ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

3 / 2019

научно-практический журнал

Инновации в образовании
Теория и практика
Инклюзивное образование
Психология
Педагогика
Проекты
Технологии

12+

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте

ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ (ФИЛИАЛ) • ФГАОУ ВО «КФУ ИМ. В.И. ВЕРНАДСКОГО» В Г. ЯЛТЕ •

75
1944 – 2019

Основатель

РЕСПУБЛИКАНСКОЕ ВЫСШЕЕ УЧЕБНОЕ ЗАВЕДЕНИЕ «КРЫМСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ» (г. Ялта)

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИНФОРМАЦИОННО-ПРОИЗВОДСТВЕННОЕ ПРЕДПРИЯТИЕ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРЕССА»

Основан в 2000 году

Учредитель

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (295007, Республика Крым, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Журнал входит в наукометрическую систему РИНЦ (лицензионный договор № 171-03/2014)

Свидетельство о регистрации средства массовой информации

Серия ПИ № ФС77–61793 от 18.05.2015 г.

Международный стандартный номер серийного издания **ISSN 2409–5591**

Подписной индекс **64995**

НАД НОМЕРОМ РАБОТАЛИ:

Наталья Горбунова (ответственный за выпуск)
Анна Люликова (заместитель главного редактора)
Елена Насонова (технический редактор)
Геннадий Рогачев (компьютерная верстка)
Дизайн: Геннадий Рогачёв,
Екатерина Никадимова,
Елена Катранжи,
Анна Максименко

Адрес издательства:
298635, Республика Крым,
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2
тел. (3654)32-30-13

Адрес редакции
журнала «Гуманитарные науки»:
298635, Республика Крым,
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2
тел. (3654)32-30-13

Подписано к печати 30.09.2019 г.
Формат 70x100 1/16. Бумага офсетная.
Услов. печ. лист. 16,0. Уч.-изд. лист. 18,0.
Тираж 500 экз. Зак. №44 . Бесплатно.

© Все права защищены. Каждая часть, элемент, идея, композиционное решение этого издания не могут копироваться или воспроизводиться в любой форме и любыми способами – ни электронными, ни фотомеханическими, ни путём ксерокопирования и записи или компьютерного архивирования без письменного разрешения издателя.

© «Гуманитарные науки», 2019 г.

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Научно-практический журнал

№ 3 (47) / 2019

Главный редактор
Александр Владимирович ГЛУЗМАН

PRIMUS INTER PARES

ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ

Журнал входит в перечень рецензируемых научных изданий ВАК (Письмо о перечне рецензируемых научных изданий от 01.12.2015 г. №13–6518)

Утверждено решением учёного совета Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте, протокол №7 от 28 августа 2019 г.

Редакционная коллегия

Глузман А. В. – доктор педагогических наук, профессор, директор Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте, *главный редактор.*

Горбунова Н. В. – доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогики, психологии и инклюзивного образования, заведующая кафедрой педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Редькина Л. И. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и управления учебными заведениями Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Глузман Ю. В. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социально-педагогических технологий и педагогики девиантного поведения Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Шушара Т. В. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и управления Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Гордиенко Т. П. – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной деятельности ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет».

Шерайзина Р. М. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой профессионального педагогического образования и социального управления Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого.

Донина И. А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры профессионального педагогического образования и социального управления Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого.

Овчинникова Т. С. – доктор педагогических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина.

Штец А. А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного и начального образования Севастопольского государственного университета.

Петрушин В. И. – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии Московского педагогического государственного университета.

Егорова Ю. Н. – доктор педагогических наук, профессор Самарского государственного университета.

Люликова А. В. – кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и украинской филологии с методикой преподавания Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте, заместитель главного редактора.

Чёрный Е. В. – доктор психологических наук, профессор, декан психологического факультета, заведующий кафедрой социальной психологии Таврической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского».

Калина Н. Ф. – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой глубинной психологии и психотерапии Таврической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского».

Павленко В. В. – доктор психофизиологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии Таврической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского».

Пономарёва Е. Ю. – кандидат психологических наук, профессор, заместитель директора по научной деятельности, заведующая кафедрой психологии Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Бура Л. В. – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Андреев А. С. – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет».

Савенков А. И. – доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, директор Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет».

Микляева А. В. – доктор психологических наук, профессор Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.

Василенко И. В. – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Севастопольского государственного университета.

Султанова И. В. – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Севастопольского государственного университета.

Волкова И. П. – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой основ коррекционной педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена.

Editorial Board

Gluzman A. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta, editor-in-chief.

Gorbunova N. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of Institute of Pedagogics, Psychology and Inclusive education, Head of the Department of Pedagogical Mastery Teachers of Lower Grades and Educators of Preschool Institutions, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Redkina L. I. – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Pedagogics and Management of Educational Institutions, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Gluzman J. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Social and Pedagogical Technology and Pedagogy of Deviant Behavior, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Shushara T. V. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Pedagogics and Management of Educational Institutions, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Gordienko T. P. – Doctor of Pedagogics, Professor, Vice-Principal on Scientific Activity, Crimean Engineering and Pedagogical University.

Sheraizina R. M. – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Professional Pedagogical Education and Social Management, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University.

Donina I. A. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Professional Pedagogical Education and Social Management, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University.

Ovchinnikova T. S. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Correctional Pedagogy and Correctional Psychology, A. S. Pushkin Leningrad State University.

Shtec A. A. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Preschool and Primary Education, Sebastopol State University.

Petrushin V. I. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Phycology, Moscow State Pedagogical University.

Egorova Y. N. – Doctor of Pedagogics, Professor of Samara State University.

Liulikova A. V. – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian and Ukrainian Philology and Teaching Methods, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta, deputy editor-in-chief.

Cherny E. V. – Doctor of Psychology, Professor, Dean of the Faculty of Psychology, Head of the Social Psychology Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Kalina N. F. – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Deep Psychology and Psychotherapy, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Pavlenko V. V. – Doctor of Psychophysiology, Professor, Head of the Department of General Psychology Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Ponomareva E. Y. – Candidate of Psychology, Professor, Deputy Director on Scientific Activity, Head of the Psychology Department, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Bura L. V. – Candidate of Psychology, Associate Professor of the Psychology Department, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Andrejev A. S. – Doctor of Psychology, Professor of the Psychology Department, Crimean Engineering and Pedagogical University.

Savenkov A. I. – Doctor of Psychology, Doctor of Pedagogics, Professor, Corresponding Members of Russian Academy of Education, Director of Institute of Pedagogics and Psychology of Education, Moscow City Teacher Training University.

Miklyajeva A. V. – Doctor of Psychology, Professor of the Herzen State Pedagogical University of Russia.

Vasilenko I. V. – Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of the Psychology Department, Sebastopol State University.

Sultanova I. V. – Candidate of Psychology, Associate Professor of the Psychology Department, Sebastopol State University.

Volkova I. P. – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Correctional Pedagogics, the Herzen State Pedagogical University of Russia.

Содержание

СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

ГЛУЗМАН А. В...... **8**

ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

РАЗБЕГЛОВА Т. П.

Педагогическая теория С. И. Гессена и антропоцентрическая образовательная парадигма XX в. **10**

ХАРЧЕНКОВА Л. И., БАРАНОВА И. В., ДОРОФЕЕВА М. Г.

Имагологическое содержание как основа для обучения студентов-филологов межкультурной коммуникации…….. **17**

КРАСНЮК Л. В., КОЗЛОВА Н. А., БАРНАШ А. В.

Исследовательские аспекты управления и основные принципы планирования смены детского оздоровительного лагеря…… **26**

КОТ Т. А.

Ранняя профориентация воспитанников дошкольных образовательных организаций….. **34**

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ

ГОРБУНОВА Н. В.

Профессиональная адаптация будущих учителей и молодых специалистов к педагогической деятельности…… **38**

ЯШКОВА Е. В., ЛАВРЕНТЬЕВА Л. В.

Развитие профессиональной компетентности педагогов в контексте управления знаниями **44**

СЕРГЕЕВА В. П., ГРИБКОВА Г. И., МИЛЬКЕВИЧ О. А.

Модель подготовки кадров для учреждений социокультурной сферы…… **49**

РОМАЕВА Н. Б., КУЗЬМИНА С. В.

Модель развития социальной компетентности студентов учреждений среднего профессионального образования... **54**

ТОМИЧЕВА И. В.

Нейролингвистический подход к преподаванию второго иностранного языка в современной высшей школе: обзор педагогических практик….. **60**

ПЕРЕВЕРЗЕВ М. В.

Организационно-содержательные педагогические условия формирования полифункциональной компетенции будущих специалистов в сфере гостиничного сервиса и туризма… **70**

БАХАНОВА М. В., НЕСТЕРОВ А. Г.

Подготовка и обучение специалистов-операторов на морском транспорте……... **80**

БАЖИЛИН Н. Р.

Экспериментальная апробация программы развития навыков джазовой импровизации на аккордеоне……... **86**

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА: ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ

ДЕМИНА А. В.

Модель совершенствования диалогической речи слабослышащих учащихся во внеурочной деятельности……... **92**

САТАРОВА Л. А., КУРБАНГАЛИЕВА Ю. Ю.

Совместная изобразительная деятельность как фактор, влияющий на формирование толерантности у школьников, включенных в инклюзивное

пространство…… **96**

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

ПОНОМАРЕВА Е. Ю.

Сущностная характеристика природы эмоционального интеллекта…… **102**

СКОБЛИК О. Н.

Профессиональная карьера человека как одна из проблем акмеологии……... **106**

СИДОРОВ Д. Г., БОЛЬШЕВ А. С., СИДОРОВА О. В.

Влияние синдрома эмоционального выгорания на показатели качества жизни студентов…….. **113**

РУДАКОВА О. А.

Креативно-развивающие образовательное пространство университета как условие акмеологического развития будущих психологов……... **117**

ЧЕРНОВ А. Ю.

Эвристическая модель регуляции помогающего поведения: опыт качественного исследования…….. **121**

ВЯЗОВОВА Н. В., МЕЛЕХОВА В. М.

Особенности отношения молодежи к лицам поздневозрастных групп……. **128**

ПЕТРОВА О. А., ПОНОМАРЕВА Ю. А.

Идентификация детей старшего дошкольного возраста разного пола с родителями в полных и неполных семьях…….. **136**

АНДРЕЕВ А. С.

Смыслы личностного роста в контексте актуальных проблем человечества……. **142**

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

СТЕПАНОВА Л. Н.

Прогностические способности и устойчивость жизненного мира студентов…….. **148**

КОРЯГИНА И. А., КОРОЛЁВ Г. В.

Изучение источников стресса среди студентов высших учебных заведений…….. **155**

СТАНОЕВА Ю. П.

Социально-психологический тренинг как форма профилактики агрессивного поведения подростков…… **158**

СТЕПАНОВА О. П., АРПЕНТЬЕВА М. Р., ХУДЯКОВА Т. Л., КУЗНЕЦОВА Н. В.

Библиотерапия в современных школах и вузах: процессы, результаты, возможности и ограничения…….. **165**

НАШИ АВТОРЫ……..... **175**

Contents

COLUMN OF CHIEF EDITOR

GLUZMAN A. V...... **8**

HISTORY, THEORY AND METHODOLOGY OF PEDAGOGICAL EDUCATION

RAZBEGLOVA T. P.

Pedagogical Theory of S. I. Hessen and the Anthropocentric Educational Paradigm of the XX century…….. **10**

HARCHENKOVA L. I., BARANOVA I. V., DOROFEEVA M. G.

Imagological Content as a Basis for Intercultural Communication Teaching of Students-Philologists…. **17**

KRASNYUK L. V., KOZLOVA N. A., BARNASH A. V.

Research Aspects of Management and the Basic Principles of Planning for a Children Recreation Camp Shift……... **26**

KOT T. A.

Early Career Guidance of Pupils of Preschool Educational Organizations **34**

MODERNIZATION OF PROFESSIONAL EDUCATION: TRENDS AND DEVELOPMENT VECTORS

GORBUNOVA N. V.

Professional Adaptation of Future Teachers and Young Specialists for Teaching Activities…….. **38**

YASHKOVA E. V., LAVRENTYEVA L. V.

Development of Professional Competence of Teachers in the Context of Knowledge Management **44**

SERGEEVA V. P., GRIBKOVA G. I., MILKEVICH O. A.

Training Model of Personnel for Social and Cultural Institutions……. **49**

ROMAEVA N. B., KUZMINA S. V.

Development Model of Social Competence of Students of Secondary Vocational Education….. **54**

TOMICHEVA I. V.

Neurolinguistic Approach to Teaching a Second Foreign Language in Modern Higher School: Pedagogical Practice Review……... **60**

PEREVERZEV M. V.

Organizational and Informative Pedagogical Conditions for the Formation of Multifunctional Competence of Future Specialists in the Field of Hotel and Tourism Service……... **70**

BAHANOVA M. V., NESTEROV A. G.

Training and Education of Specialist-Operators in Maritime Transport…… **80**

BAZHILIN N. R.

Experimental Testing of the Program for the Development of Jazz Improvisation Skills on the Accordion……... **86**

INCLUSIVE EDUCATION OF THE XXI CENTURY: THEORY, EXPERIENCE, PROSPECTS

DEMINA A. V.

Model for Improving the Dialogical Speech of Hearing Impaired Students in Extracurricular Activities…… **92**

SATAROVA L. A. KURBANGALIEVA Y. Y.

Joint Fine Activity as a Factor Influencing the Formation of Tolerance among Schoolchildren of Inclusive Space…….. **96**

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES AND MODERN PRACTICES OF PSYCHOLOGICAL SCIENCE

PONOMAREVA E. Y.

The Essential Characteristic of the Nature of Emotional Intelligence….. **102**

SKOBLIK O. N.

Professional Career of a Person as One of the Problems of Acmeology **106**

SIDOROV D. G., BOLSHEV A. S, SIDOROVA O. V.

Influences of the Syndrome of Emotional Burning out on Indicators of Students' Quality of Life…….. **113**

RUDAKOVA O. A.

Creative and Developing Educational Space of University as a Condition for the Acmeological Development of Future Psychologists……. **117**

CHERNOV A. Y.

Heuristic Model of Regulation of Helping Behavior: a Case of Qualitative Research……. **121**

VYAZOVOVA N. V., MELEKHOVA V. M|.

Features of theYouth Attitude Towards Persons of Late Age Groups Features of theYouth Attitude Towards Persons of Late Age Groups……... **128**

PETROVA O. A., PONOMAREVA Y. A.

Identification of Preschool Children of Different Sex with Parents in Full and Incomplete Families……... **136**

ANDREYEV A. S.

Senses of Personal Growth in the Context of Actual Problems of Humanity…….. **142**

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

STEPANOVA L. N.

Predictive Abilities and Sustainability of Students' Life World…… **148**

KORYAGINA I. A., KOROLEV G. V.

Exploring the Sources of Stress Among University Students…….. **155**

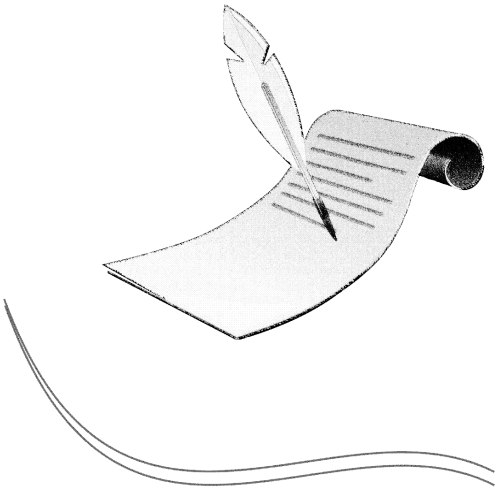
STANOEVA Y. P.

Social and Psychological Training as a Form of Prevention of Aggressive Behavior of Adolescents…….. **158**

STEPANOVA O. P., ARPENTIEVA M. R., KHUDYAKOVA T. L., KUZNETSOVA N. V.

Bibliotherapy in Modern Schools and Universities:Processes, Results, Capabilities and Limitations……. **165**

СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



А. В. Глузман,
главный редактор журнала «Гуманитарные науки»

УВАЖАЕМЫЕ ЧИТАТЕЛИ!

Предлагаем вашему вниманию очередной номер научно-практического журнала «Гуманитарные науки», в котором представлены статьи, содержащие результаты исследования российских ученых в области теории и методологии педагогического образования, практики социально-психологической поддержки, а также инклюзивного образования – одного из важнейших направлений современного образовательного процесса.

Задача большинства исследователей – не просто проследить особенности педагогического образования и выявить его основные тенденции, но и оценить роль традиций отечественной педагогики в организации учебно-воспитательного процесса. Поэтому мы традиционно открываем страницы журнала рубрикой «История, теория и методология педагогического образования», в которой представлены статьи с описанием результатов исследований, посвященных проблемам отечественной педагогики. Авторами обоснованы и разработаны эффективные модели современного педагогического образования в соответствии с требованиями времени. В статьях актуализирована мысль о том, что сегодня развитие образовательной парадигмы возможно в тесной связи с теми изменениями, которые происходят в отечественном и зарубежном социокультурном пространстве. Переход общества от постиндустриального к информационному типу предопределил изменение образовательного вектора от антропоцентрического параметра к осмыслению и реализации компетентностного подхода с очевидной практической ориентированностью. Вместе с тем оформление системы образования как целостной культурологической и антропоцентрической парадигмы представляется авторам возможным при условии овладения обучающимися аналитическими знаниями и приемами деятельности

в совокупности с профессиональными компетенциями.

Проблемы модернизации образования тесно связаны с темой профессионально-практической направленности подготовки будущих специалистов в различных видах деятельности. Авторы статей, вошедших в рубрику «Модернизация профессионального образования: тенденции и векторы развития», предлагают вниманию читателей возможные решения тех проблем, которые сегодня все чаще встречают молодые специалисты на пути своего профессионального становления. Многолетний опыт работы в сфере образования был использован учеными для разработки модели развития социальной компетентности, призванной обеспечить высокое качество воспитания и обучения квалифицированных кадров. Авторские разработки могут быть применены в процессе формирования полифункциональной профессиональной компетенции будущих специалистов как необходимого условия их профессионального роста.

Эффективная подготовка специалиста в современных условиях социальной действительности возможна при организации образовательной среды, обеспечивающей сбалансированное развитие как профессиональных, так и личностных качеств. О коррекционных формах работы в различных образовательных учреждениях пишут авторы статей, объединенных в рубрике «Инклюзивное образование XXI века: теория, опыт, перспективы». Внимание специалистов в сфере инклюзивного образования привлекает внимание к использованию и модификации коррекционно-компенсирующей и социально-адаптирующей методики работы с обучающимися, включенными в инклюзивное непрерывное образовательное пространство. На основе вариативного сочетания общедидактических и специфических методов обучения авторы предлагают такие виды деятельности, которые стимулируют коммуникативную активность обучающихся с нарушениями слуха и речи. Опыт сотрудничества и взаимопомощи положен в основу авторской модели по воспитанию терпимости и уважительного отношения к особенностям других людей.

Статьи из рубрик «Теоретико-методологические основы и современные практики психологической науки» и «Психологическое сопровождение образовательной среды» посвящены образовательным технологиям и коррелирующей с ними психологической практики. Актуальным для современной психолого-педагогической практики продолжает оставаться вопрос об эмоциональных ориентациях, предопределяющих характер взаимодействия когнитивной и чувственной природы человека. Авторы рассматривают личностные характеристики человека, его интеллектуальное, нравственное, духовное развитие как основное условие освоения социального пространства. Результаты, полученные в процессе исследований эмоций, предшествующих или сопутствующих тому или иному виду поведения, использованы для разрешения одного из дискуссионных в современной психологии вопросов о возможных механизмах регуляции просоциального поведения.

Редакционная коллегия журнала уверена в том, что современному психолого-педагогическому сообществу необходима информационная платформа, которая отражает современное состояние и тенденции развития современной педагогической и психологической науки. Поэтому в настоящем выпуске журнала собраны статьи, которые могут представлять интерес как для специалистов, так и для широкого круга читателей, чье внимание привлекает педагогика и психология образования.

Редакционная коллегия журнала «Гуманитарные науки» благодарит авторов за сотрудничество и не сомневается, что читатели найдут на страницах нашего журнала полезную информацию!

С уважением,

Главный реактор журнала «Гуманитарные науки», доктор педагогических наук, профессор, академик НАПН Украины, Заслуженный работник образования Украины и Республики Крым

Александр Глузман

ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т. П. Разбеглова

УДК 1:37.014

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ С. И. ГЕССЕНА И АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПАРАДИГМА XX В.

Творчество Сергея Иосифовича Гессена по праву составляет значительную веху как в истории педагогики, так и в истории русской философской мысли. Будучи представителем Марбургской школы неокантианства в русской философии, Гессен активно использует философскую систему для построения собственной педагогической теории. Можно сказать и наоборот: развивая педагогические идеи, С. И. Гессен строит основы своей философской системы. Его труд, посвященный философии образования, впервые издан в Берлине в начале XX столетия, носит название «Основы педагогики. Введение в прикладную философию». Прислушаемся к словам исследователя русской философии В. В. Зеньковского: «В философском творчестве Гессена мы не находим законченной системы, но все данные для этого у него налицо <…> Гессен, несомненно, обладает большим философским дарованием – честность мысли, законченность формулировок, постоянное тяготение к систематике понятий – все это могло бы дать (и, может быть, уже и дало, если Гессен смог работать в области философии в годы войны и после нее) настоящую систему. Во всяком случае, его большая книга «Основы педагогики» заключает в себе основы философской системы. Книга эта имеет подзаголовок «Введение в прикладную философию», и она, действительно, с большим мастерством связывает различные вопросы педагогики с важнейшими темами философии» [2, с. 247].

Педагогические размышления Гессена сложились в процессе его научно-педагогичес-

кой деятельности. В 1917 г. он возглавил кафедру философии и педагогики в Томском университете, где работал почти вплоть до его эмиграции в 1922 г. Из лекций Гессена выросла его книга «Основы педагогики».

Педагогическую теорию С. И. Гессена связывают с развитием в XX в. системы личностно ориентированного образования. Проблема, которая встала перед обучением на пороге XX столетия, – формирование свободной мыслящей личности, обладающей высоким уровнем освоения культуры, – потребовала от педагогики создания новой концепции образования, учитывающей интенсивный рост знания и культурные преобразования. В ведущих странах Европы, в России и США к средине XIX столетия сложился социальный институт обучения. Его функционирование и развитие поддерживалось системой норм, органами управления, системой воспроизводства кадров, средствами коммуникации (педагогические журналы и газеты, симпозиумы, семинары и т. д.). В рамках этого института идея обучения получает новое развитие. «Под воздействием идей позитивистской философии педагогика все больше начинает ориентироваться не столько на философию, как на первых этапах, но в большей степени на психологию, из которой педагоги рассчитывали взять научные знания о человеке, его развитии, об особенностях усвоения учащимися материала» [6, с. 18–19].

С. И. Гессен, рассматривая проблемы обучения, обращается к философской системе И. Канта. В конце XIX – начале XX столетий, в «серебряный век» российской философии, немецкая классическая философия, и, в частности, кантианская мысль, стала все больше входить в круг российских философских дискуссий. Российские философы, в их числе и С. И. Гессен, направились в Германию, в университет Марбурга, чтобы учиться у Германа Когена – лидера Марбургской школы неокантианства. В начале XX столетия в Марбургском университете с его всемирно известной школой кантианства создался международный философско-педагогический центр, возродивший традиции XVIII столетия, славу Христиана Вольфа, у которого учился философии, математике и естествознанию М. В. Ломоносов.

Одна из сторон исследования С. И. Гесссена – анализ обучения в контексте антропологической проблематики. Так же, как в свое время Иммануил Кант исследовал принципы системы рационального знания («Что я могу знать?»), Гессен задался целью изучить философские и антропологические основания принципов обучения. В центре его внимания оказывается проблема природы человека, его возможностей, жизненного назначения. Следуя за Кантом, его анализом возможностей и границ нашей умственной деятельности, С. И. Гессен формулирует свои основополагающие вопросы: «Что такое наука?», «Как возможно обучение?». Им вводится также новый вопрос – о человеческой коммуникации как важнейшей составляющей личностного бытия. В своих рассуждениях Гессен идет от естественных общечеловеческих оснований: каждый человек вписан в культуру и является частью какого-либо сообщества: семьи, рода, церкви и т. п. Однако Гессен рассматривает коммуникацию в контексте педагогического процесса как незаменимое условие личностного становления.

В основе концепции С. И. Гессена лежат кантианские антропологические установки, представления о познавательной деятельности. Анализируя произведение И. Канта «Идея всеобщей истории во всемирно-гражданском плане», С. И. Гессен высказывает мысль о возможности развития человеческих природных задатков и способностей, основываясь на возможностях и особенностях человеческого разума. Почти за столетие перед Гессеном этот вопрос был поднят Джоном Локком, выдающимся английским философом и педагогом [4]. Локковский принцип «tabula rasa» включает не только констатацию изначального состояния разума, но и его готовности и возможности его развития в процессе обучения. По Гессену, развитие личности состоит в *самоосознании* задач и целей человеческого разума, а они заключаются в том, чтобы каждый как в индивидуальном, так и в социаль-

ном смысле развивал свой разум. Развитие не является продуктом природы. Задача развития – создать человека культуры. Более того, человек должен сам создать себя: благодаря своей собственной деятельности, благодаря труду он возвышает самого себя, выводит себя из примитивного состояния «грубости», «дикости», в каком он находился от природы, в состояние «культуры».

Обучение и культура: идеи трансцен-дентализма

Культура, по мысли С. И. Гессена, – это деятельность, направленная на освоение «безусловных ценностей». К ним отнесены совокупность знаково-символических систем, аккумулировавших человеческий опыт бытия и освоения мира; опыт, существующий в виде способов мышления, восприятия, переживания, форм коммуникации. Он определяет культуру и как систему знаний о мире, о нормах, организующих человеческое бытие, и как объективные результаты человеческой деятельности: «Мир не исчерпывается физической и психической действительностью; кроме физического и психического, есть еще третье царство – царство ценностей и смысла» [1, с. 228]. «Имеются ценности, – пишет российский мыслитель, – к которым мы стремимся ради них самих. Они ценны для нас не как условия достижения чего-то другого, но сами по себе. К безусловным или «абсолютным» целям относятся именно все те ценности, которые перечислены в каталоге культуры: наука, искусство, нравственность, хозяйство и пр. Все эти «культурные ценности» светят своим собственным светом, являются целями в себе» [1, с. 232].

«Культура, – пишет С. И. Гессен, – представляется целью существования человека». Он уверен: без самого человека, без наличия в его внутреннем мире потребностей и способностей к усвоению всего выработанного – это «кладовая мертвых вещей», «кладбище духа» [1, с. 53]. Оживить его может только человек. Обращаясь к философии Платона, С. И. Гессен пишет, что внутренние потребности необходимо в человеке пробудить. Обучение – это принудительное, насильственное воздействие одного лица на другое. Ошибкой Л. Н. Толстого он считает его узкое понимание принуждения. «То организованное принуждение, которое известно под именем «дисциплины» и которое думал отменить Толстой, есть часть принуждения вообще, проясняющееся в тысяче воздействий и впечатлений, обступающих ребенка, от которых не властен освободить его никто, кроме него самого. Отмена организованного принуждения только усиливает, делает более явным принуждение неорганизованное» [1, с. 59]. С. И. Гессен считает, что принуждение – это одна из сторон руководства обучением. Принцип руководства является необходимым условием этого процесса. Выясняя философские основания принципа руководства обучением, российский мыслитель пишет, что задача обучающего – поставить воспитанника в такие условия, которые развивали бы его способности, прежде всего, умственные. Рождаясь в «стадии беззакония» (аномии), человек обладает не только рациональным, но и эмоциональным началом. Задача обучающего – определить такой вид деятельности для своих воспитанников, чтобы не «страдали» оба начала, но рациональное получило бы достаточное развитие.

Ведущими характеристиками Homo Sapiens И. С. Гессен называет обретение способностей к знаково-символической и преобразовательно-творческой деятельности. Обучение, по существу, есть единственный путь развития этих способностей, условие становления собственно человеческих свойств. Обучение рассматривается как введение индивида в культурное пространство, приобщение к культурным ценностям, выработанным в течение многих столетий. «Задача всякого обучения и образования – приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение природного человека в культурного» [1, с. 35].

Своеобразным ключом для Гессена в его понимании связи культуры и человека становится трансцендентализм Канта: культура как

мир ценностей, как «третье царство». Оно не трансцендентно, но трансцендентально (от лат. transcendens – перешагивающий, выходящий за пределы). Это означает, что ценности культуры («третий мир») не существуют абсолютно и независимо, будучи однажды созданными, их существование всегда поддерживается и обусловливается духовным миром человека, личности, поднимающего их в каждый миг бытия на высоту *надличностного феномена*, обусловливающего тем самым их трансцендентальный характер.

Как свидетельствует В. Зеньковский, Гессен «яснее и острее других выразил позицию трансцендентализма в сфере антропологии. Однако как построить понятие личности (как понятие центральное для этики) на основе трансцендентализма? Ведь невозможно отвергать того, что в линиях трансцендентализма мы движемся *в сторону имперсонализма*: все «ценное» в личности превосходит ее и должно быть связываемо с трансцендентальной сферой» [2, с. 662]. Уже у Канта принцип личности приобретает силу лишь в плане этическом: человек никогда не должен быть «средством», и постижение этого принципа уже есть высота этики. Для «метафизики» личности (онтологической ее обусловленности) у него нет никаких оснований. Свобода и бессмертие являются лишь «постулатами» морального сознания... У русских защитников трансцендентализма, с общей в русской мысли склонностью к персонализму, трудность его обоснования становится очевидной. То решение, которое дает Гессен, кажется нам наиболее сильным, хотя, как увидим, все же недостаточным [2, с. 662].

Путь трансцендентализма культуры С. И. Гессен обусловливает принципом восхождения от частного к общему: «Культура внутренне согласна, – в этом порукой нам та интуиция целого, которую мы переживаем, когда видим, как самые различные проблемы вскрываются тождественным методом в их родственной друг другу проблематике» [1, с. 330].

Поэтому носителем культуры всегда является личность. «Могущество индивидуальности, – говорит Гессен, – *коренится* не *в ней самой,* не в природной мощи ее психофизического организма, но в тех духовных ценностях, которыми проникаются тело и душа и которые *просвечивают* в них, как задания его творческих устремлений» [1, с. 365]. Как носитель трансцендентальных смыслов, личность должна быть готова к выполнению этой высокой миссии. Готовность эта производится в процессе образования.

Антропологическая педагогика Гессена

С. И. Гессен считал важным рассмотрение взаимосвязи культуры и обучения через призму антропологического измерения. По его мнению, в этом направлении должны тесно сотрудничать философия, психология и педагогика. Но приоритет в исследованиях им отдан философии. Конкретные науки, по мнению Гессена, не могут охватить всю целостность бытия, тем более, раскрыть взаимодействие различных детерминирующих систем на таком сложном «пересечении», каковым является человеческая жизнь. С указанной целостностью не может справиться ни педагогическая наука, ни психология. Лишь философия, как доказывает С. И. Гессен, способна в полной мере выделить проблемы образования и обучения как составляющих культуры. Но в своем стремлении познать «целое культуры» философия по необходимости распадается на ряд дисциплин. «Целое культуры, ее абсолютное начало, не может быть познано философией отдельно, оторвано от многообразия тех ценностей, в которых оно проявляется. Оно может быть только интуитивно почувствовано в множественности культурных ценностей, которые в своей относительной ограниченности познаются всегда отдельными дисциплинами» [1, с. 98].

В центре внимания С. И. Гессена – автономная *самоконструирующаяся* личность. По его убеждению, человек изначально находится в «пограничной» ситуации. В его становлении и развитии противоречиво взаимодействуют природные, социальные и культурные закономерности. Человек одновременно является субъектом их осуществления и объектом их воздействия. Все это объясняет сложность духовной жизни человека.

Этапы формирования личности, развитие человеческих природных задатков и возможностей, «возведение человека в состояние культуры» С. И. Гессен раскрывает через иерархическую систему понятий: личность, «сверхличностные установки», «сверхличностные задачи», культура: «…личность обретается только через работу над сверхличными задачами» [1, с. 67].

Процесс обретения личностью культурного состояния понимается Гессеном процессуально: «Сначала в личности нет ничего, кроме ее эмпирического состава <…> Личность созидается через приобщение к миру «сверхличностных установок» <…> Личность обретается через работу над «сверхличностными задачами»» [60, с. 78]. У Гессена, как и у Канта, понятие личности приобретает силу лишь в плане этическом. Личность никогда не должна быть «средством» для достижения иных целей. «Постулатами» морального сознания являются свобода и бессмертие, понимаемое в духовном плане.

«Обучение, – пишет С. И. Гессен, – не может предусмотреть всех видов вариативности в развитии личности, оно всегда основывается на неком «инварианте», определенном единстве культурного пространства «образующего человека»». Историческое разнообразие культурных систем не исключает их взаимодействия, в ходе которого вырабатываются культурные «инварианты», обучение общечеловечно, оно создает возможность взаимопонимания людей, выросших в разных временных и пространственных рамках и даже противоречивых социальных, национально-этнических и культурных системах. И. С. Гессен утверждает, что все системы обучения укоренены в своей социокультурной почве, которая определена своеобразием языков и менталитета. Системы обучения разнообразны, как мир, их порождающий, но именно это разнообразие создает динамику взаимного обогащения и развития культур.

Обучение и проблема свободы

Проблема свободы человека, поставленная в свое время И. Кантом, является важным смысловым мотивом педагогической концепции И. С. Гессена. Русский педагог-мыслитель обращается к «сердцу» кантовской системы – его моральному учению. Смысл свободы в учении немецкого философа состоит в провозглашаемой им автономности нравственной сферы (как духовного центра личности), отделенной как от природных зависимостей, так и от чувственно-эмоциональной составляющей человеческой жизни.

Кант отводит свободе сферу практического разума, под которым понимается «такой род деятельности, который возможен только через волю и посредством воли». Воля же, как пишет Кант, есть «…способность определять самое себя к совершению поступков сообразно с представлением о тех или иных законах» [3, с. 266]. Вместе с тем воля органически вписывается в общую рационалистическую традицию Запада, что особенно видно в кантовской системе, где воля непосредственно связана с разумом, дающим ей универсальное и объективное руководство к действию. Как видим, по Канту, свобода воли заключается в добровольном самоопределении, исходя из рационального осознания правильности и необходимости объективно существующих этических законов, а также в добровольном следовании им (следовании своему долгу).

Посмотрим, как Гессен трактует кантовские идеи. Прежде всего, как и Кант, он рассматривает две стороны разума (абстрактно-теоретическую и нравственно-практическую) как единый комплекс, реализуемый в процессе становления личности. По Гессену, начало свободы в человеке выступает из потенциально живущей в нем силы – автономии. Свобода – не факт, а цель, не данность, а задача, стоящая перед личностью. Человек, по мысли С. И. Гессена, должен двигаться от простого бытия (в обществе, государстве, в мире эмпирического, во власти инстинктов и естественных побуждений) к свободе – «самобытию». Свобода – это не произвол, а автономия личности, ее самозаконность. Она осуществляется через трихотомию: *аномию* – беззаконное состояние, в нем человек рож-

Ценностно-смысловая обусловленность образовательных парадигм

	Культуро-ориентированная (классическая) парадигма	**Антропо-ориентированная парадигма**	**Социо-ориентированная парадигма**	**Практико-ориентированная парадигма**
Основной объект направленности образования	Культура	Индивид	Общество	Экономика (практика)
Цель образования	Передача культурного опыта	Формирование индивидуальности, личности	Социализация	Функциональность, полезность
Ориентирующая ценность	Этика	Свобода	Статусность	Благополучие

дается; *гетерономию* – чужезаконность – подчинение воле другого (именно так рассматривает С. И. Гессен обучение и образование); *автономию* – самозаконность, состояние свободы. Таким образом, образование является у Гессена путем к обретению человеком свободы, которая рассматривается как важнейшее достояние личности.

Анализируя мысли И. Канта, С. И. Гессен считает, что любая система обучения должна строиться так, чтобы оно развивало мышление, помогало выработать целостный взгляд на мир, способствовало освоению законов природы и общества. При этом философско-мировоззренческие установки должны формироваться как личностные убеждения.

На современном этапе педагогика и образование включают в качестве своих элементов различные педагогические теории и системы.

Общее развитие парадигматики образования шло по пути трансформации важнейших его составляющих – основного объекта направленности образования, цели образования и ориентирующих ценностей, что отражено в таблице.

Вызревание образовательной парадигмы, как правило, происходит постепенно, в связи с процессами, происходящими в культуре и социуме, как основными системами (суперсистемами) существования человечества. Формирование типов культуры и типов общества (традиционное, индустриальное, постиндустриальное, информационное) представляет собой продолжительный процесс, в котором изменения происходят неравномерно, образовательные парадигмы вызревают в зависимости от вызовов социокультурной реальности постепенно – в теоретической мысли и в образовательной практике. При этом теоретическая мысль может либо предшествовать практике (начало традиции – Я. А. Коменский, Дж. Локк, И. С. Гессен), либо служить ее обоснованием и развитием (в уже сложившейся образовательной системе – Й. Песталоцци, Фр. Дистервег).

Место философско-педагогической теории И. С. Гессена в общей парадигматике развития образования определяется системой основных позиций и ориентиров, сама она может быть представлена как переход от культуро-ориентированной (классической) образовательной парадигмы к антропо-ориентированной, направленной на формирование личности, которая своим уровнем развития, образованности обусловливает само существование культуры. Теория И. С. Гессена знаменует становление антропоцентрической образовательной парадигмы, получившей широкое развитие в философии образования и педагогике первой половины XX в.

Современное образование, полностью включенное в экономическую систему общества, направляется преимущественно требованиями информационной и технологической культуры, стандартизации, функциональности, экономичности. При усиливающемся влиянии сциентизма в образовании в XX столетии обучение не может рассматриваться иначе как овладение, прежде всего, аналитическими знаниями в совокупности с рецептурной информацией, практическими умениями и навыками. Преобразование природных задатков и возможностей понимается преимущественно как совершенствование рассудочных процедур. По выражению А. Уайтхеда, это приводит к «целибату интеллекта, который отказывается от созерцания всей совокупности фактов» [5, с. 295].

В русле этих процессов антропологические и культурологические аспекты, которыми изначально направлялось образование, практически исчезли из ценностно-смысловых параметров образовательной системы. В российских образовательных стандартах последних поколений, реализующих компетентностный подход, мы видим универсальные компетенции, имеющие явно выраженный социальный смысл и практическую ориентированность. Однако когда философы и педагоги пишут о необходимости возвращения субъекта в обучение, то имеют в виду идеи целостного человека, гармонически развиваемую в единстве духовных, душевных и физических возможностей личность, а не только рассудок, накапливающий теоретические, практические знания и навыки. Человек не должен быть понят как абстракция – безликий человек, личностные черты которого, как и индивидуальность, безвозвратно утрачиваются.

В этом контексте учение выдающегося русского мыслителя и педагога И. С. Гессена создает почву для сохранения важных традиций мировой и отечественной педагогики, направленных на поддержание ценностного содержания культуры и понимания человеческой личности как основного условия ее существования.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются основные идеи философско-педагогического творчества И. С. Гессена, обусловленные влиянием Марбургской школы неокантианства. Отмечена связь неокантианской теории ценностей с антропологическими установками в области образования. Философско-образовательная теория И. Гессена интерпретирована как один из истоков становления антропоцентрической образовательной парадигмы.

Ключевые слова: антропоцентрическая парадигма образования, кантианство, культура, личность, самоосознание, «сверхличностные установки», «сверхличностные задачи», трансцендентализм, цели образования, ценности образования.

SUMMARY

The article reveals the basic ideas of philosophical-pedagogical creation of I. Hessen, determined by the influence of the Marburg school of neo-Kantianism. The connection of the neo-Kantian theory of values is marked with anthropological options in area of education. Philosophical-educational theory of I. of I. Hessen is interpreted as one of sources of becoming of anthropocentric educational paradigm.

Key words: anthropocentric paradigm of education, Kantianism, culture, personality, self-awareness, “superpersonal attitudes”, “superpersonal tasks”, transcendentalism, educational goals, values of education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М., 1995. – 315 с.

2. Зеньковский В. В. История русской философии. – М.: Академический Раритет, 2001. – Т. II. – Ч. 1. – 255 с.

3. Кант И. Критика практического разума: соч. в 6 т. – М.: Мысль, 1965. – Т. 4. – Ч. 1. – С. 266.

4. Локк Д. Опыты о человеческом разумении: собр. соч. в 3-х томах. – М.: Мысль, 1985. – Т. 1.– 672 с.

5. Уайтхед А. М. Избранные работы по философии. – М.: Прогресс, 1990. – 620 с.

6. Церих Л. Факторы, способствующие или препятствующие осуществлению реформ

высшего образования в европейских странах // Высшее образование в Европе. – 1987. – Т. XII. – № 3. – С. 18–29.

Л. И. Харченкова, И. В. Баранова, М. Г. Дорофеева

УДК 378.02:37.016

ИМАГОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ КАК ОСНОВА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

На каждом историческом этапе система образования решает свои специфические задачи. Сегодня, в эпоху революционных преобразований в сфере политики, экономики, коммуникации перед отечественным образованием стоят новые задачи, связанные с обновлением содержания, принципов и методов обучения. Эта тенденция актуальна и для профессиональной подготовки современного специалиста гуманитарного профиля, где востребованным направлением по-прежнему остается подготовка в области межкультурной коммуникации [1; 2; 3; 4; 5; 6].

Зарубежные и отечественные исследователи относят к группе ключевых компетенций, необходимых специалистам гуманитарных специальностей, межкультурную компетенцию, которую можно определить как комплекс ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей, позволяющих осуществлять успешное общение с представителями другой культуры как в бытовом, так и в профессиональном контексте.

Цель статьи – в контексте актуальности межкультурной компетенции для студентов-филологов предложить новые аспекты ее формирования, вытекающие из имагологического содержания.

Новой гуманитарной дисциплиной, способствующей, на наш взгляд, формированию межкультурной компетентности у филологов, является наука, сложившаяся на Западе к 80-м гг. XX в., – имагология (англ. «image» – «образ»). Она изучает закрепленное в сознании народа и отраженное в художественных произведениях представление об ином народе, иной культуре, иной стране. Особенно аккумулировано это представление о «другом» в художественных образах фольклора, литературы, кинематографа. Если говорить о словесном искусстве, то современные исследователи выделяют несколько видов имагологии – литературную, фольклорную и литературоведческую [7]. Не вызывает сомнения, что имагология как современная гуманитарная дисциплина имеет серьезный содержательный потенциал для профессиональной подготовки студентов различных гуманитарных специальностей, включая студентов-филологов.

Учебные предметы, связанные с изучением иностранных языков, русской, мировой и национальных литератур дают богатый материал для осмысления студентами-филологами как образа другого народа и его представителей в национальном представлении русских, так и образа русского человека в представлении иностранцев [8]. Хорошо разработанной представляется тема, связанная с образом немца в русском фольклоре и русской литературе [7; 9].

Базовым для имагологии является понятие этностереотипа. Как правило, представление об иностранце, складывающееся в оппозиции «свой – чужой», не претендует на объективность и нередко содержит не только положительную, но и отрицательную оценку. Это можно проследить на примере финского фольклора и литературы, отражающих пред-

ставление наших северных соседей о русском/советском человеке, о России/СССР как государстве. С начала 90-х годов XX века, когда наше государство стало открываться для мира, поток финнов на историческую территорию, которой они до 1944 года считали Карельский перешеек, был огромен. Ответно и в России возник острый интерес к соседнему государству: россияне открывали для себя Финляндию в качестве туристов, а потом – и обучающихся в этой стране. В учебных заведениях Санкт-Петербурга и Ленинградской области образовывались кафедры, открывались курсы по изучению финского языка. Многие из этнических финнов, проживающих в России, уезжали по специальной программе на постоянное место жительства в Финляндию. Возросло количество межэтнических браков. Все это не могло не сказаться на изменении представлений финнов и русских друг о друге.

Образ России и русских встречается в финском фольклоре. В созданных в XVII–XVIII веках народных исторических песнях отражены образы русских царей – Ивана Грозного и Петра I. С одной стороны, народное сознание зафиксировало их как богатырей, властителей мира, с другой – как опасных, коварных врагов. Надо отметить, что двойственное отношение к России и русским – либо терпимое и положительное, либо остро негативное – наблюдается на протяжении всей истории русско-финских отношений.

Периоды потепления и охлаждения, в первую очередь, определялись политикой, проводимой Российской империей на территории подвластного ей Великого княжества Финляндского, как называлась Финляндия с 1809 по 1917 гг., а в XX веке – общеевропейскими политическими процессами и событиями, происходившими в СССР и в современной России.

Не останавливаясь подробно на тех политических, экономических и социальных решениях, которые принимались русскими правителями в отношении Финляндии, отметим только весьма цивилизованную языковую политику, проводимую Россией на территории Финляндии. Интересным примером служит тот факт, что, несмотря на формальное подчинение Финляндии России, государственными языками, на которых велось дело- и судопроизводство, были шведский и финский языки. Попытка сделать русский язык третьим государственным, предпринятая в начале XX века, обернулась резким неприятием такой «русификации» со стороны финской элиты.

При этом нужно отметить, что первые десятилетия своей независимости от Швеции языком, который обслуживал деловые отношения в Финляндии, был шведский. Не без усилий со стороны России была запущена «финская программа», в ходе реализации которой был создан финский литературный язык и впоследствии национальная финская литература, истоком которой служит опубликованный Э. Леннротом в 1835 году карело-финский эпос «Калевала».

Рассмотрим на нескольких примерах образ России и русского человека в представлении и оценке финнов.

Поэт, лингвист, ректор Императорского Александровского университета (сейчас Хельсинкского) Август Алквист отрицал положительное влияние русских на становление и развитие финской культуры. Являясь традиционалистом, Алквист видел несчастье страны в усилении внутрифинляндских разногласий и призывал к объединению на почве «антирусского национализма». Воспевая в своих стихах «славное прошлое» финского народа эпохи шведского господства, он утверждал, что именно шведы принесли в Финляндию цивилизацию, приобщили ее к европейской культуре. Во второй половине 50-х гг. Алквист публикует «Заметки о России», написанные по впечатлениям от поездок по многим крупным городам России, а также по Уралу и Сибири. Общий тон этих «путевых заметок» крайне недоброжелателен. «Алквист увидел в русском народе лишь темную, непросвещенную, тупую массу, в русском дворянстве – людей с развращенными нравами, а в русской культуре – только вторичность и полное отсутствие всяческой самобытности» [10, с. 159].

Был и другой взгляд на Россию и русских. Так, например, писатель, журналист и переводчик С. Самули (настоящее имя – Карло Кусто Самули Суомалайнен) в 1878 г. опубликовал два выпуска очерков “Wenaja” – «Россия». Он показал, что русские – не враги, а друзья, люди с нелегкой судьбой – и при этом сильные, талантливые, добрые. Он изобразил Петербург и описал столичную роскошь, красоту, великолепие дворцов и соборов. Однако главное внимание в очерках было уделено народной жизни, сельскому быту, нравам и обычаям русских, украинских, белорусских крестьян. Автор рассказал о бурлаках на Волге, привел ямщицкие и другие народные песни. Эти очерки тепло встретили финские читатели и критики, которые отметили, что в Финляндии и до Суомалайнена в какой-то мере знали Россию, но это было лишь поверхностное знание – без проникновения в сердце русского народа. Он же описал Россию изнутри, и в этом заключалась его главная заслуга [10, с. 163].

Братья Ярнефельты (Арвид, Эеро и Армас), оставившие яркий след в финской культуре, не только прекрасно знали Россию и ее культуру, но и с симпатией относились к ней. Их мать Элизабет, урожденная Клодт-фон Юргенсбург, первой познакомила группу финских писателей с творчеством ведущих русских писателей XIX века. После перевода на финский язык их произведений в среде творческой интеллигенции Финляндии возникли бурные дискуссии. Спорили, например, о том, как могут финны понимать ключевые типажи русского реализма – убийц (как Раскольников) и лентяев (как Обломов). Арвид Ярнефельт являлся учеником Льва Толстого, и образ России во многом сложился под влиянием воззрений великого писателя, критически относящегося ко многим явлениям русской жизни. В «Письмах из России» Ярнефельт обращал внимание на социальные контрасты, существующие в России. Характерны зарисовки русских столиц – Москвы и Петербурга. Москва предстает в них как огромный мегаполис, поражающий величием роскоши и безмерностью нищеты. Автор описывает не только сокровища дворцов и соборов, богатство зданий, ослепительные кареты, но и «окраины, где бредут изнуренные голодом, одетые в лохмотья люди: они ищут в Москве работу, но к ним белокаменный город также холоден, как и золото его соборов» [11, с. 437].

В XX веке маятник отношения финнов к России качался по траектории от ненависти к доброжелательности и обратно – от приятия к отрицанию.

Профессор литературы Пекка Песонен в статье «Россия как мифологизированное пространство в современной финской литературе» анализирует произведения финских писателей XX века, которые писали о России. В романах и повестях И. Кианто, П. Ринтала, Л. Хирвисаари, Э.-К. Аронен и др. представлены разные аспекты взаимоотношений России и Финляндии, в частности, в контексте тяжелого для обеих стран XX века; оценивается эпоха большевизма, сталинские репрессии по отношению к финнам, уехавшим в Советский Союз; идея построения справедливого социалистического общества и пр. При широких обобщениях финские писатели скрупулезно воссоздают бытовые мелочи, характеризующие далекую от европейских стандартов российскую действительность.

Из статьи П. Песонена [12] можно понять, что образ России и русских при всем остроумии или, наоборот, строгой научности финских авторов во многом остается клишированным, стереотипным. Автор упоминает о том, что Россия часто предстает местом действия в финских детективах, где образ русских особенно примитивен: в криминальных романах действуют мафиози, наркоторговцы, сутенеры разных уровней, проститутки и другие криминальные элементы. Симптоматичен итоговый вывод П. Песонена: «Россия как культурное пространство в финской литературе имеет свою специфику. Она является одновременно знакомым и незнакомым, своим и чужим. Писатели, отталкиваясь от традиционно дуалистического образа России, осваивают «чужое» и познают «свое»» [12].

Интересные наблюдения о современных русских собраны финской журналисткой Ан-

ной-Леной Лаурен [13]. В поле зрения журналистки попали и национальные русские блюда, и священное отношение к празднованию Дня Победы, и несовершенства российского сервиса. В частности, многие наблюдения касаются гендерных различий в России и Финляндии. По мнению автора, «в России избыток красивых, хорошо образованных, компетентных женщин – и недостаток непьющих работающих мужчин» [13].

А. Лаурен подчеркивает женственность в имидже русских женщин, сравнивая их с финками: «Русские женщины одеваются женственно, двигаются женственно, разговаривают женственно. Чаще всего – но не всегда – они делают это совершенно бессознательно, это некое требование общества к ним. Все их существо дышит иной чувственностью, нежели моя и моих финских сестер по полу. Мы-то практически родились в резиновых сапогах» [13].

Что касается русских мужчин, то автор полагает, что они являются большими джентльменами, чем ее соотечественники: «На отпуске в Финляндии меня безмерно раздражают эти до ужаса неотесанные и невнимательные финские мужчины, которые в поезде предоставляют мне самостоятельно заталкивать тяжелые сумки на полку. В России такое просто невозможно – какой-нибудь верный долгу джентльмен всегда поспешит на помощь. И такое поведение вовсе не считается рыцарским – это нечто само собой разумеющееся, как и то, что дети и подростки уступают пожилым людям место в автобусе. Социальные коды очень сильны, и иностранец так быстро привыкает к ним, что начинает воспринимать жителей Скандинавии чуть ли не как варваров» [13]. Автор приходит к закономерному выводу о том, что «одно, по крайней мере, является фактом: Россия не такая, как мы. Россия никогда не станет такой, как мы. И наши попытки понять Россию исключительно с нашей западной точки зрения никуда нас не приведут» [13].

Рассмотрим образ Финляндии и финнов в русской интерпретации. Начнем с А. С. Пушкина. Всем известны слова Пушкина о финнах из поэмы «Медный всадник»: «печальный пасынок природы» и «убогий чухонец». Финн здесь – это не гражданин княжества Финнляндского, не просвещенный европеец, живущий в ее западной части, а простой крестьянин – рыболов, исторически связанный с территорией Карельского перешейка и нынешней Ленинградской области и занимающийся тяжелым трудом в суровых природных условиях. К тому же Пушкин называет финна по-народному, пренебрежительно – «чухонец». «Чухной» называли представителей разных племен (главным образом, племени «чудь»), издавна населяющих Ижорскую землю.

В стихотворении «Памятник», давая оценку своему поэтическому труду, Пушкин упоминает те языки, на которых его имя будет произнесено: «… и назовет меня, всяк сущий в ней язык, и гордый внук славян, и финн, и ныне дикий тунгус, и друг степей калмык». Положение «финна» между «гордым внуком славян» и «диким тунгусом» иерархично: внук славян назван гордым и стоит на первом месте, финн упоминается после него, и это констатация того, что финны, так сказать, юридически включены в общее российское пространство. Кроме того, финн, как и «дикий тунгус» и «друг степей калмык», узнавая имя Пушкина, приобщается через великого поэта к русскому языку, к русской и мировой культуре и тем самым облагораживается, наделяется другой судьбой.

Огромное число выдающихся россиян – деятелей науки, культуры, политики, медицины и т. д. – посещали Финляндию, имели на ее территории усадьбы, дачи. Стране Суоми посвящены произведения Е. Баратынского, В. Соловьева, О. Мандельштама, В. Брюсова, А. Ахматовой и многих других русских, а затем и советских поэтов.

Виктор Кривулин в «Стихах к пограничной провинции», под которыми стоит символично 1999 год (конец XX века и подведение итогов двух столетий русско-финских отношений), обобщает значение Финляндии для русской поэзии и, в частности, выделяет два мотива в отношении русских поэтов (русской интеллигенции) к северной соседке: «Меланхолия русских поэтов / находила себе только

здесь / настоящий приют» и «Отсюда видно иначе / все что с нами случилось / наша несвобода / наше безволье / наша любовь» [14].

Путешествие в Выборг, поездки по Сайменскому каналу, паломничество к водопаду Иматра, проживание на дачах в Финляндии – все это являлось частью культурной жизни представителей высшего общества, интеллигенции России.

В 1886 году М. Е. Салтыков-Щедрин провел лето в Финляндии, в деревне Кирстиняля (сейчас поселок Тарасово Выборгского района Ленинградской области). В дневнике он описывает простых финнов, крестьян, отмечая в них такие хорошие качества: «Народ трудолюбив и любит страстно свою землю. Работает неутомимо, хотя частые непогоды мешают земледельческому труду». Однако писатель видит и отрицательные свойства финнов: «О честности финской составилась провербиальная репутация, но нынче и в ней стали сомневаться. По крайней мере, русских пионеров они обманывают охотно, а нередко даже и поворовывают. В петербургских процессах о воровствах слишком часто стали попадать финские имена – стало быть, способность есть…

Есть у финнов и способность к пьянству, хотя вина здесь совсем нет, за редким исключением корчемства, строго преследуемого. Но, дорвавшись до Петербурга, финн напивается до самозабвения, теряет деньги, лошадь, сбрую и возвращается домой гол как сокол».

На вопрос, талантливы ли финны, Салтыков-Щедрин отвечает так: «Кажется, скорее, что нет, потому что у громадного большинства их вы видите в золотушных глазах только недоумение. Да и о выдающихся людях не слыхать. Если бы что-нибудь было в запасе, все-таки кто-нибудь да создал бы себе известность».

Далее Салтыков-Щедрин пишет о народных песнях финнов: «О финских песнях знаю мало. Мальчики-пастухи что-то поют, но тоскливое и все на один и тот же мотив. Может быть, это такие же песни, как у их соплеменников, вотяков, которые, увидев забор, поют (вотяки, по крайней мере, русским языком щеголяют): «Ах, забёр!», увидав корову – поют: «Ах, корова!» Впрочем, одну финскую песнь мне перевели. Вот она:

Давидовой корове бог послал теленка,
Ах, теленка!
А на другой год она принесла другого теленка,
Ах, другого!
А на третий год принесла третьего теленка,
Ах, третьего!
Когда принесла трех телят, то пастор узнал об этом,
Ах, узнал!
И сказал Давиду: ты, Давид, забыл своего пастора,
Ах, забыл!
И за это увел к себе самого большого теленка,
Ах, самого большого!
А Давид остался только с двумя телятами,
Ах, с двумя!

Я, впрочем, не ручаюсь за верность перевода. Может быть, даже самый текст вымышлен, но, во всяком случае, он близок к «перлу создания» и характеризует роль, которую играют здесь пасторы. О науке финской я ничего не знаю; ей отгорожено место в Гельсингфорсе, а что она там делает – неизвестно» [15, с. 66–70].

Великий сатирик, Салтыков-Щедрин остался верен себе и при описании Финляндии. Объективен ли его взгляд? Нет, хотя бы потому, что серьезным изучением финской жизни и финской культуры он не занимался. При этом, безусловно, основные этностереотипы, бытующие и в наши дни в оценке русскими финнов, он зафиксировал.

Статус Финляндии как европейской страны, население которой не может и не должно жить так дико, как живет остальная Россия, остается незыблемым и в начале XX века. Российская элита этого периода любила Финляндию как кусочек Европы у себя под боком и как оплот борьбы с царским режимом. О

Финляндии оставили свои заметки М. Горький, Л. Андреев, А. Куприн и др.

Обратимся к очерку А.И. Куприна 1908 года «Немножко Финляндии». Написанный в эпоху некоторого потепления русско-финских отношений, резко обострившихся в начале 1900-х годов после неприятных для финнов преобразований, принятых генерал-губернатором Финляндии Н. И. Бобриковым (и убитым финским националистом), этот очерк можно назвать гимном финскому народу и Финляндии как передовой европейской стране. Куприн с восторгом отмечает, как бы сказали сегодня, здоровый образ жизни финнов, их увлечение спортом, чистоту городов и общественных мест, уважение к детям и прекрасное оснащение финских школ. Отмечает писатель и творчество финских художников, «у которых не грех поучиться европейским мастерам».

Настоящий восторг у Куприна вызывает высокая бытовая культура, проявляющаяся, в частности, в организации мест питания. По Куприну, жизнь в Финляндии – это тот ориентир, на который должна равняться остальная Россия. В очерке Куприн дает портреты финки и финна: «Чистокровные финки, увы, некрасивы… Тела нескладные, с короткими ногами, с квадратной сутулой спиной, шея ушла внутрь между плеч, лица широкоскульные, рты бесформенные, веснушки, аляповатые носы, рыже-бурые, жидкие волосы». Описание некрасивых финок Куприн тут же смягчает сравнением их с некрасивыми же, по его мнению, соотечественницами: «Но что уж греха таить: совершенно такого же характера красота и великорусских женщин, за исключением разве Поволжья». У финских мужчин, указывает Куприн, «корявые, некрасивые черты», «выдавшиеся скулы», «сжатые молчаливые губы подковой», «глубоко сидящие, маленькие, голубые холодные глаза, резкие полосы морщин вокруг рта и носа, упрямые сильные бритые подбородки». Этот облик – результат истории борьбы финнов с завоеваниями суровой природы. Куприн делает вывод: «Финны – это настоящий, крепкий, медлительный, серьезный мужицкий народ» [16, с. 59–64]. И, как это свойственно русскому интеллигенту и в его время, и в наши дни, Куприн стыдится тех соотечественников, которые нагло, варварски ведут себя в гостях у финнов.

А вот взгляд из середины XX века Анны Ахматовой, любившей отдыхать на Карельском перешейке в поселке Комарово (финское название Келломяки). В стихах, написанных там в 1964 г., она так говорит о Финнляндии:

Запад клеветал и сам не верил,
И роскошно предавал Восток.
Юг мне воздух очень скупо мерил,
Усмехаясь из-за бойких строк.
Но стоял как на коленях клевер,
Влажный ветер дул в жемчужный рог,
Так мой старый друг, мой верный Север
Утешал меня, как только мог.
В душной изнывала я истоме,
Задыхалась в смраде и крови,
Не могла я больше в этом доме…
Вот когда железная Суоми
Молвила: «Ты все узнаешь, кроме
Радости. А ничего, живи!»

Финляндия – да, «железная Суоми», но все-таки «старый друг», «верный Север», пространство пусть без радости, но все же пригодное для жизни, в отличие от родной страны.

Таким образом, проанализировав очень небольшую часть текстов, содержащих описание Финляндии и финнов, можно сделать вывод о том, что в сознании русских писателей и поэтов Финляндия предстает как свободная европейская страна, живущая по правильным демократическим стандартам. Это страна с суровым климатом, но при этом благоустроенная, пригодная для комфортного проживания и качественного отдыха. Стереотипными для русских литераторов при описании Финляндии являются такие оценочные категории, как чистота, уют, простота, тишина, безмолвие, молчаливость, меланхолия. Финны трудолюбивы, свободолюбивы, чистоплотны, некрасивы, склонны к пьянству, молчаливы и суровы.

В ноябре 1916 года в письме к Аксели Галлен-Каллела, известному финскому художнику, М. Горький писал: «Я думаю, что все люди в детстве должны получить возмож-

ность взаимного знакомства с душами всех наций, всех народов, которые живут на земле. И, может быть, став взрослыми, они не будут очень враждебны к другим народам. Будут относиться к ним с большей симпатией и не будут лишать их свободы. Я хочу, чтобы человечество стало более честным и просвещенным» [17, с. 88].

Знакомство с литературными и фольклорными текстами разных народов, содержащими образ России и россиян, а также с произведениями русской литературы, рисующими образ других стран и народов, плодотворно способствует истинному просвещению и образованию людей, установлению хороших партнерских контактов между представителями разных стран и народов, ведет к созданию более безопасного мира.

Изучение таких текстов формирует у студентов-филологов межкультурную компетентность и является важной компонентой в осуществлении успешной межкультурной коммуникации.

Использование содержательного потенциала имагологических текстов помогает современному студенту-филологу:

– постигать образ России и русского человека в иностранной литературе (в данном случае – финской) для осмысления этностереотипов для того, чтобы преодолевать их и закладывать в процессе коммуникации новое, современное представление о России и русских;

– быть готовыми к встрече с проявлениями тех национальных клише о России и русских, которые сформировались у представителей других народов;

– выявлять этностереотипы при анализе текстов литературы и фольклора;

– видеть многообразие «ракурсов» при взгляде представителей других народов на Россию и русских;

– соотносить литературное произведение с историческим периодом, в которое оно было создано, с тем, чтобы уметь прослеживать причины и логику формирования, закрепления и изменения образа своего народа в сознании другого;

– сознавать конфликт интерпретаций: между современным «имиджем» России и русских в СМИ и представлениями о них, зафиксированных классической литературой;

– взглянуть на себя и свою страну через «оптику» другого – для более глубокого понимания своей культурной самобытности;

– использовать накопленные знания в практике общения с представителями других народов для установления, поддержания и развития современного культурного диалога;

– познавать многообразие мира и сложность человека.

Таким образом, имагологическое содержание как составляющая содержания обучения, например, межкультурной коммуникации является, на наш взгляд, важной составляющей в профессиональном обучении студентов-филологов.

Основные идеи данной работы обладают новизной и актуальностью для обучения студентов-филологов межкультурной коммуникации. Однако, на наш взгляд, эти идеи могут быть адаптированы и эффективно использованы, например, при обучении социальной коммуникации [3; 6], а также для формирования коммуникативной и межкультурной компетентности в контексте профессиональной подготовки и других современных специалистов гуманитарного профиля [1; 2; 4; 18; 19; 20; 21]. Кроме этого, на основе использования этнотекстов, можно предложить расширить методику работы с текстами за счет внедрения мультимедиа ресурсов и технологий [22; 23; 24]. Реализовать это возможно, например, используя фрагменты из фильмов и специфические интерактивные экспонаты в специализированных музеях [22; 24; 25], иллюстрирующих культурные особенности того или иного народа и способствующие профессиональной подготовке в области межкультурной коммуникации.

АННОТАЦИЯ

В статье актуализируется использование литературной имагологии в профессиональной подготовке студентов-филологов. На примере представления России и русских в финском фольклоре, литературе и публицистике авторы показывают, как имагологическое содержание можно использовать в контексте

обучения межкультурной коммуникации. Авторы полагают, что использование имагологического литературного содержания в обучении студентов-филологов не только поможет осмыслить образ «другого» и познакомиться с этностереотипами из литературных источников, но и будет способствовать развитию и формированию межкультурной компетенции обучаемых в контексте обучения межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: имагология, этностереотип, межкультурная коммуникация, межкультурная компетенция, интерес к России, изображение России и русских, русско-финские литературные связи, двойственное отношение, обучение межкультурной коммуникации.

SUMMARY

The article updates literary imagology that's used in the professional training of students-philologists. The authors demonstrate how imagological content can be used in context with intercultural communication learning based on examples of how Russia and the Russians are visualised when presented in Finnish folklore, literature and journalism. The authors believe that using of imagological literary content in the training process of students-philologists will not only help to comprehend the image of the "other" and get acquainted with ethnic stereotypes from literary sources, but will also contribute to the development and formation of intercultural competence of students in the context of intercultural communication.

Key words: imagology, ethnic stereotype, intercultural competence, interest to Russia, image of Russia and the Russians, Russian-Finnish literary links, ambivalence, intercultural communication learning.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранова И. В., Зенталя Г., Ротмистрова О. В. Тенденции развития лингвистического образования в аспекте обучения русскому языку как иностранному / Модернизация профессионально-педагогического образования: тенденции, стратегия, зарубежный опыт: сб. матер. межд. науч. конф. / под науч. ред. М. П. Тыриной, Л. Г. Куликовой. – Барнаул: АлтГПУ, 2017. – С. 146–151.

2. Васильева Г. М., Харченкова Л. И. Основные направления формирования межкультурной компетенции студентов гуманитарных специальностей // Педагогический журнал. – 2012. – № 2–3. – С. 51–63.

3. Медянова П. В., Рыжова Н. И. Направления развития профессиональной подготовки специалистов туриндустрии в области социально-коммуникативной деятельности в условиях глобализации / Чрезвычайное законодательство и образование в условиях глобализации: сб. матер. Межд. науч.-практич. конф., 28–29 мая 2014 г. / под ред. О. М. Латышева. – СПб.: Астерион; СПбУГПС МЧС России, 2014. – С. 175–178.

4. Харченкова Л. И., Рыжова Н. И. Профессиональная подготовка специалиста гуманитарного профиля в области межкультурной коммуникации: концепция фундаментализации обучения и структура содержания // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 6–2. – С. 251–254.

5. Харченкова Л. И., Харченкова И. В. Формирование лингвокультурологической компетенции студентов на основе креолизованных текстов / Чрезвычайное законодательство и образование в условиях глобализации: сб. матер. Межд. науч.-практич. конф., 28–29 мая 2014 г. / под ред. О. М. Латышева. – СПб.: Астерион; СПбУГПС МЧС России, 2014. – С. 71–73.

6. Рыжова Н. И., Медянова П. В. Структура и компоненты языковой составляющей социально-коммуникативной компетентности специалиста туристской индустрии // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 3 (34). – С. 8–12.

7. Папилова Е. В. Художественная имагология: немцы глазами русских (на материале литературы XIX в.): автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – М., 2013. – 23 с.

8. Шашков Ю. А., Харченкова Л. И. Облик человека в зеркале русского и испанского языков / Логический анализ языка. Образ человека в культуре и языке: сб. стат. / отв. ред. Н. Д. Арутюнова, И. Б. Левонтина. – М., Институт языкознания РАН, 1999. – С. 312–319.

9. Фомина З. Е. Немцы и русские в аспекте исторического и межкультурного взаимодействия // Лингвострановедение: методы анализа, технологии обучения: XIII Межвуз. семинар по лингвострановедению. Москва, 16–17 июня 2015 г. / под общ. ред. Л. Г. Ведениной. – М: МГИМО–Университет, 2016. – С. 88–118.

10. Кархy Э. Г. Финляндская литература и Россия. – Л., 1963. – 281 с.

11. Кархy Э. Г. История литературы Финляндии от истоков до конца XIX века. – Л.: Изд-во Наука, 1979. – 510 с.

12. Песонен П. Россия как мифологизированное пространство в современной финской литературе [Электронный ресурс]. – URL: https://ruthenia.ru/stud_russica_xii/pesonen.pdf (дата обращения: 28.04.2019).

13. Лаурен А.-Л. У них что-то с головой, у этих русских [Электронный ресурс]. – URL: https://litresp.ru/kniga/ru/Л/lauren-anna-lena/u-nih-chto-to-s-golovoj-u-etih-russkih (дата обращения: 24.04.2019).

14. Кривулин В. Стихи к пограничной провинции [Электронный ресурс]. – URL: https://www.suomesta.ru/2014/12/05/russkie-stixi-o-finlyandii (дата обращения: 07.05.2019).

15. Салтыков-Щедрин М. Е. Собр. соч. в 10 т. – М.: Правда, 1988. – Т. 9. – 289 с.

16. Куприн А. И. Немножко Финляндии: собр. соч.: в 9 т. – М., 1972. – Т. 5. – 213 с.

17. Горький М. Полное (академическое) собрание сочинений М. Горького. Письма: в 24 т.– М.: РАН и изд-во «Наука», 2006. – Т. 12. – С. 88.

18. Дорофеева М. Г. Южная Корея: традиции и новации // Россия и мир. Гуманитарные проблемы: межвузовский сборник научных трудов. – СПб., Изд-во СПГУВК, 2012. – С. 133–140.

19. Межкультурная коммуникация в рекламе и связях с общественностью: опыт научной школы: монография / сост. Л. И. Харченкова, М. В. Лукьянчикова и др. – СПб.: Изд-во СПбГУП, 2016. – Вып. 68. – 222 с.

20. Дорофеева М. Г. Интерпретация кинофильма // Интерпретация текстов культуры: диалоги с искусством: учеб.-метод. пособие. – СПб., Изд-во «Свое издательство», 2017. – С. 189–201.

21. Непоклонова Е. О. Подготовка учащихся к лингвистическим олимпиадам как одна из составляющих современного профессионального стандарта педагога // Подготовка учителя русского языка и литературы в системе вузовского образования: сб. науч. стат. – СПб., 2017. – С. 188–191.

22. Турунен Н., Дудина Г. О., Харченкова Л. И. Педагогические инновации в процессе обучения русскому языку как иностранному (на примере технологий музейной педагогики) / Модернизация профессионально-педагогического образования: тенденции, стратегия, зарубежный опыт: сб. матер. межд. науч. конф. / под науч. ред. М. П. Тыриной, Л. Г. Куликовой. – Барнаул, АлтГПУ, 2017. – С. 168–172.

23. Рыжова Н. И., Нуттунен Е. А. Технологии медиаобразования как средство формирования основ патриотической культуры младших школьников в условиях историко-литературного музея / Инновационные технологии в медиаобразовании: материалы Меж-дунар. науч.-практ. конф. Санкт-Петербург, 29–30 мая 2017 г. – СПб.: Изд-во СПбГИКиТ, 2017. –С. 157–166.

24. Дудина Г. О. Технологии музейной педагогики в формировании межкультурной компетенции иностранных учащихся / Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе: материалы VI Межд. науч.-метод. конф. 2017 г. – СПб.: Изд-во Национальный минерально-сырьевой университет «Горный», 2017. – С. 286–289.

25. Дудина Г. О. Музейная педагогика как средство обучения русскому языку как иностранному (на примере моделирования виртуальной экскурсии по музеям Санкт-Петербурга) [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 6. – URL: http://www.scienceeducation.ru/ru/article/view?id=27246 (дата обращения: 24.04.2019).

Л. В. Краснюк, Н. А. Козлова, А. В. Барнаш

УДК 378

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ И ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ПЛАНИРОВАНИЯ СМЕНЫ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ

Детские оздоровительные лагеря занимают важное место в системе дополнительного образования. Функциональная деятельность детских оздоровительных лагерей осуществляется с целью передачи культурного опыта, ориентации на общепринятые человеческие ценности, формирование и развитие нормальных социальных отношений. Концептуальная парадигма детских оздоровительных лагерей заключается в разработке уникальных принципиальных методик планирования деятельности на основе принципов самоуправления, соуправления, коллегиальности, общечеловеческих нравственных ценностей. Все это обосновывает актуальность и необходимость осуществления в обществе, в педагогических системах в целом и в детских оздоровительных лагерях в частности культурных целей образования, которые ориентированы, прежде всего, на личность и ее саморазвитие. Управление в детских оздоровительных лагерях осуществляется на основе федеральных законов «Об образовании в Российской Федерации», «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ». Основная идея государственного управления образованием заключается в объединении усилий государства и общества для своевременного предупреждения возникающих проблем в жизнедеятельности ребенка.

Детские оздоровительные лагеря дают возможность исследования и приобретения практического опыта в групповой и коммуникативной сферах, при выполнении умственных, физических, социальных и духовных задач.

Концепция детских оздоровительных лагерей представляет собой не только методику или особую педагогическую систему, а является важной и неотъемлемой составляющей всей жизнедеятельности ребенка. Так, она объединяет в себе основы духовно-эстетического развития ребенка, рационально-познавательные начала, идейно-нравственную идеологию, основы физической культуры и спорта, интерес к окружающей среде и ее охране, основы организации общественно полезного труда, то есть непосредственное освоение жизни ребенком.

Основой деятельности детских оздоровительных лагерей является лагерная смена. В этом и заключается ключевой педагогический смысл всей жизни в лагере. Осуществление педагогической деятельности лагеря для каждого ребенка фокусируется в конкретной лагерной смене. Потому что каждый ребенок приобретает собственные впечатления от лагерной смены. В практике детских оздоровительных лагерей бывает так, что дети, находясь в одном и том же лагере, могут по-разному оценивать свое пребывание в разных сменах.

Смена в детском оздоровительном лагере представляется как рабочий интервал времени, по истечении которого меняются и работники, и отдыхающие. В качестве работников выступают вожатые и воспитатели. Таким образом, можно утверждать, что смена – это самое точное название периода пребывания в детском оздоровительном лагере. То есть под понятием смена подразумевается конкретный период жизнедеятельности в детском оздоровительном лагере, который является специализированной педагогической системой. В течение смены в лагере осуществляется полноценный не только оздоровительный и образовательный процесс, но и проводится реализация всего комплекса педагогических задач детских оздоровительных лагерей.

Деятельность, направленная на достижение поставленных целей, непосредственно связана с постановкой целей, задач для опти-

мального распределения ресурсов и действий, в будущем называется планированием. В плане отражаются основные наиболее важные ориентиры деятельности детских оздоровительных лагерей, такие как порядок, объем и временные границы. Можно сказать, что планирование оздоровительной, воспитательной и учебной смены детских оздоровительных лагерей представляет собой стратегический документ, в котором представлена стратегия и тактики реализации плана во временном детском коллективе, расписана система вожатской деятельности, жизнедеятельности как всего детского коллектива, так и каждого отдельного ребенка.

Эффективность функционирования воспитательной деятельности в детском оздоровительном лагере во многом зависит и определяется личностью педагога-вожатого. Детские оздоровительные лагеря представляют собой открытые саморегулирующиеся и саморазвивающиеся системы, интегрированные в социальную среду. Открытая среда подразумевает постоянное взаимодействие с внешней средой, где открываются новые возможности для улучшения жизнедеятельности в детском оздоровительном лагере. Новые возможности позволяют находить дополнительные ресурсы (интеллектуальные, материальные, информационные и кадровые) для развития личности ребенка в период пребывания в смене детского оздоровительного лагеря. Детский оздоровительный лагерь является уникальной организационно-педагогической системой, существование которой невозможно без эффективного управления и выполнении принципов планирования смены.

По существу вся практическая работа по составлению плана предполагает ряд этапов, представленных на рисунке 1.

В процессе формирования педагогических задач необходимо ясно представлять, что задачи формулируются на основе анализа уровня развития, воспитания и образованности детей. При этом необходимо избегать избыточного количества воспитательных задач и видов деятельности.

Посменная организационная деятельность в детских оздоровительных лагерях

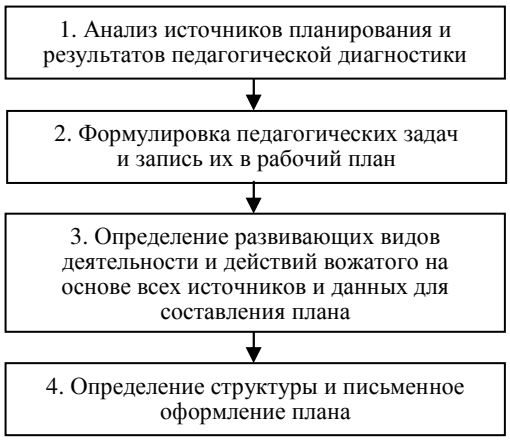


Рис. 1. Основные этапы по составлению плана

ведется постоянно. Обобщенно поэтапную организацию периодов планирования лагерной смены можно охарактеризовать в виде пяти периодов, которые представлены на рисунке 2.

Первый период начинается заблаговременно, до начала самой смены. На этом этапе моделируются основные формы, методы работы, система управления и логика развития смены. Приблизительно за десять дней ребенок начинает морально готовиться к смене, строит планы и начинает практически готовиться к отъезду в лагерь. Педагоги, в свою очередь, также начинают готовиться не только психологически, но и подготавливают первую акцию организационного этапа, т. е. заезд детей.

Второй период можно назвать адаптационным, когда дети знакомятся друг с другом, с вожатым, с режимом лагеря, происходит налаживание отношений в коллективе, проверка на то, оправдываются ли ожидания от лагеря. В этот период адаптации происходит первый психологический кризис смены. Для предупреждения кризисных ситуаций вожатому необходимо с первого дня вести активную работу по созданию в отряде устойчиво благоприятного климата доброжелательности, открытости, взаимопомощи а также необходимо отслеживать малейшие попытки создания «руководящих» группиро-

Названия периодов	Время периода	Характеристика периодов смены в детском оздоровительном лагере
1. Подготовительный период	от 1-4 дней лагерной смены	Период эмоциональной «настройки» ребенка и взрослого на предстоящую смену, когда ребенок и педагог определяют для себя, что они ждут от смены
5. Организационный период	за 10 дней до начала смены в лагере	Период адаптации детей к природно-климатическим, новым жизненным условиям, к отсутствию родителей, к самообслуживанию, к режиму лагеря
4. Основной период	с 5-го по 18-й дни лагерной смены	Период смены инициативы от вожатого к детям, налаживаются отношения между отрядами
3. Заключительный период	последние 2-3 дня лагерной смены	Период неформального общения детей, смена эмоционального фона и поведения детей, дети становятся более раскованными и неуправляемыми
2. Постлагерный период	от 3до 10 дней после окончания смены	Период проведения педагогического анализа смены собственной профессиональной деятельности

Рис. 2. Комплексная поэтапная характеристика периодов планирования смены ДОЛ

вок. Самой основной целью вожатого в этот организационно-адаптационный период является помощь детям в безболезненном и быстром приспособлении к новому режиму дня и новым условиям.

Третий период – это основной период лагерной смены, для которого характерна смена эмоционального фона проводимых мероприятий. В период с 10-го по 12-й день лагерной смены происходит второй психологический кризис смены, который называется кризис привыкания. В этот период могут произойти немотивированные ссоры в отряде, дети обостренно ощущают тоску до дому и возникает напряжение между ними и вожатыми. На этом этапе вожатому необходимо провести неожиданно какое-то творческое мероприятие с сюрпризом для выхода из кризисной ситуации.

К заключительному периоду относятся 2-3 последних дня лагерной смены, когда подводятся заключительные итоги смены. В этот период может возникнуть третий психологический период смены: на фоне неформального общения детей, раскованности, могут произойти ссоры, кражи, драки. Вожатому необходимо тщательно планировать каждый час и контролировать поведение детей в этот заключительный период.

После окончания смены наступает постлагерный период. В этот период вожатый проводит педагогический анализ не только смены, но и собственной профессиональной деятельности.

Процесс планирования представляет собой деятельность, связанную с постановкой целей, задач и действий в будущем. Так, в процессе планирования выявляется оптимальное распределение ресурсов для достижения поставленных целей. В плане как документе расписаны будущие ожидаемые результаты, определяется объем, содержание, порядок деятельности, а также имеются четко очерченные временные рамки.

При планировании оздоровительно-воспитательной работы формируется документ, в котором отражается главная стратегия и тактика развития временного детского коллектива, описывается система воспитательной деятельности вожатого, ребенка и всего коллектива детей. Существуют следующие виды планов (перспективный, календарный,

Виды планов	Сущность и характеристика планов
Перспективный план	Разрабатывается на период (лето), включает в себя: цели и задачи лагеря, условия материальной и технической базы, особенности каждой смены, детского и взрослого коллективов, планируемые мероприятия, планы работы кружков
Календарный (план лагеря на смену)	Это документ, который конкретизирует и дополняет перспективный план, в котором обозначены мероприятия, в подготовке и проведении которых принимает участие весь лагерь
План-сетка	Форма планирования лагерной смены, охватывает содержание всего периода, представляет собой список мероприятий по дням, включает общелагерные и отрядные мероприятия
План-сетка (до отъезда в детский лагерь)	План-сетка готовится до отъезда в детский лагерь. В нее включается по порядку: дни заезда, отъезда; банные дни, родительский день, традиционные праздники для конкретного детского лагеря; дни дежурства и только потом – планируемые отрядные мероприятия с участием их
Ежедневный	Представляет собой план отряда на каждый день (утро-день-вечер), в разработке плана принимают участие вожатые совместно с детьми

Рис. 3. Разновидности планов, их сущность и характеристика

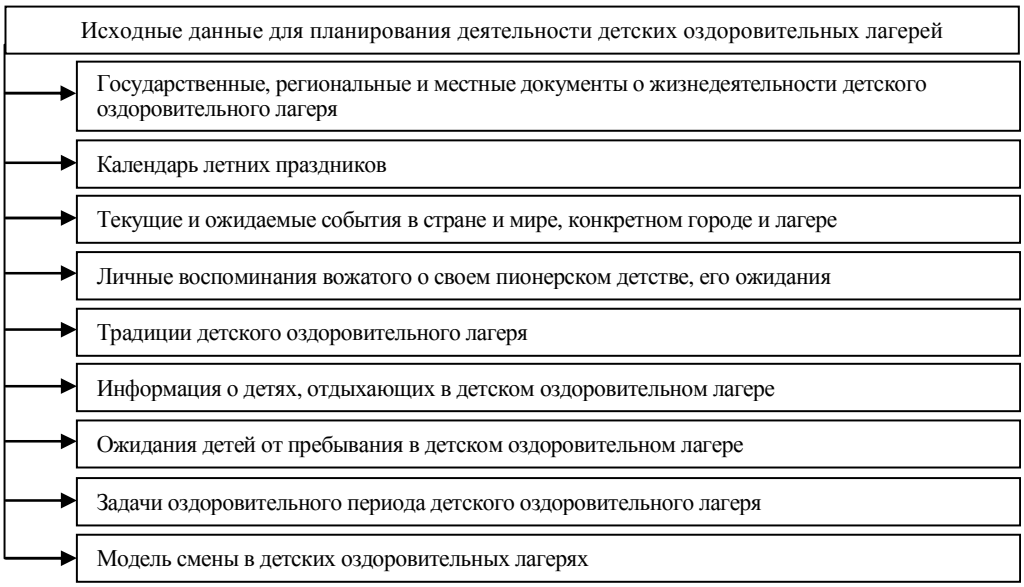


Рис. 4. Исходные данные для планирования деятельности в детских оздоровительных лагерях

план-сетка, ежедневный), представленные на рисунке 3.

Опытный вожатый для эффективного управления жизнедеятельностью своего отряда много времени посвящает организации и планированию своей деятельности, прекрасно понимая, что грамотно составленный план – это практически половина успеха организа-

ции всего проекта детских оздоровительных лагерей. Многоплановая работа вожатого – это сложный процесс управления, который просто невозможен без творческого подхода. Вожатый должен не только организовать всю коллективную деятельность своего отряда, но и суметь вникнуть и понять в результате непродолжительного общения психологический настрой каждого ребенка.

Процессу планирования предшествует длительная и кропотливая подготовительная работа вожатого, которая включает ознакомление с условиями работы в детском оздоровительном лагере, с правами и обязанностями, возможными трудностями, а также путями выхода из типичных проблемных ситуаций. Все это необходимо сделать до отъезда в детский лагерь, причем с учетом пожеланий руководства лагеря, потому что от грамотного планирования зависит эффективность всей будущей работы.

Хорошо составленный план работы является средством и инструментом комплексного целенаправленного воспитательного процесса жизнедеятельности детского оздоровительного лагеря. При планировании необходимо учитывать реальные условия, возможности, установившиеся традиции как своего отряда, лагеря, так и всего педагогического коллектива.

Так как поэтапное планирование отражается в плане, в котором представлена стратегическая цель и тактика по ее достижению, а также вся система воспитательной деятельности вожатого, можно сказать, что это – стратегический план воспитательной работы, развития деятельности всего детского коллектива и каждой личности ребенка. В плане учитываются содержательные ориентиры деятельности детского оздоровительного лагеря, определяющие ее порядок, объем и временные границы.

Основной ключевой задачей детских оздоровительных лагерей в летний период является оздоровление ребенка. Процесс оздоровления в самом широком смысле может осуществляться эффективно при создании благоприятного климата, организации разноплановой творческой деятельности детей, которая бы способствовала духовному, интеллектуальному и физическому развитию. Необходимо понимать, что для каждого конкретного ребенка деятельность должна быть ему по силам, учитывать его творческие интересы. При этом любая деятельность может допускать возможность самостоятельности и инициативности в выборе способов достижения поставленных целей, что будет способствовать, в конечном итоге, удовлетворению потребности личности в самоутверждении.

При планировании деятельности детских оздоровительных лагерей в качестве ключевых моментов могут выступать следующие основные исходные данные, представленные на рисунке 4.

Вожатый, ознакомившись в ходе своей подготовки с условиями работы в лагере, правами и обязанностями, ожидаемыми трудностями, возможными способами решения типичных проблемных ситуаций, формами и методами работы может приступить к планированию своей собственной деятельности. Причем это необходимо сделать до отъезда в детский лагерь и обязательно учесть рекомендации руководства лагеря, так как планирование деятельности – это основа эффективности всей жизнедеятельности смены лагеря.

При планировании своей деятельности вожатому можно дать следующие рекомендации, представленные на рисунке 5.

Необходимо понимать, что план нельзя перегружать даже интересными и развивающими занятиями для детей. Важным является не то, сколько галочек вожатый сможет поставить по каждому пункту выполненного плана, а возможность узнать и полюбить ребенка, а также проявить терпимость и наблюдательность в ежедневном общении с ребенком.

Лучшим планом является план, который одобрен детьми. В выборе форм отдыха вожатому целесообразно прислушиваться к пожеланиям детей для постепенной организации целесообразной педагогической деятельности в детском оздоровительном лагере.

Вожатому необходимо иметь полное представление о сущности, принципах и содержании управления педагогическими си-

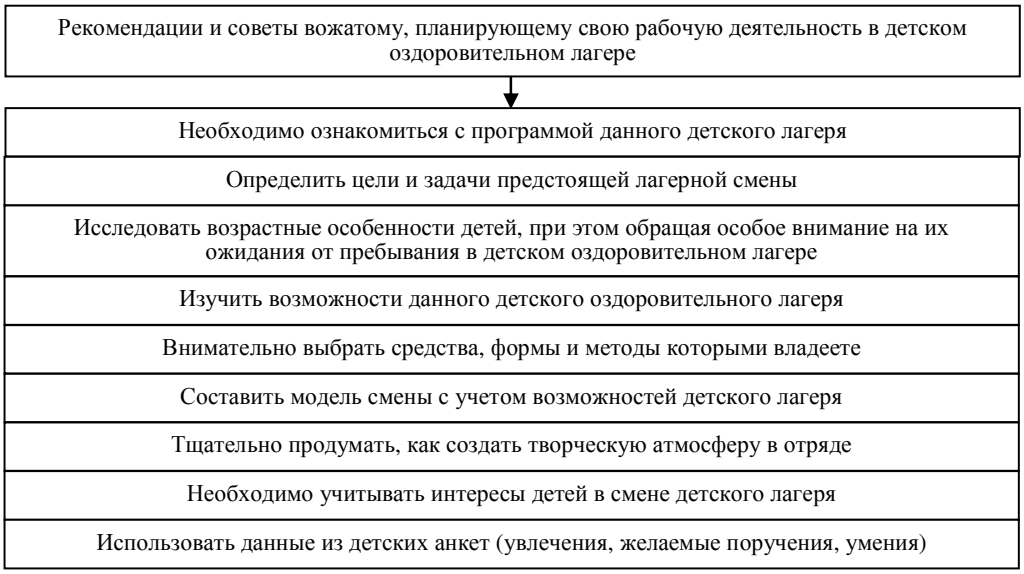


Рис. 5. Рекомендации вожатому при планировании своей деятельности в детском оздоровительном лагере

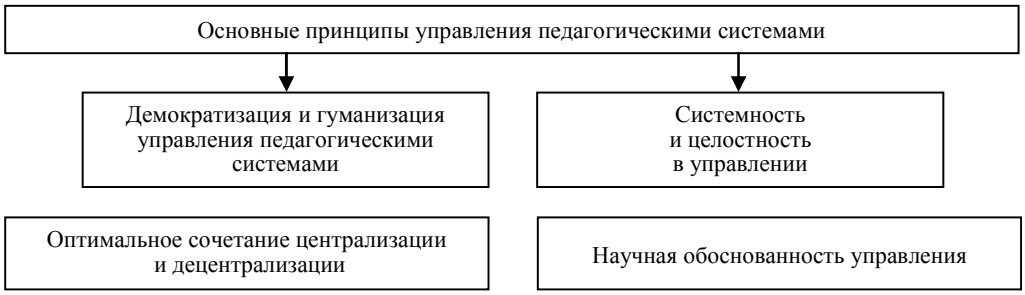


Рис. 6. Общие принципы управления

стемами. В настоящее время в педагогической практике наблюдается стремление осмыслить весь педагогический процесс с позиции науки управления, так как управление действительно необходимо в области педагогических систем.

Управление – это своего рода деятельность, которая направлена на выработку решений, осуществление организации, контроля, регулирования объекта управления в соответствии с поставленными целями, а также анализ и подведение итогов на основе имеющейся достоверной информации.

Управленческая деятельность основывается на соблюдении определенного ряда принципов. Основные положения по осуществлению управленческих функций представлены принципами управления, которые отражают закономерности управления.

Существуют основные принципы управления педагогическими системами в целом, которые представлены на рисунке 6.

Под демократизацией понимается развитие активности и инициативности руководителей, педагогов, учащихся и отдыхающих, их родителей, а также открытость и доступность всей информации. Под гуманизацией понимается формирование доброжелательной обстановки, оказание взаимной помощи и объективной оценки жизнедеятельности. В

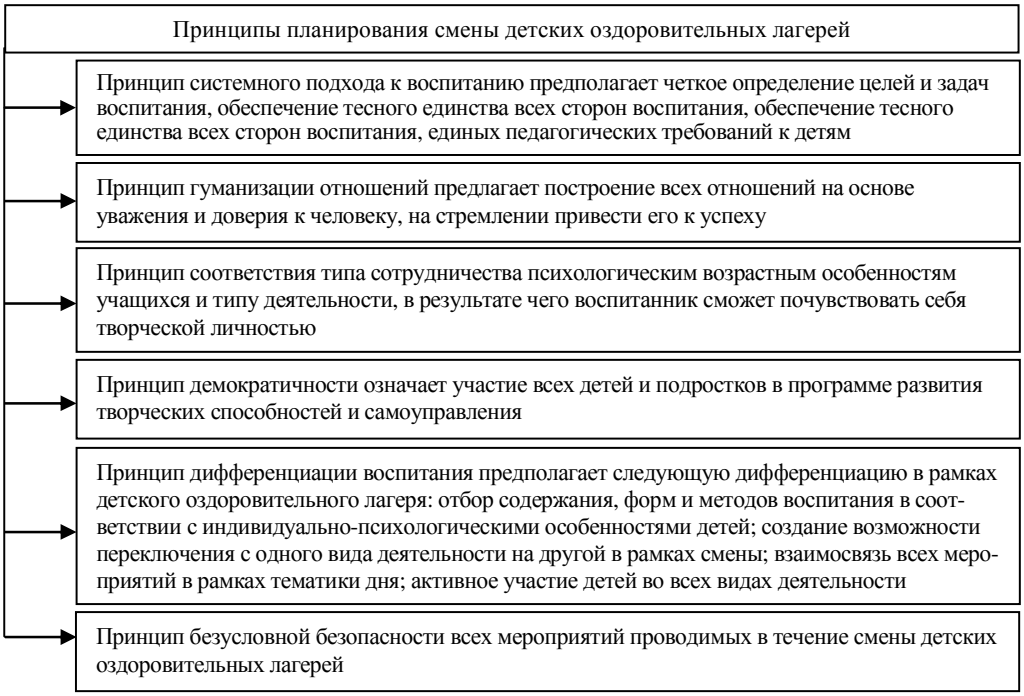


Рис. 7. Основные принципы планирования смены детских оздоровительных лагерей

основе принципа системности лежит постоянное взаимодействие и взаимная увязка всех управляющих функции. Целостность в управлении подразумевает восприятие всего педагогического процесса как единого целого. Для оптимального сочетания централизации и децентрализации в управлении необходимо оптимальное распределение или делегирование полномочий. Правильное соотношение между единоначалием и коллегиальностью является залогом эффективного и действенного управления. Процесс управления просто невозможен без учета новейших данных науки управления, так как необходимо постоянно принимать обоснованные решения, нацеленные на будущие результаты.

Основная цель управления детскими оздоровительными лагерями заключается в эффективном и планомерном использовании сил, средств, времени и человеческих ресурсов, направленных на достижение оптимального воспитательно-педагогического результата.

Организация планирования воспитательной работы в детском оздоровительном лагере осуществляется на основе принципов гуманности и демократии, развития как национальных, так и культурно-исторических традиций, инициативности и интереса со стороны детей.

Планирование – это самая важная составляющая успешной деятельности вожатого. В плане расписаны цели, содержание, пути и средства достижения поставленных целей, а также задачи работы вожатого с детьми.

При планировании деятельности детских оздоровительных лагерей важно соблюдать определенные принципы системного подхода к воспитанию детей. Это означает четкое фокусирование на целях и задачах воспитания, применение единых требований к воспитанникам со стороны педагогических работников детского оздоровительного лагеря. Основные принципы, которые используются при планировании и проведении лагерной смены, представлены на рисунке 7.

При планировании воспитательной работы смены детских оздоровительных лагерей следует учитывать накопленный практический опыт деятельности педагогов и вожатых, а также все новое и позитивное для всестороннего развития личности ребенка.

Таким образом, можно сказать, что основой деятельности вожатого является составленный и утвержденный план, который позволяет ему учесть запас времени и свои возможности для своевременного решения возникающих задач и эффективного управления детским коллективом. Функциональная задача вожатого заключается в создании необходимых условий для самореализации и самоутверждения детей.

Вожатому следует сформировать дружный сплоченный коллектив, а для этого ему необходимо вовлекать детей в совместную деятельность, включать в свою работу общие игры, привлекательные для ребят, создавать культурные традиции отряда, помочь сформировать и развить детское самоуправление для достижения целей деятельности отряда.

Детские оздоровительные лагеря дают возможность каждому ребенку раскрыться и повысить уровень самоуважения и самореализации. В результате эффективного управления и планирования деятельности создаются оптимальные условия для полноценного отдыха детей в сменах детских оздоровительных лагерей. Детские оздоровительные лагеря являются неотъемлемой составляющей социальной общественной среды, где дети могут раскрыть и реализовать свои индивидуальные возможности и потребности для оздоровления, обучения, нравственного и интеллектуального развития своего художественного, технического, социального и творческого потенциала.

АННОТАЦИЯ

В статье описаны основные принципы планирования деятельности детских оздоровительных лагерей. Даны наглядные теоретические и практические рекомендации для вожатых. Раскрыта важность планирования лагерной смены.

Ключевые слова: детский оздоровительный лагерь, основы управления, планирование смены, этапы планирования, принципы планирования смены.

SUMMARY

The article describes the basic principles of planning the activities of children's in health camps. Theoretical and practical recommendations for counselors are given. The importance of planning a camp shift is revealed.

Key words: children's health camp, basics of management, shift planning, planning stages, principles of shift planning.

ЛИТЕРАТУРА

1. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 06.03.2019 г.).

2. Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации: федеральный закон от 24.07.1998 № 124-ФЗ (ред. от 27.12. 2018 г.).

3. Воспитательная работа с детьми в рамках смены детского оздоровительного лагеря / под ред. М. Н. Поволяева. – Чебоксары: Чебоксарская типография № 1, 2016. – 120 с.

4. Доценко И. Г. Проектирование смены в детском оздоровительном лагере. – Екатеринбург: Перо, 2014. – 144 с.

5. Дрозд К. В. Социально-педагогическая деятельность в детских оздоровительных лагерях. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2016. – 219 с.

6. Крившенко Л. П., Юркина Л. В. Педагогика: учебник и практикум для академического бакалавриата. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 400 с.

7. Латыпова Л. А., Лукина Т. И. Создание психологического комфорта в детском оздоровительном лагере: рекомендации вожатым, воспитателям, педагогам дополнительного образования. – М.: Новое образование, 2016. – 120 с.

8. Молодежные проекты: теория и практика / А. С. Огнев. – М.: МГГУ им. М. А. Шолохова, 2013. – 68 с.

9. Настольная книга вожатого / В. Гугнин. – М.: Альпина Паблишер, 2015. – 297 с.

10. Нечаев М. П. Настольная книга вожа-того детского коллектива. – М.: Издательство «Перспектива», 2015. – 136 с.

11. Романенко Т. Н. Настольная книга вожатого детского оздоровительного лагеря. – Воронеж: Департамент образования, науки и молодежной политики Воронежской области, 2013. – 268 с.

12. Слизкова Е. В., Дереча И. И. Летняя академия вожатого. – М.: Университетская книга, 2017. – 190 с.

13. Царёв Н. П. Организация жизнедеятельности временного детского коллектива в летнем оздоровительном лагере. – СПб.: ЛОИРО, 2013. – 91 с.

Т. А. Кот

УДК 37.048.4:373.2

РАННЯЯ ПРОФОРИЕНТАЦИЯ ВОСПИТАННИКОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Современное образовательное пространство актуализирует одну из основных задач профессиональной подготовки, состоящую в том, чтобы помочь обучающемуся определиться в широком выборе своей будущей профессии. Трудность заключается в том, что большинство абитуриентов отдает предпочтение профессиям, которые считаются престижными в обществе, однако не всегда соответствуют потребностям социума в высококвалифицированных кадрах. Индивиду сложно определиться с профессией в постоянно меняющемся мире. Поскольку гармонично развитой в профессиональном смысле может считаться только личность, определившаяся в трудовом выборе, приносящая пользу обществу и получающая от него удовольствие, очевидна необходимость модернизации и совершенствования практики раннего воспитания, начинаемого с дошкольного возраста, ориентируемого на профессиональное становление. В связи с этим актуализируется организация работы по раннему профессиональному воспитанию в соответствии с принципами профессиональной ориентации среди педагогов дошкольных образовательных организаций.

О ранней профориентации воспитанников дошкольных организаций говорится в целом ряде нормативных документов. Одним из значимых векторов работы, указанных во ФГОС ДО, является «социально-коммуникативное развитие», нацеленное на то, чтобы сформировать у ребенка положительное отношение к труду. В соответствии с целевыми ориентирами ранняя профориентация дошкольников – важная задача профессионального воспитания на этапе завершения дошкольного детства [1].

Постановление Минтруда РФ №1 от 27.09.1996 г. «Об утверждении Положения о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в Российской Федерации» определяет, что профессиональная ориентация входит в компетенцию дошкольного уровня образования.

Под профессиональной ориентацией принято понимать систему мероприятий, которые направлены на выявление личностных особенностей, интересов и способностей каждого человека для оказания ему помощи в разумном выборе профессии, наиболее соответствующих его индивидуальным возможностям [2].

Безусловно, наиболее эффективные результаты профориентационная деятельность имеет в работе с обучающимися старшей школы. Однако даже в этом возрасте не каждый ребенок в состоянии принять самостоятельное решение в выборе профессии. Трудности выбора, как правило, обусловлены тем, что перечень предлагаемых профессий невелик,

родители часто предлагают свои варианты профессии, и, как свидетельствует практика, навязывают ребенку выбор престижной, на их взгляд, будущей профессии. В конечном счете, часто оказывается, что выбор будущей профессии ребенка представляет собой результат нереализованной надежды самого родителя.

Так, учитывая возможный вариант развития событий при выборе профессии ребенком, отметим значимость ранней профориентационной работы, которая может быть организована с обучающимися уже в период их дошкольного детства.

Структуризация раннего профессионального образования подразумевает пробу ребенком своих сил в разных видах деятельности в игровой форме, что, как принято считать, располагает его к труду и пробуждает интерес к миру профессий. Формирование представлений дошкольников о труде и профессиях, о труде взрослых, профессиях родителей – необходимая и целенаправленная работа, эффективность которой определяется многими факторами. Дошкольникам необходимо показать ценность труда, его плодов; помочь ориентироваться в мире профессий; определиться с приоритетами в выборе будущего пути.

В ДОО процесс ознакомления с трудом взрослых и с окружающим миром должен осуществляться в младшем дошкольном возрасте на материале разных жанров устного народного творчества, а также в процессе общения со взрослыми. Дошкольники среднего и старшего возраста уже знают особенности профессий сотрудников ДОО, с удовольствием рассказывают о профессиях своих родителей, о том, кем они хотели бы стать в будущем. Но профессиональное самоопределение будет осознанным, на наш взгляд, только благодаря ярким эмоциональным впечатлениям в детстве через живое непосредственное общение ребенка с представителями разных профессий, трудовыми династиями родного города, ветеранами труда и студентами – представителями современного трудового сообщества.

Вопрос приобщения дошкольников к миру труда не нов. Достойное место обозначенная проблема нашла в работах выдающихся педагогов разных времен: Т. И. Бабаева, Н. Е. Веракса, А. Г. Гигоберидзе, С. А. Козлова, Т. С. Комарова, М. В. Крулехт, В. И. Логинова, А. С. Макаренко, Е. И. Тихеева, К. Д. Ушинского, А. Ш. Шахманова и др. Сегодня многие исследователи как в области дошкольного образования, так и психологии указывают на необходимость организации работы по профориентации дошкольников. Например, Е. А. Климов акцентирует внимание на том, что профессиональное самоопределение – не стихийный процесс и без грамотного руководства педагога может не пойти в социально ценном направлении [3]. Н. Н. Захаров, в свою очередь, выделяет задачи профориентации детей дошкольного возраста, среди которых – ознакомление детей с профессиями (в соответствии с возрастными особенностями), привитие любви к трудовым усилиям, формирование интереса дошкольников к труду и элементарных трудовых умений в некоторых областях трудовой деятельности [2].

По мнению В. И. Логиновой, «знания о труде, отношения к нему взрослых, мотивах, направленности труда, отраженные в образах, начинают регулировать поступки детей, перестраивать их мотивы и отношения к собственному труду, труду взрослых, предметам, созданным людьми» [4]. Поэтому, по мнению исследовательницы, «знания о труде взрослых должны занимать одно из ведущих мест в образовательной работе детского сада» [4].

Как уже отмечалось выше, первый этап профориентационной деятельности в дошкольном образовании является преимущественно информационным и предполагает формирование у воспитанников ДОО необходимых представлений о мире профессий. Однако важно не только рассказать ребенку о том, какие бывают профессии, но и привлечь его к обсуждению вопроса о выборе будущей профессии. Для этого целесообразно использовать традиционный вопрос о профессии

мечты, ориентирующий ребенка на ряд проектирующих действий относительно будущего выбора. Совместное обсуждение с ребенком его выбора должно основываться на уже имеющихся знаниях о профессиях, а также на опыте, приобретенном им в играх, имитирующих разные виды трудовой деятельности.

Важно, чтобы дошкольник знал, кем работают его родители и близкие родственники, – это основа его представлений о мире профессий. Педагоги ДОО могут расширить имеющиеся у дошкольника знания, рассказать о специфике различных профессий, о требованиях, которые предъявляются к людям разных профессий.

Для организации профориентационной деятельности возможно использовать следующие формы работы:

– информационная работа – рассказ и чтение художественной литературы на соответствующую тему; экскурсии, встречи и знакомства с представителями разных профессий, которые являются одним из наиболее эффективных способов помощи в профориентации, так как помогают наглядно, а не на словах, ознакомиться с трудовой деятельностью; виртуальные экскурсии и мультимедийные презентации на выбранную тему;

– подготовка наглядного материала: фото людей разных профессий, газет и рисунков;

– игровая форма – сюжетно-ролевые игры, имитирующие профессиональный мир.

Важно помнить, что в работе с дошкольниками наиболее эффективны те формы, которые сочетают в себе разные виды деятельности, а также соответствуют их возрастным особенностям.

В соответствии с ФГОС ДО ранняя профориентационная деятельность осуществляется с учетом принципа интеграции пяти образовательных областей [1].

Технология проектной деятельности (Т. А. Данилина, М. Б. Зуйкова, Л. С. Киселева, Т. С. Лагода) направлена на ознакомление с новым материалом в процессе решения какого-то вопроса или проблемы. Знания формируются в процессе практической деятельности благодаря тому, что обучающиеся самостоятельно находят нужные ответы. Данная технология задействует не только познавательную деятельность воспитанников ДОО, но и исследовательскую деятельность.

Технология исследовательской деятельности (Н. А. Короткова, А. И. Савенков) предусматривает вовлечение обучающихся в исследование проблемы. Данная технология может быть особенно эффективной при условии заинтересованности ребенка – именно его желание получить ответ на интересующий вопрос будет стимулировать его к выполнению необходимых действий.

Педагогическая технология организации сюжетно-ролевых игр (Р. И. Жуковская, А. В. Запорожец, Д. В. Менджерицкая, Н. Я. Михайленко, А. П. Усова, Д. Б. Эльконин) способствует отражению в игре содержания деятельности самых разных профессий (продавца, водителя, строителя, воспитателя, повара, парикмахера и др.). Дошкольнику мало знать о профессии, в нее необходимо «поиграть», поскольку игра – фундамент дошкольного детства.

Технология интегрированного обучения (Л. А. Венгер, Е. Е. Кравцова, О. А. Скоролупова) представляет особый интерес для ДОО, поскольку позволяет организовать профориентационную работу с дошкольниками с учетом современных образовательных технологий. При сочетании блоков разных дисциплин важно выделить те содержательные параметры, которые будут определять цель и задачи занятия, координировать действия как педагога, так и обучающихся во время занятия. Интегрированный тип обучения эффективен, прежде всего, тем, что позволяет поддерживать внимание обучающихся за счет разных видов работ и разнообразия содержательных компонентов занятия и тем самым не вызывает высокой степени утомляемости обучающихся.

Обязательным условием для эффективной ранней профориентационной работы с детьми является создание развивающей предметно-пространственной среды. Обратимся к возможным примерам организации развивающей среды:

– творческая мастерская представляет собой небольшую группу дошкольников, объединенных по возрастному критерию, уровню развития, интересам, для знакомства с разными профессиями, например: «Как построить дом?», «Будьте внимательны на дороге!» (преимущественно для группы мальчиков), «Медицинский центр», «Фермерское хозяйство», «Я учитель» и т. д. Работа дошкольников в творческих мастерских в игровой форме имитирует трудовую деятельность и позволяет ребятам попробовать свои силы в той или иной профессии.

– создание мини-библиотеки, включающей как художественную литературу о разных профессиях (например, К. Чуковский «Айболит», С. Михалков «Дядя Степа-милиционер», Дж. Родари «Чем пахнут ремесла» и др.), так и самодельные книжки с рисунками;

– конкурс чтецов, ориентированный не только на знакомство ребят с миром профессий, но и на формирование умения выразительного чтения.

Таким образом, организация ранней профориентационной работы с воспитанниками ДОО должна носить системный характер и представляет собой начальный этап в системе непрерывного обучения и воспитания. Построенная в соответствии с учетом возрастных особенностей обучающихся ранняя профориентация будет способствовать формированию базовых представлений о мире профессий, создаст предпосылки для правильного понимания взаимосвязи между компонентами трудовой деятельности, послужит стимулом к развитию познавательных и творческих способностей детей.

АННОТАЦИЯ

В статье раскрывается содержание работы по ранней профориентации с воспитанниками дошкольных образовательных организаций. Базируясь на основных нормативных документах, предпринимается попытка структурировать профориентационную работу с дошкольниками, пробудить в них интерес к миру профессий.

Ключевые слова: профессия, профориентационная работа, дошкольник, педагог, воспитание, образование.

SUMMARY

The article reveals the content of work on early vocational guidance with pupils of preschool educational organizations. Based on the main regulatory documents, an attempt is made to structure career guidance work with preschoolers, to arouse their interest in the world of professions.

Key words: profession, vocational guidance work, preschooler, teacher, education, education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 г. №1155.

2. Захаров Н. Н., Симоненко В. Д. Профессиональная ориентация школьников. – М.: Серия: Библиотека учителя труда, 1988. – 192 с.

3. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.

4. Логинова В. И., Мишарина Л. А. Формирование представлений о труде взрослых // Дошкольное воспитание. – 1978. – № 10. – С. 93–99.

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ

Н. В. Горбунова

УДК 371.13

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ И МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В современном обществе архиважными являются вопросы профессиональной деятельности, связанные с профессиональной успешностью, профессиональной адаптацией, построением профессиональной карьеры, обеспечением профессионального долголетия, профилактикой профессионального выгорания. Все это актуализирует необходимость поиска эффективных механизмов, обеспечивающих профессиональную адаптацию молодых специалистов к педагогической деятельности от начала пути до профессионального успеха и построения профессиональной карьеры.

Термин «адаптация» (от лат. adaptare – приспосабливаю) возник в XIX веке и является одним из центральных понятий биологии, физиологии, психологии. Впервые этот термин был введен в научную лексику немецким физиологом Аубертом в 1865 году для характеристики явления «приспособления» чувствительности органов зрения и слуха к воздействию соответствующих раздражителей.

В развитие современной естественнонаучной теории адаптации в онтологии, физиологии и медицине большой вклад внесли отечественные и зарубежные ученые (П. К. Анохин, Р. М. Баевский, А. Н. Белов, Ф. Б. Березин, М. М. Василевский, М. Е. Зеленова, Э. А. Лазебная, Ф. З. Меерсон, Г. Селье, В. П. Скрабников, А. Д. Слоним). Базовые вопросы социально-психологической адаптации личности освещали в своих трудах Г. А. Балл, Ф. Б. Березин, Л. И. Божович,

Л. К. Гришанов, Г. С. Костюк, А. Н. Леонтьев, В. И. Медведев, А. А. Налчаджян, А. В. Петровский, В. Д. Цуркан, Ю. М. Швалб. Исследованию механизмов адаптации уделяли внимание представители различных теоретических направлений психологии: Г. Гартман, Э. Эриксон, Ж. Пиаже, З. Фрейд.

Большинство исследователей адаптации выделяют следующие группы адаптационных проблем:

– социокультурная адаптация;

– социально-психологическая адаптация;

– педагогическая адаптация.

Под термином социокультурной адаптации подразумевается процесс активного приобретения необходимых для жизни трудовых навыков и знаний, усвоение основных норм, образцов, ценностей новой окружающей действительности (явление «вхождения» или «включения» в профессию).

Социально-психологическая адаптация понимается как вступление в систему межличностных отношений, как приспособление личности к группе, к взаимоотношениям в ней, как проявление собственного стиля поведения.

Социально-психологический аспект адаптации рассматривается как приспособление личности к условиям общества в соответствии с условиями этого общества. Процессы адаптации направлены на обеспечение подвижного, уравновешенного состояния любой системы, сохраняются путем ее противодействия внешним и внутренним факторам, нарушающим это равновесие. Решающую роль в успешности адаптации к экстремальным условиям играют процессы тренировки, функциональное, психическое и моральное состояние индивида.

Педагогический аспект адаптации связан, в первую очередь, с усвоением норм и понятий профессиональной среды, приспособлением к характеру, содержанию и условиям организации учебного процесса, формированию навыков самостоятельной работы. Педагогический аспект адаптации предусматривает педагогическое сопровождение адаптанта к новым условиям жизнедеятельности на этапе вхождения в профессию.

В психолого-педагогической литературе проблема адаптации изучается на разных уровнях – от раскрытия содержания понятия (Ю. А. Александровский, Ф. Б. Березин, В. П. Казначеев) к выявлению особенностей ее проявления в различных видах деятельности (В. С. Мерлин, Я. Стреляу) и факторов, детерминирующих этот процесс в тех или иных условиях (А. Г. Мороз, М. Раттер). Отдельно исследуется проблема профессиональной адаптации (Т. Л. Кончанин, Л. М. Растова, В. А. Сластенин).

Обобщая существующие исследования адаптации можно условно выделить четыре этапа ее изучения.

На первом этапе (20-30-е годы XX века) адаптационные процессы рассматривались в пространстве интенсивной подготовки кадров к профессиям, которые начинали появляться и развиваться.

Второй этап (50-60-е годы XX века) предусматривает изучение проблемы адаптации человека специалистами в области социологии труда и трудовых ресурсов, что связано с миграцией рабочей силы на территории бывшего СССР, профориентационной работой среди молодежи и другими проблемами того времени.

Третий этап (60-80-е годы XX века) характеризуется активным преобразованием термина «адаптация» в одну из основных категорий психологии, педагогики, философии и социологии. Возникают первые системные исследования процесса адаптации личности к новым социальным условиям. Особую актуальность приобретают проблемы профессиональной адаптации работников, учителей, студентов и других категорий населения.

Четвертый этап, начавшийся в 90-е годы прошлого века и продолжающийся до сих пор, включает исследования широкого спектра подходов не только к адаптационным процессам личности, их сущности, типологии, структуре, механизмам, но и к адекватности использования самого термина «адаптация личности» в условиях гуманистической парадигмы. Особое значение при этом уделяется проблемам всесторонней адаптa-

ции к условиям различных типов учреждений, факторам личностной адаптированности в семье, особенностям процесса адаптации в экстремальных условиях, профессионально-педагогической адаптации.

Несмотря на разноплановость подходов к изучению адаптации, следует обратить внимание на то, что на каждом этапе изучения феномена адаптации вопросы исследования профессиональной адаптации не теряли своей актуальности. В поле нашего интереса лежит сущность и специфика профессиональной адаптации.

Анализ научных исследований и публикаций позволяет констатировать, что феномен профессиональной адаптации интересует многих ученых (Я. В. Абсалямов, Г. А. Балл, С. М. Кулик, Н. Г. Ничкало, А. А. Шиян). Под профессиональной адаптацией чаще всего понимают процесс становления, восстановления и поддержания динамического равновесия в системе «субъект труда – профессиональная среда», который способствует успешному осуществлению профессиональной деятельности человека [4].

Профессиональная адаптация обеспечивает процесс вхождения личности в профессиональную среду путем взаимодействия специалиста и профессиональной среды, во время которого формируются знания, умения, профессионально значимые качества личности, необходимые для дальнейшего профессионального развития, профессионального роста и самосовершенствования. Профессиональная адаптация представляет собой сложный процесс включения личности в различные структурные элементы производственной среды для выполнения профессиональных функций. Процесс включения имеет активный характер, так как личность не только приспосабливается к условиям профессиональной среды, но и активно изменяет их. Можно констатировать, что, с одной стороны, адаптация влияет на становление личности как представителя определенной профессии, а с другой – характер адаптационного процесса в значительной степени регулируется и направляется конкретной личностью с учетом ее мотивов и интересов.

Анализ научной психолого-педагогической литературы позволил выделить группу исследователей, которые занимались изучением проблемы профессиональной адаптации учителей (С. Вершловский, А. Н. Галус, В. И. Ковальчук, О. Мороз, Н. Чайкина). Под профессиональной адаптацией учителя ученые понимают процесс активного взаимодействия личности педагога и педагогической среды, направленный на поддержание их динамического равновесия, что обеспечивает эффективность педагогической деятельности, развитие школьного коллектива и личности учителя, его профессиональную самореализацию. Результатом этого вида адаптации является сформированность профессионального мастерства и компетентности; единство педагога с учениками и педагогическим коллективом; выработка устойчивого положительного отношения к профессии, зрелость специалиста и самореализация личности.

Профессиональную адаптацию ученые рассматривают как адаптацию людей разных поколений к самостоятельной продуктивной трудовой деятельности; процесс или результат процесса приспособления работника в начальный период его работы на конкретном предприятии к особенностям рабочего места и организации труда на предприятии (Н. Г. Ничкало) [3]. Профессиональной адаптации способствует профессиональная подготовка человека к выполнению данной работы, профессиональная пригодность к ней, ответственность, сообразительность, самостоятельность, помощь со стороны старших и коллег по трудовой деятельности.

Профессиональная подготовка – подготовка к будущей профессиональной деятельности, которая включает общепрофессиональные знания, составляющие базис для дальнейшего профессионального образования; экспериментальные умения и навыки, необходимые для разных видов деятельности, отражающих ее общие черты, признаки и характеристики разных профессиональных групп; виды деятельности, характеризующие общие действия в процессе выполнения раз-

ных производственных заданий (диагностика, проектирование, контроль, оценивание результатов деятельности, их анализ); общие качества личности (дисциплинированность, ответственность, точность, быстрота и адекватность реакции мышления, аккуратность в работе, опыт практической деятельности, полученный до поступления в высшее учебное заведение, желание участвовать в творческой деятельности, в проведении экспериментальной работы) [5].

Профессиональная подготовка направлена на формирование теоретического фундамента для получения одной профессии или овладения несколькими профессиями, на формирование основ профессиональной мобильности будущего специалиста, быстрого реагирования на потребности профессионального совершенствования, переобучения, овладения новой профессией, изменения вида или направления трудовой деятельности. На обеспечение профессиональной подготовки направлено содержание специальных учебных предметов, предусмотренных учебными планами с учетом интеграции знаний, умений, навыков, содержания теоретической и практической подготовки [2].

Профессиональная адаптация является адаптацией к самостоятельной трудовой деятельности. В индустриальном обществе и в условиях информатизации общества человек объективно вынужден несколько раз менять направление своей профессиональной деятельности и конкретную специальность в рамках той или иной профессии. Выполняя определенные социально-профессиональные роли, специалист может перемещаться с одних учреждений в другие.

Профессиональная адаптация трактуется учеными как заключительный этап процесса профессиональной ориентации, как комплексная система средств, направленная на оказание помощи человеку в его приспособлении к психологическим, организационным, технологическим условиям профессиональной деятельности в конкретном учреждении с учетом его специфики, что положительно отражается на профессиональном становлении сотрудника. Предварительная профессиональная адаптация начинается во время обучения в общеобразовательной школе.

Выделяют четыре этапа профессиональной адаптации:

– подготовка молодежи в общеобразовательной школе к труду;

– выбор профессии;

– профессиональная подготовка;

– начало трудовой деятельности в учреждении.

На четвертом этапе профессиональная адаптация не завершается, поскольку специалисты на протяжении многолетнего труда в разных сферах в среднем меняют от 4-5 до 7-8 профессий. Их профессиональная адаптация длится на протяжении всей трудовой деятельности от первого рабочего места до выхода на пенсию, а иногда и в пенсионном возрасте, если человек продолжает трудовую деятельность и после выхода на пенсию.

В соответствии с современными мировыми тенденциями непрерывного профессионального образования профессиональная адаптация не является одноразовым этапом в трудовой деятельности человека. Это длительный процесс, который приобретает новые признаки в зависимости от изменений социально-экономических условий, усложнения технологических процессов, возрастных, психологических, физиологических особенностей специалистов, их предыдущего социального и трудового опыта, уровня профессионального мастерства.

Среди компонентов профессиональной адаптации можно выделить следующие компоненты:

– адаптация к общекультурным ценностям и нормам профессионально-трудовой деятельности;

– овладение профессиональными технико-технологическими операциями;

– адаптация к физическим условиям и режиму труда на рабочем месте;

– адаптация к специфическим культурным нормам, ценностям учреждения;

– адаптация к специфическим межличностным взаимоотношениям.

Профессиональная адаптация вместе с другими разновидностями социальной адаптации рассматривается в единстве ценностно-нормативных, деятельностных, психофизиологических, социально-психологических аспектов. В соответствии с этим выделены четыре основные этапа адаптации человека к профессионально-трудовой деятельности.

Первый этап предусматривает формирование базового психофизического, нравственного и интеллектуального потенциала, необходимого для эффективной профессиональной трудовой деятельности; профориентацию молодежи; допрофессиональную подготовку.

Второй этап охватывает поиск наиболее благоприятных рабочих мест с учетом личностного трудового потенциала и конъюнктуры на рынке труда; профессиональный отбор претендентов на определенные рабочие места; заключение трудового договора, регламентирующего условия труда на первом рабочем месте.

На третьем этапе осуществляется вхождение в коллектив, приспособление к режиму и организации труда, социально-психологических взаимоотношений; овладение профессиональными навыками, характерными для данного учреждения; интериоризация основных культурных ценностей и норм учреждения.

Четвертый этап предусматривает горизонтальную и вертикальную мобильность внутри учреждения и между профессиями; вхождение адаптанта в систему непрерывного профессионального роста и профессионально-трудового творчества.

На эффективность профессиональной адаптации, ее длительность на каждом этапе жизнедеятельности человека влияют социально-экономические и социокультурные факторы, культурные ценности, нормативно-правовая база, научно-методическое обеспечение, конъюнктура рынка труда, кадровая политика учреждения. Они тесно связаны с субъектами педагогического процесса профессиональной адаптации (общеобразовательная школа, высшее учебное заведение, центры занятости, трудовые коллективы), а также с органами регулирования профессиональной адаптации. Все компоненты этой системы влияют на семью и на личность адаптанта, от активности и уровня подготовленности которого к профессиональной деятельности, от его психологической готовности к труду в новых условиях зависит эффективность профессиональной адаптации. Адаптант является активным субъектом и главным объектом педагогического процесса профессиональной адаптации.

Адаптации к новым социально-экономическим и социокультурным условиям жизнедеятельности способствуют такие качества человека, как самостоятельность, творческая инициатива, профессиональная мобильность, высокая личная ответственность за результаты своего труда, за качество, за собственную судьбу и свое благосостояние, конкурентоспособность, психологическая готовность к деловому соперничеству, к достижениям и возможным поражениям; стремление к постоянному самосовершенствованию, самообразованию, овладение новыми технологиями, совершенствование профессионального мастерства, обучение на протяжении своей трудовой деятельности; коммуникабельность, толерантность, нетерпимость к насилию, произволу и одновременно терпимость и уважение к людям, имеющим другие взгляды и стиль индивидуального поведения; уважение к интересам и творческим достижениям коллег, готовность идти на компромисс, достигать консенсус в процессе постоянного производственного коллективного взаимодействия (В. В. Васильев) [1].

Изменения, происходящие в современном обществе, требуют переосмысления концепции подготовки будущих учителей во время обучения в высших учебных заведениях. Прежде всего, речь идет о создании благоприятных условий для успешной профессиональной адаптации студентов первого курса.

Важность решения этой проблемы объясняется тем, что у первокурсников меняется ведущий вид деятельности, растут

психические перегрузки, эмоциональное напряжение, что приводит к снижению успеваемости учебной деятельности, а соответственно и к снижению уровня формирования профессиональных компетенций.

Как показывает практика, профессиональная адаптация на психофизиологическом, собственно профессиональном, социально-психологическом и личностном уровнях начинается во время учебно-воспитательного процесса в высших учебных заведениях. Психофизиологический уровень адаптации предусматривает вхождение студентов в условия учебной деятельности в высшем учебном заведении, связанные с эмоционально-психическим напряжением. Собственно профессиональная адаптация отражает уровень взаимодействия будущих специалистов с профессиональной средой, которое осуществляется в двух направлениях. Первое направление предполагает адаптацию к новым условиям обучения в высшем учебном заведении, второе – заключается в раскрытии содержания и особенностей деятельности учителя. На этом уровне наблюдается адаптация к учебной, научно-методической и организационно-воспитательной деятельности. Собственно профессиональная адаптация представляет собой процесс достижения органического единства между нормативно закрепленными требованиями к педагогической деятельности и собственными потребностями, интересами и возможностями студентов. В результате такого единства наблюдается формирование системы профессиональных знаний, умений, навыков будущих учителей, развитие их профессиональных качеств. Социально-психологическая адаптация студентов происходит во время прохождения ими педагогической практики и предполагает активное взаимодействие с учебным заведением на всех его уровнях: класса, кафедры, педагогического и школьного коллективов. Личностная адаптация предусматривает вхождение студентов в профессиональную роль, становление их профессиональной «Я-концепции», отношение к себе как к учителю, ощущение собственной профессиональной ценности. Личностный уровень адаптации наблюдается на старших курсах за счет привлечения студентов к выполнению роли функций учителя.

В начале профессиональной деятельности проблемы адаптации связаны с изменением ведущего вида деятельности – обучения на труд; необходимостью самостоятельного применения полученных в период обучения в вузе теоретических знаний, практических умений и навыков; необходимостью приспособления к новым, конкретным условиям труда; часто возникающими в детской среде нестандартными ситуациями, требующими оперативного реагирования педагога; необходимостью выстраивания отношений с коллегами и администрацией; необходимостью тесного взаимодействия с родителями воспитанников; потребностью в преодолении возрастного барьера и т.д.

Профессиональное становление молодого учителя – это длительный и напряженный процесс, который начинается задолго до его первого вхождения в школьный класс. Этому посвящаются годы учебы в университете, углубленное самообразование в процессе овладения секретами профессии, знакомство с лучшими педагогическими практиками. Особое место в профессиональном становлении занимает адаптация к условиям труда в учебном заведении. Специфика адаптации обусловлена многофункциональностью, полиструктурностью, полипредметностью учительского труда и усложняется реформами, которые происходят сегодня в образовательном пространстве. Сложность педагогической деятельности еще и в том, что последняя включает в себя разноплановые общие и конкретные образовательные задачи, организационные формы образования и самообразования.

АННОТАЦИЯ

В условиях преобразований и трансформаций, происходящих в современном социуме в целом и в сфере образования в частности, актуализируется проблема профессиональной адаптации молодых специалистов к

профессиональной деятельности. В статье рассматриваются различные подходы ученых к данной проблематике, выделены компоненты и этапы профессиональной адаптации. Выявлена специфика адаптации молодых специалистов к профессионально-педагогической деятельности, обусловленная многофункциональностью, полиструктурностью, полипредметностью учительского труда. Очерчено проблемное поле адаптационных трудностей на разных этапах профессиональной адаптации.

Ключевые слова: адаптация, профессиональная адаптация, адаптант, молодой специалист, компоненты профессиональной адаптации, этапы профессиональной адаптации.

SUMMARY

In the conditions of transformations in modern society as a whole and in the field of education in particular, the problem of professional adaptation of young specialists to professional activity is becoming more relevant. The article discusses the various approaches of scientists to this issue, reveals the components and stages of professional adaptation. The specifics of adaptation of young specialists to professional and pedagogical activity due to multifunctionality, multistructurality, multidi-sciplinarity of teacher work is revealed. The problem field of adaptation difficulties at different stages of professional adaptation is outlined.

Key words: adaptation, professional adaptation, adaptant, young specialist, components of professional adaptation, stages of professional adaptation.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильєв В. В. Система адаптації робітників до професійної діяльності. – Дніпропетровськ, 1999. – 300 с.

2. Краткий толковый словарь по профессиональному образованию / под общ. ред. А. П. Беляевой. – СПб., 1994. – 170 с.

3. Професійна освіта. Словник / за ред. Н. Г. Ничкало. – К.: Вища школа, 2000. – 380 с.

4. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности: учебное пособие / С. А. Боровикова, Т. П. Водолазская, М. А. Дмитриева [и др.]; под ред. Г. С. Никифорова. – СПб.: Изд-во С.-Петербуржского ун-та, 1991. – 152 с.

5. Энциклопедия профессионального образования / под ред. С. Я. Батышева. – М., 1998. – 568 с.

Е. В. Яшкова, Л. В. Лаврентьева

УДК 378

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ УПРАВЛЕНИЯ ЗНАНИЯМИ

Глубокие социально-экономические преобразования в России ставят перед российским обществом важнейшую проблему внедрения и использования инновационных технологий управления знаниями в образовательных организациях. Становление новой системы образования, сопровождается изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса.

Цель авторского исследования – изучить текущее состояние и предложить внедрение инновационных технологий управления знаниями для успешного функционирования и развития педагогов дошкольной образовательной организации.

Актуальность исследования обусловлена как внешними факторами, связанными с изменением конкурентной ситуации на рынках, так и внутренними, сознанием необходимос-

ти изменения системы управления образовательным учреждением, с учетом внедрения инновационных процессов и технологий для развития профессиональной компетентности педагогов в контексте управления знаниями.

Российское образование в современном обществе находится на стадии активных изменений. Ежегодно происходят процессы совершенствования и адаптации системы образования к международным требованиям и тенденциям в российском обществе. Введение Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) предопределило необходимость перестройки работы образовательных организаций в соответствии с требованиями государства. В соответствии с этим вопросы, связанные с управлениями знаниями в образовательной организации, имеют актуальное значение [8].

Исследователи трактуют понятие «управление знаниями» как новую управленческую функцию, которая заключается в систематическом и целенаправленном формировании, обновлении и применении знаний для эффективности повышения квалификации педагогов [4; 6]. Управление знаниями – это внутриорганизационные процессы системного характера, которые напрямую влияют на сохранение, распределение и непосредственное использование человеческого капитала организации, повышая производительность и эффективность их труда.

Идея построения системы управления знаниями направлена на формирование и/или повышения уровня конкурентоспособности организации за счет выявление ключевых характеристик организации, являющихся базой для получения результатов ее деятельности и создания среды (условий, процессов, мотивации), позволяющей создавать, обновлять и использовать, воплощая в продуктах, организационные знания и ресурсы под меняющиеся требования внешней среды [5].

В науке разработаны различные подходы к управлению знаниями в организации как инновационной технологии: системный (В. П. Беспалько, Н. В. Кузьмина, В. С. Лазарев, М. М. Поташник, П. И. Третьяков и др.); процессный (функциональный) (А. Файоль, Г. Эмерсон, В Шухарт, М. Мескон, Ф. Хедоури и др.); деятельностный (В. Ф. Ломов, В. Д. Шадриков, Ю. А. Конаржевский, Н. П. Кузьмина) и другие подходы. Понятие «инновация» (с англ. «введение новаций»), ввел в научную среду И. Шумпетер и определил данное понятие как воплощение научного открытия в новой технологии или продукте [2].

Сферой применения таких инновационных предложений в области управления знаниями является пространство образовательной организации. Управление образовательным учреждением как инновационной организацией носит нормативный характер, сферой применения инноваций в управлении может быть определенная структура управления, система отношений и технологий, либо усложнение структуры объекта или субъекта при достаточно четко закрепленном их характере.

В дошкольном учреждении в системе управления знаниями личность педагога имеет основополагающее значение, так как центральное место здесь занимают не содержание и формы, а специальным образом построенный процесс взаимодействия педагога с детьми (педагогическое взаимодействие), эффективная организация методического обеспечения данного процесса [9]. Особое внимание, по мнению исследователей, необходимо обратить на использование активных и интерактивных форм и метод обучения [1; 10]. В соответствии с этим определим составляющие системы профессиональной компетентности личности педагога дошкольного образования (рисунок 1):

Рассмотрим основные характеристика компонентов системы профессиональной компетентности педагога дошкольного образования:

– *интеллектуально-педагогическая компетентность* – способность применять полученные знания и опыт в профессиональной деятельности для эффективного обучения и воспитания, способность к самообучению и генерации новых идей;

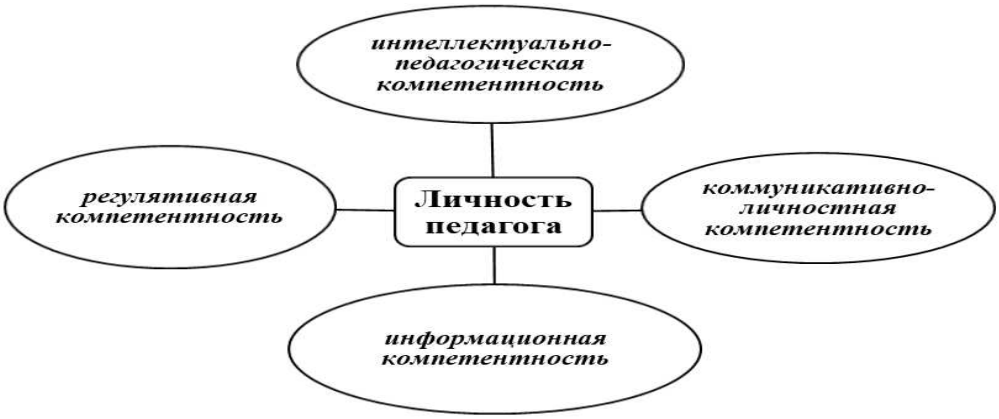


Рис. 1. Составляющие системы профессиональной компетентности педагога дошкольного образования.

Рис. 2. Анализ образовательного уровня педагогических кадров учреждения.

– *коммуникативно-личностная компетентность* – умение выстраивать разные виды общения, развитая способность к эмпатии, умение слушать собеседника, разрешать конфликтные ситуации и заниматься профилактикой их возникновения, способность организовывать взаимодействие с коллегами и родителями в решении педагогических задач, высокая культура общения;

– *информационная компетентность* – умение получать необходимую информацию для выстраивания взаимодействия с участниками образовательных отношений;

– *регулятивная компетентность* – умение педагога управлять своим поведением, развитая способность к рефлексии и самоконтролю, высокая стрессоустойчивость [3].

В соответствии с вышесказанным авторами статьи необходимо было определить уровень развития профессиональной компетентности педагогов в контексте управления знаниями в нижегородском Муниципальном автономном дошкольном образовательном учреждении «Детский сад №37» (далее учреждение) [7]. Учреждение является некоммерческой организацией, созданной для оказания услуг в целях обеспечения реализации, предусмотренных законодательством Российской Федерации полномочий в сфере образования органа местного самоуправления.

Изучение образовательного уровня педагогических кадров учреждения показывает, что 50% педагогов, обеспечивающих воспитательно-образовательный процесс, имеют

Рис. 3. Исследование профессиональных затруднений педагогов в освоении ФГОС ДО.

высшее профессиональное образование, 38% - среднее профессиональное образование, что свидетельствует о достаточном профессиональном уровне педагогических кадров и возможности профессионального роста и развития. 12% сотрудников получают в настоящее время высшее образование по профилю своей работы (рисунок 2).

Курсы повышения квалификации проходят все сотрудники учреждения регулярно.

В целях выявления профессиональных затруднений педагогических кадров в освоении ФГОС ДО авторами проведено анкетирование, содержащее вопросы, направленные на знание целей и задач стандарта, структуры основной образовательной программы дошкольного образования, условий ее реализации основной образовательной программы дошкольного образования и т.д. (рисунок 3).

Исследование показало, что наибольшие трудности у педагогов вызывают такие вопросы, как содержательный раздел программы (68%), организация предметно-развивающей среды в соответствии ФГОС ДО (54%), определение требований к результатам освоения основной образовательной программмы (64%), к психолого- педагогическим условиям реализации основной образовательной программы (58%).

Дополнительный опрос педагогических кадров показал, что 64% воспитателей положительно оценивают методическую работу дошкольного образовательного учреждения, однако 34% отметили, что им требуется дополнительное обучение и самообразование в соответствии с новыми федеральными государственными требованиями, а 46% считают, что необходимо усилить роль практикоориентированных форм методической работы.

Воспитатели с большим стажем работы отметили, что им требуется индивидуальная помощь в применении интерактивных педагогических технологий, прежде всего, информационных (32%), а воспитатели со стажем работы до 5 лет испытывают трудности во взаимодействии с родителями (24%).

В соответствии с новыми условиями образовательной практики предлагается к внедрению следующие рекомендации:

1. *Разработка методических рекомендаций по повышению эффективности методической работы с педагогическими кадрами*. В целях совершенствования методической работы предлагаем соотносить формы методической работы с этапами научно-методической работы, к которым относят: проведение ИКТ-консультаций и семинаров, организацию методических консультаций, методической недели, коллоквиумов, методических семинаров, использование деловых игр. В качестве повышения квалификации педагогов

дошкольного учреждения предлагается использование современных педагогических технологий: игровых, личностно-ориентированного взаимодействия, познавательно-проектной деятельности и др.

2. *Разработка программы развития управления знаниями в аспекте формирования ключевых компетенций детей дошкольного возраста*. Современный педагог дошкольного образования испытывает сложность в формировании ключевых компетенций дошкольника из-за постоянного внимания на присмотр и уход за детьми. В связи с этим, в русле новых стандартов и требований, предлагается поэтапная программа развития профессионализма в формировании ключевых компетенций дошкольника.

Таким образом, развитие профессиональных компетенций педагогов, использование инновационных технологий управления знаниями в дошкольной организации должно обеспечить повышение качества образования, ориентироваться на нестандартные методы обучения, высокую интерактивность, содержать материалы, нацеленные на формирование у педагогов ключевых и профессиональных компетенций. Результатом становится индивидуальная, авторская высокоэффективная система педагогической деятельности, достижение педагогами высокого уровня профессиональной компетентности, повышение качества воспитания, обучения и развития детей.

АННОТАЦИЯ

Исследования авторов раскрывают вопросы развития педагогов посредством применения инновационных технологий в условиях трансформации дошкольного образования в контексте управления знаниями. Дается определение понятия «управление знаниями». Определяется роль и значение личности педагога в системе управления знаниями. Рассматриваются компоненты профессиональной компетентности педагога. Проводится диагностика уровня развития профессиональной компетентности педагогов в нижегородском дошкольном образовательном учреждении и даются рекомендации по ее повышению.

Ключевые слова: педагоги, развитие, профессионализм, компетенции, управление знаниями.

SUMMARY

The authors' research reveals the development of teachers through the use of innovative technologies in the transformation of pre-school education in the context of knowledge management. The definition of “knowledge management” is given. The role and importance of the teacher’s personality in the knowledge management system are determined. The components of the professional competence of the teacher are considered. Diagnostics of the level of development of professional competence of teachers in the Nizhny Novgorod pre-school educational institution is carried out and recommendations are made to improve it.

Key words: teachers, development, professsional competence, knowledge management.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ваганова О. И. Интерактивные технологии в подготовке бакалавра профессионального обучения // Вестник Мининского университета [Электронный ресурс]. – 2014. – № 2. – URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/478/454 (дата обращения: 21.04.19).

2. Горшкова Н. В., Иванов В. Ю. Исследование дефиниций «инновация» и «инновационная деятельность»: теоретический подход // Фундаментальные исследования. – 2016. – № 10-2. – С. 380–385.

3. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы. Постановление Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2014 г. № 295 [Электронный ресурс]. – URL: https://base.garant.ru/70643472/ (дата обращения: 13.04.19).

4. Жукова О. В. Управление знаниями педагогов в дошкольных образовательных организациях в условиях реализации ФГОС // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2014. – С. 110–118.

5. Малыгина О. В. Построение системы управления знаниями в компаниях // Вестник университета. – 2016. – № 7–8. – С. 36–43.

6. Маслов А. В. Управление знаниями в организации // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 6. – С. 489–491.

7. Официальный сайт МАДОУ № 37 [Электронный ресурс]. – URL: https://mdoy.pro/index_ds.php?sad=849 (дата обращения: 12.04.19).

8. Письмо Минобрнауки России «Комментарии к ФГОС ДО» от 28 февраля 2014 г. № 08- 249 // Вестник образования [Электронный ресурс]. – 2014. – № 7. – URL: http://xn--31-jlc6c.xn--p1ai/images/sampledata/doc31/79.pdf.

9. Прищепова И. В. Вопросы организации и методического обеспечения работы ДОУ. – СПб., 2016.

10. Смирнова Ж. В., Красикова О. Г. Современные средства и технологии оценивания результатов обучения // Вестник Мининского университета [Электронный ресурс]. – 2018 – №3 – URL: https://vest nik.mininunive r.ru/jour/article/view/870/682 (дата обращения 17.04.19).

В. П. Сергеева, Г. И. Грибкова, О. А. Милькевич

УДК 378

МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ УЧРЕЖДЕНИЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ

В последние десятилетия досуг и способы его проведения играют большую роль в формировании культуры личности и общества, сохранении традиционных культурных норм, ценностей, конструктов. Это обусловлено развитием индустрии досуга на фоне глобализации, экономизации культуры, коммерциализации досуга, внедрения технологических принципов в процесс организации досуга. Настоящий этап развития социокультурной сферы характеризуется переходом к технологии индустрии креативного досуга, где особое место отведено взаимодействию вуза и предприятий индустрии креативного досуга, а также созданию системы инновационной подготовки кадров для учреждений образования и культуры в условиях вуза.

Вместе с тем индустрия досуга может включать в себя разные направления деятельности, по которым может быть осуществлена подготовка кадров к таким технологиям, как индустрия семейного и детского отдыха, организация гостеприимства и услуг, организация развлечений и праздников, шоу-индустрия, игровая, компьютерная, творческая, музыкальная индустрии, индустрия танца и кино и др.

Результаты исследования сущности и содержания социально-культурной деятельности представлены в публикациях Э. И. Медведь, О. И. Киселевой, В. П. Сергеевой, Н. Н. Ярошенко и др. Актуальными являются исследования, посвященные изучению значимости досуга в развитии личности, сущности и специфики современной индустрии креативного досуга, ее составляющих (М. А. Ариарский [2], В. З. Дуликов [4], Л. В. Секретова [8], В. П. Сергеева [1] и др.), которые определяют возможность отбора содержания дисциплин профессиональной подготовки будущих специалистов данной сферы. Кроме того, результаты исследования индустрии креативного досуга определяют необходимость гибкого и динамичного реагирования системы профессиональной подготовки и переподготовки, повышения квалификации на расширение видов креативного досуга, появление новых форм его организации. Изучение эффективных моделей и технологий подготовки специалистов для индустрии креативного досуга (Г. И. Грибкова [3]; Т. И. Ивлева [5]; О. И. Киселева, Э. И. Медведь [7]; В. П. Сергеева [6; 9]) отражает опыт ученых и практикующих

специалистов в проектировании возможных альтернатив традиционной системе профессиональной подготовки будущих специалистов сферы досуга. Недостаточно разработанным является вопрос взаимодействия учреждений профессионального образования (в частности, вуза) и учреждений креативного досуга как основных субъектов в подготовке специалистов рассматриваемой сферы.

Сложившаяся практика взаимодействия вуза и предприятий индустрии креативного досуга сводится к организации различных видов практики на базе предприятий досуга и привлечению представителей данных предприятий к проведению итоговой государственной аттестации. Недостаточно сформировано единое понимание всеми субъектами взаимодействия требований к результатам высшего образования, сущности изменений сферы досуга и социокультурной ситуации как основания происходящих изменений.

Специфика профессиональной подготовки кадров для индустрии досуга – это овладение «новыми» формами организации досуга, умением их проектирования и организации. Во время подготовки специалистов основной акцент перенесен на практико ориентированное обучение с учетом всех современных форм и видов культурно-досуговой деятельности, которые в настоящее время приобретают большую популярность среди участников индустрии креативного досуга (многообразные виды квестов, батлы, сторителлинг, вербáтим и др.).

В создавшихся условиях возникла необходимость в разработке программ подготовки будущих бакалавров, магистрантов для профессиональной деятельности в области динамично меняющейся индустрии досуга. Поэтому взаимодействие вуза и предприятий креативного досуга в процессе профессиональной подготовки определяет облик каждого учреждения культуры, эффективность его функционирования и влияния на создание и реализацию разнообразных креативных программ для разных возрастных категорий. Компоненты технологии индустрии креативного досуга служат основным механизмом деятельности вуза и учреждений культуры, что позволит им легче войти в новые экономические условия и социальную среду.

Цель статьи – охарактеризовать модель взаимодействия вуза и предприятий индустрии креативного досуга в системе инновационной подготовки кадров для социокультурной сферы.

Разрабатываемая нами модель взаимодействия вуза и предприятий индустрии креативного досуга в системе инновационной подготовки кадров предполагает не только теоретическое, но и методологическое обоснование.

1. Целевой компонент модели включает цель и задачи взаимодействия вуза и предприятий индустрии креативного досуга по овладению студентами-бакалаврами, магистрантами и специалистами учреждений культуры знаний в области целеполагания, проектировании интерактивных технологий индустрии культурно-творческой и инновационной деятельности.

Цель исследования – разработать и апробировать модель взаимодействия вуза и предприятий индустрии креативного досуга в системе инновационной подготовки кадров для учреждений образования и культуры.

Задачи выполнения:

1. Выявить и обосновать теоретико-методологические основы взаимодействия вуза и предприятий индустрии креативного досуга в системе инновационной подготовки кадров для учреждений образования и культуры.

2. Разработать содержание и механизмы социально-культурного взаимодействия вуза и предприятий индустрии креативного досуга в системе инновационной подготовки кадров для учреждений образования и культуры.

3. Определить критерии, показатели и уровни эффективного взаимодействия вуза и предприятий индустрии креативного досуга.

4. Методически разработать и внедрить содержание взаимодействия вуза и предприятий индустрии креативного досуга в системе инновационной подготовки кадров.

2. Методологический компонент

Определены базовые методологические подходы (культурологический, компетент-

ностный, процессный, креативный и инновационный), которые во многом определяют взаимодействие в процессе профессиональной подготовки специалистов сферы индустрии. Реализация вышеназванных методологических подходов позволила определить основополагающие принципы:

- *принцип динамичности* – последовательное усвоение и совершенствование профессионально-личностных качеств на всех этапах становления личности в профессии в условиях взаимодействия субъектов подготовки специалистов для индустрии креативного досуга;
- *принцип самостоятельности и активности* – развитие стремления у обучающихся к творческому и креативно-личностному самосовершенствованию, использованию ресурсов взаимодействия вуза и предприятий индустрии креативного досуга;
- *принцип креативности* – создание условий для успешного вхождения личности в профессиональную деятельность; стимулирование к раскрытию и развитию своего творческого потенциала, способности находить нестандартные решения в процессе профессиональной деятельности;
- *принцип инновационности* предусматривает реализацию социальных проектов в соответствии с современными методиками и интерактивными технологиями, которые неразрывно связаны с креативным и инновационным подходами;
- *принцип событийности* предполагает выстраивание креативно-досугового и культурно-образовательного процесса с яркими запоминающимися событиями, творцами и участниками которых являются как обучающиеся, специалисты учреждений культуры, так и потребители;
- *принцип конкурентноспособности* предусматривает формирование профессиональных компетенций обучающихся, которые позволят после окончания вуза реализоваться в педагогической, социально-культурной деятельности, выдерживая конкуренцию в данной сфере.

Для реализации взаимодействия вуза и предприятий индустрии креативного в системе инновационной подготовки кадров для социально-культурной сферы были определены следующие *функции:* социально-креативная, образовательно-маркетинговая, информационно-инновационная, проектно-организационная.

3. Содержательный компонент разрабатываемой модели отражает общий смысл процесса взаимодействия вуза и предприятий индустрии креативного досуга в подготовке специалистов для социально-культурной сферы. Содержание направлено на разработку технологии индустрии креативного досуга как алгоритма целостной системы управления, состоящей из нескольких блоков:

1. *Организационный блок* нацелен на создание и реализацию программ подготовки будущих бакалавров, магистрантов к организации креативного досуга; повышение квалификации специалистов учреждений культуры по разработке собственных интерактивных направлений индустрии досуга с населением города и др.

2. *Методической блок* направлен на организацию семинаров, конференций, написание монографий, создание сценарных разработок, конкурса программ, проектов в режиме онлайн и методических рекомендаций, описание лучшего опыта специалистов учреждений культуры и его диверсификация.

3. *Креативный блок* направлен на организацию творческих фестивалей, конкурсов, смотров среди обучающихся разных возрастных категорий, разработку и внедрение интерактивных технологий в индустрию досуга.

4. *Консалтинговый блок* направлен на создание представителями вуза и сотрудниками профессионального сообщества учреждений социально-культурной сферы центров психологической, маркетинговой, технологической поддержки организаторам и руководителям предприятий индустрии креативного досуга в социальной среде города.

5. *Маркетинговый блок* направлен на подготовку кадров для столичных учреждений образования и культуры в целях формирования таких компетенций, как креативная, имиджевая, коммуникативная, информационно-технологическая, репрезентативная и дивер-

сификационная, что позволит расширить возможности организации культурного досуга населения.

4. Деятельностный компонент модели отражает *механизмы реализации* социально-креативной деятельности обучающихся и сотрудников учреждений культуры в реализации городских проектов на основе совместно разработанных проектов, технологий интерактивной деятельности. Отрабатывается *техника групповой работы* в процессе реализации группового проектирования инновационных технологий интерактивного характера, организации креативно-досуговых или культурно-творческих мероприятий, включающая в себя технику сплочения группы студентов и специалистов предприятий креативного досуга.

Технология индустрии креативного досуга в системе инновационной подготовки кадров включает в себя следующие этапы:

1 этап: инициация (идея) интерактивной технологии в индустрии досуга;

2 этап: определение среды (с кем будет реализован проект, кто организатор, в каких условиях, какое финансирование);

3 этап: расширение пространства (кто будет вовлечен в досуговый процесс, какова возрастная категория участников, характеристика мероприятий: выставки, квесты и др. творческая деятельность);

4 этап: реализация намеченных мероприятий, которыми могут быть проекты, фестивали, конкурсы, квесты разных видов и типов, сторителлинги, верботимы, экшн-игры и многое др.

5 этап: рефлексивный анализ проведенных мероприятий.

Механизмы реализации представленного содержания включают в себя обязательное обучение всех обучающихся интерактивным методам и технологиям социально-культурной деятельности и индустрии креативного досуга (мозговые штурмы, «Синквейн», метод ассоциаций, групповая дискуссия, деловая игра, ролевая игра, кейс-метод, «Фишбоун», метод проектов, интерактивные презентации, исследовательская игра, квесты и др.).

5. Социально-педагогические условия модели определяют эффективность взаимодействия вуза с предприятиями индустрии креативного досуга в подготовке специалистов социально-культурной сферы, включая в себя:

– разработку совместных проектов вуза и предприятий индустрии креативного досуга, создание условий для организации практики обучающихся на предприятиях индустрии креативного досуга;

– разработку интерактивных технологий и диверсификацию инновационного опыта всех субъектов взаимодействия на заседаниях круглых столов, семинарах, научно-практических конференциях и др. формах взаимодействия;

– подготовку и переподготовку специалистов предприятий индустрии досуга по обновленным программам повышения квалификации, предложенным вузом и запрашиваемым специалистами предприятий индустрии досуга;

– консалтинговую деятельность для руководителей и специалистов предприятий индустрии креативного досуга.

6. Критериально-оценочный компонент характеризуется динамикой развития компетенций обучающихся вуза в соответствии с поставленной целью. Определены критерии и показатели оценки взаимодействия вуза и предприятий креативного досуга.

7. Предполагаемый результат направлен на формирование компетенций как у обучающихся в вузе, так и у сотрудников предприятий индустрии досуга. Обучающиеся в процессе реализации социальных проектов, выступая в качестве организаторов и исполнителей, овладевают следующими компетенциями: мотивационной, целеполагающей, коммуникативной, проектно-организаторской, креативной и рефлексивной деятельности.

Сотрудники предприятий индустрии досуга в процессе повышения квалификации и взаимодействия с обучающимися вуза должны совершенствовать свои компетенции: инновационные, проектные, технологические, креативные, маркетинговые.

Таким образом, разработанная и апробированная модель взаимодействия вуза и предприятий индустрии креативного досуга как основы инновационной подготовки кадров для социально-культурной сферы отражает целевой, методологический, содержательный, деятельностный, критериально-оценочный компоненты, механизмы и социально-педагогические условия ее реализации. Представленная модель является основой преодоления противоречия между спросом на специалистов сферы досуга, готовых и способных к инновационной деятельности, и направленностью программ профессиональной подготовки на формирование специалистов с точки зрения традиционного понимания сферы досуга.

АННОТАЦИЯ

В статье представлена модель взаимодействия вуза и предприятий индустрии креативного досуга как основы инновационной подготовки кадров для учреждений образования и культуры, отражающая опыт Московского городского педагогического университета. Представленная модель является основой преодоления противоречия между спросом на специалистов сферы досуга, готовых и способных к инновационной деятельности, и направленностью программ профессиональной подготовки на формирование специалистов с точки зрения традиционного понимания сферы досуга.

Ключевые слова: взаимодействие, индустрия, индустрия креативного досуга, технология индустрии креативного досуга, система инновационной подготовки кадров.

SUMMARY

The article presents a model of interaction between the university and enterprises of the creative leisure industry as the basis for innovative training for educational and cultural institutions, reflecting the experience of the Moscow City Pedagogical University was developed. The presented model is the basis for overcoming the contradiction between the demand for leisure professionals ready and able to innovate, and the focus of training programs on the formation of specialists in terms of the traditional understanding of the leisure industry.

Key words: interaction, industry, industry of creative leisure, technology of the industry of creative leisure, system of innovative training of personnel.

ЛИТЕРАТУРА

1. Актуальные каналы социализации личности: от теории к технологиям: монография / под науч. ред В. П. Сергеевой. – М.: ИНФА-М, 2017. – 131 с.

2. Ариарский М. А. Индустрия досуга: социально-культурный аспект. Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств / под ред. Л. В. Секретовой. – 2013. – Т. 195. – С. 47–55.

3. Грибкова Г. И. Технология проектирования в социально-культурной сфере // Вестник экономической интеграции. – 2014. – № 3 (72). – С. 76–82.

4. Дуликов В. З. Индустрия досуга: к интерпретации понятия // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2014. – № 3 (59). – С. 121–127.

5. Ивлева Т. Н. Интенсивные технологии в подготовке студентов вуза для современной индустрии досуга // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2016. – № 34. – С. 217–221.

6. Инновационные модели профессиональной деятельности педагогов в образовательных организациях в целях социализации детей и молодежи: монография / под науч. ред В. П. Сергеевой. – М.: ИНФА-М, 2017. – 165 с.

7. Медведь Э. И., Киселева О. И. Профессионально-ориентированная подготовка бакалавров социально-культурной деятельности к организации досуга детей и молодежи: учебное пособие. – Саратов, 2015. – 76 с.

8. Секретова Л. В. Индустрия досуга: социально-культурный аспект // Социально-культурная деятельность в условиях модернизации России: сб. статей по матер. всерос. науч.-практ. конф. 24-25 января 2013 г. / науч. ред. М. А. Ариарский, В. И. Еременко. – СПб.: Изд-во СПбГУКИ, 2013. – С. 47–55.

9. Сергеева В. П. Проектирование инновационных технологий и моделирование в

образовательном процессе вуза: учебное пособие. – М.: УЦ «Перспектива», 2017. – 240 с.

Н. Б. Ромаева, С. В. Кузьмина

УДК 377.5

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Востребованными на рынке труда в настоящее время являются компетентные, конкурентоспособные специалисты, которые могут самостоятельно управлять своей профессиональной деятельностью, проявляя при этом творческие способности, демонстрируя высокий уровень адаптивности к изменяющимся социальным условиям, что отвечает динамичным запросам работодателей. Это подтверждается результатами социальных опросов, проведенных среди работодателей г. Ставрополя, и соответствует положениям, приведенным в Прогнозе долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года [1].

Специфика учреждений среднего профессионального образования заключается в подготовке практико ориентированных специалистов для организаций и предприятий различных форм собственности и видов деятельности. В контексте ФГОС СПО основным результатом деятельности учреждения среднего профессионального образования является квалифицированный рабочий (или служащий) и специалист среднего звена по всем основным направлениям общественно полезной деятельности, обладающий определенными общими и профессиональными компетенциями [2; 3; 4].

Учитывая требования законодательства в области образования и запросы работодателей к уровню подготовки специалистов среднего звена, полноценное развитие профессиональных и личностных способностей и качеств человека, от уровня которых напрямую зависит уровень развития нашего общества, следует рассматривать как одну из приоритетных социальных задач современной системы образования.

Важное место в структуре профессиональной компетентности специалиста среднего звена занимает социальная компетентность, ориентированная на умение взаимодействовать с окружающими людьми как в профессиональной, так и личностной сфере. Целью данной статьи является теоретическое обоснование разработки модели развития социальной компетентности студентов учреждений среднего профессионального образования, ее структурных компонентов и содержательных характеристик. Описание модели опиралось как на теоретические разработки в данной области, так и на собственный опыт работы автора статьи в системе среднего профессионального образования.

Анализ подходов и мнений к определению социальной компетентности, входящих в ее состав компонентов, ее содержания такими исследователями в области педагогики, психологии, социологии, как Т. В. Антонова, Е. Ф. Бехтенова, Д. С. Егоров, Н. В. Калинина, А. В. Кирьякова, Е. В. Коблянская, С. Н. Краснокутская, В. Н. Куницына, М. И. Лукьянова, В. Г. Первутинский, С. А. Писарева, С. А. Хазова и др., позволяет делать вывод, что социальная компетентность, прежде всего, рассматривается как совокупность личностных качеств, которые обеспечивают адаптацию человека, его интеграцию и взаимодействие с обществом.

Например, С. А. Писарева определяет социальную компетентность как качество лич-

ности, сформированное в процессе социализации, определенный уровень адаптации человека к эффективному выполнению заданной социальной роли, эффективное взаимодействие со средой, проявляющееся в социальных отношениях; результат социального развития [10]. С. Н. Краснокутская социальную компетентность будущего специалиста характеризует как совокупность конкретных качеств личности, способностей, социальных знаний и умений, обеспечивающих интеграцию человека в общество [8].

В исследовании Е. В. Коблянской социальная компетентность рассматривается как качество человека – субъекта трудовой деятельности и члена данного социума, связанное с социальными нормами, которыми общество регулирует жизнь и взаимодействие своих членов [7].

По мнению Д. С. Егорова, социальная компетентность представляет собой интегративное качество человека и личностную характеристику индивида, которая призвана обеспечить его эффективную интеграцию в окружающую его социальную действительность [6].

С нашей точки зрения, социальную компетентность следует рассматривать как обобщенный результат профессионального образования современного специалиста, способного самостоятельно определять жизненные и профессиональные перспективы и траектории.

Учитывая такой подход, структуру социальной компетентности можно представить как совокупность способностей и качеств личности, интегрирующую в себе такие виды компетенций, как:

– компетенция здоровьесбережения;

– компетенция социального взаимодействия;

– гражданско-патриотическая компетенция;

– коммуникативная компетенция, в том числе иноязычная;

– индивидуально-личностная компетенция;

– информационно-технологическая компетенция;

– профессиональная компетенция.

Совокупность приведенных компетенций обеспечивает не только успешное функционирование человека во всех областях жизнедеятельности, а выступает обобщенным результатом образования современного специалиста среднего звена, способного самостоятельно определять личностные и профессиональные перспективы и траектории.

Развитие социальной компетентности студентов – процесс сложный и многогранный. Он включает педагогическое и социальное воздействие, которые носят взаимодополняющий характер и обеспечивают влияние на личность студента. Но прежде, чем осуществлять на практике мероприятия, направленные на развитие социальной компетентности, целесообразно разработать содержание предполагаемого процесса в виде условной схемы, проекта, модели. На наш взгляд, модель развития социальной компетентности студентов среднего профессионального образования должна отвечать следующим параметрам:

– быть разработанной с учетом требований ФГОС СПО, специфики подготовки специалистов среднего звена в организациях среднего профессионального образования на основе системного, деятельностного и компетентностного подходов;

– характеризоваться гибкостью, организованностью, адаптируемостью к изменениям социально-экономического развития государства;

– учитывать требования современного рынка труда к специалистам среднего звена;

– иметь дифференцированный характер по возрастным группам (курсам), степени сформированности личностных компетенций на предыдущей ступени образования, характеризоваться постоянством и непрерывностью во времени;

– включать такие группы педагогических условий, как организационно-педагогические (использование различных форм социального партнерства, создание стимулирующей среды); деятельностно-управленческие (развитие молодежных социальных инициатив, творческих объединений и коллективов и т. д.).

Приведенная в статье модель развития социальной компетентности у студентов СПО реализуется на базе Государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Ставропольский строительный техникум» (ГБПОУ ССТ).

В структуре предлагаемой модели развития социальной компетентности студентов техникума можно выделить следующие компоненты (рис. 1):

– общие и частные цели;

– принципы;

– ресурсы, используемые в ходе ее реализации;

– уровни реализации;

– используемые методы учебно-воспитательной деятельности;

– примерный модуль-план.

Общей целью реализации модели развития социальной компетентности студентов определено создание организационно-педагогических условий, необходимых для их развития, обеспечивающих высокое качество воспитания и обучения квалифицированных специалистов среднего профессионального образования, отвечающих запросам участников образовательных отношений и участников отношений в сфере образования.

Частные цели определяются на основе диагностики уровня сформированности личностных компетенций в школе – для студентов первого курса и на основе диагностики уровня развития социальной компетентности по итогам каждого года обучения.

К основным принципам реализации модели развития социальной компетентности можно отнести:

а) системность: наличие единой целевой и содержательной составляющей; единство подходов к продвижению новых, инновационных методов работы со студентами;

б) интегративность: формирование социальной компетентности не точечно, а через все формы учебно-воспитательной работы;

в) целостность и непрерывность: контроль соблюдения четких временных границ, этапов, хода реализации модели на основе закрепления ответственности и полномочий;

г) высокая технологичность: навигация через модули, распределение ресурсов, управление рисками и несоответствиями;

д) открытость: открытая профессиональная среда, привлечение ресурсов извне, информирование и распространение опыта, внешняя оценка и экспертиза;

е) создание психологически комфортных условий для реализации модели, оказание всесторонней педагогической, методической, правовой помощи; работа в сотрудничестве и сотворчестве; спокойное преодоление проблемных ситуаций, анонимность разрешения проблем студентов; создание для студентов ситуации успеха, активное использование стимулов и поощрений.

При разработке модели раскрываются инновационные идеи, а именно:

а) внедрение в воспитательный процесс тьюторских технологий (индивидуальное сопровождение студентов);

б) создание гибкой многоуровневой системы методического обеспечения в области развития социальной компетентности студентов;

в) совершенствование уровня организации творческих студенческих объединений, коллективов, студий, мастерских;

г) систематическая работа по созданию в учебном заведении позитивной среды общения, мотивации, самопрезентации, событийности субъектов учебно-воспитательного процесса;

д) организация и проведение мониторинга и диагностики, направленных на изучение степени развития социальной компетентности, обеспечивающих оценку и самооценку успешности деятельности и взаимодеятельности; выявление причин несоответствий заданным требованиям, нормативным документам, локальным актам и др.; проработка рисков; выполнение корректирующих и предупреждающих действий.

При реализации модели используются следующие группы ресурсов:

– кадровые: педагогический коллектив учебного заведения; органы студенческого самоуправления;

– материальные: учебные кабинеты; компьютерные классы; учебные лаборатории; актовый и спортивные залы; библиотека; общежития; столовая; учреждения культуры города и др.;

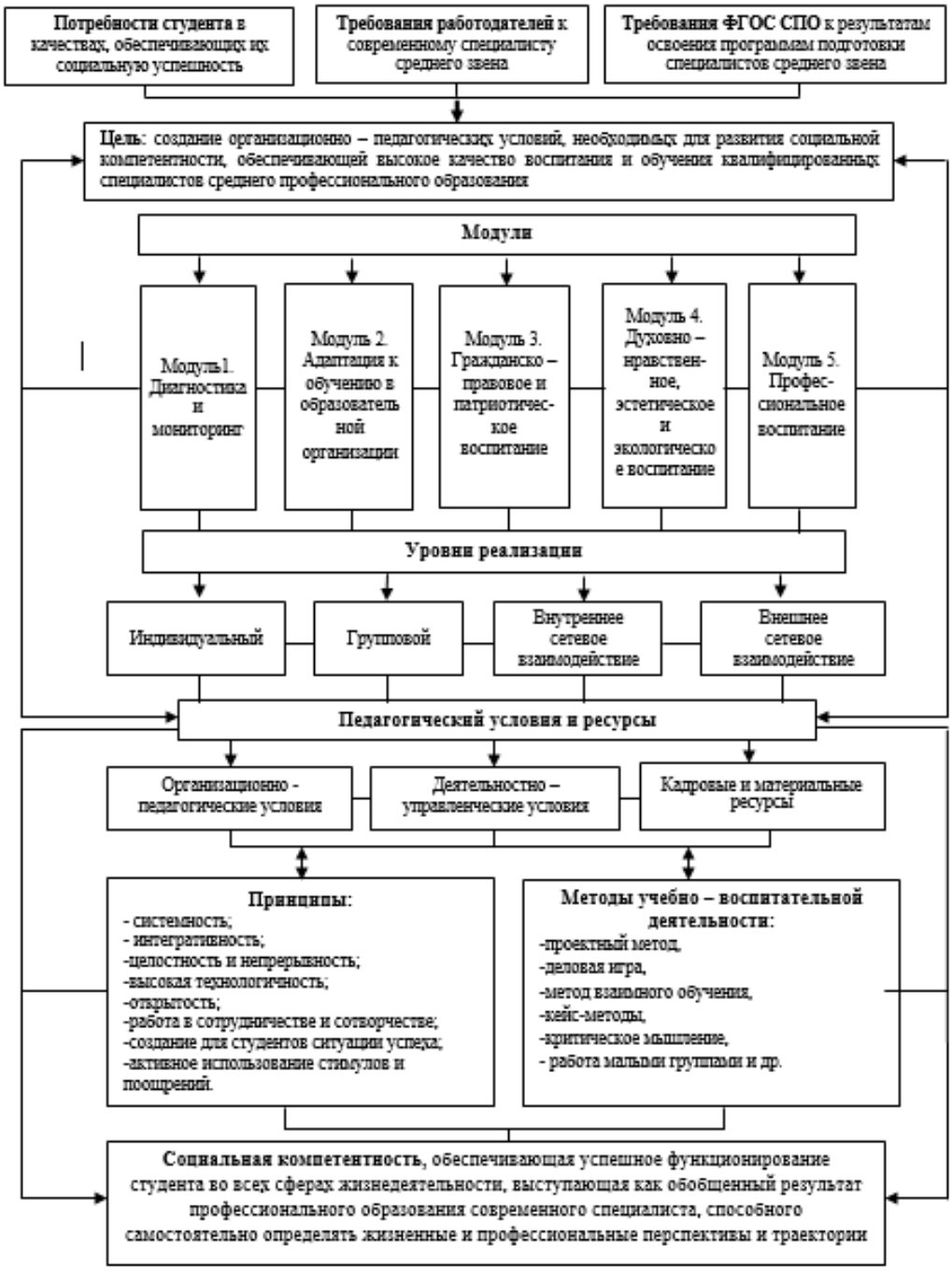


Рис. 1. Модель развития социальной компетентности у студентов среднего профессионального образования.

– управленческие: заместители директора по учебной и воспитательной работе; руководитель методического центра; организатор воспитательной работы (педагог-организатор), социальный педагог.

Модель реализуется по четырем уровням:

1 уровень – индивидуальный (студенты, преподаватели, классные руководители);

2 уровень – групповой (классные руководители, работа с группой);

3 уровень – внутреннее сетевое взаимодействие (цикловые комиссии, объединения классных руководителей, секции, студии, мастерские, творческие объединения студентов, органы студенческого самоуправления, работа с группами на уровне специальностей, курсов и др.);

4 уровень – внешнее сетевое взаимодействие (взаимодействие с молодежными городскими, краевыми организациями, правовыми структурами и др.).

В состав модели включены пять взаимодополняющих модулей:

– Модуль 1. – Диагностика и мониторинг.

– Модуль 2. – Адаптация к обучению в образовательной организации.

– Модуль 3. – Гражданско-правовое и патриотическое воспитание.

– Модуль 4. – Духовно-нравственное, эстетическое и экологическое воспитание.

– Модуль 5. – Профессиональное воспитание.

При реализации модели развития социальной компетентности студентов техникума используются принципы и элементы актуальных на сегодняшний день воспитательных технологий и педагогических систем, к которым можно отнести:

– педагогическую систему А. П. Макаренко;

– технологию проектного обучения;

– личностно ориентированную технологию;

– технологию развития критического мышления;

– технологию коллективной творческой деятельности (КТД) И. П. Иванова;

– тьюторство – технологию педагогической поддержки;

– технологию создания ситуации успеха и другие.

Элементы педагогической системы А. П. Макаренко, технология коллективной творческой деятельности (КТД) И. П. Иванова применяются в части организации и осуществления работы студенческих коллективов, в том числе самоуправления, а также с целью создания условий для полноценного развития, самоактуализации и самореализации личности студентов, обеспечения коллективного творческого взаимодействия.

Технология проектного обучения, личностно ориентированная технология применяются в целях максимального развития индивидуальных познавательных способностей студентов, приобретения коммуникативных умений при работе в различных группах, развития исследовательских умений, развития системного мышления, свободы выбора.

С целью развития у студентов умений вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей и представлений, аргументировать свою точку зрения и учитывать точки зрения других, выстраивать конструктивные взаимоотношения с другими людьми, сотрудничать, способности брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решения и т. д. применяется технология развития критического мышления.

Для поддержки процесса самообразования студентов, разработки и реализации их индивидуальных проектов, обеспечения условий, направленных на достижение студентами успеха как явления, которое вызывает чувство их самодостаточности, психологической комфортности, эмоциональной стабильности, используются тьюторство – технология педагогической поддержки и технология создания ситуации успеха.

Выбор совокупности элементов воспитательных технологий и педагогических систем зависит от условий реализации модели, а также от возможностей и методического мастерства, личностных качеств педагога, его педагогической интуиции.

Таким образом, модель развития социальной компетентности студентов СПО представляет собой схематичное описание целе-

направленного учебно-воспитательного процесса, включающего цели, задачи, подходы, необходимые компоненты и этапы ее развития. Процесс развития социальной компетентности студентов, осуществляемый на основе разработанной модели, должен быть построен с учетом особенностей контингента студентов, при этом в образовательном учреждении должны быть созданы такие организационно-педагогические условия обучения и воспитания, при которых будет «запущен» механизм личностного и профессионального самосовершенствования студентов, действие которого будет продолжаться и после обучения.

АННОТАЦИЯ

В статье обосновывается актуальность развития социальной компетентности студентов среднего профессионального образования, в частности приведена структура, содержание (модули: диагностика и мониторинг, адаптация к обучению в образовательной организации, гражданско-правовое и патриотическое воспитание, духовно-нравственное, эстетическое и экологическое воспитание; профессиональное воспитание), условия ее реализации с учетом специфики подготовки специалистов среднего звена; представлено авторское видение уровней, педагогических условий и ресурсов реализации разработанной модели.

Ключевые слова: социальная компетентность, структура социальной компетентности, модель развития социальной компетентности, среднее профессиональное образование.

SUMMARY

The article justifies actuality of development of social competence of students of secondary vocational education, content (modules: diagnostics and monitoring, adaptation to training in educational organization, civil-legal and patriotic education, spiritual and moral, aesthetic and ecological upbringing; professional upbringing), conditions of its realization taking into account specificity of training of middle-level specialists; the author's vision of levels, pedagogical conditions and resources of realization of the developed model is presented.

Key words: social competence, the structure of social competence, the model of development of social competence, secondary vocational education.

ЛИТЕРАТУРА

1. О долгосрочной государственной экономической политик: прогноз долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года: утв. в соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 07.05.2012 г. № 596 [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_144190/.

2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 08.02.01 Строительство и эксплуатация зданий и сооружений: приказ Минобрнауки России от 10.01.2018 № 2: зарег. в Минюсте России 26 января 2018 г. № 49797 [Электронный ресурс]. – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/ 71767132/.

3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 38.02.01 Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям): приказ Минобрнауки России от 05.02.2018 № 69: зарег. в Минюсте России 26 февраля 2018 г. № 50137 [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_ LAW_292062/7911.

4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 44.02.05 Коррекционная педагогика в начальном образовании: приказ Минобрнауки России от 13.03.2018 № 183: зарег. в Минюсте России 29 марта 2018 г. № 50568 [Электронный ресурс]. – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/ 71810764/.

5. Бехтенова Е.Ф. Педагогические условия формирования проектной деятельности учащихся: на материале национально-регионального компонента школьного исторического образования: дисс… канд. пед. наук. – Новосибирск, 2006. – 276 с.

6. Егоров Д. Е. Формирование социальной компетентности студента среднего про-

фессионального учебного заведения в процессе социального образования: дисс. … канд. пед. наук. – Казань, 2003. – 187 с.

7. Коблянская Е. В. Психологические аспекты социальной компетентности: авто-реф. дисс. ... канд. пед. наук.– СПб, 1995. – 16 с.

8. Краснокутская С. Н. Формирование социальной компетентности студентов вуза: дисс. … канд. пед. наук. – Ставрополь, 2006. – 178 с.

9. Первутинский В. Г. Развитие социальной компетентности студента в условиях профессиональной подготовки [Электронный ресурс]. – URL: http://akmeo.rus.net/index. php.

10. Писарева С. А. Диссертационные исследования «компетентности» учителя и ученика // Модернизация педагогического образования в Сибири: проблемы и перспективы: сборник научных статей. – Омск: Издательство ОмГПУ, 2002. – Ч. 1. – С. 180–190.

И. В. Томичева

УДК 811.12

НЕЙРОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНИЮ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ОБЗОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК

Наличие современных языков в учебной программе вдохновлено традицией преподавания классических языков, латинского и греческого. Метод грамматического перевода служил стандартной моделью для преподавания современных языков: изучали лексику, грамматические правила, а затем применяли эти знания для перевода с целевого языка на родной язык и наоборот. Традиционный подход целесообразен для развития явных знаний второго иностранного языка (L2). Однако с появлением необходимости сосредоточиться на коммуникации, особенно на ее устном аспекте, следует опираться на то, что названо «коммуникативным подходом». Цели обучения L2 сместились с явного знания морфосинтактических форм языка к его использованию в коммуникативных ситуациях. В связи с этим изменением традиционная парадигма обучения L2 устарела.

В настоящей статье рассматривается нейролингвистический подход (НЛП) в изучении второго иностранного языка, являющийся новой парадигмой обучения навыкам коммуникации на втором иностранном языке (L2) в современных учебных заведениях. Этот новый педагогический подход был предложен Дж. Неттен и К. Жерменом в контексте возникшего влияния нейробиологии в сфере образования. Он основан главным образом на исследованиях М. Паради, А. Эллиса и одного из создателей поисковой системы Яндекс И. Сегаловича, а также под влиянием взглядов Л. Выготского на социальное взаимодействие.

Целью статьи является анализ двух существующих типов программ обучения французскому языку как второму иностранному: базового курса и программы погружения. Базовый курс французского языка предполагает изучение основ языка посредством упражнений и устной практики. Программа погружения представляет собой программу изучения ряда предметов учебного плана на французском языке. Эти два варианта не сопоставимы как по своим результатам, так и по уровню участия студентов. Что касается результатов, то общеизвестно, что студенты, обучающиеся по программе «Иностранный язык», редко владеют свободно иностранным языком по окончании вуза. И наоборот, студенты

различных вариантов погружения могут это делать свободно. Положительный ответ на вопрос о развитии навыков коммуникации в аудитории, а также указании на условия, необходимые для их успешного развития, в настоящее время представлены недавними исследованиями в области когнитивной нейронауки, в том числе нейролингвистики. Эти исследования объясняют отсутствие эффективности существующих программ изучения языка, основанных на принципах когнитивного подхода.

Предпринимаются различные попытки изменить традиционную парадигму с учетом новой реальности изучения языка. Когнитивная психология, фокусирующаяся на психических процессах, необходимых для приобретения и использования знаний, дает лучшее объяснение того, как изучать L2 в студенческой среде. Несмотря на то, что исследователи согласны с идеей о том, что способность говорить на L2 требует развития неявной компетентности языка (бессознательного или автоматического использования языковых форм), предполагается, что овладение явным знанием L2 (лексика, вербальные формы, грамматические правила) необходимо перед началом обучения спонтанной коммуникации. Развитие коммуникативных навыков L2 концептуализировано как процесс, аналогичный процессу обучения другим предметам. Согласно широко распространенным эталонным моделям, процесс обучения L2 проходит в три этапа: во-первых, приобретение базового знания языка (лексика, правила и спряжение глаголов), затем консолидация этих знаний посредством упражнений и, наконец, передача этих знаний в коммуникативную деятельность. Следуя этой парадигме, явное знание языка формируется в мозге посредством упражнений и может использоваться автоматически или несознательно для спонтанной коммуникации; другими словами, знания через упражнения превращаются в навыки или умения. Согласно когнитивной психологии, формула обучения L2 была бы таковой: явное знание + упражнения = неявная компетентность. В рамках этой парадигмы подготовлены ресурсы для обучения. В учебниках содержатся словарные минимумы, спряжения глаголов, грамматические правила и упражнения для практического применения знаний. Однако результаты, полученные в рамках этого подхода к развитию навыков коммуникации, разочаровывают. Студенты, изучающие иностранный язык в высшей школе, в основном, делают упор на изучение грамматики, многие из них покидают вуз без каких-либо процессуальных способностей коммуникации на иностранном, тем более втором иностранном языке. Кроме того, уровень спонтанной коммуникации обычно не достигается обучающимися при изучении базового курса французского языка. Студенты не достигают уровня независимого использования языка. Становится очевидным, что парадигма обучения общения на основе когнитивной психологии не достигает ожидаемых результатов.

Недостающее звено в уравнении изучения языка может исходить из новой перспективы обучения второму иностранному языку, предложенной в нейролингвистической теории двуязычия. Основываясь на своих исследованиях, проведенных с людьми, владеющими двумя и более иностранными языками и страдающими афазией или болезнью Альцгеймера, он сделал следующие выводы:

- неявная компетентность, подкрепленная процедурной памятью, и явное знание, подкрепленная декларативной памятью, представляют собой два различных аспекта функционирования нейронов;

- между ними нет прямой связи; если бы таковая существовала, простой факт знания правил языка позволил бы индивидууму говорить на иностранном языке, и факт возможности говорить на этом иностранном языке означал бы, что этот человек знает правила данного языка;

- явное знание не «трансформируется» в неявную компетенцию.

В противном случае люди с определенными типами афазии имели бы те же симптомы, что и люди с болезнью Альцгеймера, и наоборот. Эти данные стали базовыми в конструкции НЛП.

Вклад НЛП заключается не в определении процесса обучения второму иностранному языку, а исходит из необходимости развития двух различных сущностей – неявной компетентности и явных знаний. Подразумеваемая компетентность необходима для устной коммуникации; явные знания необходимы при использовании письменных форм языка. Каждый объект является независимым, но не достаточным компонентом возможности использования языка в коммуникативных целях. В нейролингвистической перспективе обучения L2 уравнение становится следующим: неявная компетентность + явное знание = коммуникативная способность. Идея, базирующаяся на развитии обоих компонентов для роста коммуникативной способности, является неотъемлемым компонентом нейролингвистичекого подхода.

Следующий вклад нейролингвистики касается развития неявной компетентности. Поскольку неявная компетентность и явные знания являются двумя необходимыми элементами коммуникации, возникает вопрос об освоении каждого из этих компонентов. Освоение явных знаний не является проблематичным, т.к. обычно преподавание сосредоточено на декларативных знаниях; однако освоение явной компетентности создает проблему. Согласно мнению М. Паради, существует потребность в частом использовании устной формы языка: именно частота, с которой используются конкретные языковые конструкции, независимо от их структуры, служит вкладом в развитие неявной компетенции [9]. Кроме того, М. Паради упоминает, что подразумеваемая компетентность – это бессознательная способность использовать лексику и структуры языка в реальной коммуникативной ситуации. Она состоит из путей или сетей нейронных связей, которые развиваются посредством использования языка для выражения смысла или передачи информации. Эти сети развиваются без осознанного внимания со стороны обучающихся; они являются продуктом частоты использования языковых структур. Учитывая бессознательный характер неявной компетентности можно утверждать, что она может развиваться в процессе концентрации обучающегося на самой информации, а не на языковых формах. М. Паради полагает, что процесс развития коммуникативной способности реализуется более эффективно при работе с ограниченным количеством часто используемых языковых структур: «Форма языка, значение языка и использование языка объединяются, чтобы сформировать прочную индукцию посредством частого использования ограниченного числа языковых структур» [9]. Единственный способ развития неявной компетенции – постоянное и непрерывное использование языковых структур вплоть до закрепления связи между морфосинтактическими явлениями в процедурной памяти.

Нейролингвистические данные о развитии неявных навыков критически важны в концепции НЛП. Неявная компетентность – это умение, а не знание, и существуют особые условия, необходимые для обеспечения ее развития. Следующий вклад нейронауки в концепцию НЛП – это понимание важности освоения устной формы языка. Согласно последним исследованиям в области нейрообразования, овладение устной формой языка предшествует изучению явных знаний языка. При изучении иностранного языка особое внимание должно уделяться устной форме языка, особенно потому, что она связана с мимикой и жестами вследствие главенствующей роли просодии. Это означает, что преподавание языка может начаться с использования разговорной формы языка в аутентичных целях коммуникации.

Еще один вклад нейронауки в концепцию НЛП – это принцип соответствующего процесса передачи данных. Исследования в области когнитивной нейронауки показывают, что мозг хранит данные месте с их контекстами. Важность этого открытия для НЛП заключается в том, что язык следует изучать в контексте; кроме того, контексты обучения должны быть аналогичны контекстам, в которых изученный язык будет использоваться. Это перспективно как для устной, так и письменной форм языка. Примером ненадлежа-

щей стратегии обучения является запоминание спряжения глаголов. В реальном разговоре используется только одна подходящая словесная форма, за которой следует наречие, дополнение или любая другая логическая последовательность слов. Запоминание целого ряда словесных форм затрудняет поиск формы, подходящей для конкретного высказывания. Хотя этот принцип и не оказывает непосредственного влияния на получение коммуникативных навыков, он оказывает значительное влияние на эффективность видов учебных ситуаций и на стратегии обучения, используемые в аудитории.

Определяющей характеристикой НЛП является необходимость разработки независимо друг от друга двух компонентов эффективной коммуникации: неявной компетентности или способности спонтанно использовать L2 и явного знания или понимания функционирования языка, правил грамматики и лексики. При формировании этих двух компонентов, обычно используются выражения внутренней и внешней грамматики. Явные знания – это осознанное знание лексики, грамматических правил и других аспектов языка, которые можно найти в тексте, обсуждать и оценивать с помощью упражнений или тестов. Этот компонент рассматривается как внешняя грамматика. Основная программа изучения французского языка как второго иностранного позволяет студентам овладеть этими знаниями. Неявная компетентность – это бессознательная способность использовать словарные и языковые структуры в аутентичных ситуациях общения, состоит из нейронных путей или сетей связей. Эти сети создаются без обращения к сознательному вниманию со стороны обучающегося; последний не знает, что он развивает или использует эти сети. Бессознательный характер неявной компетентности означает, что ее наличие и развитие скрыты как от преподавателя, так и от студента. Это называется внутренней грамматикой, хотя между этой грамматикой и грамматическими правилами нет никакой связи. Основная программа не позволяет обучающимся разрабатывать внутреннюю грамматику, необходимую для спонтанной коммуникации. Чтобы понять, как улучшить основную программу изучения французского языка как второго иностранного в свете нейролингвистических исследований, следует сформулировать пять основных принципов, лежащих в основе педагогической стратегии, целью обучения которой является овладение навыками коммуникации на иностранном языке. Эти принципы, переформулированные в термины педагогики, заключаются в следующем:

– создание неявной компетенции – приобретение внутренней грамматики;

– главенство развития устной формы языка – использование педагогических приемов, направленных на развитие навыков грамотности;

– акцент на значении, а не на форме – использование проектной методики;

– аутентичность языковых и коммуникационных ситуаций – создание аутентичных коммуникативных ситуаций на занятиях;

– взаимодействие обучающихся в аудитории – использование стратегий интерактивной коммуникации.

Первый шаг состоит в изучении основной программы обучения французскому языку с целью определения степени присутствия указанных выше принципов в используемых ресурсах и стратегиях преподавания. Стоит отметить, что имеется существенная нехватка времени и достаточно активной работы студентов для развития их внутренней грамматики; учебная программа перегружена лексикой и языковыми структурами. Устная форма языка часто игнорируется. Обучение L2 обычно представляет собой изучение знания языка, а не развитие с его помощью коммуникативной способности. На способность читать и писать по-французски обычно не обращается должного внимания. Основное внимание сосредоточено на изучении правильных форм, а не на значении высказываний. Большинство педагогических мероприятий не предполагает подлинного использования языка; учитывается исключительно точность языка. Высказывания, служащие

исключительно для иллюстрации грамматических аспектов, часто не являются аутентичными. Эти наблюдения приводят к необходимости разработки принципов, каждый из которых может быть сформулирован в форме руководства, указывая на его источник в когнитивной нейронауке.

Принцип формирования внутренней грамматики

Согласно исследованиям в области нейролингвистики, формирование внутренней грамматики требует многократного использования ограниченного числа языковых структур в аутентичных ситуациях коммуникации с достаточно высоким уровнем частоты для того, чтобы мозг мог фиксировать основные шаблоны и развивать нейронные связи или пути сохранения информации в процедурной памяти студента, позволяющие ему в последствии вступать в коммуникативный процесс спонтанно.

Для возможности многократного использования каждой из структур в значимых коммуникативных ситуациях, максимально приближенных к реальным, стоит определить семь шагов обучения устной коммуникации. Эти шаги заключаются в следующем:

1. Преподаватель моделирует аутентичные информационно-коммуникативные высказывания; цель состоит в подаче языкового образца для дальнейшего использования.

2. Преподаватель задает вопросы обучающимся; цель состоит в демонстрации построения ответа.

3. Исходя из языковой модели, представленной преподавателем, обучающиеся должны последовательно задать вопросы другим студентам, которые дают соответствующие персонализированные ответы; цель состоит в закреплении модели вопроса.

4. В короткий отрезок времени студенты одновременно взаимодействуют в диадах, используя уже смоделированные языковые структуры; цель состоит в использовании во взаимодействии новых структур для передачи информации.

5. Преподаватель задает вопросы обучающимся о персонализированных ответах, полученных ими от их партнеров во время предыдущего взаимодействия: цель состоит в повторном использовании несколько измененных новых структур.

6. Шаг 4 повторяется на этот раз с новыми партнерами; цель состоит в повторном использовании структуры в иной ситуации при минимальных коммуникативных изменениях.

7. Шаг 5 повторяется с учетом ответов новых партнеров; цель состоит в повторном использовании незначительно измененной структуры для создания нейронных связей (хранимых в процедурной памяти), лежащих в основе устных коммуникативных навыков.

Используя эти шаги, преподаватель может прервать последовательность для проведения с любым из студентов собеседования о реакции сверстников, позволяя им использовать естественную речь. Концепция внутренней грамматики, разработанная в результате нейролингвистических исследований, порождает еще одну стратегию обучения: использование полных предложений для представления новых языковых структур. Внутренняя грамматика состоит из соединений, имеющих горизонтальный характер на морфосинтактической плоскости; она не может развиваться из частичных утверждений и ответов, состоящих из изолированных слов. Для развития внутренней грамматики обучающиеся должны строить полные развернутые предложения. Преподавателю необходимо регулярно исправлять ошибки (фонетические, морфологические, синтаксические, лексические и дискурсивные) с целью обеспечения должного формирования внутренней грамматики. При НЛП исправление ошибок является существенным, с учетом того, что в некотором смысле оно заменяет собой преподавание явной грамматики. Устная форма языка изучается в коммуникативном контексте, а исправление ошибок интегрируется в процесс обучения для обеспечения эффективной передачи информации в различных ситуациях.

Исследования в области когнитивной нейронауки демонстрируют важность использования интенсивного подхода в начале обу-

чения иностранному языку. Как правило, L2 не изучается в течение длительного периода времени, что позволило бы сформировать внутреннюю грамматику, необходимую для спонтанной коммуникации. Без интенсивности воздействия в использовании языка нейронные цепи не могут быть полностью сформированы. Спонтанная коммуникация или внутренняя грамматика могут развиваться только при относительно интенсивном использовании L2. Языковые программы, такие как базовая программа французского языка, просто не могут обеспечить непрерывное использование языка, так необходимое для развития языковых навыков, формирующих внутреннюю грамматику студента. Исследования показывают, что для создания определенной спонтанности использования языка, требуется интенсивное обучение в объеме не менее 270 часов [8].

Принцип развития грамотности

Исследования в области нейрообразования подчеркивают, что для развития внутренней грамматики иностранного языка, в частности, французского, стоит уделять первоочередное внимание развитию навыков устной формы языка, т.к. этот аспект связан с языком жестов и мимикрии, а также из-за решающей роли просодических явлений в языке [5]. Для концентрации на развитии устного слова необходимо использовать перспективу, ориентированную на развитие грамотности. Это означает, что при изучении языка акцент делается на произносимом слове. В целом грамотность определяется как способность использовать язык. Именно эта перспектива дополняет нейролингвистические исследования. Перспектива развития грамотности позволяет преподавателям рассматривать изучение языка как развитие навыков, а не знаний, определять приоритетность развития устного языка и укрепить идею последовательности: устная речь – чтение – письмо. Использование перспективы, направленной на развитие грамотности в обучении L2, важно для педагогов как с точки зрения учебных программ, так и с точки зрения стратегий обучения. При разработке учебной программы с учетом НЛП каждая учебная единица предназначена для начала устной фазы. Прежде всего, у студентов необходимо развить способность высказываться по определенной теме. Затем выполняются задания по чтению и письму; обучающиеся учатся читать тексты по заданной теме, используя лексику и языковые структуры, уже проработанные устно, что обеспечивает закрепление определенного количества языковых структур. Чтение предшествует письму, т.к. по сути является деятельностью распознавания; в процессе чтения обучающиеся учатся распознавать графические формы звуков целевого языка, а также изучают особенности языка, характерные для его письменной формы. Письмо следует за чтением, т.к. лингвистическое знание используется при воспроизведении письменных форм. Явное преподавание языковых форм начинается с чтения и продолжается в письменной форме.

Когнитивная нейронаука демонстрирует переход высококонкурентного обучения в более эффективное – изучение явных аспектов языка (т.е. внешней грамматики), что контекстуализировано при НЛП в изучении второго иностранного языка. Внешняя грамматика вводится контекстуально следующим этапом после использования устных форм языка. Формы языка сначала идентифицируются в текстах, используемых при чтении, и затем интегрируются в собственные высказывания и сочинения обучающихся. Данные стратегии аналогичны стратегиям, используемым для развития грамотности в группах основного иностранного языка, но с изменениями, требуемыми в случае изучения L2. Изменения состоят в основном в том, что перед переходом к чтению и письму должно уделяться больше внимания развитию именно устной речи. Такие изменения проистекают из нейролингвистической концепции внутренней грамматики. При изучении L2 внутренняя грамматика обучающихся значительно ограничена. Попытка выработать внутреннюю грамматику обучающихся путем устного использования различных структур в L2 перед переходом к чтению и письму

позволяет им интегрировать новые структуры в своей письменной деятельности, не прибегая к переводу.

Процесс чтения проходит в три этапа: 1) этап предварительного чтения вслух; 2) этап чтения, включающий в себя несколько текстовых операций: чтение текста преподавателем, чтение для понимания соотношения между звуками и их графическим изображением, чтение с целью выявления грамматических явлений и формулировки правил; акцент делается на значении и форме; 3) фаза пост-чтения объединяет новые знания с уже полученными ранее знаниями. Обучение письму проходит по тем же принципам.

Таким образом, язык, изученный с точки зрения развития грамотности, начинается и заканчивается устной формой деятельности. Коррекция ошибок остается важной в обучении чтению и письму. Преподаватель должен дать облегченную модель чтения, то есть скомбинировать лексику в значимую смысловую группу; для облегчения понимания студентам рекомендуется читать в соответствии с данной моделью. Процесс проходит легче, если у обучающихся уже сформирована собственная внутренняя грамматика. Для эффективного рецептивного и репродуктивного чтения обучающимся важно распознавание звуков L2 в письменной форме и их точное воспроизведение. При построении обучающимся неправильной связи между звуком и его графическим изображением преподаватель должен дать правильную модель чтения, а студенту необходимо еще раз полностью перечитать предложение, в котором была допущена ошибка ассоциации – коррекция проводится в контексте фразы. Эти стратегии, облегченное моделирование и контекстуализация коррекции ошибок, являются результатом нейролингвистических исследований проведенных ранее.

Ошибки на письме делятся на две категории, основанные на нейролингвистических принципах подхода, указывающих на необходимость знаний и навыков для развития коммуникативной способности с использованием второго иностранного языка: ошибки в результате неправильной внутренней грамматики, или подразумеваемой компетентности, и ошибки, возникающие из-за недостаточного знания письменных форм языка. Ошибки, возникающие из-за незнания правильных форм, исправляются путем объяснения и подачи обучающимся правильной формы. Эта новая информация хранится в декларативной памяти. Ошибки, возникающие из-за неправильной внутренней грамматики, происходящие из неправильных ссылок, хранящихся в процедурной памяти, исправляются путем повторения языковых структур в аутентичной языковой ситуации. Только при правильно сформированной внутренней грамматике обучающийся сможет писать правильно. Исследования в области нейролингвистики позволили переосмыслить понятие ошибки и разработать эффективные меры для их коррекции.

Исследования в области нейролингвистики показали, что при формировании у обучающихся внутренней грамматики внимание должно быть сосредоточено на передаваемой информации, а не на языке, поскольку внутренняя грамматика приобретается неосознанно. А. Эллис подчеркивает важность связи между смыслом и языковыми формами в развитии коммуникативной способности. Обучение L2 должно основываться на использовании авантажных когнитивных задач, представляющих собой интеллектуальный вызов для студентов. Именно поэтому НЛП рекомендует использовать методику проекта. Для облегчения создания осмысленных ситуаций, познавательных для когнитивной деятельности обучающихся, учебные единицы могут включать в себя последовательность от двух до четырех минипроектов, каждый из которых связан с ранее использовавшейся в устной форме коммуникативной функцией, и фокусирующихся в итоговом проекте. Такая последовательность облегчает итеративное использование языковых структур, т.к. окончательный проект объединяет структуры, используемые в каждом из предыдущих минипроектов. Проектная методика позволяет сосредоточиться не на языковых формах, а на

предложенных темах и выражении собственной точки зрения на изучаемый вопрос. Виды деятельности требуют их постоянного участия, активируя участки мозга, отвечающие за эффективное изучение языка. Когнитивно емкие задачи способствуют развитию навыков. Использование проекта позволяет преподавателям постепенно увеличивать сложность задач и комплексность языковых структур.

Нейролингвистические исследования показывают важность использования аутентичного языка в реальных ситуациях для формирования внутренней грамматики, необходимой для спонтанной коммуникации. Когнитивная нейронаука подчеркивает сложность работы различных центров мозга, особенно связанных с коммуникативной мотивацией. Для эффективности языкового выражения необходимо активировать эти центры. Именно поэтому внутренняя грамматика не может быть сформирована посредством контролируемых упражнений или запоминания; при изучении языка подобным образом внимание уделяется, в основном, языковым формам, ссылка идет на декларативную память, однако не несет существенного вклада в создание процедурной памяти. Более того, любой диалог или упражнение ограничены в объеме, их трудно интегрировать в длительную дискуссию. Контролируемые упражнения не дают возможности получить устойчивый результат, необходимый для развития их интерязыка [7].

Еще одна сложность использования диалогов или упражнений заключается в их недостаточной контекстуализации для реального коммуникативного использования. Студенты должны быть вовлечены в аутентичные коммуникативные ситуации для повышения эффективности использования на практике полученных навыков и умений. Следствия этого принципа двоякие. При подготовке учебного плана разработанные единицы должны опираться на максимально аутентичные коммуникативные ситуации и относиться к актуальным для студентов темам: функции коммуникации должны исходить из их потребностей.

Принцип использования интерактивных коммуникативных стратегий

Нейролингвистические исследования показывают, что благодаря частому использованию языковых структур в процедурной памяти создаются нейронные сети, необходимые для спонтанной устной коммуникации. Использование языка не должно состоять в повторении последовательностей, заученных наизусть. Внутренняя грамматика – это умение, а не знание, формирование которого зависит от частоты использования. На занятиях необходимо постоянное взаимодействие обучающихся. Обычно большая часть времени отведена преподавателю; в среднем более 85% времени высказываний приходится на преподавателя, поэтому для стимуляции использования языка обучающимися необходимо стремиться к созданию атмосферы благоприятного взаимодействия обучающихся как с преподавателем, так и между ними самими. Студенту необходимо приспособиться к несовершенствам фактической коммуникации и продуктивно переносить языковые коммуникативные навыки на практику. Взаимодействие вносит вклад не только в развитие индивидуальной внутренней грамматики, но и в общее социальное и познавательное развитие обучающегося [1]. При обсуждении предложенных на занятиях тем студенты должны не только развивать языковые навыки, но и участвовать в обмене мнениями и знаниями, способствующими когнитивному развитию.

Для развития у каждого студента индивидуальной внутренней грамматики крайне важным является его регулярное социальное взаимодействиях с использованием иностранного языка. Существует причинная (каузальная) связь между социальным взаимодействием, когнитивным развитием и реорганизацией мышления. Использование этого нейролингвистического принципа может влиять на разработку учебных программ. Например, занятия могут быть основаны на групповых видах работы, в диадах или биномиальной деятельности и других формах взаимодей-

ствия с тем, чтобы оно стало регулярной формой деятельности [2]. В целях повышения эффективности процесса интеграции использования языка, все языковые структуры сначала должны быть смоделированы и использованы в кратких разговорных практиках, что способствует повышению мотивации дальнейшего самостоятельного их использования. В подготовке ко всем видам взаимодействия предварительная фаза является неотъемлемой частью каждого блока занятий. Кроме того, при реализации обучающимися проектов, основное внимание должно уделяться задаче обеспечения не только языкового содержания и стимуляции мотивационного участия обучающихся, но и задаче обеспечения адекватного когнитивного участия. Этот подход предлагает разнообразные перспективы обучения, демонстрируя не только важность развития навыков и процедурной памяти на индивидуальной основе, но и важность социального взаимодействия. При применении концепции когнитивной нейронауки в области нейрообразования, роль социального взаимодействия в развитии познания категорически не должно игнорироваться.

Современные исследования в области образования показали, что НЛП является положительным опытом обучения второму иностранному языку, позволяя овладевать им, не препятствуя усвоению основного иностранного языка. Данная программа с учетом ее устного и интерактивного характера дает положительные результаты, особенно у студентов, имеющих трудности в изучении иностранных языков. Несмотря на то, что для подтверждения применимости нейролингвистического подхода в изучении иностранного языка требуются дополнительные исследования, принципы, на которых основывается данный подход, являются универсальными. Особенно это касается обучения коммуникативным навыкам второго иностранного языка.

Необходимо упомянуть о связи НЛП и иммерсии. Программа погружения основана на изучении ряда предметов одновременно на нескольких иностранных языках. Принципы НЛП, изложенные выше, позволяют отметить следующее: во-первых, программа погружения позволяет более интенсивно воздействовать на овладение L2 с самого начала обучения и формировать внутреннюю грамматику студентов; во-вторых, программа погружения базируется на подходе развития грамотности; в-третьих, в программе погружения основное внимание уделяется достижению цели посредством языка; в-четвертых, занятия основываются на атмосфере коммуникативной аутентичности. Концепция формирования внутренней грамматики, а также некоторые другие учебные стратегии, разработанные в рамках нейролингвистического подхода, являются актуальными и могут быть фактически использованы в группах погружения в целях повышения эффективности коммуникативных навыков L2. Эти стратегии включают в себя:

– использование развернутых предложений для эффективности формирования внутренней грамматики;

– важность коррекции ошибок при формировании правильной внутренней грамматики;

– акцент на развитии устной формы языка и последующем формировании грамотности;

– контекстуализация языковых форм.

Менее формальный подход к взаимодействию студентов в процессе работы над проектом стимулирует субъективное, а не академическое использование L2, а также способствует более активному его усвоению. В программе иммерсии характеристики, упомянутые в нейробиологии как необходимые для эффективного формирования навыков коммуникации L2, ярко обозначены [6].

Использование стратегий НЛП при изучении французского языка как второго иностранного позволяет не только значительно улучшить коммуникативные умения, но и повысить возможность языкового самовыражения.

НЛП открывает совершенно новую грань исследований в сфере обучения второму иностранному языку, в частности, французскому. Концепция внутренней грамматики представ-

ляется перспективной областью исследований при изучении L2. Требуется избрать наиболее эффективный способ формирования и измерения уровня внутренней грамматики. Существует заслуживающая особенного изучения связь между внутренней грамматикой и беглостью речи, а также связь между внутренней грамматикой и спонтанной коммуникацией. В 1976 году Дж. Камминз предположил, что существуют два важных пороговых уровня в обучении второму иностранному языку: нижний пороговый уровень, существующий в начале изучения, и верхний пороговый уровень, определяющий фактическое начало когнитивного использования языка. Изучение концепции внутренней грамматики и определения ее уровня позволяет проверить и обобщить действенность этой гипотезы. Кроме того, изучение концепции развития внутренней грамматики в соответствии с индивидуальным ритмом развития навыков грамотности обучающегося важно для педагогов как в контексте первого, так и второго языка, способствуя выявлению студентов, испытывающих трудности в изучении иностранного языка.

Большим вкладом когнитивной нейронауки в образовательные исследования является пояснение различий между знаниями и навыками, а также различными способами обработки мозгом этих учебных продуктов. Первостепенное значение имеет определение преподавателем содержания учебной программы и понимания им необходимости сложной реорганизации обучения. Исследователей в области нейрообразования интересуют открытия в свете конструктивистской перспективы в обучении. По мнению Л. С. Выготского, развитие не подчинено учебной программе, оно имеет внутреннюю логику [1], мозговые процессы обучающегося не очевидны и следуют собственной логике развития. Но то, что было скрыто от прямого наблюдения в эпоху Л. С. Выготского в 1930-х годах, широко доступно в наше время с помощью методов визуализации мозга. В современных высших учебных заведениях в процесс обучения вовлечены группы взаимодействующих между собой людей и определение значимости влияния социального взаимодействия на индивидуальное когнитивное развитие вносит важный вклад в создание эффективных условий обучения.

Использование принципов НЛП является значительным вкладом нейробиологических исследований в сферу образования. До сих пор доминирующая парадигма, на которой были разработаны ресурсы и стратегии обучения второму иностранному языку, основывалась на когнитивной психологии. Результаты, получаемые по этой парадигме, были неудовлетворительными, а причины указанных несоответствий оставались неявными. С помощью нейролингвистической перспективы двуязычия стало возможным концептуализировать более эффективную парадигму изучения иностранного языка. Пять принципов НЛП – лишь один из примеров использования нейролингвистических теорий для создания новых условий, стимулирующих развитие иноязычных коммуникативных способностей обучающихся.

АННОТАЦИЯ

В данной статье рассматриваются результаты исследований в области нейробиологии, способствующие развитию навыков коммуникации на втором иностранном языке в учебных заведениях. В статье исследуется парадигма, лежащая в основе изучения основного варианта французского языка, основанного на когнитивной психологии. Положительные результаты практического применения нейролингвистического подхода демонстрируют значительный вклад исследований в области когнитивной нейронауки, способствующих повышению качества обучения иностранному языку.

Ключевые слова: нейролингвистика, нейробиология, иностранный язык, программа погружения, педагогические стратегии.

SUMMARY

The article considers the research results in the realm of Neurobiology which assists communication skills development of the second foreign language in higher school. The basic

paradigm of the literary French language training grounded on the Cognitive Psychology is analysed. Positive outcomes of Neurolinguistic Programming usage demonstrate considerable contribution to the research in the sphere of cognitive neuroscience favouring the effectiveness training increase of a foreign language.

Key words: neurolinguistic, neurobiology, foreign language, language immersion course, pedagogical strategies.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.

2. Евстафьева С. А. Применение нейролингвистического подхода в процессе обучения детей / С.А. Евстафьева [др.] // Образование и воспитание [Электронный ресурс]. – 2017. – № 5. – С. 1–4. – URL: https:// moluch.ru/th/4/archive/74/2926/ (дата обращения: 03.06.2019).

3. Хомский Н. Языки и мышление. – М.: Изд. МГУ, 1972. – 123 с.

4. Черниговская Т. В. Нить Ариадны, или пирожные мадлен: нейронная сеть и сознание: Лекция на VII Фестивале науки в Москве, 13.10.2012 [видео]. – URL:https:// www.youtube.com/watch?v-9LZPkx-UB4k (дата обращения: 03.06.2019).

5. Germain C. Grammaire de l'oral et grammaire de l'écrit dans l'approche neurolinguistique (ANL) / C. Germain, J. Netten // Synergies. Mexique. – 2013. – № 3. – P. 15–29.

6. Germain C. New paradigm for the learning of a second language / C. Germain, J. Netten // Neuroeducation. – 2012. – № 1 (1). – P. 85–114.

7. Germain C. Étude qualitative du régime pédagogique du français intensif / C. Germain, J. Netten // Canadien Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes. – 2004. – № 60 (3). – P. 393–408. – URL: https://www.researchgate.net/publication/250196447_Etude_qualitative_du_regime_pedagogique_du_francais_intensif (дата обращения: 03.06.2019).

8. Germain C. L'Evaluation de la production orale en français intensif: critère et résultats / C. Germain, M. Movassat, J. Netten // Canadien Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes. – 2004. – № 60 (3). – P. 309–332. – URL: http://www.francaisintensif.ca/media/edu-35-2004-evaluat-product-orale-rclv-cmlv.pdf (дата обращения: 03.06.2019).

9. Paradis M. Declarative and Procedural Daterminants of Second Languages. – Amsterdam; Philadelphie: John Benjamins, 2009. – 231 p. – URL: https://books.google.com/books?id=Enk59NvecHC&sec=frontcover&hl=ru&source=gbs_ge_summary (дата обращения: 03.06.2019).

М. В. Переверзев

УДК 378.

ОРГАНИЗАЦИОННО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ГОСТИНИЧНОГО СЕРВИСА И ТУРИЗМА

Профессиональная подготовка будущих специалистов в сфере гостиничного бизнеса и туризма связана с разработкой и обоснованием педагогических условий, которые являются одним из важнейших структурных компонентов системы обучения магистров.

Целью статьи является обоснование и разработка организационно-содержательных педагогических условий, которые возможны

при условии применения системного подхода. Такой подход является методологическим основанием для исследования такого сложного феномена, как формирование полифункциональной профессиональной компетенции будущих специалистов в сфере гостиничного сервиса и туризма. В этой связи рассмотрим сущность понятия «педагогическое условие» с позиций философского, психологического и педагогического знаний.

Обратимся к определению понятия «условие», данному в Толковом словаре русского языка, в котором отражаются несколько аспектов условия, как: «нужный, такой, без которого трудно, невозможно обойтись» [1, с. 629]; «удовлетворяющий потребностям, необходимым условиям» [1, с. 279]. В лексическом значении «условие» трактуется в разных аспектах: обстоятельство, от которого что-то зависит; требование, которое выдвигается одной из сторон к другой; устное или письменное согласие о чем-то; правило, установленное в какой-то сфере жизнедеятельности; обстоятельство, в котором что-то случается [2].

В контексте *философского* знания «условие» рассматривается как «отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он не сможет существовать» [3, с. 73–74], как «то, от чего зависит нечто другое (обусловливаемое); существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления» [3, с. 497]. Объединяющее звено в этих трактовках заключается в том, что условие – это категория отношений предмета с окружающим миром, без которого он существовать не может.

В *психологии и педагогике* условия эффективного развития личности рассматриваются как совокупность обстоятельств, в которых оно протекает и которые содействует эффективности этого процесса. К обстоятельствам относятся объекты картины мира, субъекты процесса выполнения различных видов деятельности, характеристика процесса формирования активности личности, средства, методы и формы реализации данного процесса. С точки зрения В. А. Беликова, «к педагогическим относятся те условия, которые сознательно создаются в образовательном процессе, и реализация которых обеспечивает наиболее эффективное протекание этих процессов. В основании этих процессов – деятельность» [4, с. 234–235].

Таким образом, содержание понятие «условие» является многоплановым и многозначительным. И хотя определенным образом конкретизируется в пределах *педагогической* науки, в научной литературе наблюдаются разные взгляды на сущность этого понятия.

В педагогической теории и практике нашли отражение несколько подходов к описанию и использовании педагогических условий. Так, Е. В. Яковлев и Н. О. Яковлева рассматривают педагогические условия как совокупность мер педагогического процесса, направленных на повышение его эффективности [5, с. 35]. А. Я. Найн рассматривает педагогические условия как «совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов и материально пространственной среды, направленных на решение поставленных задач» [6, с. 16]. В. М. Розин отмечает, что в дидактическом значении условие (обучения) – это совокупность педагогических требований, соблюдение которых в процессе обучения дает возможность целенаправленно и существенным образом изменить его результативность, совокупность педагогических влияний относительно координации и гармонизации макро- и микросреды на самореализацию личности с его личными усилиями относительно собственного развития [7]. В общих чертах *педагогическое условие* – это определенный набор требований к процессу обучения, которые способствуют успешному усвоению учебного материала, основываются на дидактических принципах и являются неотъемлемым компонентом моделирования целостного педагогического процесса, направленного на овладение обучающимися учебным материалом по конкретному предмету.

Различные подходы к определению понятия «педагогическое условие» позволяют говорить о неоднозначности толкования данного феномена. К различным позициям ученых относятся *философская* концепция о том, что условие – это сочетание объективных возможностей содержания, форм, методов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных конкретных задач. В *психологической* науке подчеркивается значимость у обучающихся психологических качеств и способностей к освоению новой информации, требуемых в процессе обучения. В *педагогической* теории и практике условие чаще понимают как факторы, обстоятельства, совокупность мер, от которых зависит эффективность функционирования педагогической системы, а также как сформированность у обучающихся комплекса знаний, умений и навыков, позволяющих оперативно и эффективно выполнять учебную деятельность.

Обобщающий анализ научных педагогических источников убеждает, что под «условиями» понимаются обстоятельства, влияния, требования и факторы, которые способны изменить результативность разнообразных социально-педагогических процессов и явлений. Вместе с тем контент-анализ понятия «педагогическое условие» позволяют говорить об общих признаках, которые включают: комплексность, динамичность, процесс и результат эффективного педагогического процесса, системность педагогических и учебных приемов, направленных на достижение максимального результата освоения информации.

В таком контексте *педагогические условия* можно рассматривать как целенаправленно организованную педагогическую среду, систему педагогических средств, комплекс взаимодействий субъектов педагогического процесса, а развитие интерпретировать как процесс совершенствования, изменения состояния, степени качества психологической, теоретической и практической готовности специалиста к профессиональной деятельности.

Различные *классификации* педагогических условий и их отдельные *структурные* элементы нашли отражение в теории и практике средней и высшей школы. Так, в научной литературе описываются педагогические, социально-педагогические, организационно-педагогические условия. В диссертационных исследованиях разрабатываются и используются методологические, управленческие, кадровые, материально-технические и финансовые условия обеспечения педагогического процесса. Например, в работах Э. Р. Саитбаевой, при выявлении психолого-педагогических условий формирования профессионального самоопределения будущих специалистов, описана классификация «объективных и субъективных» условий [8]. Однако в психолого-педагогической и методической литературе практически отсутствует научное обоснование методологических положений, которые позволяют описать и практически применить систему педагогических условий в конкретном исследовании.

В контексте нашего исследования будут разработаны, обоснованы и реализованы *организационно-содержательные педагогические условия* с позиции *системного подхода*. Разработка и обоснование необходимого и достаточного комплекса организационно-содержательных педагогических условий формирования полифункциональной профессиональной компетенции будущих специалистов в сфере гостиничного сервиса и туризма основываются на:

– *современных требованиях,* предъявляемых к подготовке магистров гостиничного и туристического бизнеса;

– *противоречиях,* существующих в системе подготовки менеджеров организаций в условиях отечественного высшего образования;

– *специфике преподавания* цикла специальных наук в гуманитарном вузе, в котором ведется подготовка магистров в области гостиничного сервиса и туризма;

– *особенностях технологий обучения* будущих менеджеров, готовящихся к деятельности в гостиничных и туристических комплексах.

Внимание к организационно-содержательным педагогическим условиям обусловлено тем, что в традиционной системе подготовки будущих менеджеров гостиничной и туристической сферы учебные курсы и технологии обучения вводятся в отрыве от реального производственного процесса. Они не отражают комплекс полифункциональных обязанностей, которые выпускники магистратуры должны выполнять после окончания учебы в вузе. Как правило, невысокий уровень теоретической и практической подготовки выпускников не позволяют им занимать вакансии в структуре современных гостиничных и туристических компаниях, участвовать в конкурентной борьбе за ведущие позиции в них. Кроме того, отсутствует достаточная организационная база, позволяющая интегрировать связи между выпускающимися кафедрами вузов и базовыми предприятиями гостиничной и туристической сферы. Анализируя противоречия, которые сложились в высшей школе в связи с политикой развития гостиничного гостеприимства и туризма, можно сделать вывод о том, что в системе профессиональной подготовки будущих менеджеров гостиничных и туристических комплексов при использовании интегративных технологий теоретической и практической подготовки специалистов в этой области отсутствует единая методология и теория. Это, в свою очередь, порождает массу проблем – от необходимости создания базовых кафедр на предприятиях гостиничной и туристической сферы до использования комплекса обучающих информационных и технических средств обучения.

В связи с этим появляется необходимость в выяснении места и роли организационно-содержательных условий в целостной структуре педагогического процесса профессиональной подготовки магистров – менеджеров в области гостиничного и туристического сервиза.

Как известно, деятельность преподавателей и обучающихся как субъектов педагогического процесса характеризуется направленностью на достижение конкретных целей обучения. В этой связи можно сделать предположение о том, что организационно-содержательные педагогические условия формирования полифункциональной профессиональной компетенции будущих специалистов в сфере гостиничного сервиса и туризма должны быть направлены на совершенствование *содержания* обучения, включающего интеграцию учебной информации и *организацию* ее усвоения, реализованного в соответствующей педагогической технологии.

В ходе исследования были условно выделены, обоснованы и внедрены в реальном учебном процессе две группы педагогических условий – *организационные и содержательные*.

Комплекс о*рганизационных* условий включает:

– определение обучающимися комплекса мотивов, стимулирующих изучение и использование в практической деятельности содержания цикла дисциплин как основы формирования полифункциональной компетенции, личностного и профессионального развития;

– определение комплекса педагогических технологий теоретического изучения и практического внедрения интегративных дисциплин в процессе технологических практик;

– организацию обратной связи: соотнесением результатов усвоения учебного материала по интегративным инновационным дисциплинам с личностными и профессиональными целями и задачами;

– поэтапное внедрение интегративных обучающих мультимедийных программ в процессе освоения полифункциональных умений и способов деятельности;

– создание реальных полифункциональных ситуаций для формирования профессиональных компетенций в рамках всех видов практик.

Содержательные условия предусматривают:

– наполнение цикла дисциплин, изучаемых в ходе магистерской подготовки, научными и практическими аспектами, направленными на формирование профессиональ-

ных мотивов интересов, потребностей и целей будущей полифункциональной деятельности;

– рациональный и научно обоснованный отбор необходимой и достаточной учебной информации, ее оперативное обновление с целью формирования полифункциональной компетенции будущих менеджеров в сфере гостиничного и туристического бизнеса;

– разработку и внедрение учебной дисциплины «Формирование полифункциональной профессиональной компетенции будущих специалистов в сфере гостиничного сервиса и туризма» и факультативного курса «Психолого-педагогическая готовность будущих менеджеров гостиничной и туристической сферы к профессиональной деятельности»;

– внесение изменений в интегрированное содержание мультимедийных программ, позволяющих добиваться значимых учебных результатов в ходе теоретической и практической подготовки;

– определение объема и качества усвоения интегративных знаний, умений и способов их использования в полифункциональных ситуациях.

Отметим взаимосвязь трех основных аспектов современной педагогики: актуальных *требований,* предъявляемых к выпускникам вузов в сфере гостиничного и туристического бизнеса; *противоречий*, складывающихся из объективных причин, типичных для современного развития системы подготовки менеджеров для сферы гостиничного гостеприимства и туризма; необходимость *создания оптимальных педагогических условий,* связанных с невозможностью достижения целей по подготовке необходимых кадров.

Ниже кратко охарактеризуем организационно-содержательные педагогические условия и обоснуем их сущность, взаимосвязь и функции, определим их место и роль в реальном учебном процессе (табл.1).

На начальном этапе магистерской подготовки первым организационно-содержательным педагогическим условием является *психологическая готовность будущих специалистов в сфере гостиничного сервиса и туризма к формированию полифункциональной профессиональной компетенции.* Реализация данного педагогического условия направлена на формирование у обучающихся ценностного личностно значимого отношения к будущей деятельности. Внедрение в педагогический процесс данного условия позволяет разрешить противоречия между недостаточным уровнем мотивации, интересов, потребностей, полифункциональных возможностей и уровнем притязаний молодых специалистов, которые претендуют на высокие должности в иерархии гостиничных и туристических компаний.

Психологическая готовность обучающихся в магистратуре к полифункциональной деятельности в гостиничной и туристической сфере предполагает развитие следующих психолого-педагогических факторов:

– повышение уровня мотивационного «поля» будущих специалистов в процессе обучения и во всех видах практической подготовки;

– развитие интересов и потребностей к различным видам деятельности в гостиничной и туристической сфере;

– формулирование «древа целей», которые позволят обучающимся сформулировать понимание миссии и собственного места в предполагаемых адресатах будущей работы;

– повышение познавательной и поисковой активности магистров;

– развитие организационных способностей и управленческих умений, направленных на освоение способов работы с коллегами в условиях производственных практик.

Организация и планирование подготовки специалистов предполагает разрешение противоречия между традиционным содержанием образования и требованиями, предъявляемыми к современному профессиональному уровню менеджера – интегративного специалиста в области гостиничной и туристической сферы. Это предполагает включение магистров в значимую для каждого из них ситуацию, в которой они ищут и находят

Таблица 1.

Организационно-содержательное педагогическое условие

Организационное	***Содержательное***
Определение обучающимися комплекса мотивов, стимулирующих изучение и использование в практической деятельности содержания цикла дисциплин как основы формирования полифункциональной компетенции, личностного и профессионального развития.	Наполнение цикла дисциплин, изучаемых в ходе магистерской подготовки, научными и практическими аспектами, направленными на формирование профессиональных мотивов интересов, потребностей и целей будущей полифункциональной деятельности

Таблица 2.

Организационно-содержательное педагогическое условие

Организационное	***Содержательное***
Определение комплекса педагогических технологий теоретического изучения и практического внедрения интегративных дисциплин в процессе технологических практик.	Рациональный и научно обоснованный отбор необходимой и достаточной учебной информации, ее оперативное обновление с целью формирования полифункциональной компетенции будущих менеджеров в сфере гостиничного и туристического бизнеса.

личностный и профессиональный смысл, строят образ и модель своей жизнедеятельности, дают оценку результатам учебной работы и инновационного поиска в различных сферах практического применения своих интересов и потребностей.

Таким образом, важнейшим организационно-содержательным условием магистерской подготовки является определение системы информации в цикле дисциплин, наполненных общенаучными и практическими аспектами, направленными на формирование профессиональных мотивов, интересов, потребностей и целей будущей полифункциональной деятельности специалистов в области гостиничного и туристического бизнеса.

Достижение организационной и содержательной составляющих современного педагогического процесса является определение комплекса педагогических технологий освоения рационально отобранной, необходимой и достаточной учебной информации, ее оперативное обновление с целью формирования полифункциональной компетенции будущих менеджеров в сфере гостиничного и туристического бизнеса. Реализация данного условия позволяет разрешить противоречие между постоянно увеличивающимся объемом учебной информации и невозможностью ее освоения в процессе аудиторной и внеучебной деятельности, а также необходимостью повышения уровня преподавания фундаментальных и специальных дисциплин и недостаточностью разработанности современных педагогических технологий (табл.2).

Планирование содержания учебного материала предполагает рациональный отбор информации, необходимой и достаточной для освоения программы обучения, определение этапов и логики внедрения педагогических технологий с целью формирования системы межпредметных и интегративных знаний у магистров. Сущность данных педагогических условий заключаются в том, чтобы выбрать такие технологии преподавания из числа разработанных в педагогической практике, которые способствовали активизации интереса студентов к освоению необходимой и достаточной информации в условиях аудиторной работы, а также стимулировали творческую активность обучающихся при подготовке к выполнению самостоятельной работы, разработку авторских проектов. Реалиизация данных организационно-содержательных педагогических условий позволит модернизировать и усовершенствовать методики обучения будущих специалистов в области гостиничного и туристического бизнеса и разрешит противоречия между: необходимостью повышения уровня преподавания фундаментальных и специальных дисциплин и недостаточностью разработанности современных педагогических технологий, а также постоянно увеличивающимся объемом учебной информации и невозможностью ее освоения в процессе аудиторной и внеучебной деятельности.

Достижение высокого уровня реализации организационной и содержательной составляющих педагогического процесса позво-

ляют внедрить систему обратной связи: возможность контролировать качество освоения учебного материала и соотносить их с поставленными целями и задачами. Планируя содержание учебного материала, преподаватели должны четко представлять себе и дать возможность осмыслить обучающимися, на каком этапе обучения и какой учебный материал должен быть рассмотрен и освоен. В условиях педагогического процесса следует учитывать степень усвоения и практической проработки обучающимися учебного материала. Субъекты учебного процесса (преподаватели и магистры) должны быть готовы ответить на самый важный вопрос: «Хорошо ли освоен учебный материал» и затем перейти к следующему разделу, модулю. Рассматривая содержание каждой из дисциплин как часть профессиональной подготовки выпускников, необходимо понимать и ее функцию как средства получения специализированной информации по специальности. Вместе с тем требуется осуществление межпредметных связей всех циклов дисциплин с целью формирования интегративных знаний и умений, а также функциональных способов деятельности.

Обобщение специализированных и межпредметных знаний и способов действий осуществляется в ходе освоения интегративной дисциплины «Формирование полифункциональной профессиональной компетенции будущих специалистов в сфере гостиничного сервиса и туризма» и факультативного курса «Психолого-педагогическая готовность будущих менеджеров гостиничной и туристической сферы к профессиональной деятельности». Результаты освоения теоретической информации и практических навыков являются основой для оценки готовности выпускников магистратуры к профессиональной деятельности (табл.3).

Реализация данных организационно-содержательных педагогических условий позволит разрешить противоречия между стихийным характером самостоятельной работы обучающихся и необходимостью ее организации в условиях учебной и практической деятельности, а также высоким уровнем требований к овладению полифункциональными знаниями и способами деятельности будущих специалистов в области гостиничного и туристического бизнеса и невозможностью формировать высокий уровень личностных и профессиональных качества в условиях ограниченного времени на учебную и практическую работу.

Вместе с тем высокий уровень готовности будущих специалистов в области гостиничного и туристического бизнеса невозможен без сформированности у обучающихся знаний и способов деятельности в области современных информационных технологий. Известно, что мультимедийная программа обладает максимальной эффективностью: ее технические возможности обеспечивают обратную связь между компьютерной программой и обучаемыми. Мультимедийная среда выступает как полноценный «партнер» диалога, представляемая обучающимся учебная информация может принимать различный вид (интерактивные текстовые ссылки, формулы, иллюстрации технологических процессов), удовлетворяющий любым требованиям и представлениям пользователя. Разнообразные технические возможности мультимедийной программы позволяют будущему специалисту в области гостиничного и туристического бизнеса самостоятельно моделировать учебный и производственный процесс, исходя из собственных психологических особенностей и эстетического вкуса, что вносит игровой момент в обучение и повышает мотивацию к обучению. Фиксированный алгоритм структуры учебного материала, представленного с помощью мультимедийной программы, нацеливает обучающегося на решение учебных задач и тем самым достижение цели обучения. Возможности мультимедийной программы позволяют повысить качество учебной информации в связи с новшествами в научно-технической сфере, развивать познавательный интерес магистров к своей будущей специальности, расширять его профессиональный кругозор.

Однако одними лишь техническими возможностями концептуальная обоснованность применения мультимедийной программы для

Таблица 3.

Организационно-содержательное педагогическое условие

Организационное	***Содержательное***
Организация обратной связи: соотнесение результатов усвоения учебного материала по интегративным инновационным дисциплинам с личностными и профессиональными целями и задачами.	Разработка и внедрение учебной дисциплины «Формирование полифункциональной профессиональной компетенции будущих специалистов в сфере гостиничного сервиса и туризма» и факультативного курса «Психолого-педагогическая готовность будущих менеджеров гостиничной и туристической сферы к профессиональной деятельности».

Таблица 4.

Организационно-содержательное педагогическое условие

Организационное	***Содержательное***
Поэтапное внедрение интегративных обучающих мультимедийных программ в процессе освоения полифункциональных умений и способов деятельности.	Внесение изменений в интегрированное содержание мультимедийных программ, позволяющих добиваться значимых учебных результатов в ходе теоретической и практической подготовки.

Таблица 5.

Организационно-содержательное педагогическое условие

Организационное	***Содержательное***
Создание реальных полифункциональных ситуаций для формирования профессиональных компетенций в рамках всех видов практик.	Определение объема и качества усвоения интегративных знаний, умений и способов их использования в полифункциональных ситуациях.

формирования необходимых мотивов к освоению программы подготовки будущих специалистов в области гостиничного и туристического бизнеса не ограничивается. Важно учитывать и психолого-педагогическое воздействие, которое мультимедийная программа оказывает на обучающегося в процессе работы с ней. К таким психолого-педагогическим факторам относятся:

– повышение мотивационной готовности к будущей работе в условиях производственных практик;

– формирование навыков и способов самостоятельной деятельности;

– повышение познавательной активности личности;

– развитие воображения и интерфейсного дизайнерского вкуса будущих менеджеров гостиничного и туристического бизнеса;

– развитие информационной культуры личности, организационных способностей и управленческих умений и навыков.

Таким образом, разработка и внедрение интегративных мультимедийных программ в учебный процесс является одним из эффективных условий обучения с точки зрения психологических, педагогических и методических преимуществ, которое позволяет стимулировать рост личностного и профессионального развития (табл.4).

Реализация данных организационно-содержательных педагогических условий позволит разрешить противоречия между: узкой специализацией выпускников магистратуры и высоким уровнем общекультурной и специальной информативностью специалистов в области гостиничной и туристической сферы, а также недостаточным уровнем организации

педагогического процесса и представлением возможности самостоятельной работы обучающихся посредством последовательности и цикличности использования применяемого программного обеспечения.

Организация педагогического процесса, разработка необходимого и достаточного содержания и интегративных технологий обучения, внедрение современных информационных методов преподавания и учения направлены на создание условий для практической подготовки специалистов интегративного профиля, которыми являются будущие менеджеры гостиничного и туристического бизнеса. Перечень функциональных обязанностей, с которыми столкнутся магистры после окончания вуза в первый период практической деятельности, огромен. В реальной практике молодые специалисты должны проявить полифункциональную компетентность. С этой целью воссоздаются интегративные ситуации профессионального общения, приближенные к естественной среде, обучающиеся получают возможность применять собственные знания в условиях производственных практик, в ходе защит авторских проектов, научно-исследовательских презентаций на иностранных языках, материалов для публикаций в журналах и сборниках статей.

В этой связи разработка, обоснование и выполнение комплекса коммуникативных ситуаций является одним из важнейших организационных и содержательных педагогических условий эффективности педагогического процесса. Выполнение указанных педагогических условий будет способствовать преодолению психологического барьера при общении с работниками гостиничных и туристических комплексов при выполнении полифункциональных видов деятельности. Это позволит приступить к непосредственной деятельности сразу после завершения обучения в вузе (табл.5).

Реализация заключительных организационно-содержательных педагогических условий в реальном педагогическом процессе позволит разрешить противоречия между недостаточным уровнем профессиональной готовности выпускников магистратуры к выполнению полифункциональных ролей в реальных условиях деятельности гостиниц и туристических комплексов и высоким современным уровнем требований к деятельности молодых специалистов в области гостиничного и туристического бизнеса.

Таким образом, анализ философской, психологической и педагогической литературы позволяет сформулировать авторское понятие: *организационно-содержательные* педагогические условия включают следующие компоненты:

– необходимость и возможность разработать и обосновать предпосылки, а также моделируемые результаты педагогического процесса;

– проанализировать традиционную практику и оценить риски для современного развития педагогической науки;

– проанализировать современные требования к реальной практике, определить инновационные подходы к преодолению сложностей и трудностей в освоении современной научной информации;

– разработать, обосновать и реализовать педагогическую технологию, которая с помощью приемов деятельности позволяет субъектам педагогического процесса получить максимально интегративный результат в освоении учебного материала.

Содержание, структура и функции организационно-педагогических условий формирования полифункциональной профессиональной компетенции будущих специалистов в сфере гостиничного сервиса и туризма включают:

– психологическую готовность будущих специалистов в сфере гостиничного сервиса и туризма к формированию полифункциональной профессиональной компетенции;

– владение системой обобщенных знаний и способов действий в различных областях общей и специальной информации;

– развитие продуктивного мышления и творческих способностей, необходимых специалистам для формирования инновационного стиля общения и деятельности в сфере гостиничного и туристического бизнеса;

– способность оценивать качество учебной и производственной деятельности магистров, результаты освоения необходимой для практической работы информации;

– формирование приемов учебной и практической деятельности, направленных на освоение информационных технологий в процессе овладения полифункциональной компетенцией в области гостиничного и туристического бизнеса.

Обоснованные, разработанные и реализованные организационные и содержательные педагогические условия направлены на разрешение противоречий, существующих в системе высшего образования Российской Федерации. Основанием явилось изучение и обобщение опыта в контексте современных требований и особенностей подготовки магистров гостиничной и туристической сферы в отечественных и зарубежных вузах.

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены педагогические условия формирования полифункциональной профессиональной компетенции магистров – будущих специалистов в сфере гостиничного сервиса и туризма. Раскрываются содержание, структура и функции организационно-педагогических условий в контексте развития компетентностей сотрудников в сфере гостиничного и туристического бизнеса.

Ключевые слова: организационно-содержательные педагогические условия, содержание, структура и функции, подготовка магистров – специалистов в области гостиничного и туристического бизнеса.

SUMMARY

The article examines the pedagogical conditions for the formation of polyfunctional professional competence of masters – future specialists in hospitality and tourism. The article reveals the content, structure and functions of organizational and educational conditions in the context of the development of employee competences in the hospitality and tourism industries.

Key words: organizational and meaningful pedagogical conditions, content, structure and functions, training masters – specialists in the field of hospitality and tourism.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 2004. – 1536 с.

2. Ожегов С. И. Словарь русского языка / ред. И. Ю. Шведова. – М.: Русский язык, 1986. – 797 с.

3. Философский энциклопедический словарь / Под ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 836 с.

4. Беликов В. А. Философия образования личности: деятельностный аспект: монография. – М.: Владос, 2004. – 35 с.

5. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. – М.: Владос, 2006. – 239 с.

6. Найн А. Я. Обучение как управляемый процесс. – Челябинск, Урал. гос. акад. физ. культуры, 1990. – 63 с.

7. Розин В. М. Визуальная культура и восприятие. Как человек видит и понимает мир. – М.: ЛКИ, 2006. – 224 с.

8. Саитбаева Э. Р. Теоретические основы самоопределения педагогов-профессионалов в системе дополнительного педагогического образования. – Оренбург: ООИПКРО, 2005. – 501 с.

М. В. Баханова, А. Г. Нестеров

УДК: 376.6

ПОДГОТОВКА И ОБУЧЕНИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ-ОПЕРАТОРОВ НА МОРСКОМ ТРАНСПОРТЕ

В современной теоретической и прикладной психологии, а также методиках преподавания морских специальностей значительное внимание уделяется изучению особенностей подготовки и обучения специалистов-операторов на морском транспорте. Такие исследования направлены на выявление психогенных (стрессовых) факторов макро- и микросреды, разработку практических рекомендаций по повышению эффективности обучения моряков в условиях рейса, совершенствование методики преподавания дисциплин для студентов морских специальностей, повышение качества жизнедеятельности моряков, снижение аварийности на морском транспорте.

Еще в античные времена древние греки подразделяли людей на три категории: тех, кто живет; тех, кто в царстве Аида; и тех, кто бороздит моря, т. е. моряков. Так, специфика профессиональной морской деятельности связана с замкнутыми условиями технических систем, влиянием стрессовых факторов на здоровье моряков, выполнением профессиональных обязанностей, аварийностью на море.

По данным Европейского агентства морской безопасности (EMSA), количество морских аварий и инцидентов в период с 2011 по 2017 гг. выросло на 60 %: с 2 000 до 3 200 случаев. Прогнозируется дальнейший рост аварийности. Увеличилось и количество судов, ставших участниками аварий и инцидентов на 68 %: с 2 300 судов в 2011 г. до 3 600 в 2017 г. Около 10 % из приведенного числа судов – это танкеры и газовозы, являющиеся потенциально опасными объектами морской индустрии. Их участие даже в незначительной аварии сопряжено с высоким риском чрезвычайной ситуации (ЧС). Такие ЧС часто носят глобальный характер, а ликвидация их последствий длится многие годы и несет комплекс негативных последствий.

В совокупности столкновения судов, навалы и посадки на мель составляют не менее 80 % от всего количества аварий на море. За 2011–2017 гг., по данным EMSA, в авариях на море погибли 598 человек, а 5 607 получили различные травмы. В половине случаев человеческие жертвы стали следствием навигационных аварий. За тот же период было зафиксировано 360 случаев загрязнения окружающей среды, из которых 320 – это загрязнение моря нефтепродуктами с судов [5].

Человеческий фактор присутствует на всех стадиях разработки и внедрения технических проектов, берегового сопровождения судоходства, а также непосредственно в действиях членов экипажа и их физическом и психическом состоянии. При этом ошибки судоводителя являются самой распространенной причиной навигационных аварий, присутствующей в 80 % случаев.

Таким образом, именно человеческий элемент эрготехнической системы «судоводитель – судно – среда» в основном определяет риск развития чрезвычайной ситуации на морских судах. Следовательно, минимизацией негативного влияния человеческого элемента на навигационную безопасность судна можно снизить риск ЧС.

Профессиональная деятельность в замкнутых технических системах и процесс обучения в рейсе осложняется воздействием психогенных (стрессовых) факторов. Рассмотрим, что же такое стрессогенные факторы (стрессоры): это неблагоприятные, значительные по силе и продолжительности внешние и внутренние воздействия, ведущие к возникновению стрессовых состояний [3]. Различают физиологические стрессоры и психологические стрессоры. Профессиональная и учебная деятельность моряков в условиях рейса осложнена следующими психогенными факторами:

• длительная оторванность членов экипажа от родины, семьи, близких (информационная, сенсорная, тактильная, сексуальная

депривация). *Депривация* (от англ. *Deprivation* – лишение, утрата) – это термин, которым обозначают ситуацию (и развивающееся вследствие этого состояние), когда человеку не представляется возможным удовлетворить ту или иную потребность. Иногда депривацию определяют как «психическое голодание» [3];

• условия групповой изоляции – ограниченность общения, замкнутость судового экипажа в период рейса; разные религии, традиции, язык, политические взгляды;

• монотонность, однообразие существования;

• непривычная кухня, нехватка витаминов, питьевой воды, табака, алкоголя;

• ограничение жизнедеятельности моряков размерами судна (двигательная депривация), совмещенность зоны труда и отдыха и т. д.;

• условия десинхроноза, т. е. нарушение биологических и физиологических (циркадных) ритмов жизнедеятельности организма (из-за смены часовых поясов, ночных вахт и т. д.);

• смена климатических зон, непривычные климатически неблагоприятные условия (влажность, температура, насекомые);

• качка, вибрация, шум, электромагнитные поля, запахи, пыль, влияющие на нервную систему человека и вызывающие различные физиологические и поведенческие реакции и др.;

• профессиональные: большая ответственность за жизнь членов экипажа, судно, груз; тяжелые задания, переработка, опасности, нештатные ситуации, аварии, грубость руководства и т. д.

В условиях воздействия на психическое и физическое здоровье моряков вышеперечисленных факторов усложняются возможности качественного выполнения как профессиональных обязанностей, так и выполнение программ обучения студентов заочной формы и дневной формы (по индивидуальному плану). Остановимся на влиянии факторов макро- и микросреды на учебную деятельность моряков.

В целях уточнения влияния этих факторов был проведен опрос 150 моряков-студентов очной и заочной форм обучения, работающих на различных типах судов разных компаний. Опрос проводился в форме теста, состоящего из 16 вопросов. Некоторые ответы предлагалось дать в развернутой, открытой форме. Впоследствии они использовались при формировании рекомендаций по совершенствованию методики обучения в условиях рейса.

В результате анализа полученных результатов выяснилось, что в условиях длительной депривации (сенсорной, информационной, эмоциональной, социальной и т. д.) опрошенные находились под воздействием сильных стрессогенных факторов и их психическое состояние испытывало серьезное давление. Отмечались такие симптомы, как повышенная тревожность (у 67 % опрошенных), нарушение сна (54 %), снижение внимания при чтении (45 %), сложности вычисления при проведении расчетных работ по дисциплинам (43 %), ухудшение краткосрочной памяти (48 %). Надо отметить, что одновременно с этим испытуемые отмечали активизацию образной памяти и воображения. При этом в условиях «публичности существования» и увеличении срока рейса показатели значительно ухудшались.

Двигательная депривация или ограничение статической и динамической активности приводили к следующим результатам: чувство онемения в конечностях и сложность ведения конспекта (64 %); ослабление мышц и, как следствие, сложность длительного сидения за рабочим столом (компьютером) (43 %). Особенность моряков сейнеров (рыбный флот) состоит в выполнении ими большого числа погрузочно-разгрузочных работ, что дает гипердинамическую нагрузку, а, следовательно, и серьезную усталость.

Моряки, пересекающие несколько часовых поясов (более 3-х) в сутки испытывали нарушение биологических ритмов. Так, суточные ритмы сна и бодрствования (циркадные, биологические часы) смещались, и выполнение рабочих и учебных заданий определялось респондентами как более утомительное, сложное (85 %). Избежать дальних перелетов, несения ночных вахт, пересечения ча-

совых поясов, проведения учебных тревог для моряков не представляется возможным, посему нарушения сна, режима бодрствования и других биологических ритмов неизбежны. Наиболее тяжело моряками переносится пересечение 12-часовых поясов с запада на восток. В адаптационный период (3–7) дней у опрошенных ритмы приходили в норму. При этом более длительная адаптация проходила у моряков старшего возраста и под конец рейса. Это связано со сниженными адаптационными возможностями и накопленным стрессом. Поэтому 86 % респондентов в период смещения циркадных ритмов не могли выполнять учебных заданий. Даже чтение вызывало у них трудности (64 %).

К стрессогенным факторам мы отнесли и монотонию на борту судна, вызванную однообразием существования, обстановки, предсказуемостью тем общения в замкнутом экипаже. Также ситуация усугубляется техническими факторами монотонии – шумом, вибрацией, качкой, мерцанием приборов и особенно источников люминесцентного освещения при пониженном напряжении. Все это негативно сказывается на психических возможностях человека в условиях рейса, вводя его в дремотное состояние, гипнотический микросон (у 67 % опрошенных). Аварийность на морском транспорте при микросне достигает 40 % от общего числа аварий [3]. Надо отметить, что опыт не является гарантом от проблемы микросна, а наоборот, может самонадеянно усыпить бдительность.

Под конец рейса многие опрошенные отмечали за собой повышенную конфликтность и агрессивность (67 %). Это связано с нарастающим, накопившимся стрессом, эмоциональной перенапряженностью. Такие состояния известный полярный исследователь Р. Амундсен назвал «экспедиционным бешенством» [4], которое чревато глубокими депрессиями и реактивными психозами. При этом уединенное чтение, в т. ч. учебной литературы, позволяло нейтрализовать в определенной мере кризисные периоды, сократив конфликтные контакты, «инкапсулироваться» у 54 % опрошенных. Информационная истощаемость к концу рейса также способствует тяге к получению новых знаний.

Превышение руководством (не в аварийном режиме) длительности несения вахты и директивное уменьшение сна недопустимы. Многие требования к организации мест работы и отдыха, периодичности фаз бодрствования и сна отражены в ПДМНВ (Международная конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты), и контролируется ее выполнение Международной морской организацией (IMO) [1]. Поэтому морякам рекомендовано обращаться в международный профсоюз по защите своих профессиональных прав.

Усугубляют процесс принятия решения операторов и тяжелые задания, переработка, опасности, нештатные ситуации, аварии. В значительной мере снижение ошибок в действиях оператора достигается стандартизацией принятия решения посредством контрольных листов (КЛ) (check list). Они регламентируют большинство типовых операций на мостике и в машинном отделении судна, их последовательность, алгоритм выполнения. Ниже приведен список типовых КЛ:

1. Знакомство с оборудованием мостика.
2. Смена вахты.
3. Ежедневные испытания и проверки.
4. Подготовка к выходу в море.
5. Посадка/высадка лоцмана.
6. Обмен информацией между капитаном и лоцманом.
7. Океанское плавание.
8. Плавание в прибрежных водах / системы разделения движения судов.
9. Подготовка к прибытию в порт.
10. Постановка на якорь и якорная вахта.
11. Ограниченная видимость.
12. Плавание во время штормовой погоды или в районах тропических штормов.
13. Плавание во льдах.

Эти КЛ разрабатываются судоходными компаниями применительно к типу судов и особенностям работы в соответствии с Международным кодексом по управлению безопасностью (МКУБ) [2], принятым IMO (Международной морской организацией). При выполнении этих операций штурман оценивает окружающую обстановку, мысленно сравнивает свои знания с реальной

Таблица 1

КОНТРОЛЬНЫЙ ЛИСТ № 11 «ПЛАВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ОГРАНИЧЕННОЙ ВИДИМОСТИ»

Местоположение _____ Дата_____		
Выполнены ли следующие действия при ухудшении видимости?		**Отметка о выполнении**
1.	Включены навигационные огни	
2.	Начата подача туманных сигналов, скорость снижена до безопасной	
3.	Рулевой находится в постоянной готовности	
4.	Переведено (при необходимости) на ручное управление рулем	
5.	Предупреждены КМ и ВМХ, проверена связь с МО	
6.	Включены РЛС и САРП, ведется РЛ наблюдение	
7.	Определено место судна, на малых глубинах включен эхолот	
8.	По указанию КМ проинструктирован и выставлен впередсмотрящий, обеспеченный связью с мостиком	
9.	Проверена УКВ радиостанция на дежурном канале связи	
10.	Проверено закрытие дверей в водонепроницаемых переборках	
11.	Сличены компасы, сверены часы на мостике и ЦПУ	
12.	Сделана отметка времени на курсограмме	
13.	Произведены действия согласно расписанию усиленной вахты на мостике	
14.	Выполнены требования МППСС, особенно в отношении правила 19, по продолжению следования с безопасной скоростью. Судно готово снизить скорость, остановиться или отвернуть от опасности	
15.	Если позиция под сомнением, рассмотрена возможность постановки на якорь	
Сделана необходимая запись в судовом журнале по данному листу		
ВПКМ_____ Капитан_____		

действительностью, выполняет адекватное поставленной задаче действие и сравнивает результат. Качественная проработка технологии принятия решения обеспечивает последовательные и правильные действия оператора. Влияние психогенных факторов при этом минимизируется. Ниже приведен типовой КЛ «Ограниченная видимость» (см. табл. 1):

Разрабатываются, соответственно, и контрольные листы аварийных ситуаций, которые регламентируют действия оператора, обеспечивают функциональный контроль и, следовательно, выход из аварийной ситуации. Типичные контрольные листы аварийных ситуаций:

1. Выход из строя главного двигателя.
2. Выход из строя рулевого привода.
3. Выход из строя гирокомпаса.
4. Выход из строя системы управления с мостика / машинного телеграфа на мостике.
5. Угроза столкновения / столкновение.
6. Посадка на мель.
7. Пожар.
8. Затопление.
9. Место посадки в спасательные шлюпки/плоты.
10. Человек за бортом. Поиск и спасание.

Приведем типовой контрольный лист аварийной ситуации (см. табл. 2):

Таким образом, посредством контрольных листов судоходные компании, согласно МКУБ, разрабатывают, внедряют и поддерживают систему управления безопасностью (СУБ). Вероятность принятия неверных ре-

Таблица 2

КОНТРОЛЬНЫЙ ЛИСТ № 1 «ВЫХОД ИЗ СТРОЯ ГЛАВНОГО ДВИГАТЕЛЯ»

Местоположение _____ Дата_____		
Выполнены ли следующие действия при выходе из строя ГД?		**Отметка о выполнении**
1.	Информирован капитан	
2.	Руль и носовое подруливающее устройство используются с максимальной пользой	
3.	Произведена подготовка к постановке на якорь, если судно находится на мелководье	
4.	Выставлены фигуры или включены огни сигнала «Не могу управляться»	
5.	Произведена запись события на ПРД	
6.	Передано на 16 канале УКВ срочное сообщение рядом находящимся судам, если это необходимо	
7.	Передано сообщение об аварийном случае в соответствии с требованиями МАРПОЛ-73/78	
8.	Сделан устный доклад по СУБ и передано устное сообщение о технической неисправности в адрес филиала	
9.	Произведена подготовка к аварийной буксировке судна	
10.	Приняты меры по устранению неисправности	
Выполнены ли следующие действия при выходе из строя ДАУ, машинного телеграфа?		
11.	Информирован ВМХ	
12.	Выполнен переход на управление ГД из машинного отделения	
13.	Информирован капитан	
14.	Использована внутрисудовая связь для подачи команд по режиму работы ГД	
15.	Произведена запись события на ПРД	
16.	ГД переведен в маневренный режим	
17.	Сделан доклад по СУБ и сообщение о технической неисправности в адрес филиала	
18.	Приняты меры по устранению неисправности	
Сделана необходимая запись в судовом журнале по данному листу		
ВПКМ_____ Капитан_____		

шений значительно снижается, человеческий фактор, провоцирующий аварийность, минимизируется, действия оператора доводятся до автоматизма.

В результате анализа материалов исследования можно сформулировать рекомендации по оптимизации процесса подготовки и обучения специалистов морского транспорта, а также общие рекомендации по поддержанию здоровья, напрямую влияющего на работу оператора технических судовых систем:

– использовать краткий и максимально емкий учебный материал с максимальным включением образной, зрительной памяти. Например, это могут быть обучающие фильмы, презентации, иллюстрированные методические рекомендации к изучению дисциплины, электронные учебники с гиперссылками. Оправдано использование систематизирующих схем и таблиц;

– максимально уединяться при выполнении учебных заданий во избежание рассеянности и раздражительности;

– по возможности выполнять комплекс физических упражнений, в т. ч. утреннюю зарядку и разминку в перерывах обучения (мин. через каждый час) во избежание ослабления мышц, с целью поддержания фи-

зической формы, насыщения кислородом тканей организма, снятия стресса;

– использовать дополнительно витаминный и микроэлементный комплекс для обогащения питания;

– во избежание сдвига циркадных ритмов и максимальной адаптации к ним рекомендуется улучшить качество сна. Рекомендован отказ за час до сна от двигательной активности, яркого света, в т. ч. просмотра фильмов, ТВ передач, работы с компьютером, планшетом, телефоном. Хорошо зарекомендовал себя успокаивающий ритуал – чтение книг перед сном (допустимо на специальном устройстве – электронной книге). Важно для качественного восстановления сил и дальнейшего продуктивного обучения максимальная темнота в период сна (в т. ч «маска для сна» на глаза) с целью выработки мелатонина – «гормона сна», проветривание каюты перед сном или сон с открытым иллюминатором (по возможности), хорошее кондиционирование помещения;

– во избежание микросна, монотонии по возможности изолировать себя от звукового воздействия во время обучения при помощи наушников, берушей. Во избежание мерцания при освещении рабочего стола предпочтительно использовать вместо люминесцентных ламп лампы накаливания (либо светодиодные). Обратить внимание на вредное мерцающее воздействие экрана монитора. Проводить периодические разминки. Освещение для рабочего места желательно использовать «холодных», бодрящих тонов (около 5000 К), а для сна – «теплый» свет (около 2000 К);

– для снятия стресса рекомендован контрастный душ, сауна (при наличии на судне), дающие принудительную температурную микроциркуляцию кровеносной системы, а перед сном – теплый расслабляющий душ;

– унификация и регламентирование действий оператора сложных технических систем посредством разработки соответствующих контрольных листов для различных типовых и аварийных ситуаций. Таким образом, достигается автоматизация принятия решения оператором технических систем и уменьшение вероятности ошибок вследствие воздействия человеческого фактора.

Таким образом, у жизнедеятельности, подготовки и обучения моряков в условиях рейса есть определенные особенности, обусловленные макро- и микросредой. Если некоторые стрессорные факторы изменить невозможно, то существуют компенсационные меры по уменьшению ущерба для здоровья и увеличения эффективности деятельности и обучения специалистов-операторов на морском транспорте.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются особенности подготовки и обучения специалистов-операторов на морском транспорте, анализируется психогенное воздействие неблагоприятных факторов морской профессии на операторов сложных технических систем. Даются рекомендации по нейтрализации и уменьшению воздействия этих стрессогенов с целью повышения качества жизнедеятельности, обучения, совершенствования методики преподавания дисциплин для студентов морских специальностей и уменьшения аварийности.

Ключевые слова: психогенные (стрессовые) факторы, аварийность на морском транспорте, депривация, монотония, контрольный лист.

SUMMARY

The article deals with some problems of training and education of specialists of operators in Maritime transport, analyzes the psychogenic impact of adverse factors of the Maritime profession on the operators of complex technical systems. Recommendations are given for neutralizing and reducing the impact of these stress-based agents with the aim of improving the quality of life, learning, teaching methods of disciplines for students of marine specialties and reduce the accident rate.

Key words: psychogenic (stress) factors, accidents at sea, deprivation, monotony, check list.

ЛИТЕРАТУРА

1. Международная Конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты (ПДМНВ) с поправками 2012 г.

2. Международный Кодекс по управлению безопасной эксплуатацией судов и предотвращением загрязнения (Международный Кодекс по управлению безопасностью (МКУБ).

3. Даниленко А. А. Психологические основы управления на морском транспорте: учебник. – СПб.: Изд-во ГМА им. С. О. Макарова, 2011. – 512 с.

4. Скотт Р. Ф. Экспедиция к Южному полюсу / пер. В. А. Островского. – М.: Дрофа, 2007. – 560 с.

5. EMSA. Annual overview of marine casualties and incidents 2018. – URL: http://www.emsa.europa.eu.

Н. Р. Бажилин

УДК 78

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ АПРОБАЦИЯ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ДЖАЗОВОЙ ИМПРОВИЗАЦИИ НА АККОРДЕОНЕ

Джазовое исполнительство является наиболее свободным с точки зрения музыкальных приемов и инструментов. Сочетание негритянских ритмических рисунков и европейских принципов аранжировки настолько сильно повлияло на мировую музыкальную мысль, что многие типичные для джаза элементы, такие как синкопирование, свинговая манера игры, гармония и т.д. стали использоваться в академической и эстрадной музыке. Аккордеон практически сразу был интегрирован в новое музыкальное направление. Буквально через несколько лет после того, как была издана первая аудиозапись джазовой музыки, появились известные аккордеонисты, исполняющие джаз: Пьетро и Гуидо Дейро, Фрэнк Марокко, Арт Ван Дамм и др. Это указывает на то, что аккордеон является инструментом, отвечающим необходимым художественным и техническим требованиям, предъявляемым к джазу как направлению музыки.

Многие годы аккордеон в джазе использовался в качестве замены фортепиано. Играли на нем также пианисты. Дело в том, что наличие качественного фортепиано в начале XX века было редкостью, а джазовая музыка становилась популярной. Однако сочетание достоинств клавишных и духовых инструментов, богатая палитра тембров в скором времени вывели аккордеон из аккомпанирующих партий в солирующие. Тем не менее недостаток методик обучения импровизации на этом инструменте, а также его универсальность, а также адаптивность ко многим стилям привели к тому, что количество исполняющих джаз на аккордеоне оказалось не столь значительным.

Современный джазовый аккордеонист С. В. Осокин в ходе интервьюирования поделился мыслями по этому поводу: «Аккордеон очень многоликий инструмент и вопрос возможности исполнения того или иного стиля кроется скорее в человеке, а не в каких-то акустических или технических ограничениях. Именно поэтому мы не видим большого количества аккордеонистов-джазменов». Кроме того, по свидетельству С. В. Осокина, представление о том, что аккордеон не является джазовым инструментом, не находит поддержки в Америке. В США он является настолько же джазовым, насколько им может являться, например, саксофон. Аналогичного мнения придерживается и другой респондент, джазмен В. Н. Данилин.

Цель статьи – обоснование хода и результатов экспериментальной апробации программы развития навыков джазовой импровизации на аккордеоне.

Задачи: конкретизировать актуальность развития навыков импровизации на аккордеоне в современных условиях; определить организационно-педагогические условия развития навыков импровизации в образовательном процессе; систематизировать данные опытно-экспериментальной работы по апробации программы развития навыков джазовой импровизации на аккордеоне.

В настоящее время аккордеонисты интересуются джазом и желают исполнять его. Джазовые произведения изучаются в классе специального инструмента, однако работа с ними зачастую происходит на интуитивном уровне, так как отсутствуют методики, отвечающие современным требованиям образования. После долгого этапа сложного развития данного направления, обусловленного нападками идеологов, музыкальных критиков, политиков, рассматривавших его как атрибут буржуазной культуры, а также развития джазового искусства в условиях андеграунда во времена Советского Союза, оно вновь появляется на большой сцене. Многие учебные заведения начинают включать в свои образовательные программы предметы, посвященные джазовому искусству. Концертно-просветительская деятельность также активно развивается: в 2019 году в России запланировано более 100 джазовых конкурсов и фестивалей.

Вместе с тем актуальное методическое обеспечение образовательных программ, связанных с импровизацией, остается крайне недостаточным как на уровне учебных пособий и монографий, так и дидактических разработок, рекомендаций. Подобный вывод был сделан по результатам анализа методических трудов, написанных специально для аккордеона. Большинство работ, доступных для изучения, было издано в первой половине XX века в США и Германии. Это «Modern piano accordion method» Ф. Бейкера [6]; «Progressive ideas for “pop” playing for accordion» Э. Мекка [7]; «Jazz accordion» А. Вальтера [9]; «Jazz theory and improvisation studies for accordion» Р. Стрикера [8]. Из современных изданий можно выделить пособие В. П. Власова «Школа джаза на баяне и аккордеоне», опубликованное в 2008 году [1]. Эти труды написаны специально для аккордеонистов, однако их использование для формирования навыка джазовой импровизации является затруднительным. Данное предположение основывается на том, что ни одна из рассмотренных методик не может быть использована в неадаптированном виде, поскольку не обладает такими технологическими качествами, как *концептуальность, системность, управляемость, эффективность* и *воспроизводимость* [5]. Самые уязвимые компоненты у всех рассмотренных методических пособий – управляемость и эффективность. Если рассматривать настоящее положение дел, то из-за нехватки педагогов, имеющих возможность обучать импровизации, к методическим пособиям предъявляются повышенные требования, в частности: возможность диагностики, планирования и проектирования образовательного процесса, варьирования методики с целью корректировки результатов, использования их в качестве самоучителя, а также оптимальность по затратам, результативность и гарантия достижения определённого минимума.

В этом контексте для того, чтобы конкретизировать подходы к методике формирования навыка джазовой импровизации на аккордеоне, представлялось важным обобщить мнения педагогов-практиков о направлениях соответствующей учебно-творческой деятельности. Для этого было проведено социологическое исследование среди студентов и преподавателей средних и высших учебных заведений Москвы, Тамбова, Ростова-на-Дону, Кургана, Барнаула и Санкт-Петербурга. Кроме того, был осуществлен экспертный опрос, в котором участвовали аккордеонисты-джазмены: В. Н. Данилин, С. В. Осокин, О. Н. Добротин, Ю. В. Брусенцев, В. Е. Новиков (баян), Р. Руджиери. По результатам исследования установлено, что все эксперты, 70% преподавателей и 73% студентов, считают, что владение навыком джазовой импровизации положительно влияет на профессионализм музыканта, а также на его творческий потенциал. 70% преподавателей и 82% студентов любят слушать джаз. Наи-

больший интерес к данному направлению проявляют студенты в возрасте 22-25 лет (95%) и педагоги 30-40 лет (80%). Вместе с тем респонденты, за исключением экспертной группы, признались, что не обладают необходимыми знаниями и опытом для практического преподавания джазовой импровизации (70%). Вышеописанные данные позволяют предположить, что джаз и, в частности, импровизация, являются предметами интереса большинства респондентов. Кроме того, многие опрошенные считают, что умение импровизировать положительно скажется на исполнительском уровне тех, кто обучается по академическому профилю и не собирается связывать свою жизнь с джазом. На основании полученных данных подтвержден вывод о том, что крайне актуально развертывание соответствующей профильной подготовки и издания учебных и методических пособий.

В ходе экспертного опроса ведущим аккордеонистам-джазменам был задан ряд специальных вопросов, что помогло конкретизировать основные педагогические подходы к формированию навыков джазовой импровизации. Так, всеми экспертами был положительно оценен предложенный авторский алгоритм обучения джазовой импровизации, который содержит 6 компонентов, изучаемых в следующем порядке: ритм; штрихи и артикуляция; гармония и линия баса; мелодика; стилевые особенности; практическая импровизация. По мнению экспертов, данный алгоритм должен быть дополнен целенаправленными прослушиванием и анализом аудиозаписей и концертных выступления признанных мастеров джаза. Это помогает быстрее понять такие сложные для вербального объяснения термины, как свинг, грув и т.п. Большинство экспертов убеждены, что формировать навык джазовой импровизации у студентов-аккордеонистов необходимо даже в том случае, когда последние проходят обучение по академическому направлению.

Полученные данные позволили выявить ключевые организационно-педагогические условия и разработать авторскую модель и соответствующую программу формирования основ джазовой импровизации в классе аккордеона. Целью модели является организация учебного-творческого процесса, обеспечивающего целостное освоение студентами теории и практики джазовой импровизации на аккордеоне. Цель авторской программы – формирование у студентов-аккордеонистов высших и средних учебных заведений комплекса компетенций в области джазовой импровизации и исполнительства, композиторских способностей и навыков в аранжировке произведений. Программа предполагает решение задач расширения музыкального кругозора; формирование умения анализировать гармонические и мелодические компоненты джаза; развитие навыка исполнения эстрадно-джазовых пьес; освоение импровизационных техник и организующих их принципов. В ходе реализации программы активно применяются активные и интерактивные методы обучения: джем-сессии, соревновательные импровизации, дискуссии, обсуждения, анализ импровизаций известных джазменов путем прослушивания аудиозаписей. Авторская программа рассчитана на 2 года. За этот период студенты изучают метроритмические особенности джаза, элементарные принципы варьирования мелодии, виды импровизационных техник, построение структуры импровизации с привлечением композиционного мышления, адаптацию гармонической фактуры в соответствии со стилем импровизации, ладовую импровизацию, особенности импровизации в ансамбле, концепцию свободной импровизации.

С целью апробации предложенных модели и программы, в период с 2015 по 2018 гг. был осуществлен комплекс формирующих педагогических экспериментов. Пилотный эксперимент, включавший проверку заложенных в программе методик повышения эффективности качества исполнения джазовых произведений и формирование навыка элементарного варьирования мелодии, был проведен на базе XII международного пленэра аккордеонистов (2015 г.) и показал, что джазовая музыка является перспективным репертуаром, а изучение ее особенностей способствует улучшению у испытуемых таких пока-

зателей, как метрическая устойчивость; умение играть сложные ритмы; способность следить за целостной структурой произведения, а не основываться только на своей партии; мотивация к занятиям оркестровой практикой.

Анализ результатов эксперимента позволил подтвердить эффективность предложенных методик развития ключевых компонентов формирования навыка джазовой импровизации, а также оптимизировать алгоритм их изучения. Последовавший основной эксперимент имел цель выявить степень эффективности разработанной программы по изучению основ джазовой импровизации на аккордеоне.

На диагностическом этапе участникам контрольной и экспериментальной групп был предложен комплекс заданий, связанный с ознакомлением, исполнением после непродолжительной подготовки, а также импровизацией на основе отобранного джазового стандарта. Для контроля эффективности формирования основ джазовой импровизации был применен метод фокус-группы. Достижения участников эксперимента оценивались по трем базовым критериям: общие музыкальные навыки; грамотность исполнения джазовых произведений; качество джазовой импровизации.

Так, в критерий «Общие музыкальные навыки» включены умение читать с листа; умение пользоваться регистрами в зависимости от текущей художественной задачи; знание и умение использовать специфические приемы игры на инструменте. Грамотность исполнения джазовых произведений включала следующий блок показателей: знание правил чтения текста джазовых произведений, адаптация гармонии в соответствии со стилистикой произведения, метроритмические особенности джаза. Качество джазовой импровизации оценивается по параметрам: естественность мелодической линии, разнообразие и уместность исполнительских приемов, единство стиля в процессе импровизации. В соответствии с предложенными показателями, уровень овладения измерялся по пяти балльной шкале. По результатам диагностики в экспериментальной и контрольной группах уровень овладения навыками по всем условно выделенным критериям был признан примерно одинаковым (рисунок 1).

Рис.1. Уровень сформированности навы-ков на диагностическом этапе эксперимента

После диагностического этапа контрольная группа продолжила обучение по стандартной программе, а с участниками экспериментальной группы был осуществлен преобразующий этап эксперимента, в ходе которого проводились индивидуальные практические занятия, а также организовывались джем-сессии, ансамблевые импровизации на терн-э-раунд, соревновательные импровизации (так называемые баттлы). Согласно авторской программе студенты последовательно изучали ритмические, артикуляционные, гармонические, ладовые и особенности джаза. Каждый компонент впоследствии закреплялся практикой импровизации. При этом регулярно (раз в семестр) проводились замеры уровня сформированности навыков по всем выделенным критериям. Полученные данные свидетельствуют об устойчивом росте количественных и качественных показателей от замера к замеру. На заключительном этапе преобразующего исследования в экспериментальной группе был осуществлен контрольный срез уровня сформированности навыков на основе метода экспертных оценок. В ходе экспертизы было констатировано преобладание уровня «выше среднего», средний балл 4,2. Диаграмма формирующего эксперимента представлена на рисунке 2.

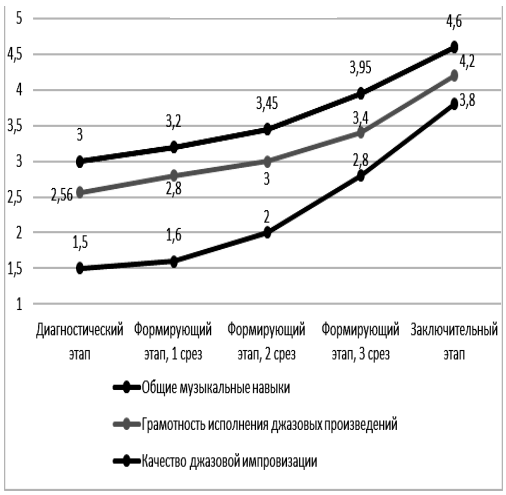


Рис. 2. Изменение уровня навыков студентов в ходе эксперимента

Эксперты отметили существенное повышение у обучающихся компетентности исполнения джазовых произведений, культуры звука. Кроме того, заметный прогресс был зафиксирован в росте навыка импровизации. По завершении преобразующего был осуществлен контрольный этап эксперимента, где вновь для оценки использован метод фокус-групп. По результатам работы участниками фокус-групп констатировано, что в контрольной группе средний балл по всем критериям изменился с 2,33 на 2,63, в то время как у участников экспериментальной работы зафиксировано изменение уровня критериев с 2,35 по 4,11. Сравнительная диаграмма представлена на рисунке 3.

Полученные данные позволили констатировать, что применяемая методика формирования основ джазовой импровизации дает положительные результаты. Предложенная модель и программа формирования основ джазовой импровизации на аккордеоне получила одобрение признанных аккордеонистов-джазменов и отвечает всем требованиям технологичности. Экспериментальный подход к освоению импровизации на аккордеоне является эффективным, что подтверждают оценки экспертов и фокус-групп. Наибольший результат зафиксирован в критерии «Качество джазовой импровизации» – рост составил

Рис.2. Сравнительная диаграмма измене-ния среднего уровня критериев

43,4%, грамотность исполнения джазовых произведений возросла на 31%. Также на 31,2% улучшились общие музыкальные навыки. Таким образом, в ходе научно-исследовательской работы достигнуты следующие результаты.

Выяснено, что джаз и импровизация положительно воспринимаются преподавателями и студентами высших и средних учебных заведений. Выявлены причины недостаточного уровня развития навыка джазовой импровизации: отсутствие методических материалов, отвечающих требованиям технологичности, и нехватка педагогов, обладающих необходимыми знаниями и опытом препода-

Результаты опытно-экспериментальной работы позволили успешно внедрить авторскую программу в блок дисциплин по выбору учебного плана Тамбовского государственного музыкально-педагогического института имени С. В. Рахманинова. Перспективными направлениями развития подготовки в области джазовой импровизации на аккордеоне нам представляются следующие: организация на базе Тамбовского государственного музыкально-педагогического института имени С. В. Рахманинова эстрадно-джазового оркестра; активное использование в репетиционной работе современных технических средств: фонограмм-минус, драм-машин, луперов; развитие электронной информационной образовательной среды: онлайн-

конференции, мастер-классы, электронные учебники.

АННОТАЦИЯ

В статье обосновывается ход и результаты экспериментальной апробации программы развития навыков джазовой импровизации на аккордеоне. Разработанная авторская программа учитывает необходимые организационно-педагогические условия, имеет оптимальный алгоритм изучения материала и получила положительную оценку ведущих аккордеонистов-джазменов России. Результаты опытно-экспериментальной работы показали устойчивый рост навыков джазовой импровизации и позволили внедрить авторскую программу в блок дисциплин по выбору учебного плана Тамбовского государственного музыкально-педагогического института им. С. В. Рахманинова.

Ключевые слова: джаз, импровизация, аккордеон, эксперимент, обучение.

SUMMARY

The article substantiates the course and results of experimental approbation of the program for the development of skills for jazz improvisation on the accordion. The developed author's program takes into account the necessary organizational and pedagogical conditions, has an optimal learning algorithm and received a positive assessment from leading Russian accordionists, jazz musicians. The results of experimental work showed a steady increase in the skills of jazz improvisation and allowed to introduce the author's program into the curriculum of the S. V. Rachmaninov Tambov State Musical and Pedagogical Institute.

Key words: jazz, improvisation, accordion, experiment, training.

ЛИТЕРАТУРА

1. Власов В. П. Школа джаза на баяне и аккордеоне. – Одесса: Астропринт, 2008. – 160 с.

2. Добреньков В. И. Методы социологического исследования. – М.: Инфра-М, 2004. – 768 с.

3. Коллиер Дж. Л. Становление джаза. – М.: Радуга, 1984. – 392 с.

4. Мертон Р. Фокусированное интервью. – М.: Институт Молодежи, 1991. – 106 с.

5. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

6. Baker P. Modern Piano Accordion Method. – Sydney: J. Albert&Son Music Publishers, 1935. – 65 p.

7. Mecca A. Progressive Ideas for “Pop” Playing for Accordion. – New York: Watson-Guptill Publications, 1956. – 35 p.

8. Stricker R. Jazz Theory and Improvisation Studies for Accordion. – New York: North Brunswick, 1991. – 140 p.

9. Walter A. Jazz Accordion. – Berlin: Walter Kejving, 1957. – 76 p.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА: ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ

А. В. Демина

УДК 376.356

МОДЕЛЬ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СЛАБОСЛЫШАЩИХ УЧАЩИХСЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Диалог – не только форма речи, но и форма взаимодействия с другими людьми; он подчиняется определенным, сложившимся в обществе правилам его ведения. Эти правила определяют социальное поведение людей в диалоге. Важной задачей коррекционных образовательных учреждений является успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в обществе. В решении этой проблемы большую роль играет развитие у них диалогической речи.

В специальных (коррекционных) общеобразовательных школах для слабослышащих учащихся осуществляется разносторонняя работа по формированию коммуникативной компетентности у учащихся. Но фактически она проводится только на уроках развития речи, что представляется недостаточным для коммуникативного развития слабослышащих школьников. С другой стороны, благоприятные условия для формирования коммуникативной компетентности слабослышащих учащихся могут быть реализованы во внеурочной деятельности, где расширяется практика общения, обогащается разговорная речь детей. Во внеурочное время открываются возможности для развития у слабослышащих учащихся коммуникативных навыков, расширения круга их общения. Однако в настоящее время в теории и практике дефектологии отсутствует модель оптимизации работы во внеурочной деятельности по формированию диалогической речи слабослышащих учащихся. Можно обнаружить лишь от-

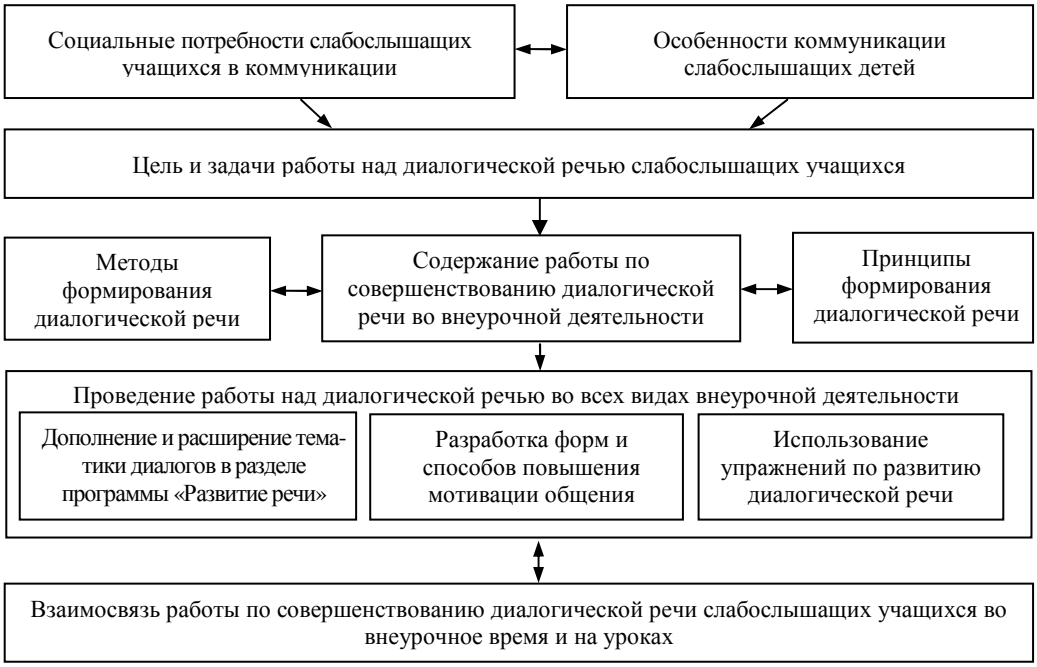


Рис. 1. Модель совершенствования диалогической речи слабослышащих учащихся во внеурочной деятельности

дельные методические указания о важности развития речи глухих и слабослышащих учащихся во внеурочное время (Г. Н. Пенин, З. А. Пономарева, Е. Г. Речицкая, К. И. Туджанова и др.) [3; 4].

Разрабатывая концептуальный компонент данной модели, мы учитывали социальные потребности слабослышащих учащихся в коммуникации, которые нашли отражение в современных исследованиях в области специального образования (Л. И. Аксенова, 2001; Н. Н. Малофеев, 1996; Н. М. Назарова, 1992; М. Н. Реут, 2000 и др.), а также учитывали особенности устной коммуникации слабослышащих учащихся, выявленные нами в ходе экспериментальной работы: короткие односложные реплики, пассивная позиция в диалоге, частые замены словесных реплик на жесты, трудности в понимании смысла обращенной речи собеседника, узкая тематика диалогов и др. [1; 2]. В основу концепции модели также легли цели и задачи работы над диалогической речью слабослышащих учащихся.

Целью коррекционно-развивающей работы явилось совершенствование общения учащихся 4–7 классов во внеурочной деятельности. Для реализации этой цели были сформулированы следующие задачи:

– уточнить содержание внеурочной работы по формированию диалогической речи слабослышащих школьников;

– разработать формы и методические приемы, способствующие развитию коммуникативных умений слабослышащих детей;

– апробировать гипотетически сформулированные педагогические условия, способствующие формированию диалогической речи слабослышащих школьников во внеурочной деятельности.

Экспериментальная работа проводилась на основе соблюдения общедидактических и специфических принципов работы в школах II вида. Наиболее значимыми из них явились принципы педагогического оптимизма, коррекционно-компенсирующей и социально-адаптирующей направленности образования лиц с нарушенным слухом, развития речи как

средства общения в связи с деятельностью, усиления социально значимой направленности обучения для данной категории учащихся.

Работа строилась также на основе вариативного сочетания общедидактических и специфических методов формирования диалогической речи слабослышащих учащихся, среди которых наиболее важное значение имели методы стимулирования и мотивации речевой деятельности, формирования словесной речи как средства общения, с обязательной опорой на слухо-зрительное восприятие устной речи.

Большинство компонентов разработанной нами модели рассматриваются применительно к работе воспитателя, но могут быть применимы и к работе учителя.

Для реализации поставленной цели мы разработали содержательно-технологический компонент системы, согласно которому содержание работы по формированию диалогической речи слабослышащих учащихся включало в себя дополнение и расширение тематики диалогов в разделе программы «Развитие речи» за счет внесения тем, отражающих интересы и реальные ситуации общения слабослышащих учащихся. В процессе этой коммуникации обсуждались разнообразные темы, отражающие интересы слабослышащих собеседников: о компьютерных играх, Олимпийских играх, явлениях природы, путешествиях и прочих увлечениях.

Необходимым условием для решения задач развития диалогической речи слабослышащих учащихся явилось повышение мотивации их речевой коммуникации. Это осуществляялось за счет проведения совместных часов общения, совместной деятельности со слышащими людьми. На эти встречи приглашались слышащие собеседники (родители учащихся класса, студенты-волонтеры, ученики из рядом расположенных школ и т. п.), планировалась совместная деятельность. Это происходило в процессе совместных просмотров фильмов и телевизионных передач с последующим обсуждением и комментированием, рассматривания фотографий, изготовления общих поделок, проведения совместных экскурсий, сюжетно-ролевых игр и т. п. Эти встречи для слабослышащих учащихся создают условия для реализации своих речевых умений и потребностей в общении со слышащими собеседниками. Тематика часов общения может быть разнообразной: «Компьютерные игры и Internet», «Новинки кино», «Мода», «НЛО», «Мой любимый артист» и т. д.

Повышение мотивации общения также осуществляется и в процессе использования доски коммуникативной активности «Какой ты собеседник?». Она является наглядным средством, отражающим коммуникативную активность учащихся класса в течение дня, способствует стимуляции речевого поведения учеников и мотивирует их инициативность в диалоге за счет присутствующего соревновательного момента.

Доска помещается на видное место в класссе. Воспитателям и учителям рекомендуется давать детям установку на активное речевое поведение и работу с доской активности. Каждый ребенок должен хотя бы один раз в день подойти к воспитателю класса и обратиться по любому вопросу, соблюдая правила ведения диалога. Коммуникативная активность каждого ученика отмечается определенным символом, который помещается напротив фамилии и имени ребенка. Количество символов соответствует количеству речевых инициатив ребенка в течение определенного дня. В качестве помощи учащимся рядом с доской на табличках размещаются наиболее типичные реплики, с которыми школьники могут обратиться к учителю или воспитателю. Например, «Скажите, пожалуйста…», «Мне интересно узнать о…». Стимулом к повышению коммуникативной активности является то, что в конце каждой недели воспитателем класса подводятся итоги и определяются наиболее и наименее общительные ученики.

Проведение работы по формированию диалогической речи осуществлялось во всех направлениях внеурочной деятельности. Например, в процессе кружковой работы с конструктором использовались общепринятые формы организации работы с классом (парами, бригадами, по конвейеру и т. п.), что создавало условия для общения учащихся меж-

ду собой. При этом вместе с общением по содержанию определенной предметно-практической деятельности воспитатель также побуждает учащихся подумать, как следует себя вести, например, в общественном транспорте или в магазине, и организовывает диалог соответствующий той или иной ситуации общения. При этом обыгрываются различные коммуникативные ситуации и используются различные диалоги.

При организации сюжетно-ролевых игр обращается внимание на использование разговорно-обиходных фраз диалога. Например, в рамках игры «В гостях» отрабатывается следующий речевой материал: «Привет!», «Как ты поживаешь?», «Я давно хотела к тебе зайти», «Я так рад тебе! Проходи» и т. д.

Работая с текстом на занятиях по внеклассному чтению, воспитатель акцентирует внимание учащихся на тех диалогах литературных персонажей, которые могут служить образцом для построения дальнейшего общения учеников, в том числе и со слышащими собеседниками. С целью актуализации в речи детей различных диалогических единств ученики обыгрывают и драматизируют отрывки из прочитанных произведений, читают тексты по ролям.

Кроме этого, особую роль в процессе совершенствования диалогической речи слабослышащих детей может играть работа с комиксами. Вначале слабослышащие школьники знакомятся с готовыми комиксами, в которых они могут наблюдать структуру диалога, последовательность реплик, поведение участников (сказочных персонажей, героев анимационных фильмов и пр.). Затем школьники составляют диалоги, восполняют отсутствующие реплики в комиксах по аналогии с уже знакомыми. Уделяется внимание адресности высказываний в диалоге, отрабатываются вводные слова и фразы речевого этикета и обиходного характера, такие как *например, обычно, скажите, пожалуйста* и т. д. С целью повышения познавательной активности в диалоге слабослышащие учащиеся самостоятельно составляют диалоги на основе комиксов.

Для наиболее эффективной реализации предложенной модели совершенствования диалогической речи слабослышащих учащихся следует обеспечивать взаимосвязь обучающей работы во внеурочное время с уроками русского языка, развития речи и чтения, на которых учащиеся получают основные сведения о языке и речи, а также образцы речевых высказываний.

Следует отметить, что оптимизации работы по формированию диалогической речи слабослышащих учащихся во внеурочной деятельности содействует реализация следующих педагогических условий:

– повышение качества речи слабослышащих учащихся (обогащение словарного запаса, адекватного определенной ситуации общения; правильное грамматическое оформление высказываний и др.);

– дополнение программного содержания раздела «Развитие речи» диалогами, отражающими интересы и реальные ситуации общения слабослышащих школьников;

– расширение практики диалогического общения слабослышащих учащихся со слышащими собеседниками;

– включение специальных упражнений, оптимизирующих коммуникативные умения слабослышащих детей;

– повышение мотивации общения у слабослышащих школьников;

– развитие диалогической речи во всех видах внеурочной деятельности;

– взаимосвязь работы над диалогической речью слабослышащих учащихся во внеурочное время и на уроках русского языка и развития речи и др.

Предлагаемые педагогические условия должны быть реализованы в модели работы во внеурочное время. Применение разработанной модели значительно улучшает качество устной коммуникации слабослышащих школьников, таким образом способствуя их более успешной социализации.

АННОТАЦИЯ

В статье описывается модель работы со слабослышащими учащимися во внеурочной деятельности по совершенствованию их устной диалогической речи. Подробно раскрываются концептуальный и содержательно-технологический компоненты системы. Приводится характеристика методов, содержания

работы, принципов формирования диалогической речи во внеурочной деятельности слабослышащих учащихся. Предлагается авторский подход к подбору форм и способов повышения мотивации общения, использованию упражнений по совершенствованию диалогической речи слабослышащих учащихся во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: формирование, диалогическая речь, слабослышащие учащиеся, внеурочная деятельность.

SUMMARY

The article describes the model of work with hard of hearing students in extracurricular activities to improve their oral dialogical speech. The conceptual and content-technological components of the system are revealed in detail. Characteristics of the methods, the content of the work, principles of the formation of dialogical speech in the after-hour activity of hard-of-hearing students are given. The authors offer an author's approach to the selection of forms and ways of increasing the motivation of communication, using exercises to improve the dialogical speech of hard of hearing students in after-hour activities.

Key words: the formation of dialogical speech, hard-of-hearing students, extracurricular activities.

ЛИТЕРАТУРА

1. Демина А. В. Характеристика диалогической речи слабослышащих детей // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки». – 2009. – № 1 (35). – С. 171–173.

2. Демина А. В. Результаты изучения диалогической речи слабослышащих учащихся в аспекте их социализации // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2009. – № 7. – С. 213–218.

3. Педагогические технологии воспитательной работы в специальных (коррекционных) школах I и II вида / под ред. Е. Г. Речицкой. – М.: Владос, 2009. – 389 с.

4. Речицкая Е. Г. Развитие младших школьников с нарушенным слухом в процессе внеклассной работы. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 156 с.

Л. А. Сатарова,
Ю. Ю. Курбангалиева

УДК 37.035.6:376

СОВМЕСТНАЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР, ВЛИЯЮЩИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ, ВКЛЮЧЕННЫХ В ИНКЛЮЗИВНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Под толерантностью понимается терпимость к чужому мнению и поведению, основанная на принципах гуманизма и общечеловеческой морали. В условиях полиэтнического региона толерантность предполагает уважительное отношение к представителям иных национальностей, к их культурным и народным традициям.

Важнейшими направлениями педагогической работы по формированию толерантности у детей являются, во-первых, деятельность по ознакомлению участников образовательного процесса с традициями и ценностями разных народов, проживающих на одной территории. И, во-вторых, организация деятельности, связанной с практическим решением проблем межличностного, межкультурного характера, с воспитанием в духе ненасилия, уважения и доброжелательности.

Считаем, что для эффективного взаимодействия субъектов образовательного процесса, осуществляемого в условия многокультурной среды, необходимо опираться на диалог культур – важнейшее условие мирного сосуществования представителей разных наций, обучающихся в одном учебном учреждении. Таким образом, педагогическими условиями, оказывающими формирующее воздей-

ствие на становление толерантной личности, являются:

- понимание и принятие национальных традиций в межличностном общении;

- направленность образовательного процесса на освоение художественных ценностей на основе диалога культур Запада и Востока.

На наш взгляд, создание художественных работ на основе этнических традиций может являться средством формирования уважительного отношения к культурным, национальным особенностям людей. Ведь искусство, будь оно народное или классическое, хранит в себе все то лучшее, что создано человечеством, неспроста его принято рассматривать как синкретическое явление, способное объединить людей разных возрастов и национальностей.

Сегодня художественное творчество на базе народных традиций выступает в качестве социокультурного феномена – одного из важнейших способов проявления толерантности и, если ребенок отдает предпочтение понравившимся ему продуктам художественной деятельности или способу создания изделия, он выбирает определенный тип поведения.

Владение знаниями в области искусства, умение глубоко вникать в художественный образ посредством собственной творческой деятельности, являются благоприятным условием для воспитания у детей дружелюбия, сотрудничества и сотворчества. В данном случае речь идет о совместной изобразительной деятельности, в ходе которой рождается продукт, отвечающий одновременно и этническим традициям, и образу жизни современных людей, объединяющий усилия детей, разных по физическим возможностям и уровню развития художественно-творческих способностей. Все решает распределение объектов совместной работы.

Поскольку коллективная изобразительная деятельность обладает огромным ценностно-формирующим потенциалом, совокупностью возможностей благотворно влиять на поведение школьников, то ее можно эффективно использовать в качестве средства формирования толерантности в инклюзивном пространстве.

Заметим, инклюзивное образование – это такая организация процесса обучения, при которой все дети, нормально развивающиеся, с физическими, психическими, культурно-этническими, языковыми и иными особенностями, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства в одних и тех же общеобразовательных школах, учитывающих особые образовательные потребности каждого ребенка и оказывающих нуждающимся необходимую поддержку.

В инклюзивную среду входят дети с нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата (ДЦП) и т.д. Различия между учениками – это не препятствия, которые необходимо преодолевать, а ресурсы, способствующие педагогическому процессу. Инклюзия в образовании включает в себя признание для общества равной ценности каждого ученика, повышение степени участия всех учеников школы в различных аспектах школьной жизни и одновременное снижение уровня изолированности отдельных учащихся.

Основными подходами педагогического воздействия на школьников в целях формирования толерантности является, во-первых, приобщение к общенациональной и родной, этнической культуре, во-вторых, обучение технологическим приемам ткачества, плетения, росписи с учетом традиционных методов в создании художественных изделий и их элементов. В данном контексте – создании оригинального изделия на основе традиций народов, представителями которых являются учащиеся класса, – важно бережное отношение к конструкции, узорам, техникам исполнения.

Поэтому главной формой работы в этом направлении мы избрали создание коллективного панно для классной комнаты «Мы разные, но мы вместе».

В ходе совместной деятельности дети знакомились с красочностью, самобытностью, с сакральной символикой предметов быта, национальных костюмов, требующих

должного мастерства исполнения. Этот факт для одних является компенсацией нехватки этно-эстетических впечатлений, для других служит гордостью за свою нацию, а в целом пробуждает интерес к культурному наследию разных народов, является источником вдохновения в создании выразительных образов. На занятиях изобразительной деятельностью дети создавали отдельные элементы панно: архитектурные сооружения (дворец, пагода, мечеть, мельница, мосты, беседки), женские образы в национальных костюмах, в основе которых лежали иллюстрации к сказкам народов мира.

Опыт сотрудничества и личного общения позволил участникам проекта приобрести не только технические навыки, но и умения, проявляющиеся во взаимопомощи. Движущей силой в данном процессе является деятельность по культивированию терпимости на основе уважительного отношения к особенностям других людей. В повседневной жизни – следование в мыслях и действиях высшим этическим идеалам, основанным на принципах Добра и Общего блага.

В результате целенаправленной работы были получены данные о том, что школьники научаются создавать образы, отвечающие традициям народов, проживающих на территории региона: русских, татар, казахов, ногайцев, калмыков, корейцев.

Механизмами формирования толерантности являются:

- включенность детей в совместную деятельность, объединяющую всех участников едиными целевыми установками и практическими задачами;

- межличностное общение в соответствие с его фазами – способами обращения, ответной реакцией;

- преобразование внешней мотивации во внутреннюю, то есть создание ощущения внутренней необходимости действия на основе психологической готовности к терпимости для позитивного взаимодействия с другим человеком.

Исходя из того, что поступки, поведение и способы общения берут на себя функцию обратной связи, позволяющей проверить и подтвердить прочность сформированного качества, в данном случае толерантности, для осмысления полученных результатов приведем следующие наблюдения:

- формирование толерантности осуществляется с помощью вербальных, невербальных, художественных средств в созидательной деятельности, в атмосфере дружелюбия;

- поведение детей в процессе общения опирается на нормы речевого и делового этикета;

- полученные умения порождают потребность в их практическом применении, в данном случае – в создании коллективных работ;

- совместная художественно-изобразительная деятельность способствует эмоциональной окраске познаваемых явлений, освоению приемов работы с разными материалами в различных техниках;

- возникающие чувства и отношения пропитаны доброжелательностью и гуманностью, вызывают желание заботиться о более слабых, о тех, кто нуждается в поддержке.

Окружающая инклюзивная среда мобилизует механизм воспитания детей как с нормой в развитии, так и с ограниченными возможностями здоровья, влияет на формирование искомых качеств: здоровые дети становятся более дружелюбными и внимательными, дети с ограниченными возможностями здоровья – более социализированными, уверенными в себе.

Здесь необходимо подчеркнуть роль педагога, организующего совместную художественно-изобразительную деятельность учащихся.

С одной стороны главной целью совместной изобразительной деятельности является формирование духовной культуры личности, которое педагог осуществляет в ходе приобщения детей к общечеловеческим ценностям, эстетическим идеалам, основанным на принципах Общего блага, Любви, Истины и Красоты, с другой стороны – он организует работу учащихся, в которой каждому из них отведена своя часть общего действа, посильная именно ему. То есть педагог сам вклю-

чен в ответственный и трудоемкий учебно-воспитательный процесс, требующий от него как высокого проявления духовности, так и профессионального мастерства.

В этом случае интересен каждый опыт работы, позволяющий увести детей от проявлений бездуховности, имеющих место в жизни, – противопоставления одного человека другому, выражающегося в нетерпимости, жестокости, неблагодарности, насмешках, брани. Кроме того, избежать невосприимчивости явлений искусства.

Показателен в этом плане опыт донесения до сознания детей мысли о том, что человек должен брать на себя ответственность за свои слова, поступки и даже мысли. Так, маленький человек, постигая законы Бытия, обнаруживает, что, если творишь добро, если стремишься быть трудолюбивым, ответственным, великодушным и дружелюбным, то разумные желания осуществляются без особых усилий.

Занятия рисованием, лепкой, работа с другими художественными материалами расширяют диапазон перцептивных возможностей ребенка, раздвигают горизонты его восприятия. Кроме того, детская работа еще и красноречиво говорит о том, что любит, о чем мечтает ребенок. Взрослые часто пребывают в иллюзиях, думая, что, обучая рисованию или аппликации, они непременно развивают эстетические качества, а коллективная работа над образом всегда способствует формированию толерантности. Это далеко не так.

Если ученик не осознает, ради чего он вместе со всеми создает данный продукт творчества, а требования учителя звучат назидательно, если ему не открывается возможность иметь свое суждение, то у него появляется неуверенность в собственных силах, непонимание своего места в общем деле, отсутствует способность понимать, чувствовать, откликаться на сказанное другим человеком.

Только в связи с осмысленной позицией каждого ученика относительно своей роли в общем деле у школьников вырастает потребность творить самому, помогать другим, стремиться к качественному осуществлению работы. Знакомство с традиционными промыслами, народными традициями своих сверстников питают воображение, вызывают эмоциональный отклик, сказываются на обогащении внутреннего мира ребенка, а все это влияет на формирование у него лучших человеческих качеств, в том числе толерантности.

Недооценка инклюзивного образования, имеющая место на протяжении многих лет, игнорирование индивидуальных различий учащихся, изолированность детей, имеющих инвалидность или специальные образовательные потребности, тормозила совершенствование образовательного процесса в целом, а это, как известно, сказывается на состоянии нравственного здоровья всего общества, поскольку является объективно важной для него тенденцией.

Сегодня положение изменяется к лучшему: уходят в прошлое стереотипы в восприятии лиц с психофизическими нарушениями, разработаны ФГОС для детей с особыми потребностями, психологи предложили стратегии разрешения конфликтов и достижения конструктивного диалога между родителями детей с нормой и патологией в развитии: компромисс, уступки и приспособление, сотрудничество.

Для педагогов наиболее эффективной стратегией является сотрудничество между родителями детей всех категорий, предполагающее умение видеть друг в друге союзников, понимать важность мотивов в ликвидации барьеров во взаимоотношениях. Именно оно обеспечивает поддержкой каждого обучающегося для максимального раскрытия его потенциала, служит пониманию роли учителя в его каждодневном труде.

Толерантное отношение между учащимися поддерживается искренним желанием родителей оказывать помощь педагогу в самореализации детей. Как показывает практика, помощь заключается в оказании поддержки в проектной деятельности учащихся, в том числе спонсорской, например, в приобретении художественных материалов;

в привлечении детей к культурным ценностям собственного народа – изучение элементов национальных костюмов, особенностей архитектурных сооружений, воздвигаемых на открытой местности, в степи, и в горных районах.

Таким образом, полученный опыт показывает, что общеобразовательная школа готова принять детей с ограниченными возможностями здоровья. Это значит, что можно без опасения того, что одни ученики будут обижать других, а, значит, кто-то будет чувствовать себя ущемленно, дискомфортно, объединять в одном коллективе детей с разными возможностями. Именно такое образование предполагает освоение школьниками не только дидактически преобразованного социального опыта, но и усвоение личностью высоких нравственных качеств, то есть рождение личности, обладающей терпимостью, состраданием, дружелюбием, способной принять другого с его индивидуальностью, самобытностью и неповторимостью.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с формированием толерантности у школьников, включенных в инклюзивное пространство общеобразовательной школы, учитывающей особые образовательные потребности детей. Материалы статьи излагаются в соответствии с результатами, полученными в ходе проектной деятельности студентов, обучающихся по специальности «Начальное образование».

Ключевые слова: толерантность, культура, традиции народа, инклюзивное пространство, совместная изобразительная деятельность.

SUMMARY

The article discusses issues related to the formation of tolerance among schoolchildren included in the inclusive school space of general education, taking into account the special educational needs of children. The materials of the article are represented in accordance with the results obtained in the course of project activities of students enrolled in the specialty “Primary education”.

Key words: tolerance, culture, traditions of the people, inclusive space, joint visual activity.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алентьева Е. И., Курбангалиева Ю. Ю., Балбаева А. Е., Дубченкова Н. О. К вопросу об инклюзивном образовании детей с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы // Гуманитарные исследования. Журнал фундаментальных и прикладных исследований. – 2015. – № 2 (54). – С. 125–130.

2. Зайцев Д. В. Концепция инклюзивного образования инвалидов // Образование для всех: политика и практика инклюзии. – Саратов: Научная книга, 2008.

3. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: метод. пособие / Под ред. М. С. Староверовой. – М.: Владос, 2017. – 167 с.

4. Инклюзивное образование: ожидания и реалии «Круглый стол» // Педагогика. – 2013. – № 9.

5. Как разрешать конфликты и формировать толерантность. - М.: Дип. Академия МИД РФ, Академия управления МВД России, МосУ МВД России, департамент образования г. Москвы, 2008. – 368 с.

6. Курбангалиева Ю. Ю. Интеграция детей с особыми нуждами в среду нормально развивающихся сверстников // Инклюзивное образование в Европе и России: опыт, проблемы и перспективы: материалы международной научно-практической конференции (г. Астрахань, 24 сентября 2008 г.) / под ред. Л. Н. Давыдовой. – Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2009. – С. 24–28.

7. Курбангалиева Ю. Ю., Курбангалиев В. Р. К вопросу о специфике инклюзивного подхода к обучению в современной высшей школе // Универсальная безбарьерная среда в образовательной организации: лучшие практики в России и за рубежом: материалы Международного научно-практического семинара (г. Астрахань, май 2016 г.) / отв. Ред. Г. В. Палаткина. – Астрахань: Астраханский государственный университет, Издательский дом «Астраханский университет», 2016. – С. 105–109.

8. Родригес Д. В направлении включеного (инклюзивного) образования детей с нарушениями в развитии (на примере Португалии) // Теория и практика обучения, воспитания и реабилитации лиц с нарушением опорно-двигательного аппарата: Сборник материалов российско-французско-португальских научно-практических конференций и семинаров. – СПб.: Изд-во РПГУ им. А. И. Герцена, 2000.

9. Сатарова Л. А., Курбангалиева Ю. Ю. Нетрадиционный взгляд на традиционный инновационный процесс в образовании // Изменения в образовании в XXI веке: лучшие международные практики и российский опыт. Как сформировать новаторское и предпринимательское мышление: материалы V Международной научно-методической конференции (г. Астрахань 2014 года) / отв. ред. Г. П. Стефанова. – Астрахань: Астраханский государственный университет, Издательский дом «Астраханский университет», 2014. – С. 184–187.

10. Сатарова Л. А. Пути включения в социум детей с ограниченными возможностями здоровья // Гуманитарные исследования. – 2017. – № 2.

11. Сызранов А. В. Этносы и этнические группы Астраханской области: справочное пособие. Астрахань: ОМЦ НК, 2008. – 72 с.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Е. Ю. Пономарёва

УДК 159.923

СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРИРОДЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

В современных психологических исследованиях все чаще поднимается вопрос о взаимосвязи эмоциональной ориентации, позволяющей понимать эмоциональные состояния других людей и самого себя. Одной из базисных эмоциональных ориентаций в познании, на наш взгляд, можно назвать эмоциональный интеллект, определяющий взаимодействие когнитивного и чувственного в психике человека.

Проблематика эмоционального интеллекта является достаточно зрелым направлением психологического исследования и изначально разрабатывалась зарубежными авторами: некогнитивная теория эмоционального интеллекта Р. Бар-Она, теория эмоциональной компетентности Д. Гоулмена, теория эмоционально-интеллектуальных способностей Д. Карузо, Дж. Майера, П. Саловея, теория эмоционального интеллекта Н. Холла и др.

Несмотря на существующие исследования данной проблемы, вопрос развития и формирования эмоционального интеллекта диктует необходимость дальнейшего изучения в связи с поставленными спорными и нерешенными вопросами, требующими от ученых глубокого и разностороннего рассмотрения.

В связи с тем, что современная наука не имеет в своем тезаурусе единой трактовки понятия «эмоциональный интеллект», а также целостной концепции эмоционального интеллекта, не раскрыта однозначность сути природы происхождения, психологической сущности, закономерностей и, в конечном счете, условий формирования и развития рассматриваемого нами вопроса. Поэтому, на наш взгляд, необходимы системный анализ теоретико-методологических основ, включающих изучение эмоционального интеллекта, т. е. обобщение теоретических, методологических и практико ориентированных подходов к его исследованию, разработка структурно-функциональной модели формирования и развития эмоционального интеллекта, разработка методики выявления уровней и критериев его сформированности, а также установление эффективных экзо- и эндоусловий, влияющих на его становление, что, несомненно, имеет фундаментальное значение в процессе успешной интеграции личности в социокультурное и профессиональное средовое пространство.

Понятие «эмоциональный интеллект» впервые появляется в научной литературе в 90-х годах XX века и по сегодняшний день продолжается дискуссия о его природе, закономерностях, функционировании и условиях его формирования в структуре личности.

В современной научной литературе эмоциональный интеллект описан в качестве «некой способности распознавать эмоции окружающих и использовать эту информацию для успешного функционирования в обществе» [1], как «совокупность личностных черт, дающих возможность осознавать свое эмоциональное состояние и эмоции окружающих, и на основе этого успешно взаимодействовать с окружающими людьми» [1]. При этом следует избегать в трактовке конгруэнтности в понимании схожих понятий, таких как «эмоциональный интеллект», «социальный интеллект» и «эмоциональная компетентность». Дж. Майер и П. Саловей рассматривают эмоциональный интеллект как составной компонент социального интеллекта, который выступает в качестве основной структуры интеллекта в целом и, согласно Д. Гоулмену, эмоциональный интеллект противопоставляется общему интеллекту в эффективности регуляции поведения индивида.

М. А. Холодная в монографии «Психология интеллекта: парадоксы исследования» выделила восемь основных подходов к пониманию природы интеллекта: социокультур-

ный, генетический, процессуально-деятельностный, образовательный, информационный, феноменологический, структурно-уровневый, регулятивный подходы [4].

Если придерживаться наиболее общих представлений, то интеллект – это способность, умственная характеристика, необходимая для познания мира и адаптации к его изменениям, это форма организации ментального (умственного) опыта субъекта. Интеллект не является совокупностью личностных черт, а представляет собой набор определенных способностей, направленных на различные аспекты познания и адаптации. В данном контексте понятие «эмоциональный интеллект» должно относиться к познавательной сфере (если называть данный феномен интеллектом), т. е. к способностям индивида распознавать эмоциональные состояния (свои и окружающих людей) и успешно использовать свои эмоции в изменяющихся условиях окружающего мира. Личностные характеристики, или черты характера, которые включаются в понятие «эмоциональный интеллект», в данном случае являются второстепенными, формирующимися на основе имеющихся у индивида способностей и под воздействием влияния окружающего мира. Таким образом, если понимать эмоциональный интеллект как способность личности, то его формирование и развитие возможно при условии использования социально-психологических тренинговых программ.

Принимая эмоциональный интеллект в качестве способности личности к узнаванию и использованию эмоций, намерений, способности управлять собственными эмоциями и влиять на эмотивную сферу окружающих, можно предположить, что эмотивное познание мира – эмоциональный интеллект – является параллельной формой рационального познания, тождественной к ментальному познанию. Эмоции предоставляют индивиду информацию, относящуюся к невербальному каналу общения, который несет более половины информации о собеседнике, особенностях ситуации общения, состоянии самого субъекта и т. д. Таким образом, эмоциональный интеллект, который позволяет «считывать» особенности эмоционального фона при общении, является способностью, а не личностной характеристикой. При описании индивида, (описывая умственную, познавательную сферу) мы также используем характеристики личности: умный, начитанный, логичный и т. д., но эти черты не являются интеллектом как таковым.

Влияние эмоционального состояния индивида на принимаемые им решения, на сам процесс умственного познания мира не подлежит сомнению, а значит, способность понимать и отслеживать роль эмоций в различных видах деятельности является крайне важной, о чем давно писали представители восточной культуры. Проблема эффективности рационального или эмоционального регулирования поведения остается актуальной на протяжении веков. В восточных традициях акцент ставится на чувственное познание мира, без участия разума, и на основании этих знаний человек способен эффективно регулировать свое поведение, устанавливать гармоничные отношения со своим внутренним миром, а также с окружающим пространством.

К. Г. Юнг предполагал, что в познании мира некоторые люди используют больше чувства, а не логику. Таким образом, при познании мира и при взаимодействии с окружающими люди могут использовать как рациональные пути познания, так и пути, основанные на эмоциях и интуиции. В западной традиции рациональный компонент познания считался более надежным для формирования четкого представления об окружающем мире.

К. Э. Изард отмечал, что «эмоция может быть представлена в сознании очень слабо, и ее влияние может быть почти неуловимым, но это влияние есть, и оно постоянно, оно появляется в трансформации когнитивных процессов или даже в конкретных действиях» [2]. Таким образом, понимание того, что и как влияет на принятие решения, становится очень важным в повседневной жизнедеятельности индивида.

Умение отследить связь между возникающими эмоциями и когнициями, как утвер-

ждают представители когнитивного и рационально-эмотивного направлений психотерапии, является одним из залогов психического здоровья. Особое место в психотерапии занимает работа с иррациональными мыслями, которые возникают в определенных жизненных ситуациях и влекут за собой появление негативных эмоций, причина которых для индивида не является понятной и осознанной. Один из приемов, используемых психологами кризисных центров при работе, – это «связывание» эмоции, вызвавшей ее когниции и пусковой ситуации, отслеживание связи между ними.

В целом речь идет как об отслеживании когниций – причин возникающих переживаний, так и о влиянии эмоционального состояния на принятие решений индивидом. Наряду с когнитивным компонентом установки восприятие ситуации и происходящих событий степени зависит от эмоционального состояния человека, понимание и осознание этого также важно для адекватного реагирования на происходящее. Достаточно часто хорошо разбирающиеся и умеющие контролировать эмоции люди используют эти способности в манипуляции, поэтому возникающие без видимых причин негативные эмоции при общении с такими людьми сигнализируют о том, что нашим поведением пытаются управлять извне.

Эмоциональный интеллект может принимать участие в постановке цели субъектом, планировании деятельности, реализации поставленной цели и контроле ее исполнения. В случае целеполагания эмоциональный интеллект позволяет проверить экологичность принимаемого решения. В процессе проверки, если у индивида возникает смешение эмоций, это может сигнализировать о том, что принятое решение противоречит нуждам индивида и его установкам. В этом случае задача индивида – скорректировать цель в соответствии с его нуждами и установками.

Еще одна очень важная функция, которой обладает эмоциональный интеллект, – выполнение роли самомотивации. Эта функция не связана с волевой регуляцией человека. Самомотивация – это способность человека вызывать нужные эмоции и контролировать свое настроение. Эмоциональный интеллект исполняет своего рода функцию «цензора»: он помогает человеку решить, когда, где и как выразить свои эмоции для того, чтобы обезопасить индивида от чрезмерных разрушительных переживаний.

Рассмотрим модели и компоненты эмоционального интеллекта. Новую модель эмоционального интеллекта представили Дж. Майер, П. Саловей, Д. Карузо [6]. Согласно этой модели, составляющими эмоционального интеллекта являются когнитивные способности: осознанная регуляция эмоций, осмысление эмоций и их ассимиляция в мышлении, способность выражать и различать эмоции.

Другая модель, автора Д. Гоулман, объясняет эмоциональный интеллект как взаимосвязь когнитивных способностей и характеристик личности. Согласно исследователю, структура эмоционального интеллекта состоит из пяти компонентов:

– распознавание, определение эмоций и связанных с ними состояний, определение взаимосвязи между эмоциями, мышлением и поведением;

– контроль над эмоциональными состояниями;

– умение входить в нужные эмоциональные состояния для достижения успеха;

– чтение эмоций окружающих, чувствительность к ним и возможность их управлением;

– способность к установлению и поддержанию контактов [5].

Альтернативное определение эмоциональному интеллекту дает Р. Бар-Он. Ученый понимает под эмоциональным интеллектом все некогнитивные способности, знания и компетентности, которые дают человеку возможность успешно справляться с различными жизненными ситуациями. Модель данного автора содержит пять компонентов, каждая из которых состоит из субкомпонетов:

– самопознание – осознание своих эмоциональных состояний, самопринятие, само-

уважение, уверенность в своих достижениях и независимость;

– межличностное общение – умение устанавливать и поддерживать социальные контакты, наличие социальной ответственности;

– адаптация – гибкость в решении проблем;

– действия в критических ситуациях – стрессоустойчивость, контроль за сопутствующими эмоциями;

– доминирующее настроение – оптимизм, жизнерадостность и др.

Среди отечественных исследователей актуальность проблемы эмоционального интеллекта отмечает Д. В. Люсин [3], который, опираясь на вышеуказанные модели эмоционального интеллекта, предложил собственную модель. При этом эмоциональный интеллект ученый определяет как способность субъекта рефлексировать собственные и чужие эмоции, а также способность управлять ими, что, в свою очередь, предполагает:

– распознание эмоций – определение собственного или чужого эмоционального переживания;

– выявление причинно-следственных связей возникшей эмоции;

– контроль за интенсивностью эмоции и ее внешним выражением.

Так, согласно Д. В. Люсину, узнавание и прочтение эмоций, а также управление ими может иметь побудительную силу и направленность одновременно на личностное переживания эмотивных состояний и на окружающих людей; в данном контексте представлен внутриличностный и межличностный эмоциональный интеллект, который предполагает актуализацию разных, но взаимосвязанных когнитивных процессов. Развитие эмоционального интеллекта в процессе социально-психологического тренинга является основополагающим фактором профессионального становления будущих психологов. Основными проблемами, которые возникают при изучении описываемого вопроса, являются измерение показателей и уровня развития эмоционального интеллекта на основе критериев, целостное определение и моделирование процесса развития в контексте структуры личности.

Исходя из вышеизложенного, актуальным остается вопрос о единой трактовке понятия «эмоциональный интеллект», а также целостной концепции эмоционального интеллекта, его сущностной характеристики. Контент-анализ теоретико-методологических основ, включающих изучение эмоционального интеллекта, позволил обобщить лишь немногие теоретико-методологические представления и определить направления и основы структурно-функциональной модели формирования и развития эмоционального интеллекта, а также установить экзо- и эндоусловия, влияющие на развитие эмоционального интеллекта.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается эмоциональный интеллект как способность личности распознавать и управлять эмоциями, намерениями для решения практических задач. Рассмотрены основные модели эмоционального интеллекта и их составляющие, описаны функции эмоционального интеллекта, такие как целеполагание, самомотивация. Определена роль и место эмоционального интеллекта в структуре личности.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, модели эмоционального интеллекта, эмоции, подготовка будущих психологов, методология психологии.

SUMMARY

The article deals with the emotional intellect as the ability of the individual to recognize and manage emotions, intentions to solve practical problems. The basic models of emotional intellect and their components are considered. The functions of emotional intellect such as goal-setting and self-motivation are described. The role and place of emotional intellect in the structure of personality are defined.

Key words: emotional intellect, models of emotional intellect, emotions, training of future psychologists, methodology of psychology.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева И. Н. Об истории развития понятия «эмоциональный интеллект» // Вопросы психологии. – 2008. – № 5. – С. 83–95.

2. Изард К. Э. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 1999. – 464 с.

3. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 29–36.

4. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск: Изд. Том. Ун.; М.: Барс, 2002. – 392 с.

5. Goleman D. Emotional intelligence. – N.Y.: Bantam Books, 1995.

6. Mayer J. D. Mayer – Salovey – Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). User's Manual. – Toronto: MHS, 2006. – 110 p.

7. McCown K.; Jensen A. L. & Freedman J. The Self-Science approach to social-emotional learning // Educating people to be emotionally intelligent. – Westport, CT: Praeger, 2007. – Pp. 109–121.

О. Н. Скоблик

УДК: 159.922

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КАРЬЕРА ЧЕЛОВЕКА КАК ОДНА ИЗ ПРОБЛЕМ АКМЕОЛОГИИ

Акмеология как наука стремится изучать, развивать и оптимально содействовать целостному самовыражению социального субъекта, в том числе и субъекта профессиональной деятельности [11]. Акме – это социальные, духовные и профессиональные жизненные достижения человека, которые воспринимаются им как самореализация и воплощение своей уникальности, отличия от других людей. Понятие «акме» понимается исследователями в узком и широком смысле. В широком смысле «акме» – это такой уровень развития человека, который характеризуется наивысшей степенью зрелости физической и личностной. В узком понимании: это когда человек достигает пика в своем развитии, выраженного в максимальном уровне развития своего здоровья, наиболее яркими личностными достижениями. Наивысшая точка развития человека, вершина его зрелости – «акме» – показывает, как человек состоялся как человек, гражданин и профессионал [1, с. 292].

Суть акмеологии как науки состоит в изучении человека в единстве его личностного и профессионального развития, в раскрытии общих закономерностей достижения людьми наивысшей степени психологической зрелости. Предмет акмеологии – это закономерности, механизмы и условия творческой самореализации личности в течении жизни, достижения вершин личностного и профессионального развития. Таким образом, можно выделить «акме» личностного, профессионального и творческого развития человека.

Один из актуальных вопросов акмеологии – это становление карьеры специалиста, который включает в себя акмеологические стратегии карьерного роста и профессионального развития, персональную стратегию управления процессом планирования и построения карьеры. Цель настоящей статьи – рассмотреть и проанализировать актуальные теоретические и экспериментальные исследования, посвященные проблеме профессионального развития и карьерного роста.

Карьера относится к области развития и самореализации человека. Научный интерес к развитию и самореализации человека отмечается еще в работах философов, в частности немецкого философа И. Канта. Согласно его взглядам, философский аспект развития человека обусловлен последовательностью следующих вопросов: «Что такое человек? Что он может знать? Что он должен делать? На что он может надеяться?» [9]. Задавая себе эти вопросы, человек вынужден постоянно развиваться как личность, развивать свои способности, творческий потенциал и про-

фессионализм. Именно это возможно при реализации карьерных устремлений.

Карьера является сложным и многогранным явлением. Она имеет свои функции, цели, структуру. Карьеру в узком смысле можно рассматривать как процесс самореализации личности, который проявляется в достижении наиболее перспективного положения в обществе. Карьера может рассматриваться и как социальная технология по решению индивидуальных организационных и значимых задач.

Стремление сделать карьеру является неотъемлемым желанием человека, ориентированного на реализацию своего личностного потенциала, поэтому важно осознавать свое отношение к карьере и адекватно оценивать собственные желания, чтобы итоги профессионального самоопределения были продуктивными.

Интенсивные социально-экономические изменения, происходящие в стране, актуализировали задачу на поиск факторов стимулирования личностного роста специалистов в контексте проблемы карьерного продвижения. Такая постановка задачи предполагает рассмотрение карьерных устремлений с точки зрения соотношения внешнего (в основном должностное движение человека по иерархическим ступеням лестницы служебной карьеры) и внутреннего (интеллектуальное, личностное, нравственное, духовное развитие человека) планов движения человека к его «акме» [4, с. 169].

Проблематика карьеры появилась в фокусе внимания гуманитарных наук (психологии, педагогики, социологии, менеджмента) относительно недавно. Различные аспекты карьеры рассматривались такими зарубежными авторами как В. Берг, Э. М. Бэрри, Ф. Беттджер, П. Весткотт, Э. Геффрой, Дж. Гриффи, Г. Десслер, Х. Маккей, Б. Швальбе и др.

В отечественной науке проблематика карьеры представлена следующими аспектами:

– сущность карьеры, планирование и реализация карьеры (Ю. В. Астахов, И. В. Афанасенко, Е. Ф. Зеер, Н. С. Пряжников и др.);

– карьерные ориентации современной молодежи (Н. Н. Авраменко, А. В. Емельяненкова, Н. Н. Доронина и др.);

– особенности профессиональной карьеры женщин (О. В. Котоманова, Л. Прокофьева, Е. М. Сокор, Е. Н. Жорникова, А. Е. Чирикова и др.);

– управление карьерой педагога в системе образования (М. В. Александрова, Р. М. Шерайзина, Б. З. Вульфов, Л. М. Митина и др.);

– психологические основы профессиональной карьеры государственных служащих (Л. Г. Дмитриева, И. П. Лотова, А. В. Попов и др.).

Понятие «карьера» – одно из ключевых в психологии, педагогике, менеджменте и социологии. Наряду с ним в научной литературе фигурируют понятия «профессиональный рост», «профессиональная карьера», «профессиональное развитие», «карьерное развитие», «планирование карьеры», «управление карьерой» и т. д. В различных литературных источниках данное понятие встречается как в широком толковании понятия, так и в узком.

В «Толковом словаре русского языка» под редакцией С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведо-вой понятие «карьера» рассматривается как «путь к успехам, выгодному положению в обществе, на служебном поприще, а также само достижение такого положения» [14, с. 231].

Понятие «карьера» – это продвижение в профессиональной деятельности, сфера занятий, профессия. Карьеру определяют либо как процесс, либо как цель или как путь и как изменение. Если человек успешно строит свою карьеру, то он добивается признания неповторимости себя как личности для окружающих его людей и для всего общества. Карьера – это процесс успешного продвижения по профессиональной, административной и социальной лестнице, который носит непрерывный характер. В настоящее время существует большое количество трактовок понятия «карьера».

По мнению В. А. Толочек, развитие и карьера человека видится двусторонним процессом. С одной стороны, это активность человека как субъекта и как индивидуальности, с другой – общество предлагает каждому вступающему в мир профессий набор достаточно стереотипных условий, сценариев,

средств решения социальных и личностных задач. В начале карьеры сценарии выступают как прототипы поведения и деятельности и как требование согласования ценностей, задач и ресурсов общества с ценностями и ресурсами субъекта, а в срединных и в конечных фазах карьеры – как исторически выверенные и предложенные варианты выбора оптимальных стратегий и тактик профессионального поведения, поскольку само общество и организации не остаются неизменными [16, с. 49–51].

Исследователь М. В. Александрова полагает, что карьера – это не только профессиональный рост человека, но и рост его влияния на других людей, статуса в иерархии, рост его престижа. Процесс профессионального роста человека характеризуется осознанным отношением личности к своему движению по ступеням профессионализма [2, с. 13].

В настоящее время под карьерой понимают сбалансированное взаимодействие внутреннего и внешнего развития человека при освоении социального пространства, при этом зачастую термины «карьера», «карьерное развитие», «карьерный рост» употребляются в качестве синонимов [13, с.120]. Поэтому необходимо остановиться на более подробном их рассмотрении. Карьерный рост рядом исследователей (М. В. Александрова, Д. А. Аширов, Л. А. Резниченко, Б. З. Вульфов, Е. Г. Молл, С. Д. Резник, А. К. Маркова и др.) трактуется с различных позиций, но в обобщенном виде под ним понимаются субъективно осознаваемые суждения работника о своем профессиональном будущем, пути самовыражения, которые он ожидает.

Под карьерным ростом понимается достижение определенного успеха: «успешное продвижение», «путь к успеху», а также результат достижения успеха в профессиональной деятельности. Карьерный рост предполагает продвижение по определенному карьерному маршруту, освоение определенной карьерной траектории:

– «горизонтальной» (при которой происходит освоение качественно новых обязанностей, расширяющих профессиональный кругозор, приобретается статус высококлассного специалиста);

– «вертикальной» (которая знаменуется переходами на следующие ступени карьерной лестницы, занятие более высоких ступеней в структурной иерархии);

– «центростремительной» (при которой происходит приближение сотрудника к принятию важных для организации решений, но при этом он продолжает находиться прежней должности без повышения).

Исследователь Э. Ф. Зер выделил несколько этапов развития карьеры человека: оптация, профессиональная подготовка, профессиональная адаптация, профессионализация, профессиональное мастерство [7, с. 123]. Эти этапы являются общими для большинства людей, но отдельно взятый человек выстраивает индивидуальный карьерный путь из-за собственных карьерных амбиций, потребностей, уровня мотивации и личностно-профессиональных качеств.

Известный ученый Е. А. Климов выделил шесть фаз развития профессионала, которые дают представление об общем жизненном пути развития человека без выделения временных границ, так как каждая личность развивается самостоятельно и только с присущими ей особенностями [11, с. 40–45].

Рассмотрим эти фазы. Первая фаза – это фаза оптанта. Это период, когда у человека происходит выбор профессии, на основании задатков, способностей и интересов. Следующая фаза – фаза адепта, когда происходит освоение профессии на начальном уровне и человек считается «молодым специалистом». Третья фаза – фаза интернала – это период, когда человек справляется со своими профессиональными обязанностями на высоком уровне. Четвертая фаза – фаза мастера, на которой профессионал характеризуется какими-то индивидуальными, только ему присущими особенностями. Следующая фаза – фаза авторитета – наступает тогда, когда человек имеет определенный вес и известность в своей профессиональной среде. И наконец, завершающая стадия – это фаза наставника, когда человек имеет учеников, которым передает свое мастерство. При овладении новой профессией человек заново проходит все перечисленные выше фазы.

В теоретико-эмпирическом исследовании Л. М. Митиной, выполненном в русле системного личностно развивающего подхода, показано, что необходимо целенаправленное личностное, профессиональное и карьерное развитие человека на основе принципа саморазвития. Только этот принцип позволит человеку использовать в своей жизни инновационную деятельность [12]. Автором описаны периоды и этапы профессиональной и карьерной эволюции человека от момента поступления ребенка в школу до творческой самореализации в профессии. Л. М. Митина утверждает, что системный подход к личностному развитию позволяет целостно изучать профессиональную жизнь людей в единстве как личностного, профессионального развития (самоопределение, самовыражение, самореализация), так и профессионального регресса (стагнация, профессиональные деформации, отклонения, выгорание и т. д.); в единстве как положительной карьеры (рост, продвижение по службе), так и отрицательной (потеря перспектив роста, состояние безработного и т. д.); в целостности как явных (периоды активной профессиональной деятельности), так и латентных фаз (обучение, переподготовка и т. д.) профессионального развития личности; в единстве как профессионального развития без карьерного роста, так и значительного карьерного роста без высокого уровня профессионализма; как успешное взаимное влияние профессионального развития и карьеры, так и снижение эффективности обоих процессов.

Большое значение в профессиональном развитии личности имеет долгосрочное планирование карьерного роста. В работах некоторых российских исследователей, например, Е. Б. Черновой [17], А. В. Рогожкина [15], утверждается, что индивидуальные долгосрочные планы карьерного роста являются стабилизирующим фактором труда и позволяют добиться удовлетворения потребностей работника в развитии своего мотивационного потенциала, в том числе и профессионального роста; уверенности в собственных силах; повышения конкурентоспособности личности на рынке труда; стабильности поведения работников за счет создания системы планового их перемещения внутри организации; возможности планирования профессионального развития служащих с учетом как их личных интересов, так и перспектив развития организации; возможности целенаправленной подготовки к будущей профессиональной деятельности; позитивной стабилизации кадрового состава, сохранения в нем социально значимых традиций, опыта и преемственности.

Долгосрочное планирование карьерного роста ограничено индивидуальным человеческим потенциалом. Субъективно каждый специалист имеет «потолок» компетенции, т. е. предел своих профессиональных возможностей. Мотивация – очень подвижная категория и существенно меняется в зависимости от занимаемой должности, возраста, семейных обстоятельств, состояния здоровья, материального благополучия, жизненных планов и приоритетов и иных факторов. Меняющиеся мотивации обязательно потребуют новых траекторий карьеры, а значит, постоянных корректировок долгосрочных индивидуальных планов.

В экспериментальных работах, посвященных проблемам карьерного роста, рассматриваются различные вопросы, связанные с профессиональным развитием личности. Рассмотрим наиболее интересные из этих работ.

В исследовании Н. В. Антоновой показано, что в целом динамика профессионального развития имеет взаимосвязь с возрастом, стажем и карьерным развитием человека. Внутренняя мотивация выше на стадии интернала, на стадии наставника она существенно ниже (этапы профессионального развития выделены в соответствии с классификацией Е. А. Климова). В самом начале профессионального развития у человека преобладают ценности самоутверждения [4].

В работе Т. В. Есиковой и А. И. Сорокиной раскрывается сущность личностно-профессионального развития молодого специалиста. Результаты эмпирического исследования показали, что движущей силой личност-

но-профессионального развития молодого специалиста является творческая самореализация личности. Молодые специалисты имеют тенденцию развития правового сознания в процессе профессиональной деятельности. Человек более конкурентоспособен на рынке труда, если у него развиты такие качества и способности, как гибкость к динамичной профессиональной и социальной среде, профессиональная компетентность, способность к быстрому усвоению новых знаний и выработке новых навыков, быстрая переключаемость от одной деятельности к другой, способность совмещать различные профессиональные функции [6].

О. А. Анисимова в своем экспериментальном исследовании выделила основные этапы становления профессиональной карьеры у женщин, занимающихся продвижением по карьерной лестнице, уточнила проблемы карьерного роста и карьерной успешности, определила социально-психологические особенности женщин, осуществляющих профессиональную карьеру [3].

Целью данного исследования стало изучение особенностей женщин, осуществляющих профессиональную карьеру. Выборка составила 25 женщин – руководителей подразделений, карьерно преуспевающих и 25 женщин, работающих, но не стремящихся к карьерному росту. Возраст респондентов – от 30 до 50 лет. О. А. Анисимова полагала, что у карьерно преуспевающих женщин преобладают качества, которые традиционно считаются мужскими: активность, настойчивость, целеустремленность, жесткость, уверенность в себе.

В исследовании использовались 16-факторный личностный опросник Р. Б. Кеттелла и анкета «Ваша карьера», адаптированная М. В. Сафоновой. В результате обработки результатов исследования по личностному опроснику были выявлены различия в особенностях черт личности, характера, склонностей и интересов женщин, стремящихся создать профессиональную карьеру, и женщин, которые не стремятся к карьерному росту. Группы работающих и карьерно преуспевающих женщин обладают хорошими интеллектуальными способностями, аналитичностью мышления, стремятся к самостоятельности, независимости в мышлении и поступках, но в то же время умеют устанавливать взаимоотношения в группе.

Группу карьерно преуспевающих женщин отличают характеристики, описывающие деловую направленность в структуре их личности: они более целенаправленны, организованны и ответственны, умеют четко планировать свои действия и выполнять намеченное, уверены в себе, хорошо контролируют эмоции и поведение, обладают реальным взглядом на вещи, умеют не только полагаться на собственные силы, но и доверять другим людям, без чего невозможна успешная профессиональная деятельность, что способствует успешному служебному продвижению карьерно преуспевающих женщин, позволяя им выдерживать конкуренцию сотрудников-женщин и сотрудников-мужчин. Отличительной чертой карьерно преуспевающих женщин, позволяющей им добиваться успеха в профессиональной среде, является деловая направленность, высокая социальная активность и сформированная мотивация достижения.

В экспериментальном исследовании Е. В. Балакшиной и А. В. Антоновского изучались психологические факторы, способствующие профессиональному росту лиц пожилого возраста. Проведенное исследование позволило сформулировать следующие выводы. Лица пенсионного возраста, которые продолжают рабочую деятельность, более ориентированы на самостоятельность, так как у них присутствует осмысленность жизни, они более свободны в выборе решений, оценивают пройденный этап жизни, четко планируют временную перспективу на будущие достижения, в которые они вложат все силы. Эта категория людей уделяет большое значение своему физическому и психологическому состоянию. У пенсионеров в процессе длительной трудовой деятельности вырабатывается определенная схема работы в организациях, которая помогает им легче адаптироваться практически к трудовым условиям [5].

Экспериментальные исследования посвящены в основном следующим проблемам: особенностям профессиональной самореализации, динамике профессионального развития, этапам становления молодого специалиста, специфике женской карьеры, карьерной готовности студентов и др.

Таким образом, один из актуальных вопросов акмеологии – это становление карьеры специалиста. В своих теоретических и экспериментальных работах современные исследователи обращаются к всестороннему анализу особенностей профессионального развития личности. Именно с помощью такого подхода можно решить актуальные проблемы карьерного и личностно-профессионального развития человека. Это позволяет изучать факторы, как способствующие личностному и профессиональному развитию человека, так и тормозящие творческую самореализацию в профессии.

Понятие «карьера» имеет междисциплинарный характер, поэтому существуют трудности в определении его психологического содержания. В исследованиях понятие «карьера» рассматривается в узком смысле (вертикальная карьера) и в широком смысле (горизонтальная карьера). Понятие «карьера» в научной литературе рассматривается как синоним понятий «профессиональный рост», «профессиональная карьера», «профессиональное развитие», «карьерное развитие», «планирование карьеры», «управление карьерой» и т. д. Исследователи в психологическое содержание понятия «карьера» включают планы, цели, задачи, мотивы, стратегии, этапы карьеры.

В настоящее время недостаточно эмпирических работ по изучению специфики карьеры различных профессиональных групп, более детального исследования отдельных аспектов карьеры (карьерной успешности, мотивации, планирования карьеры и т. д.). Актуальна проблема развития консультирования по стратегиям развития карьеры на основе современных теоретических и эмпирических исследований в данной области.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается термин «профессиональная карьера» не просто как должностной и социальный рост, а как процесс достижения высшего уровня самореализации (акме профессионального развития человека). Профессиональная карьера рассматривается как одна из проблем акмеологии. В статье раскрывается современное определение понятия «карьера», дается определение данного термина в исследованиях отечественных ученых. Показано, что существует пересечение понятий «карьера», «карьерный рост», раскрываются этапы (фазы) профессионального развития личности. Рассмотрены актуальные теоретические и экспериментальные исследования, посвященные проблеме профессионального развития и карьерного роста.

Ключевые слова*:* акме, карьера, карьерный рост, профессиональный рост, планирование карьеры, управление карьерой, этапы развития карьеры, фазы профессионального развития, динамика профессионального развития.

SUMMARY

The study deals with the term “the professsional career” not only as the official and the social growth, but also as a process of achieving the highest level of self-realization (the acme of the professional development). The study reveals the modern definition of the concept of “the career” and gives the definition of the term in the studies of the domestic scientists. There is an intersection of the concepts of “the career” and “the career growth”. The author reveals the stages (phases) of the professional development of the individual and considers the actual theoretical and experimental researches devoted to the problem of the professional development and the career growth.

Key words: the acme, the career, the career growth, the professional growth, the career planning, the career management, the stages of the career development, the phases of the professsional development, the dynamics of the professsional development.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акмеология: учебник / под общ. ред. А. А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2006. – 424 с.

2. Александрова М. В. Становление карьеры педагога в территориальной образовательной системе: автореф. дисс. … д-ра пед. наук. – Великий Новгород, 2007. – 44 с.

3. Анисимова О. А. Социально-психологические особенности женщин, осуществляющих профессиональную карьеру в современных условиях // Личностно-профессиональное и карьерное развитие: актуальные исследования и форсайт-проекты: сб. статей XIV Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Л. М. Митиной. – 2018. – С. 273–281.

4. Антонова Н. В. особенности профессионального развития в современном мире // Личностно-профессиональное и карьерное развитие: актуальные исследования и форсайт-проекты: сб. статей XIV Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Л. М. Митиной. – 2018. – С. 281–284.

5. Балакшина Е. В., Антоновский А. В. Исследование психологических факторов, способствующих профессиональному росту у лиц более позднего возраста // Личностно-профессиональное и карьерное развитие: актуальные исследования и форсайт-проекты: сб. статей XIV Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Л. М. Митиной. – 2018. – С. 284–286.

6. Есикова Т. В., Сорокина А. И. Личностно-профессиональное развитие молодого специалиста // Личностно-профессиональное и карьерное развитие: актуальные исследования и форсайт-проекты: сб. статей XIV Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Л. М. Митиной. – 2018. – С. 306–308.

7. Зеер Э. Ф. Концепция профессионального развития человека в системе непрерывного образования // Педагогическое образование в России. – № 5. – 2012. – С. 122–127.

8. Калинин И. В., Соломатина А. Д. Особенности мотивации выбора профессии и карьерных установок у студентов МГУДТ // Социально-гуманитарные проблемы образования и профессиональной самореализации: сб. матер. Всерос. науч. форума молодых исследователей. – М.: МГУДТ, 2016. – С. 168–171.

9. Кант И. Критика чистого разума / пер. с нем. Н. Лосского. – М.: Эксмо, 2007. – 736 с.

10. Кашапов М. М. Акмеология: учебное пособие / Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. – Ярославль: ЯрГУ, 2011. – 112 с.

11. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Академия, 2004. – 304 с.

12. Митина Л. М. профессиональная эволюция и карьерный рост современного человека: системный личностно-развивающий подход // Личностно-профессиональное и карьерное развитие: актуальные исследования и форсайт-проекты: сб. статей XIV Международной. науч.-практ. конф. / под ред. Л. М. Митиной. – 2018. – С. 3–6.

13. Могилевкин Е. А. Карьерный рост: диагностика, технологии, тренинг. – СПб.: Речь, 2007. – 336 с.

14. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Российская академия наук, 2009. – 944 с.

15. Рогожкин А. В. Государственные служащие: особо ответственный труд – особая мотивация // Кадровик. Кадровый менеджмент (управление персоналом). – 2012. – № 11. – С. 98–106.

16. Толочек В. А. Сопряженная профессиональная карьера субъекта: контексты и измерения // Человек. Сообщество. Управление. – 2011. – № 2. – С. 48–61.

17. Чернова Е. Б. Повышение мотивации труда государственных служащих // Кадровик. Трудовое право для кадровика. – 2009. – № 3. – С. 25–27.

Д. Г. Сидоров, А. С. Большев, О. В. Сидорова

УДК 796:015

ВЛИЯНИЕ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ НА ПОКАЗАТЕЛИ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ

Молодежь как социальная группа составляет около трети населения планеты, наиболее подвержена кумулятивному эффекту воздействия стресс-факторов социума. Университетская среда оказывает влияние на процесс социальной и психофизической адаптации студентов. Вследствие высоких эмоционально-информационных нагрузок у студентов растет психоэмоциональное напряжение, связанное с психическим стрессом во время учебы, что является началом социальной дезадаптации и этапом дезадаптации функционального состояния студентов [3]. Физиологические и психологические признаки дезадаптации соответствуют признакам стресса. Студенты не могут полноценно реализовать накопившуюся энергию, вызванную физиологическими механизмами стресса, и тогда эта энергия, по мнению С. А. Бабанова, начинает разрушать самого человека [1]. Процесс дезадаптации может проявиться в снижении успеваемости, нарушении учебной дисциплины и повышении заболеваемости студентов. Число студентов с невротическими расстройствами в последние десятилетия значительно увеличилось.

Уровень психофизической культуры современной молодежи за время обучения в вузе постоянно снижается, что обусловлено, с одной стороны, резким ростом информационных и эмоциональных нагрузок, а с другой стороны, низким уровнем оснащенности студентов здоровьесохраняющими технологиями, позволяющим им преодолевать стрессовые ситуации. Как следствие, растет психическое, эмоциональное напряжение, связанное со стрессом, эмоциональная неустойчивость, происходит снижение самооценки, наблюдаются тревога и вегетативные расстройства. Стрессам, связанным с трудностями поддержания нормального образа жизни и приводящим к эмоциональному истощению студентов, способствует молодой возраст, отсутствие жизненного и практического опыта. Такое состояние студентов носит название синдрома эмоционального выгорания (СЭВ). СЭВ – это специфическая реакция организма, возникающая вследствие продолжительного воздействия стрессов средней интенсивности, проявляющаяся в симптомах эмоционального, умственного истощения, которая, в конечном итоге, приводит к ухудшению качества жизни.

Эмоциональное выгорание играет важную роль в жизни обучающихся студентов [5; 9], однако сфера эмоциональных и ценностных запросов молодежи оказывается вне воспитательного влияния; не востребована должным образом инициатива студентов в достижении личного успеха и материального благополучия; не выявлены эффективные привлекательности здорового образа жизни, в полной мере не реализуются механизмы профессионального становления личности студентов и т. д.

По данным многолетних исследований выявлено, что для 67 % студентов СЭВ является одной из причин невозможности обучаться и успешно закончить учебное заведение. Среди различных причин, предшествующих формированию СЭВ у обучающихся студентов, отмечают личную перегрузку (49 %); внешние влияния (24 %); отсутствие внутренней мотивации (13 %) [10].

В научной литературе отмечено, что от 51 % до 70,5 % пациентов с невротическими заболеваниями – это лица в возрасте 19–25 лет [8], около 19 % студентов первого курса имеют невротические расстройства [6]. Следствием проявления психофизиологической и социальной дезадаптации у студентов является формирование синдрома эмоционального выгорания.

Как считает В. В. Бойко, СЭВ – это «выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на их избранные психотравмирующие воздействия» [2]. Сформировавшийся СЭВ проявляется в резком ухудшении качества жизни человека и развитии невротических расстройств и психосоматических заболеваний. Выделяют пять ключевых групп симптомов, характерных для СЭВ: физические, эмоциональные, поведенческие, социальные, интеллектуальное состояние.

Качество жизни является информативным показателем уровня психической и физической адаптации к специфическим условиям труда и образа жизни студенческой молодежи [7], объективным показателем физического и функционального состояния студентов является уровень здоровья [4]. Эксперты Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) определяют качество жизни как «способ жизни в результате комбинированного воздействия факторов, влияющих на здоровье, счастье, включая индивидуальное благополучие в окружающей среде, удовлетворительную работу, образование, социальный успех, а также свободу, возможность свободных действий, справедливость и отсутствие какого-либо угнетения». Качество жизни является информативным показателем уровня адаптации к специфическим условиям труда и образа жизни студенческой молодежи [7]. Показатели СЭВ и качества жизни рассматриваются нами в качестве информативных показателей психофизической и социальной адаптации студентов в процессе обучения в вузе.

Целью исследования является изучение влияния формирования синдрома эмоционального выгорания на качество жизни студентов.

Задачи исследования:

1. Определить показатели сформировавшихся фаз синдрома эмоционального выгорания у студентов.

2. Оценить показатели физического и психологического компонентов качества жизни студентов.

3. Выявить влияние формирования синдрома эмоционального выгорания на физический и психологический компоненты качества жизни.

В исследовании приняли участие 160 студентов-девушек и 54 студента-юноши первого курса. Качество жизни студентов исследовали с использованием методики SF-36. Синдром эмоционального выгорания (СЭВ) у студентов оценивался по методике В. В. Бойко. Для анализа результатов исследования использовали методы дисперсионного и корреляционного анализа статистической обработки программы Statistica 6.1.

Средний возраст у студентов-юношей первого курса составил 18,50±0,30 лет, средний рост – 178,65±1,02 см, при весе 66,08±0,67 кг. Средний возраст у студентов-девушек первого курса составил 17,65±0,11 лет, средний рост – 166,65±0,45 см при весе 56,84±0,58 кг. В первой фазе формирования СЭВ – фазе напряжения (ФН), по В. В. Бойко, происходит напряжение психологических защит личности, приглушаются эмоции, исчезает острота чувств и переживаний. Так, показатели сформировавшейся фазы напряжения СЭВ по курсам: у студентов первого курса юношей – 88,88 %, у девушек – 90,0 %.

Вторая фаза СЭВ – резистенция (ФР), в которой «выгорающий» человек не может сам понять причину нарастающей в нем волны раздражения. В фазе резистенции возможности для учебы в обычном режиме исчерпываются, и психика человека начинает бессознательно менять режим, удаляя факторы, ставшие стрессогенными: сочувствие, эмпатию, сопереживание людям. Так, показатели сформировавшейся ФР СЭВ по курсам у студентов-юношей и студентов-девушек следующие: первый курс – 11,11 % у первых и 8,12 % у вторых.

Третья фаза СЭВ – истощение (ФИ), на этом этапе возникает утрата профессиональных ценностей и здоровья. Показатели сформировавшейся ФИ СЭВ по курсам: у юношей первого курса – 0 %, у девушек – 1,87 %.

Показатель «физического компонента здоровья (РН)» у студентов-юношей составил

84,16±14,44, что значительно превышает показатели у студентов-девушек. При этом «общее состояние здоровья, gh» – 74,16±2,43; «физическое функционирование, pf» – 95,00±1,56; «ролевое функционирование, обусловленное физическим состоянием, rp» – 91,66±2,80; «интенсивность боли, bp» – 75,83±4,13.

Показатель «физического компонента здоровья, (PH)» у студентов-девушек составил 77,09±1,15. При этом «общее состояние здоровья, gh» – 68,73±1,35; «физическое функционирование, pf» – 89,09±1,26; «ролевое функционирование, обусловленное физическим состоянием, rp» – 80,31±2,25; «интенсивность боли, bp» – 70,97±2,00.

Аналогичная тенденция отмечается и по показателям психологического компонента здоровья: так, показатель «психологического компонента здоровья, MHs» у студентов-юношей составил 67,50±1,41, а у студентов-девушек – 59,42±1,14. Показатель «ролевое функционирование, обусловленное эмоциональным состоянием, re» у студентов-юношей определен у 73,22±3,47, а у студентов-девушек – 57,59±2,46. Показатель «социальное функционирование, sf» у студентов-юношей выявлен у 59,77±2,66, у студентов-девушек – 58,56±1,81. Показатель «жизненная активность, vt» у студентов-юношей установлен у 70,55±2,39; у студентов-девушек – 63,62±1,52; показатель «психическое здоровье, mh» у студентов-юношей составил 66,44±2,15, а у студентов-девушек – 63,95± 1,39.

Показатели физического компонента здоровья качества жизни у студентов-юношей первого курса имеют значимые корреляционные связи с показателями СЭВ: показатель «общее состояние здоровья, gh» коррелирует с показателем фазы напряжения (r=0,39); показатель «физическое функционирование, pf» коррелирует с показателем фазы истощения (r=0,29); показатель «интенсивность боли, bp» коррелирует с показателем фазы напряжения (r=0,32). Показатели психологического компонента здоровья качества жизни у студентов-юношей имеют значимые корреляционные связи с показателями СЭВ: показатель «ролевого функционирования, обусловленного эмоциональным состоянием, re» коррелирует с показателями фазы резистенции (r=-0,39) фазы истощения (r=-0,44); показатель «социального функционирования, sf» коррелирует с показателями фазы напряжения (r=0,40), резистенции (r=0,74) и фазы истощения (r=0,51); показатель «жизненной активности, vt» коррелирует с показателями фазы напряжения (r=0,51); показатель «психического здоровья, mh» коррелирует с показателями фазы напряжения (r=0,40), резистенции (r=0,51) и фазы истощения (r=0,48); показатель «психологического компонента здоровья, MHs» коррелирует с показателями фазы напряжения (r=0,51) и фазы резистенции (r=0,37).

Показатели физического компонента здоровья качества жизни у студентов-девушек имеют значимые корреляционные связи с показателями СЭВ: показатель «gh» коррелирует с показателями фаз напряжения (r=-0,23) и резистенции r=-0,21) СЭВ; показатель «физическое функционирование, pf» коррелирует с показателями фазы истощения (r=-0,21); показатель «bp» и «PH» коррелируют с показателями фаз резистенции (r=-0,39 и r=-0,26) и истощения (r=-0,19 и r=-0,17) СЭВ. Показатели психологического компонента здоровья качества жизни также имеют значимые корреляционные связи с показателями СЭВ: показатель «социального функционирования, sf» коррелирует с показателями фаз резистенции (r=-0,21) и истощения (r=-0,20) СЭВ; показатель «психологического компонента здоровья, MHs» коррелирует с показателями фаз напряжения (r=-0,26), резистенции (r=-0,40) и истощения (r=-0,26) СЭВ.

Таким образом, количество значимых корреляционных связей между показателями качества жизни и синдромом эмоционального выгорания у студентов-юношей первого курса выявлено 14, из них с физическим компонентом качества жизни – 3, психическим компонентом качества жизни – 11, с фазой напряжения СЭВ – 6, с фазой резистенции – 4, с фазой истощения – 4.

Количество значимых корреляционных связей между показателями качества жизни и синдромом эмоционального выгорания у студентов-девушек первого курса выявлено 12, из них: с физическим компонентом качества жизни – 7, психическим компонентом качества жизни – 5, с фазой напряжения СЭВ – 2, с фазой резистенции СЭВ – 6, с фазой истощения СЭВ – 6. Полученные данные свидетельствуют о важной роли психического компонента качества жизни в формировании синдрома эмоционального выгорания на первом курсе.

В результате исследования был определен высокий уровень сформированности фазы напряжения синдрома эмоционального выгорания у юношей и девушек. Установлены достаточно высокие уровни физического и психологического компонентов качества жизни студентов. Выявлено выраженное влияние процесса формирования фаз синдрома эмоционального истощения на физический и психологический компоненты качества жизни студентов на первом курсе.

АННОТАЦИЯ

В статье анализируются основные показатели формирования синдрома эмоционального истощения и качества жизни студентов, описывается влияние сформированной фазы напряжения синдрома эмоционального выгорания на качество жизни студентов первого курса, описаны уровни и основные направления влияния сформированности фаз напряжения, резистенции и истощения на физический и психологический компоненты качества жизни студентов.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания, качество жизни студентов.

SUMMARY

The article analyzes the basic indices of molding of the syndrome of emotional exhausttion and quality of the life of students are analyzed, the influence of the formed phase of stress on the quality of the life of the students of the first course is described, describes the levels and basic directions of the influence of the formation of the phases of stress, resistance and exhaustion on the physical and psychological components of the quality of the life of students.

Key words: the syndrome of emotional exhaustion, the quality of the life of students.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабанов С. А. Профессия и стресс: синдром эмоционального выгорания [Электронный ресурс] // Справочник поликлинического врача.–2010.–№ 1.–С. 12–16.– URL: http://conmed.ru/pics/File/SPV1(2010)_low.pdf.

2. Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. – СПб., 1999. – 434 с.

3. Браун Т. П. Адаптация студентов к условиям обучения в вузе как фактор активного взаимодействия личности с образовательной средой // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – № 3. – 2007. – С. 20–26.

4. Капланова М. Т., Федин М. А. Оценка качества жизни как показатель уровня адаптации студентов I и V курсов медицинского вуза // Международный студенческий научный вестник [Электронный ресурс]. – 2017. – № 4–8.–URL: http://www.eduherald.ru/ru/article/view?id=17660 (дата обращения: 05.11.2018).

5. Леонтьев Д. А. Психология свободы к постановке проблемы самодетерминации личности // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 1. – С. 15–25.

6. Мирская Н. Б. Профилактика нарушений опорно-двигательного аппарата / Н. Б. Мирская, А. Н. Коломенская, А. В. Лях ович // Вопросы современной педиатрии. – С. 384–385.

7. Сахарова Э. Ю. Динамика качества жизни и психофизической адаптации иностранных студентов медицинского вуза: автореф. дисс. … канд. мед. наук // Волгоградский государственный медицинский университет. – Волгоград, 2005. – 25 с.

8. Соснин В. П. Особенности состояния здоровья современного студента и способы его коррекции средствами физической культуры [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-1.–URL:http://www.scince-education.ru./ru/article/view?id=18886 (дата обращения: 07.04.2019).

9. Baker S. R. Intrinsic, Extrinsic, and Amotivational Orientations. Their Role in University

Adjustment, Stress, Well-being, and Subsequent Academic Performance // Current Psychology. – 2004. – № 23. – P. 189–202.

10. Desi E., Ryan R. A Motivational Approach to Self: Integration in Personality // Perspectives on Motivation. – Lincoln: University of Nebraska Press. – 1991. – V. 38. – P. 237–238.

О. А. Рудакова

УДК 378.147: 159

КРЕАТИВНО-РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО УНИВЕРСИТЕТА КАК УСЛОВИЕ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

Процессы акмеологического развития личности будущих психологов проистекают из сформированности фундаментальной способности человека как жизненно необходимого паттерна. Человек с установкой на самосовершенствование превращает личностную жизнедеятельность в предмет практического самосознания.

Движущей силой акмеологического развития личности будущих психологов, на наш взгляд, выступает самосовершенствование как противоречие между осознанием будущим психологом личностного социально-профессионального назначения и реальной возможностью его осуществления. Именно реализация потребности в саморазвитии (стремление к «акме») является средством разрешения противоречия между «Я-реальным» и «Я-идеальным», то есть все стремления и мотивы, направленные к себе как будущему профессионалу, ориентированы на достижение горизонтов совершенства.

Так, Б. Фишман утверждал, что процессы развития и саморазвития должны рассматриваться как неделимые: «Даже во время развития конкретных умений в практической деятельности внутренняя мотивация, ценностно-смысловые установки, готовность воспринимать, усваивать и «присваивать» новые знания и умения определяют результат» [1, с. 11].

Важнейшей характеристикой образовательного процесса высшей школы является взаимодополняемость преподавателя и обучающегося: эффективное развитие обучающегося предполагает постоянное саморазвитие, преодоление «эго-страстей» будущего психолога, что становится условием непрерывного самосовершенствования всех субъектов педагогического процесса. Другими словами, «субъекты образовательного процесса «обречены» на саморазвитие, внутренняя сила которого служит источником и импульсом развития каждого из них» [2, с. 47]. Именно поэтому развитие и формирование креативно-развивающего образовательного пространства университета возникает фундаментальным основанием самосовершенствования будущего психолога.

Анализ последних исследований, частично раскрывающих тематику возникшей проблемы (Н. Бастун, С. Бондырев, А. Веряев, С. Гершунский, В. Гинецький, Б. Ельконин, Б. Сериков, В. Слободчиков, И. Фрумин), позволяет заключить о том, что «образовательное пространство» – прежде всего, определенная территория, связанная с масштабными явлениями в области образования. Л. Буева, Ю. Мануйлов, Л. Новикова, Н. Селиванова, В. Петровский, И. Якиманская, В. Ясвин рассматривают различные ракурсы дефиниции категории «образовательная среда». Таким образом, остается не до конца выясненным вопрос различий между понятиями «пространство» и «среда». Следовательно, теоретико-методические основы креативно-развивающего образовательного пространст-

ва как условия акмеологического развития будущих психологов недостаточно разработаны в современной психолого-педагогической науке.

Целью настоящей статьи является анализ дефиниций «образовательное пространство» и «образовательная среда», выявление сущности и структуры креативно-развивающего образовательного пространства университета как условия самосовершенствования и акмеологического развития будущих психологов.

В ракурсе исследуемой проблемы отметим, что осуществление профессионального самосовершенствования и акмеологического развития будущих психологов будет эффективным и успешным лишь при условии его организации, учитывающей различные личностные, социальные и психолого-педагогические факторы, которые направлены на достижение конкретной цели. Поэтому создание креативно-развивающего образовательного пространства университета является одним из важнейших существенных условий профессионального самосовершенствования будущих психологов [3, с. 47].

Наиболее важными компонентами комплекса условий креативно-развивающего образовательного пространства являются:

– саморазвитие в контексте культуры;

– свобода как наличие поля личностной автономии индивида;

– диалог как основная форма духовного общения субъектов креативно-развивающего образовательного пространства.

Рассматривая последнее условие, определимся с понятиями «пространство» и «креативно-развивающее пространство». Указанные категории как объективная реальность активно внедряются в современный педагогический тезаурус. Более того, появление в педагогике категории «пространство» (пространство – философская категория, которая связана с категорией времени и рассматриваются как форма существования материи) как звена, которое связывает простое эмпирическое представление об образовательном учреждении (как институте) и представлениями его как системы взаимосвязанных элементов, в то же время является отказом от идеи о линейно-нормативной траектории развития личности.

Пространство – это форма существования объективной реальности, выражающая отношение между имеющимися объектами, определяющая порядок их расположения, плотность, плоскость, структуру и характеризующая все формы и траектории движения материи [1, с. 14].

Так, рассматриваемая нами категория «образовательное пространство» определяет характер образовательных процессов в целом, с отдельными компонентами, различными факторами, связями, условиями взаимодействия субъектов и т. п. В образовательное пространство включаются траектории обучающихся, преподавателей, образовательных институтов.

Образовательное пространство раскрывает новые позиции для развития «духовно-нравственной позиции человека, которая складывается под влиянием моральных и духовных ценностей, являющихся достоянием культуры, а также включает в себя процесс воспитания, самовоспитания, влияния, шлифовки процесс формирования личности будущего специалиста» [4, с. 177].

Многомерность и разноплановость понятия «образовательное пространство» подчеркивают имеющиеся в современном научном измерении разнообразные разветвления последнего. Так, А. Цымбаларь, синтезируя взгляды ученых на этот вопрос, констатировал, что под рассматриваемым понятием понимают:

– собственное пространство субъекта образования;

– дидактическое пространство;

– концептуальное пространство ценностного прогнозирования образования;

– единое образовательное пространство человеческой цивилизации;

– синонимы понятий «социально-образовательное пространство», «духовно-педагогическое пространство», «воспитательное пространство» [1, с. 17].

В научной педагогической литературе встречается отождествление понятий «обра-

зовательное пространство» и «образовательная среда». Разграничения этих категорий представил И. Шендрик, который акцентировал внимание на концептуальных различиях указанных понятий, а именно:

– среда характеризуется статичностью, пространство – динамичностью, потому что формирует и отображает элементы сложной системы связей учебного заведения;

– среда – данность, а пространство является результатом конструктивной деятельности [5, с. 63].

В. Слободчиков определил образовательное пространство с позиции совокупности образовательной среды, образовательных процессов и образовательных институтов. На первый план исследователь выдвинул фактор личности, подчеркивая, что «...образовательная среда не является однозначным и заранее заданным, среда начинается там, где происходит встреча (Сретения) того, что строится (творческого), и того, что уже есть, где они совместно начинают его проектировать и прогнозировать – и как предмет, и как ресурс совместной деятельности; и где между отдельными институтами, программами, субъектами образования, образовательной деятельности начинают выстраиваться определенные связи – отношения» [6, с. 183].

Достаточно основательно исследовала образовательное пространство А. Леонова, понимая его как «педагогическую реальность, которая заявляет о себе сосуществованием Человека и Мира через образование, включает в себя и представляет собой баланс культурного и цивилизационного, выражая его через знаковость образовательной среды» [7, с. 38].

Итак, образовательное пространство – педагогическая реальность, отражающая педагогическое взаимодействие его субъектов со всей совокупностью социальных связей, структурированной системой педагогических факторов, активизацией творческого потенциала участников образовательного процесса; характеризующаяся мощностью, интенсивностью образовательной информации, образовательной инфраструктурой (качественный и количественный состав ее элементов, их расположение в пространстве и взаимодействие) [1, с. 47].

В рамках нашего исследования рассматриваем креативно-развивающее образовательное пространство как условие акмеологического развития личности будущего психолога, под которым понимаем креативно-духовное динамическое единство субъектов образовательного процесса и систему их отношений. Причем продуктом этих отношений между субъектами образовательного пространства выступает креативно-развивающая среда, которая как раз и является субъектом рассматриваемого явления. В рамках креативно-развивающего пространства университета создается положительный психологический климат, который способствует личностному росту всех участников образовательного взаимодействия: преподавателя, который становится на путь постоянного саморазвития, создания креативной педагогической продукции, и обучающихся, стремящихся освоить будущую профессию, направленных на достижения «акме». Креативно-развивающее образовательное пространство является процессом творческого и духовного взаимодействия, взаимопроникновения и взаимообогащения внутреннего индивидуального пространства субъектов образовательного процесса.

В психологической литературе существует достаточное количество исследований, которые рассматривают саморазвитие как движущую силу личностного роста при достижении «акме». Остановка же в саморазвитии приводит к дезадаптации а также провоцирует в личности неспособность получать и эффективно использовать новые знания и технологии, адекватно решать профессиональные и личностные проблемы; является существенным ограничением в субъектном становлении любого человека.

На сегодняшний день можно выделить пять основных функций, посредством которых проявляется не только содержание, но и структура акмеологического развития личности в креативно-развивающем пространстве университета:

– эмоционально-смысловая составляющая структуры психолого-акмеологического развития личности: обеспечивается функцией самопонимания и саморазвития и является базовой акмеологической позицией;

– деятельностно-ценностная составляющая: обеспечивается функцией самооценки и саморазвития, раскрывая механизмы акмеологического становления и развития личности обучающегося;

– поведенческо-нормативная составляющая: обеспечивается функциями самореализации и самоутверждения обучающегося в профессионально-образовательной деятельности. Данная составляющая раскрывает суть процесса становления «акме», ее результативный аспект при освоении профессии.

Названные выше функции, их характеристики и компоненты акмеологического развития личности позволяют адекватно формулировать в системе высшего профессионального образования соответствующие задачи по развитию личностного «акме» у будущих психологов.

Итак, креативно-развивающее образовательное пространство университета можно представить как совокупность специально организованных психолого-педагогических условий, в результате создания которых происходит акмеологическое развитие личности будущего психолога, совершенствование его профессионального мастерства, расширение мировосприятия, мировоззрения. Понимание содержания рассматриваемого понятия и его структуры позволит в дальнейшем определить модель акмеологического развития личности будущего психолога, что отобразиться на получении оптимального результата при его подготовке.

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрена сущность и структура креативно-развивающего пространства как условия акмеологического развития будущих психологов, проанализированы отличия между понятиями «креативно-развивающее пространства», «креативно-развивающая среда», определено креативно-развивающее пространство университета как условие акмеологического развития личности будущих психологов, которое понимается в процессе креативно-духовного динамического единства субъектов образовательного процесса и системы их отношений.

Ключевые слова: креативно-развивающее образовательное пространство, креативно-развивающая образовательная среда, акмеологическое развитие личности, креативно-духовное динамическое единство.

SUMMARY

The article considers the essence and structure of the creatively evolving space as a condition for the acmeological development of future psychologists, analyzes the differences between the concepts of «creatively developing space», «creatively developing environment», defines the creatively developing space of the university, as a condition for the acmeological development of the personality of future psychologists, which is understood in the process of creative and spiritual dynamic unity of the subjects of the educational process and the system of their relations.

Key words: creatively developing educational space, creatively developing educational environment, acmeological development of the individual, creative and spiritual dynamic unity.

ЛИТЕРАТУРА

1. Фишман Б. Е. Педагогическая поддержка профессионального развития/саморазвития педагога // Педагогическое образование и наука. – 2006. – № 2. – С. 10–17.

2. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 1999. – 384 с.

3. Цимбалару А. Компонентно-структурний аналіз поняття «освітній простір» // Педагогічні науки. – 2009. – № 7. – С. 44–51.

4. Педагогічний словник / М. Д. Ярмаченко. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 343 с.

5. Шендрик И. Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 156 с.

6. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. – М., 1997. – 183 с.

7. Леонова О. Образовательное простран-

ство как педагогическая реальность // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2006. – № 1. – С. 36–40.

А. Ю. Чернов

УДК 159. 9. 01

ЭВРИСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РЕГУЛЯЦИИ ПОМОГАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ: ОПЫТ КАЧЕСТВЕННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Работа выполнена при поддержке Российского Фонда Фундаментальных Исследований (научный проект № 10-031-00236)

Актуальность психологического изучения просоциального поведения обусловлена рядом причин. Среди них – проблема его научной онтологии и дефиниции, соотношение социализирующих факторов среды, в частности, семейной, индивидуальных свойств человека в овладении просоциальными нормативными стандартами, влияние ситуативных переменных на демонстрацию просоциального поведения. Эти вопросы остаются в поле зрения многих исследователей и в той или иной степени получили достаточное освещение [1; 2; 3; 4; 5; 10; 11].

Наиболее острые дискуссии традиционно разворачиваются вокруг проблемы регуляции просоциального поведения. Уже недостаточными представляются аргументы тех ученых, которые редуцируют механизм регуляции просоциального поведения исключительно к разным формам альтруизма (инструментального, морального, гедонистического) [10; 16]. Современная трактовка просоциального поведения как действий, которые приносят пользу другим людям, не подразумевает исключительности лишь некоторых форм и степени отказа от преследования личных интересов.

Необходимыми, но, на наш взгляд, недостаточными остаются и объяснения регуляции просоциального поведения с позиций отдельных психологических теорий. Например, с точки зрения теории черт личности просоциальное поведение объясняется присущими человеку индивидуальными свойствами, такими как интернальный локус контроля, социоцентрическая ориентация, ответственность [14]. Однако понятно, что активация этих свойств требует специфического контекста и целеполагания, что вновь ставит под сомнение оправданность редукции просоциального поведения к единственному и уникальному фактору. Те же сомнения могут быть высказаны и в адрес теорий, фокусирующихся на объяснении регуляции просоциального поведения, исходя из особенностей переживания предшествующих или сопутствующих такому поведению эмоций [12; 18]. Эмпатия и «разрядка эмоционального напряжения» служат предпосылками просоциального поведения или сопутствуют ему, но не предлагают его исчерпывающего объяснения в отрыве от других факторов. Подобными ограничениями характеризуются поведенческие и ситуативные теории [6; 17]. Специфические обстоятельства, в которых требуется помощь, соотношение «затрат» и «приобретений» в результате демонстрации помогающего поведения, интенсивность и непротиворечивость стимула, то есть запроса помощи, по-разному отражают особенности конкретного контекста.

Таким образом, объяснение регуляции просоциального поведения требует создания обобщенной модели, подкрепленной эмпирическими данными. Такая модель на начальном этапе исследования, несомненно, будет иметь эвристический характер, что подразумевает в качестве ее основных свойств, во-первых, использование индукции в решении стоящих перед исследователем задач и, во-

вторых, ориентацию на поиск новых для субъекта и общества описаний на основе класссификаций и систематики. Эвристическая модель представляет собой вербальное описание исследуемого феномена на основе глубокого и всестороннего изучения всех сторон моделируемого феномена и фиксации их существенных взаимосвязей на основе эвристических процессов. Разработка эвристической модели регуляции просоциального поведения осуществлялась в ходе качественного этапа эмпирического исследования.

Создание эвристической модели мотивации просоциального поведения потребовало процедур, обеспечивающих сбор максимально полного и достоверного лингвистического материала. Его сбор и анализ проводился в соответствии с принципами и правилами, разработанными и обоснованными в авторской концепции качественного подхода в психологическом исследовании. Исследование данных проводилось посредством их творческого комбинирования, отбора и сортировки, внимания к незначительным, на первый взгляд, деталям, к многослойности смыслов. Лингвистические данные были получены в ходе неструктурированных индивидуальных и групповых интервью.

Серьезной методической задачей здесь было обеспечить экспликацию опыта просоциального поведения респондентов. Ее сложность обусловлена тем, что у людей нет полного доступа к их внутренним событиям. Способность знать о событиях собственной жизни или вспоминать о них существенно ограничена. Отсутствие непосредственной данности опыта делает лингвистические данные зависящими от способности участников исследования рефлексивно различать его аспекты и эффективно сообщать то, что они различают через использование языковых символов. Поэтому при разработке плана индивидуальных и групповых интервью необходимо было найти приемлемую форму стимульного материала.

Перед началом интервью респондентам предлагалось ознакомиться с содержанием следующего короткого рассказа: «Несколько лет назад я разговаривал с человеком, который время от времени появлялся в обществе с прикрепленной к пиджаку медалью «За спасение утопающих». Это произошло через десять дней после перенесенной им довольно сложной операции на желчном пузыре. В тот вечер он впервые, выписавшись из больницы, прогуливался со своей девушкой по многолюдному пляжу. Они услышали крик тонущей женщины. Тогда он прыгнул в воду, подплыл к ней и удерживал ее на плаву, пока не подоспели спасатели. Когда его самого вытащили из воды, он был чуть живой». Далее предлагалось выразить отношение к этой ситуации: какие переживания она вызывает, как Вы оцениваете действия главного героя повествования, что, на Ваш взгляд заставило его придти на помощь тонущей женщине»?

После обсуждения содержания стимульного материала респондентам предлагалось обратиться к собственному опыту просоциального поведения. Примерный список вопросов выглядел следующим образом:

– Можете ли Вы вспомнить случай, когда оказали кому-либо помощь? Опишите эту ситуацию.

– Кому конкретно Вы оказали помощь? Был ли это знакомый Вам человек или случайный встречный?

– Какие были особенности внешнего окружения (людное место: кино, парк и т. д., или окружение других людей отсутствовало; как был локализован объект помощи: непосредственный или удаленный контакт, например, просьба помочь, высказанная по СМС, ТВ или в сети Интернет)?

– Повлияли ли на Ваше решение оказать помощь пол, возраст, социальное положение, воспринимаемые Вами индивидуальные особенности человека, которому Вы решили помочь?

– Оказали ли Вы помощь спонтанно или сначала оценили свои силы и способности, продумали «потери» и «приобретения»?

– Как Вы думаете, какую пользу принесли Ваши действия другому человеку?

– Давайте обобщим: Вы описали ситуацию, в которой оказали помощь человеку. Постарайтесь сказать, что повлияло на Ваше

решение оказать помощь? Как Вы приняли это решение?

Достоверность результатов обеспечивалась за счет систематичности и последовательности сбора данных, обеспечения их информационной и смысловой насыщенности, использования приемов транскрибирования и маркировки первичных данных. При этом использовались правила целенаправленности и цикличности в процессе сбора данных. Правило целенаправленности подразумевает, что отбор данных не может быть случайным или спонтанным. Важно не то, сколько данных собрано или насколько велико количество источников, из которых данные поступили, а то, достаточно ли богаты и полны эти данные для того, чтобы внести ясность в понимание опыта. Правило цикличности состоит в открытости источников качественных данных. После того, как начальные отчеты собраны, происходит их анализ для предварительного описания опыта. Затем привлекаются дополнительные респонденты, которые могут дополнить, расширить или подвергнуть сомнению предварительное описание. Процесс исследования повторяется, двигаясь от сбора данных к их анализу и опять возвращаясь к сбору данных, до тех пор, пока описание не станет всесторонним. Для получения разнообразной информации об опыте респондентов в исследовании была реализована идея максимально вариативной выборки, что предполагает, что к участию привлекаются респонденты с максимально различным опытом.

Важно было соблюсти требование к валидности полученных в исследовании результатов. В качественном исследовании существуют специфические подходы к обеспечению валидности, отличающиеся от тех, которые приняты в количественной парадигме. Их суть – в необходимости учитывать многообразие и неоднозначность оценочных критериев лингвистического материала, подлежащего анализу. Тем не менее имеются универсальные критерии валидности качественного исследования, которые определяются как стандарты его подлинности, критичности и целостности.

- Критерий подлинности означает, что результаты исследования выводятся из опыта, переживаемого самими людьми, привлекаемыми в качестве респондентов. Важность этого критерия становится понятной, если принять во внимание возможность множественной интерпретации одного и того же эмпирического материала.
- Критерий критичности означает ориентацию на поиск альтернативных гипотез, внимание к исключениям из типичных результатов.
- Критичность, в свою очередь, требует соблюдения критерия целостности, то есть отражения факта, что интерпретация производится только в пределах доступных исследователю данных. Тогда значительно снижается вероятность появления в интерпретации искажений или необоснованных догадок.

При анализе полученного лингвистического материала использовались приемы транскрибирования и маркировки первичных данных, элементы феноменографии и матричного анализа. Феноменография является подходом к анализу и обобщению первичных лингвистических данных. Ее применение позволяет выявлять смысловые компоненты субъективных репрезентаций социальных феноменов, зафиксированных в языке респондентов [4]. Феноменографический подход обеспечивает содержательную валидность обобщения первичных данных. Матричный анализ представляет собой техническую процедуру, направленную на поиск критериев дифференциации смысловых единиц высказываний, основных тенденций отношений между различными группами информации и выявлении на этой основе обобщенных категорий [8; 9].

Аналитические и интерпретационные процедуры позволили сформулировать несколько результатов эмпирического исследования.

1. В целом конструкт «просоциальное поведение» обозначает действия, которые приносят пользу другим людям. Этот конструкт имеет позитивную коннотацию: оказание помощи, проявление щедрости, готовность к сотрудничеству, отзывчивость к нуждам других людей, проявление эмоциональ-

ной поддержки оцениваются как поступки, вызывающие одобрение, сопровождающиеся положительными эмоциями. Кроме этого, подчеркивается, что просоциальное поведение имеет, преимущественно, добровольный характер. Оно противопоставлено антисоциальному поведению, наносящему вред другим людям.

Важно, что реакции респондентов свидетельствуют о социокультурной природе просоциального поведения. Например:

«Помощь... она как-то везде, в основном, появляется. В фильмах, в историях, сказках, рассказах, то есть мы живем с детства с этими мыслями и, если задуматься, я вот понимаю, что а по-другому как может быть?»

«То есть так, грубо говоря, у меня в голове так сформировано. Песни, рассказы, фильмы...»;

«…ты просто чувствуешь... что по-другому не может быть».

«То есть… ну вот чувство помощи долга, оно основано на взаимопомощи, на адекватном здоровом отношении людей в обществе. Когда другой человек попал в беду, у тебя включаются внутренние установки, и ты приходишь ему на помощь».

2. На индивидуальном уровне социокультурная природа просоциального поведения представлена в виде личного опыта человека участия в ситуациях, требующих помощи или поддержки других людей. Мы приведем несколько фрагментов интервью, где респонденты делятся таким опытом.

2.1. И: Можешь ли ты вспомнить ситуацию, в которой ты сделала что-то для пользы другим людям?

Р: Ну я как-то постоянно что-то делаю. Постоянно выступаю: это могут быть благотворительные концерты ветеранам, детям-инвалидам. Я даже ездила вожатой в лагерь. Все остальные ехали, получается, от педагогического университета, а я поехала по личному желанию.

2.2. И: Давай на какой-то ситуации остановимся, на какой ты хочешь, и немножко подробнее поговорим.

Р: Помню, шли с подругой – увидели, что мужчине плохо. Он там держался за… ворота. Мы увидели, что ему плохо, вот и предложили его довести до дома.

2.3. И: Скажи, пожалуйста, у тебя были в жизни ситуации, когда ты оказывал помощь? Любую. Что ты вообще считаешь помощью?

Р: Ну, если элементарно, то да, были, наверное: кто-то упал или какую-нибудь бабушку перевести через дорогу. Пару раз было. Ну не знаю, в лагере, когда я работал, у нас пожар случился. Я детей сопровождал, там какого-то ребенка так чем-то тяжелым накрыло, и я его повытаскивал оттуда.

3. Высказывания респондентов позволяют сформулировать различные аспекты опыта просоциального поведения. Представляется целесообразным привести несколько примеров, иллюстрирующих различные аспекты опыта просоциального поведения.

3.1. Нормативный аспект опыта просоциального поведения:

И: Почему правильно оказать помощь в этой ситуации?

Р1: …Возможно, его когда-то спасли, и он решил, что «если меня спасли, то и я спасу другого» (норма обоюдности).

Р2: …можно спасти человека и получить какое-то признание…, поднять свою социальную значимость (норма получения признания).

Р3: Не знаю, может, чтобы восторжествовала справедливость какая-то (норма справедливости).

3.2. Эмоциональный аспект опыта просоциального поведения:

И: Ты все-таки говоришь, что чувствуешь ответственность. Перед кем?

Р1: Да. Получается, ответственность перед собой и перед другими. Что если вдруг они не сделают этот материал, не найдут учебный материал какой-нибудь, то получат плохую оценку. И в этом будет, в том числе, и моя вина, потому что я же не могла им дать списать. И тогда у меня возникнет чувство вины.

И: Вот если ты оказываешь кому-то помощь, как ты себя потом чувствуешь?

Р2: Смотря, в каких ситуациях. Иногда мне просто комфортно, и я ничего не чувствую, как будто я живу и живу.

И: А иногда?

Р2: А иногда я чувствую себя как-то выше… т. е. как-то самооценку повышаю.

3.3. Диспозиционный аспект опыта просоциального поведения:

И: Представь себе человека, который тебе помог. Он какой? Охарактеризуй его прилагательными... ну, или не обязательно прилагательными.

Р1: Он смелый, решительный, смелый, ммм…, отчаянный.

И: Представь, что тебе оказали помощь. Можешь описать в пяти прилагательных человека, который оказал тебе помощь? Какой он?

Р2: Благородный, добродушный, бескорыстный, ответственный.

4. Есть несколько важных характеристик восприятия респондентами ситуации, в которой они видят необходимость оказать помощь другому человеку.

4.1. Во-первых, ситуация должна содержать важные для человека, который оказывает помощь, стимулы. В качестве таких стимулов могут выступать:

а) отсутствие у человека, нуждающегося в помощи, возможности самостоятельно справиться с проблемой. Например:

И: Что может заставить Вас оказать помощь другому человеку?

Р: Наверное, мне важно видеть, что у него нет возможности помочь самому себе… ну, там, инвалид, ребенок, женщина беззащитная…

б) насколько, с точки зрения помогающего, ситуация выглядит опасной, например, угрожающей здоровью или даже жизни. Например:

И: Как ты принимаешь решение помочь, или не помочь?

Р2: Иногда насколько это травмоопасно выглядит для меня.

в) помощь в конкретной ситуации может повысить самооценку.

И: Как Вы думаете, почему молодой человек из приведенного рассказа бросился спасать тонущую женщину?

Р3: Получается, он хотел как-то возвысить себя, преподнести лучше, чем есть на самом деле перед девушкой, с которой шел… показать этой девушке, что он может, на какие поступки способен.

4.2. Значение имеет контекст, в котором проявляется готовность придти на помощь. В этом случае респондентами чаще всего подчеркиваются три обстоятельства:

а) первое обстоятельство связано с присутствием или отсутствием наблюдателей или людей, которые тоже могут придти на помощь. Например:

И: А для Вас важно, как складывается ситуация?

Р1: Вот здесь... посложнее, потому что у меня, например, по ощущениям, когда я хочу помочь, мне почему-то легче, когда никого нет; если мы одни, мне намного проще. А когда много народу, я, наверное, боюсь показаться неуклюжим, когда буду помогать...

б) второе обстоятельство подчеркивает важность пространственной локализации:

И: Что еще имеет значение?

Р2: Вот если я близко нахожусь в этих ситуациях, то есть у меня есть возможность, я, например, не через дорогу нахожусь, вижу, что это случилось, да, вот в такой момент я могу задуматься, а имеет ли мне смысл перебегать дорогу, помогать..., то есть если я рядом, я – да.

в) наконец, респондентами упоминается временной контекст:

И: А как быстро это надо делать?

Р1: …когда ситуация патовая: то есть надо помочь прямо сейчас, иначе, то есть ты один такой, кто может с этим справиться.

И: Попробуйте, скажите, как Вы вообще относитесь к этой ситуации?

Р2: Ну, действительно, заставляет задуматься если у тебя операция, знаешь особенности, что швы там, море если соленая вода, что заражение, всякое такое... то да, ну я даже не знаю, как бы... мне сложно поставить себя в эту ситуацию. Я бы скорее долго думал....

4.3. Респонденты по-разному обозначают свою реакцию на ситуацию, в которой человеку требуется помощь:

а) во-первых, реакция на ситуацию может быть спонтанной. Например:

Таблица 1

Эвристическая модель регуляции просоциального поведения

Социокультурный и индивидуальный опыт, обеспечивающий в рамках системы когнитивной организации личности единство различных аспектов просоциального поведения и особенности восприятия конкретной ситуации	
Аспекты опыта просоциального поведения • Нормативный • Эмоциональный • Пропозициональный	Особенности восприятия просоциальной ситуации • Значимые стимулы • Контекст • Реакция
Просоциальное поведение – оказание помощи, проявление щедрости, готовность к сотрудничеству, отзывчивость к нуждам других людей, проявление эмоциональной поддержки	

И: Как он принимал решение? Почему он бросился в воду спасать женщину? Что у него происходило в голове?

Р1: Наверное, такие решения принимаются сразу. У тебя как бы есть картина нужных действий. В этой ситуации уже не хватает времени чтобы понять ее последствия. Сигнал срабатывает сразу же. Если думать, можно не успеть.

б) если ситуация не экстремальная, решение о помощи принимается рефлексивно:

И: Когда ты помогаешь другим людям, что важно, чтобы принять решение?

Р2: Интересно разобраться в ситуации. Мне интересно понять, как человек в ней оказался, почему? По каким-то внешним признакам я стараюсь это разглядеть.

Приведенные результаты исследования дают возможность предложить эвристическую модель регуляции просоциального поведения. К эвристическому моделированию в попытках объяснить механизм регуляции поведения неоднократно обращались многие исследователи. Наиболее распространены те, которые, используя «компьютерную метафору», предлагают варианты объяснения психологической и социально-психологической адаптации. Jackson and Boag в качестве центральной категории своей модели предлагают рассматривать противоречия, которые возникают априори эффективным поведенческим стандартам. Ряд ученых, оставаясь на когнитивных позициях, акцентируют внимание на процессах самомониторинга, на количестве и качестве обратной связи. [13]. Другой подход рассматривает процессы регуляции социального поведения с точки зрения «self theory». В этом случае считается, что ядром модели регуляции поведения должна быть ситуативная самооценка, которая является более сложным конструктом, чем позитивное самоотношение или самопринятие. Ситуативная самооценка способствует успешной регуляции поведения при условии, что она корректна и обеспечивает чувство безопасности [13; 19].

Результаты нашего эмпирического исследования позволяют утверждать, что основным регулятором просоциального поведения выступает опыт личности в его социокультурной и индивидуальной формах. Опыт – это интегрированная конструкция воспоминаний, восприятий и ожиданий. В нем сосуществуют, взаимодействуют и воссоздаются уже сформированные его элементы и сценарии последствий только еще планируемых действий. Опыт устанавливает связи и увеличивается с помощью метафорических процессов, которые соединяют подобные, но не тождественные события. Пространство опыта – открытая система, в которой могут появиться новые формы организации и быть развиты новые системы смыслов.

Такая трактовка опыта позволяет обозначить его как часть системы когнитивной организации личности. Тогда различные аспекты опыта просоциального поведения образуют единство. Это единство по-разному определяется в разных теориях: самость, система персональных конструктов, self-схема. Несмотря на терминологические различия, суть остается неизменной: конкретные аспекты опыта просоциального поведения активируются в специфической ситуации, направляют внимание на ситуации, требующие позитивного вмешательства, используются для принятия решения об оказании помощи. Регуляция просоциального поведения запускается, когда социальная ситуация, в которой находится человек, содержит в себе информацию, релевантную его мотивам и целям. Эта информация включает личностно значимые стимулы: особенности контекста и структуры ситуации, разнообразие реакций на складывающиеся обстоятельства окружающих людей, аспекты опыта просоциального поведения. В таблице 1 показаны основные элементы предлагаемой нами модели объяснения просоциального поведения.

Модель подчеркивает системный характер регуляции просоциального поведения. Изменения любого его компонента оказывает влияние на все другие компоненты модели, а любое изменение системы в целом детерминирует изменения всех ее компонентов. Иерархичность модели состоит в том, что она может быть рассмотрена как элемент системы более высокого порядка: социального поведения личности, а каждый ее элемент, в свою очередь, может являться системой более низкого уровня. Функциональность модели определяется тем, что все ее элементы действуют и взаимодействуют в рамках своего функционального назначения.

Результаты исследования подчеркивают сложность и противоречивость задачи изучения регуляции просоциального поведения. Ее сложность обусловлена существованием очевидных внешних регуляторов: социальным принятием и одобрением, результатами социального научения и т. п. Вместе с тем далеко не очевидны внутренние регуляторы просоциального поведения.

Просоциальное поведение требует переработки больших объемов информации через включение восприятия, мышления, принятия решений, что предполагает обращение человека к опыту своего социального поведения в целом для построения ментальных образов его специфической формы – просоциального поведения. Противоречивость задачи заключается в том, что экспликация опыта просоциального поведения сопряжена с трудностями умений и склонностей его субъектов к самонаблюдению, самоотчету.

Предпринятое исследование не является полностью законченным. Безусловно, требуется уточнение модели, внесение в нее дополнительных компонентов и конкретизация уже существующих. Такая работа, помимо прочего, предполагает и интеграцию качественных и количественных исследовательских методов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вальцев С. В. Квалиметрия коллективизма, индивидуализма, альтруизма и эгоизма // Проблемы современной науки образования. – 2012. – № 11 (11). – С. 17–23.

2. Лаверычева И. Г. Философский взгляд на историческую динамику социальных проявлений эгоизма и альтруизма // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2010. – № 123. – С. 74–81.

3. Лазутко К. О., Махин С. А. Половозрастные особенности взаимосвязи между личностной эмпатией, альтруизмом и эгоизмом // Ученые записки Крымского федерального университета им. В. И. Вердадского. Социология, педагогика, психология. – 2016. – Т. 2 (68). – № 4. – С. 105–113.

4. Недошивина М. А., Свенцицкий А. Л. Социальные представления молодежи Санкт-Петербурга об альтруизме // Петербургский психологический журнал. – 2014. – № 9. – С. 97–118.

5. Ольшевская Э. Н. Проявление негативных эмоциональных состояний у медицинского работника и их взаимосвязь с альтруизмом: матер. V Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. Ю. П. Поваренкова // Яро-

славский гос. пед. универ. им. К. Д. Ушинского 2011. – С. 110–111.

6. Adams R. M. Theory of Virtue: Excellence in Being for the Good. – N.Y.: Oxford University Press, 2006. – 249 p.

7. Andersen S. M., Chen S. The Relational Self: An Interpersonal Social-Cognitive Theory // Psychological Review. – 2002. – № 109. – Pp. 619–645.

8. Averill J. B. Matrix Analysis as a Complementary Analytic Strategy in Qualitative Inquiry // Qualitative Htalth Research. – 2002. – Vol. 12. – № 6. – Pp. 855–-866.

9. Barnard A., McCosker H., Gerber R. Phenomenography: A Qualitative Research Approach for Exploring Understanding in Health Care // Qualitative Htalth Research. – 1999. – Vol. 9. – № 2. – Pp. 212–226.

10. Berkowitz L. Social Norms, Feelings, and Other Factors Affecting Helping Behavior and Altruism // Advances in Experimental Social Psychology. – 1972. – № 6. – Pp. 63–108.

11. Brenda K., Bryant B. K., Crockenberg S. B. Correlates and Dimensions of Prosocial Behavior // Child Developmtnt. – 1989. – № 51 (2). – Pp. 529–544.

12. Byrne N. Differences in Types and Levels of Altruism Based on Gender // Journal of Allied Health. – 2008. – Vol. 37. – № 1. – Pp. 50–67.

13. Carver C. S., Scheier M. F. On the Self-Regulation of Behavior. – N.Y.: Cambridge University Press, 1998. – 240 p.

14. Clark D. Pro-Social and Anti-Social Behaviour. – N.Y.: Routledge, 2003. – 172 p.

15. Dweck C. S. Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality and Development. – Philadelphia: Psychology Press, 1999. – 219 p.

16. Lawrence S. Altruism: A Pathway for Psychological Well-Being // Indian Journal of Positive Psychology. – 2015. – Vol. 6. – № 1. – Pp. 46–59.

17. Moss M. K., Page R. A. Reinforcement and helping behavior // Journal of Applied Social Psychology. – 1972. – № 2. – Pp. 360–371.

18. Staub E. The Psychology of Good and Evil: Why Children, Adults, and Groups Help and Harm Others. – Cambridge University Press, 2003. – 592 p.

19. Tangney J. P., Baumeister R. F., Boone A. L. High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success // Journal of Personality. – 2004. – № 72. – Pp. 271–322.

Н. В. Вязовова, В. М. Мелехова

УДК: 159.9

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ МОЛОДЕЖИ К ЛИЦАМ ПОЗДНЕВОЗРАСТНЫХ ГРУПП

Современная демографическая ситуация в России, как и ряде иных стран мира, показывает, что неуклонно нарастает численность населения, относимого к позднему зрелому и старческому возрасту и одновременно снижается прирост населения детских, ранних и зрелых возрастных периодов развития, что не может не сказываться на отношении к старшему поколению. Как следствие, представляет интерес изучение отношения молодежи к лицам поздневозрастных групп (пожилым и старым) с целью профилактики проявлений эйджизма в российском обществе.

Целью статьи является выявление особенностей отношения молодежи к представителям старших поколений в условиях нарастающей демографической диспропорции населения в России и изменением роли и функции прародителей в социуме.

Эйджизм как социально-психологическое явление получил в науке широкое распространение во второй половине XX столетия, когда западные страны обратили внимание на дискриминирующее отношение представителей младших поколений к поколению пожилых и старых людей.

В зарубежной (Я. Стюарт-Гамильтон, Л. Торнстон, Э. Эриксон, Р. Эшли и др.) и отечественной (Г. С. Абрамова, М. Д. Александрова, Л. И. Анцыферова, Н. Ф. Шахматов и др.) психологии проблемы эйджизма (Р. Батлер), социального освобождения (разобществления) (В. Генри, Е. Камминг), «бремени зависимости» [1] и многих других социально-психологических явлений, которые несут в себе негативную стереотипизацию лиц поздневозрастных групп на фоне снижения рождаемости, исследуются более полувека. Но за последние три десятилетия проблема только усугубилась, так как и в США, и в странах Европы, и в России демографическая ситуация не меняется в лучшую сторону, общество постепенно приобретает «старческое» лицо и на плечи трудоспособного населения возлагается не только экономическое, но и социальное бремя ответственности. Как следствие, проявляются определенные тенденции негативизации взаимоотношений поколений, обусловленные как объективными, так и субъективными причинами.

Объективными причинами выступают:

– профессионально-карьерная конкуренция на рынке труда, которая будет усиливаться в связи с повышением пенсионного возраста;

– необходимость для пожилых людей продолжать трудиться. Она не встречает поддержки у работодателей, пожилым предлагают низкоквалифицированную и малооплачиваемую работу, либо вообще в ней отказывают, что отмечается людьми, вышедшими на пенсию на прежних основаниях и желающими продолжить профессиональную деятельность;

– отсутствие реальных государственных и муниципальных программ, направленных на переквалификацию старшего поколения, что обеспечило бы его достойным заработком и позволило ощущать свою компетентность, возможность вносить вклад в экономику;

– экономические противоречия, обусловленные все возрастающей потребностью государства возлагать на младшие поколения обязательства по обеспечению старших поколений, когда заметная диспропорция между числом трудящихся и иждивенцев неуклонно нарастает;

– существенная разница в интересах, потребностях и ценностях поколений;

– материальная и социальная нестабильность семей, не позволяющая детям оказывать действенную материальную поддержку старшему поколению;

– снижение числа эффективных коммуникаций и интеракций в силу занятости лиц среднего и младшего поколений;

– изменение структуры семьи от традиционно патриархальной к нуклеарной и бикарьерной, выделение старшего поколения в отдельную семью, решающую свои задачи самостоятельно;

– изменение традиционных функций старых людей внутри семьи и снижение их вклада в воспитание младшего поколения, как следствие, – нарастание непонимания, отчуждения, вплоть до перевода отношений в формальную плоскость;

– культивируемый обществом и СМИ образ здорового, успешного в карьере, конкурентноспособного молодого человека при отсутствии внимания к опыту, мудрости, заслугам и истории старших поколений в целом.

Субъективными причинами изменения отношений поколений можно считать:

а) для старшего поколения:

– нарастающую с возрастом ригидность психики, препятствующую правильному восприятию многих социально-экономических, демографических и профессионально-карьерных преобразований, что снижает адаптационные возможность лиц старшего поколения;

– нежелание/невозможность принимать реальность таковой, какая она есть, застревание в прошлом;

– отсутствие оптимизма, чувства юмора, креативности, потребности в самореализации;

– уход в одиночество, избегание социальных контактов, отказ от новых связей;

– субъективный отказ «жить», позиция «доживать».

б) для младших поколений:

– устойчивое неприятие старых ценностей, отказ в понимании, уважении заслуг, принятии;

– отсутствие интереса к потребностям старшего поколения, пренебрежение ими, их игнорирование;

– потребительское отношение к родителям и прародителям, использование их возможностей в решении бытовых задач и отказ во взаимодействии, благодарности, помощи;

– отрицание заслуг старшего поколения, обесценивание прожитой ими жизни при сохраняющемся использовании нажитых ими благ и результатов труда;

– страх перед старением, немощью, болезнями;

– эмоциональная холодность, нетолерантность, сниженная рефлексия другого.

В структуре межпоколенных отношений ведущим выступает общественное отношение, суммирующее в себе отношения личностей с различными сторонами действительности – от непосредственно эмоциональных отношений с окружающими его близкими, сверстниками до отношений в системе деятельности, преломление которых через «внутренние условия» способствуют формированию и развитию субъективных отношений членов общества. В. Н. Мясищев, исходя из характера жизненного взаимодействия личности с окружающей средой и людьми, выделил в отношении эмоциональную, оценочную (когнитивную, познавательную) и конативную стороны [5]. Каждый компонент отношения отражает субъективную позицию человека в отношении объектов среды, социума и самого себя:

– эмоциональный – способствует формированию глубоко переживаемого чувственного отношения личности к указанным объектам;

– познавательный – способствует восприятию и оценке данных объектов;

– поведенческий – позволяет определить стратегию и тактику поведения личности по отношению к ценным для нее объектам.

Благодаря эмоциональному и рациональному оцениванию рождаются либо положительные (принятие, любовь, симпатия), либо отрицательные (отвержение, неприязнь, вражда, конфронтация) отношения. И в зависимости от того, каким будет предотношение (неосознанное отношение, неосознанная мотивация поведения), будет зависеть реакция человека в отношении другого социального объекта, воспринимаемого как притягательный или опасный, отталкивающий, негативный.

Именно негативные характеристики объекта (старшие поколения) были положены Р. Батлером в основу определения эйджизма как социального явления, определенного им в 60-е годы XX столетия и прочно закрепившегося в западном обществе и науке. Интерес к эйджизму по сути и породил его в обществе как явление групповой стереотипизации отношения к людям старческого возраста, так как большинство проведенных на западе исследований стали подтверждать, что старшим членам социума приписывают определенные черты и характеристики, дискриминирующие их статус и роль в общественной жизни по мере старения [7].

Рассматривая эйджизм как явление групповой стереотипизации негативного отношения лиц младших поколений к людям старческого возраста, тем не менее, многие ученые (У. Липпман, Г. Тэджфел, Н. Ф. Шахматов, П. Н. Шихирев) отмечают, что само по себе явление стереотпизации не несет в себе негативного начала, а выступает как определенный эмоционально окрашенный, схематичный, упрощенный способ структурирования образа социального объекта, позволяющий безошибочно выделять его из числа иных объектов. Как подчеркивает Г. С. Абрамова [2], социальные стереотипы несут в себе определенную долю объективной реальности, но в трансформированном или искаженном виде, а значит, они естественны внутри определенных групп, что не мешает их членам на индивидуальном уровне иметь иные представления о социальном объекте (Т. Г. Стефаненко) [6].

Иначе следует рассматривать негативные стереотипы, принимающие форму установки, предубеждения относительно социального

объекта, когда сам объект, его поведение и действия реально не оцениваются и от него ожидают определенных форм поведения в соответствии с каузальной атрибуцией. Если объект воспринимается как угрожающий личным интересам, стереотип будет негативным для стереотипизирующего субъекта, если же он личностно не опасен, субъект может формально придерживаться стереотипа внутри группы, но не иметь реальных предубеждений (Г. Олпорт).

У. Липпманом отмечается, что стереотипы необходимы нам для сохранения и поддержания самоуважения, а значит, они выступают как форма психологической защиты, позволяющая относить себя к определенной группе со стереотипными эмоционально привлекательными признаками и противопоставлять себя другой группе с иными эмоционально не привлекательными признаками [5].

Например, я молод, а значит, здоров, красив, активен, успешен, внешне привлекателен; он стар, а значит, болен, дряхл, пассивен, внешне не интересен. Я хочу быть молодым и не хочу быть старым. Быть может, потому на стыке двух последних столетий среди молодежи стал крайне популярен трансформированный под современность художественный образ вампира – вечно молодой, красивый, бессмертный, а теперь еще и способный переносить дневной свет, значит, активен постоянно, может учиться, работать, создать семью, воспроизвести потомство (сага «Сумерки», «Новолуние», «Рассвет» и др.). И совсем иначе воспринимается сказочный Кощей, хоть и Бессмертный, но вечно старый, а потому идентификация себя с данным образом априори абсурдна.

Поэтому межпоколенные отношения не могут избежать определенной конфронтации, так как разные группы имеют собственные устойчивые стереотипы восприятия своего и иных поколений и эти стереотипы-маркеры обусловлены культурально и исторически, они определяют особенности поколения.

Функциями стереотипов выступают идентификация человека внутри социума, сплочение людей внутри группы, создание образа Я в соответствие с объектом идентификации.

Стереотипизация как когнитивный процесс присуща нашему мышлению, отражает его рациональность, потребность в сжатии информации до удобных форм, а потому полезна, но как социально-психологический процесс она может иметь как положительный, так и отрицательный результат [3].

С одной стороны, социально-психологическая стереотипизация позволяет разделить людей условно на группы, отнеся к той или иной категории, благодаря создаваемому группой стереотипу образа «другого», наделяемого определенными признаками (этническими, социальными, культурными, профессиональными, половыми, возрастными и т. д.). С другой стороны, как только этот образ создан и эмоционально окрашен в негативные тона, все люди, относимые к данной категории, «приобретают» те же негативные черты, отношение к ним негативизируется, оправдывая дистанцирование, игнорирование, агрессивное поведение, дискриминацию, в том числе и по возрасту – эйджизм.

В отечественной науке эйджизм как понятие долго не имел широкого применения благодаря тому, что традиционно в российском менталитете образ пожилого и старого человека был устойчиво положительным. Со старостью связывали мудрость, опыт, сохранение традиций, вклад в развитие страны, ведущую роль в укреплении семейных связей, поддержании семьи в бытовом, педагогическом и экономическом плане. Но с изменениями в социально-экономической и демографической ситуации в стране, с изменением жизненного уклада семьи, с нарастанием конкуренции на рынке труда в условиях дефицита рабочих мест, а иногда и явной безработицы в ряде регионов ситуация стала меняться. Федеральный Закон о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам назначения и выплаты пенсий, увеличивший период трудоспособности, отразил назревшую необходимость снизить налоговое бремя на представителей молодого и среднего поколений, но при этом не снял проблемы конкуренции на рынке труда, а значит, это породит новые проблемы в отношениях поколений.

Считая данную проблему актуальной, мы провели ее комплексное исследование. Исследование проводилось в течение 2018–2019 гг. и включало три этапа:

1. Письменный опрос студентов. Цель – дать характеристику ведущих качеств и признаков лиц поздневозрастной группы (требуемый перечень – 20–25 качеств).

2. Эссе на тему «Какими я вижу людей пожилого и старческого возраста».

3. Опрос лиц поздневозрастной группы с помощью авторской анкеты и тестов на психологический возраст.

В данной статье мы представим анализ результатов исследования, полученных на первом этапе. В исследовании участвовали студенты Московского психолого-социального университета (МПСУ) из Москвы и филиалов в Черняховске, Ярославле, Рославле, Надыме, Муроме, Куровском (Московской области) – 200 человек; студенты Тамбовского государственного университета им. Г. Р. Державина (ТГУ) – 26 человек (всего 226 респондентов).

В результате опроса было получено 5 150 высказываний, из них 2 375 негативных и 2 775 позитивных. Выделены 143 качества, скорее негативно характеризующих, и 156 качеств, позитивно характеризующих лиц поздневозрастной группы.

Контент-анализ высказываний позволил распределить их в две группы по 36 блоков, положительно или негативно характеризующих лиц поздневозрастной группы. Кроме того были выделены высказывания, не подлежащие парному группированию (5 отрицательных и 6 положительных).

Внутри блоков выделены качества, получившие наибольшее число выборов, они наиболее точно характеризуют признак и представляют собой противоположные характеристики лиц поздневозрастной группы. Они и стали предметом дальнейшего сравнительного анализа, позволив составить позитивный и негативный портреты старшего поколения (см. рисунки 1, 2).

Анализ результатов позволяет выделить наиболее значимые качества и характеристики лиц поздневозрастных групп и создать портрет данного поколения. Портрет включает три блока характеристик (по 10 в каждом):

I. Умный (226), заботливый (215), открытый (205), усердный (136), профессиональный (134), добрый (121), тактичный (118), отзывчивый (102), самостоятельный (97), толерантный (96).

II. Оптимистичный (73), интересующийся новым (71), педантичный (67), целеустремленный (64), активный и сильный духом (63), отходчивый (59), бережливый (57), доверчивый (56).

III. Адаптивный (54), рефлексирующий (52), дальновидный (51), творческий (43), ве-селый (40), уверенный в себе и искренний (39), интересный, аккуратный и социально ак-тивный (36).

Второй перечень качеств и характеристик позволяет создать негативный портрет лиц поздневозрастных групп:

I. Закрытый (169), брюзга (130), бестактный (126), консервативный и упрямый (123), малоинициативный (102), нудный (99), подозрительный (92), сломленный (87).

II. Неуверенный (86), жалкий (84), дряхлый (83), обидчивый (82), глупый (77), рассеянный (72), эгоистичный (68), мелочный (63), бесцельный (62), плаксивый (48).

III. Неряшливый (46), конфликтный (43), сомневающийся (35), скупой (34), внушаемый (32), социально ограниченный (31), безработный и неприхотливый (29), придирчивый (26).

С учетом концепции личности как системы отношений (Б. Г. Ананьев, А. Ф. Лазурский, В. Н. Мясищев и др.) все характеристики были сгруппированы нами в шесть блоков в зависимости от значимых отношений лиц поздневозрастных групп: отношение к жизни и себе; отношение к здоровью (состояние познавательной сферы); отношение к социальному взаимодействию; отношение к людям; отношение к быту (вещам) (см. таблицу 1, рисунок 3).

В системе отношений лиц позневозрастной группы на осовании позитивных характеристик, данных студентами, лидирует отношение к жизни и себе (14), второе место занимает отношение к людям (11), далее следует отношение к делу (7), к здоровью и со-

Таблица 1

Типы отношения к значимым областям и сферам жизнедеятельности (позитивный и негативный портрет лиц поздневозрастных

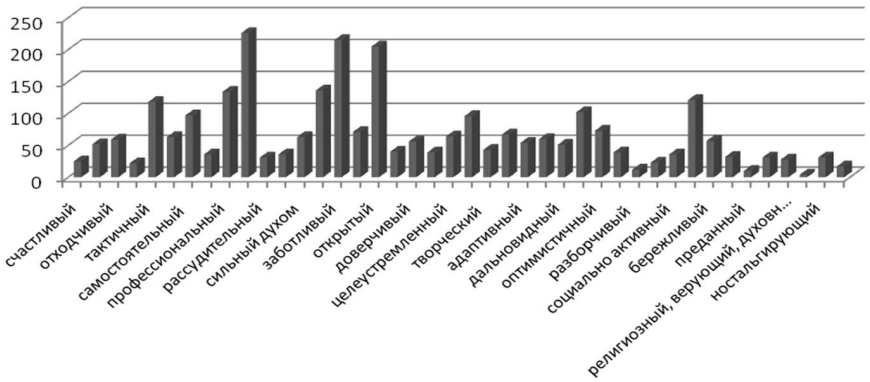


Рис. 1. Соотношение качеств личности лиц поздневозрастной группы, вызывающих позитивное отношение

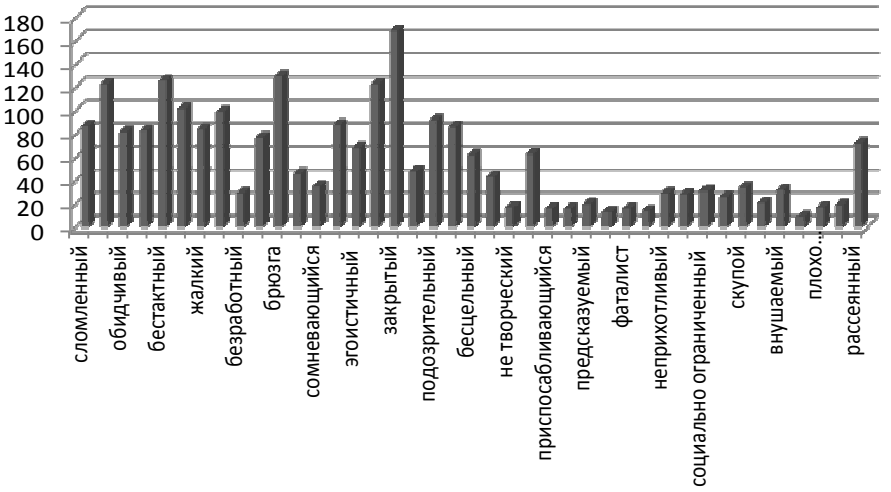


Рис. 2. Соотношение качеств личности лиц поздневозрастной группы, вызывающих негативное отношение

циальному взаимодействию (4) и менее показательно отношение к вещам (2).

Как видно, демонстрируемые в системе отношений позитивные характеристики лиц поздневозрастной группы связываются, прежде всего, с отношением человека к окружающей его действительности и к себе в ней.

Сохранившие интерес к жизни, целеустремленные, оптимистичные люди, принимающие жизнь во всей ее полноте, воспринимаются счастливыми, уверенными в себе, сильными духом и гордыми. Они способны строить временную перспективу развития, профессиональны, самостоятельны, усердны, творчески реализуют себя. В отношении к социуму они социально активны и способны демонстрировать самые позитивные качества, они добры, отзывчивы, тактичны, толерант-

Таблица 1

Типы отношения к значимым областям и сферам жизнедеятельности (позитивный и негативный портрет лиц поздневозрастных групп)

Ранг	Тип отношения	Позитивные качества	Кол-во	Ранг	Негативные Качества	Кол-во
I	Отношение к жизни и себе	Счастливый, целеустремленный, активный, сильный духом, гордый интересующийся новым, веселый, дальновидный, оптимистичный, духовный, верящий в будущее, уверенный в себе, любящий природу.	14	III	Консервативный, бесцельный, фаталист, эгоистичный, сломленный, неуверенный, сомневающийся, плаксивый	8
IY–Y	Отношение к здоровью (состояние познавательной сферы)	Здоровый, умный, рассудительный, ностальгирующий	4	I–II	Дряхлый, глупый, предсказуемый, бестолковый, внушаемый, страдающий бессонницей, плохо ориентирующийся в пространстве и времени, рассеянный, заторможенный	9
IY–Y	Отношение к социальному взаимодействию	Адаптивный, социально активный, открытый, интересный	4	IY	Социально ограниченный, упрямый, брюзга, конфликтный, нудный, закрытый	7
II	Отношение к людям	Рефлексирующий, тактичный, заботливый, доверчивый, толерантный, отзывчивый, искренний, разборчивый, добрый, преданный, отходчивый	11	I–II	Капризный, обидчивый, лживый, завистливый и сплетничающий, бестактный, не отзывчивый, заискивающий, подозрительный, приспосабливающийся	9
III	Отношение к делу	Профессиональный, творческий, усердный, педантичный, размеренный, требовательный, самостоятельный	7	YI	Малоинициативный, придирчивый, не творческий, безработный	4
YI	Отношение к быту	Аккуратный, бережливый	2	Y	Неряшливый, мелочный, скупой, неприхотливый, жалкий	5

ны, а потому интересны в общении, открыты, легко адаптируются к новым условиям жизнедеятельности.

Позитивное отношение к жизни связано с сохранным здоровьем и интеллектом, а потому даже в быту сохраняется аккуратность, бережливость.

На основании негативных характеристик в системе отношений лидируют отношение к здоровью и людям (9), третью позицию занимает отношение к жизни и себе (8), четвертую – отношение к социальному взаимодействию (7), пятую – отношение к вещам (5) и завершает систему отношений блок отношения к делу (4).

Негативный портрет лиц позднеевозрастных групп принципиально отличается от позитивного, присутствует ощущение, что в позитивном портрете студенты характеризовали скорее лиц пожилого возраста, а в негативном – старческого, со всеми присущими ему признакам нездоровья(дряхлый, стра-

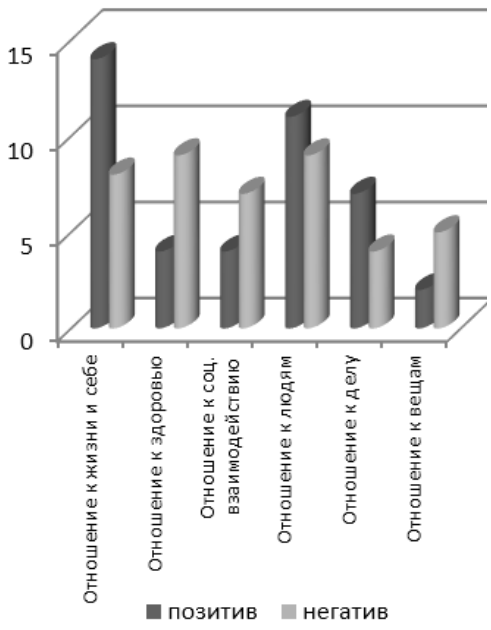


Рис. 3. Сравнительный анализ позитивного и негативного портретов лиц поздневозрастных групп в зависимости от отношения к значимым областям и сферам жизнедеятельности

дающей бессонницей, рассеянный и т. д.) и отношения к социуму (капризный, обидчивый, приспосабливающийся и т. д.).

Представители старшего поколения в отношении к жизни и себе консервативны, фаталистичны, неуверенны в себе и сломлены жизнью; они конфликтны, упрямы, как дети; закрыты к новым контактам; в быту неприхотливы; неряшливы; скупы, так как уже не работают (безработны); не способны проявлять инициативу, демонстрировать творческий подход.

Однако, не смотря на тот факт, что как бы проявляется некоторая негативная оценка лиц поздневозрастной группы молодежью, мы не можем не заметить, что признаков эйджизма в отношениях нет. Студентами скорее отмечаются действительно присущие людям старческого возраста признаки *(консервативный, плаксивый, бестолковый)* либо указываются признаки, присущие людям в любом возрасте, но естественно заостряющиеся в старости *(бесцельный, эгоистичный, конфликтный, лживый).*

При этом нет высказываний, явно указывающих на негативизацию образа старого человека (иждивенец, путается под ногами, нахлебник др.), скорее отношение носит сочувствующий характер, несет в себе сожаление о том, что с возрастом много меняется не в лучшую сторону.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме психологического отношения студенчества к лицам поздневозрастных групп. Авторами актуализируется проблема эйджизма в межпоколенных отношениях.

Ключевые слова: межпоколенные отношения, эйджизм.

SUMMARY

The article is devoted to the problem of psychological attitude of students to the persons of late-age groups. The authors actualize the problem of ageism in intergenerational relations.

Key words: intergenerational relationships, ageism.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аберкромби Н. Социологический словарь / под ред. С. А. Ерофеева. – М.: ЗАО Издательство «Экономика», 2004. – 620 с.

2. Абрамова Г. С. Психология человеческой жизни: Исследования геронтопсихологии. – М., 2002. – 224 с.

3. Абрамова Г. С. Психология человеческой жизни: Исследования геронтопсихологии. – М., 2002. – 224 с.

4. Агеев В. С. Стереотипизация как механизм Социального восприятия // Общение и оптимизация совместной деятельности. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – С. 177–188.

5. Липпман У. Общественное мнение. – М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2004. – 384 с.

6. Мясищев В. Н. Психология отношений. – М.: МПСИ, 2005. – 158 с.

7. Стефаненко Т. Г. Социальные стереотипы и межэтнические отношения // Общение и оптимизация совместной деятельности. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – С. 242–250.

8. Butler R. N. Ageism: a foreword / Journal of Social Issues. – 1980. – Vol. 36 (02). – Pp. 8–11.

О. А. Петрова, Ю. А. Пономарева

УДК 159.922.27

ИДЕНТИФИКАЦИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА РАЗНОГО ПОЛА С РОДИТЕЛЯМИ В ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ

Феномен половой идентификации обусловлен спецификой современного воспитательно-образовательного процесса, где объект воспитательного воздействия является ключевым аспектом, требующим особых условий поддержки его индивидуальности, личностных качеств и инициатив. Дошкольный возраст в данном случае определяется как основа становления признаков феминности и маскулинности. Исходя из этого, целесообразно рассмотреть такую цепочку образовательных отношений, как ребенок – родители (семья). Здесь возможно возникновение проблемы влияния на становление половой идентификации условий неполной семьи как неотъемлемой части семейной структуры современного российского общества.

Среди существующего многообразия междисциплинарных исследований по теме идентификации в настоящее время существует проблема отсутствия выработанной единой и полной концепции феномена идентификации. Известно, что семья является неотъемлемой частью структуры современного российского общества. При рассмотрении данного вопроса предметом обсуждения становится изучение семьи и ее многогранного влияния на развитие личности ребенка, в особенности в условиях неполной семьи.

Таким образом, проблема идентификации детей разного пола с родителями в полных и неполных материнских семьях описывается недостаточным уровнем разработанности в сочетании с высокой теоретической и практической значимостью.

Идентификация – (от латинского identificāre – отождествлять) – частично осознаваемый психический процесс уподобления себя другому человеку или группе людей. Соответственно половая идентификация – процесс осознания и принятия себя как представителя того или иного пола.

С точки зрения социальной адаптации роль пола формируется через отношение к себе со стороны родителей, друзей и общества, свойственное тому или иному стереотипу. Все эти компоненты непременно связаны между собой и являются частью одного целого – идентификации человека [2]. Поскольку процесс идентификации начинает формироваться в дошкольном возрасте, то среди наиболее характерных аспектов его определяются:

– когнитивный, когда ребенок начинает относить себя к одному из двух полов, приобретает представления о содержании типичного тому или иному полу ролевого поведения (сторонники: Т. А. Репина, Д. Н. Исаев, И. С. Кон, В. Е. Каган);

– эмоциональный, где наблюдаются половые предпочтения, интересы, ценностные ориентации, реакции на оценку, проявление эмоций, связанных с формированием черт маскулинности и феминности (Д. В. Колесов, Л. Е. Семенова);

– поведенческий, при котором происходит усвоение типичной для пола модели поведения (И. С. Кон, Т. А. Репина).

Проблема в данном случае возникает при изучении всестороннего влияния на развитие личности ребенка условий неполной семьи как неотъемлемой части семейной структуры современного российского общества. Анализ специальных исследований (Т. И. Дымновой,

Т. А. Крыловой) показал, что неполная семья может содержать в себе негативные условия формирования личности ребенка в связи с ее ограниченными воспитательными возможностями. Ведь именно в условиях неполноты семьи возможны нарушения в процессе становления и развития половой идентификации.

Социологами и психологами отмечается ряд проблем, характерных для неполных семей:

- социально-экономические (наиболее острая, поскольку такого рода семьи всегда испытывают материальные трудности);
- педагогические (нарушена система воспитания по одному из типов);
- медицинские (дети из неполных семей более склонны к аллергиям, неврозам);
- психологические (у детей отмечается чувство тревожности и заниженная самооценка) [7, с. 54].

Так, отсутствие одного из родителей влияет на развитие девочки: для нормального полового развития необходим как мужской, так и женский образец; проявляются трудности в семейном общении; деформируются стереотипы полоролевого поведения, например, неравенство полов, подавление и угнетение женщин.

Образ отца очень важен для психического развития мальчика: при его отсутствии ребенку не хватает того, в чем проявляются особенности мужской психики, это ведет к снижению социальной активности, способствует инфантилизму, что может отразиться на его сексуально-ролевой ориентации, более частом возникновении конфликтов на этой почве, чем у детей, имеющих отца или почувствовавших отсутствие отца уже в более старшем возрасте. Таким образом, наибольшее негативное влияние на развитие личности ребенка оказывается у мальчиков, генерируя искаженное представление о мужчине в целом. Тем не менее, неполная семья так же, как и полная, обладает достаточным потенциалом для полноценного воспитания детей [6].

Согласно выдвинутой нами гипотезе о том, что существуют значимые различия и особенности половой идентификации у детей старшего дошкольного возраста из полных и неполных (материнских) семей, т. е. для детей из полных семей вероятность осуществления идентификации как с матерями для девочек, так и отцами для мальчиков достаточно велика, для детей из неполных семей, в независимости от пола, основным объектом идентификации является мать (в некоторых случаях другой родственник: бабушка, дедушка и т. д.).

Для эмпирического исследования были отобраны дети в возрасте 5-6 лет, посещающие дошкольное образовательное учреждение Пермского края г. Соликамск. Основанием распределения по группам послужили два фактора: полноты и неполноты их семей и половая принадлежность. Таким образом, в ходе подготовки исследования были сформированы две подгруппы: дети из полных семей и дети из неполных материнских семей с одинаковым процентным соотношением дошкольников по половому признаку.

Нами были выбраны следующие авторские методики:

1. Психодиагностические методы исследования идентификации ребенка с родителями (опросник «Идентификация детей с родителями» (А. И. Захаров), проективный тест «Рисунок семьи» (интерпретация А. И. Захарова, Т. Г. Хоментаускаса, В. Хьюлса), модифицированный детский вариант Цветового теста отношений М. Эткинда – методика «Цветик-восьмицветик» (С. В. Велиева, А. О. Прохоров), проективная методика «Фильм-тест» (Р. Жиль).

2. Методики статистической обработки результатов (Т-критерий Сьюдента, корреляционный анализ К. Пирсон).

В процессе эмпирического исследования для выявления статистически значимых данных особенностей идентификации детей старшего дошкольного возраста с родителями из полных и неполных (материнских) семей, мы разделили выборку на 4 группы: мальчики из полных семей и мальчики из неполных семей, девочки из полных семей и девочки из неполных семей, мальчики из полных семей и девочки из полных семей, мальчики из не-

Таблица 1

Данные о достоверности различий показателей идентификации детей старшего дошкольного возраста с родителями в полных и неполных (материнских) семьях

Показатели	Мальчики из полной семьи (1) мальчики из неполной семьи (3)		Девочки из полной семьи (2) девочки из неполной семьи (4)		Мальчики из неполной семьи(1) девочки из полной семьи (2)		Мальчики из неполной семьи (3) девочки из неполной семьи (4)	
	t	**p**	**t**	**p**	**t**	**p**	**t**	**p**
СНСП	2,06	0,05						
ОСРСП							-2,36	0,02
ОРДП	3,05	0,01						
ОРСП					-3,05	0,04		
ГВСРСП	7,09	0,01	-2,79	0,01	4,02	0,01	-4,91	0,01
ОБД	-2,32	0,03			-2,49	0,01		
ОВ			-2,25	0,03				
БСС	2,86	0,07						
ЧНСС	-4,91	0,01	-2,21	0,04				
ДП	2,49	0,01	2,25	0,03				

полных семей и девочки из неполных семей. Нами был проведен анализ средних значений между данными независимыми выборками по Т-критерию Стьюдента.

В таблице приведены данные о достоверности различий показателей идентификации детей старшего дошкольного возраста разного пола с родителями в полных и неполных (материнских) семьях, где СНСП – страх наказания со стороны родителя своего пола; ОСРСП – откровенность с родителем своего пола; ОРДП – откровенность с родителем другого пола; ОРСП – ожидание родителя своего пола; ГВСРСП – выбор в качестве главного в семье родителя своего пола; ОБД – отношение к бабушке и дедушке; ОВ – отношение к воспитателю; БСС – благоприятная семейная ситуация; ЧНСС – чувство неполноценности семейной ситуации; ВСС – враждебность в семейной ситуации; ДП – доминирующий позитивный симптомокомплекс.

Сравнение средних значний у детей старшего дошкольного возраста первой и третьей групп показало, что у мальчиков пер-вой группы наблюдается выраженность та-ких показателей, как *страх наказания со стороны родителя своего пола* ($t = 2,06$ при $p \leq 0,05$), *откровенность с родителем другого пола* ($t = 3,05$ при $p \leq 0,01$), *выбор в качестве главного в семье родителя своего пола* ($t = 7,09$ при $p \leq 0,01$), *благоприятная семейная ситуация* ($t = 2,86$ при $p \leq 0,07$), симптомокомплекс *доминирующий позитивный* ($t = 2,49$ при $p \leq 0,01$), но при этом у третьей группы (мальчики из неполной семьи) показало выраженные значения по показателям *отношение к бабушке и дедушке* ($t = -2,32$ при $p \leq 0,03$), *чувство неполноценности семейной ситуации* ($t = -4,91$ при $p \leq 0,01$) (см.табл. 1).

Мальчики из полной семьи в качестве авторитетного лица выбирают отцов, но при этом есть страх наказания родителя своего

пола, тем не менее, мальчики в большей степени ориентированы на взаимодействие с ними. Наличие устремленности на избегание конфликтов с отцами, признание общих интересов могут стать основанием для формирования идентификационных отношений между ними. У мальчиков из полных семей прослеживается ярко выраженная направленность на принятие роли и функций отца. Таким образом, ситуация воспитания ребенка в полной семье способствует гармоничной и нормативной для возраста 5-6 лет идентификации, выраженной в устремлении ребенка перенимать образцы поведения своего пола.

Объектами идентификации для мальчиков из неполных семей при соответствующих условиях могут выступать и другие члены семьи, например, бабушки и дедушки. Участие бабушек и дедушек в воспитании детей благоприятным образом сказывается, в первую очередь, на эмоциональном состоянии детей. Но данный факт не способствует развитию маскулинных качеств у мальчиков. По результатам методики данные показали, что у мальчиков из неполных семей присутствует чувство неполноценности семейной ситуации, о чем свидетельствует отсутствие некоторых членов семьи, изоляция отдельных фигур, а также выделение отдельных членов семьи при одновременном увеличении расстояния между ними и ребенком.

Сравнительный анализ детей старшего дошкольного возраста второй и четвертой групп показал, что наблюдаются выраженные значения у второй группы (девочки из неполной семьи) по следующим показателям: *выбор в качестве главного в семье родителя своего пола* ($t = -2{,}79$ при $p \leq 0{,}01$), *отношение к воспитателю* ($t = -2{,}25$ $p \leq 0{,}03$), *чувство неполноценности семейной ситуации* ($t = -2{,}21$ $p \leq 0{,}04$), повышенные результаты показателя симптомокомплекс *доминирующий позитивный* ($t = 2{,}25$ $p \leq 0{,}03$).

Отмечено преобладание девочек из неполных семей, указывающих на стремление и желание подражать матери. Девочки больше общаются с матерью, сильнее привязаны к родителю своего пола.

Мать для девочек из неполных семей одновременно признается ими как наиболее авторитетный, значимый и эмоционально близкий человек, и как человек доминантный.

Девочки из неполных семей близки к авторитетному лицу, в частности по отношению к воспитателю. Девочки из неполных семей выделяют и оценивают нравственные качества воспитателя («Ласковая», «Всегда строгая»). И даже такое качество, как строгость, рассматривается дошкольниками положительно. Девочки перенимают оценки воспитателя, отношение к ним.

У девочек из неполных семей возникает чувство отчужденности, неполноценности (нарушенные семейные отношения, эмоциональная зависимость, чувство неуверенности, потребность в защите и заботе). Одновременно с чувством отверженности испытывают чувство вины за то, что не принимаются близкими людьми.

При сравнительном анализе первой и второй групп получены повышенные значения у первой группы (мальчики из неполной семьи) по следующим показателям: *выбор в качестве главного в семье родителя своего пола* ($t = 4{,}02$ $p \leq 0{,}01$), *отношение к бабушке и дедушке* ($t = 2{,}49$ $p \leq 0{,}01$). Сравнительный анализ первой и второй групп показал выраженные значения у второй группы (девочки из полной семьи) по показателю *ожидание родителя своего пола* ($t = -3{,}05$ $p \leq 0{,}04$).

Для детей из неполных семей отец является объектом негативных чувств. Ребенок из неполной семьи зачастую склонен объяснять отношение отца к себе с позиции агрессии в свете возможных физических наказаний, угрозы с его стороны. Конфликт между ребенком и данным лицом, как правило, не способствует формированию идеентификации между ними. Таким образом, для большинства дошкольников из данного типа семей фактически в качестве возможного объекта для идентификации выступают лишь мать и бабушка (при условии наличия эмоциональной привязанности к матери или бабушке, признания ее авторитета в семье, удовлетворения потребности ребенка в любви, ласке и признании).

У девочек из полных семей вероятность осуществления идентификации как с матерями, так и отцами достаточно велика. Это выражается в принятии их ролей в семье, наличии эмоционального, доверительного контакта, желания в игровой форме брать на себя родительские роли. Следовательно, при выборе объекта для идентификации в полной семье прослеживается явная направленность на отождествление ребенка с родителем своего пола. Но показатели из данной группы показывают, что девочки больше привязаны к родителю другого пола, то есть к отцам.

Наибольшее число различий выявлено относительно выбора отца, чему способствует полная семья, где дети отдают ему предпочтение по всем методикам. Вместе с тем выявлен факт того, что неполные семьи формируют у детей неверное восприятие фигуры отца, а именно определяют его объектом негативных чувств. Дополнительно зафиксировано, что испытуемые стремятся избегать конфликтов с отцами, ищут возможности появления общих интересов, что естественным образом влияет на весь характер их взаимоотношений, способствующий в дальнейшем процессу половой идентификации детей.

Такие сравнительныезначения третьей и четвертой групп показали выраженные результаты четвертой группы (девочки из неполной семьи) по следующим показателям: откровенность с родителем своего пола ($t = -2{,}36$ $p \leq 0{,}02$), выбор в качестве главного в семье родителя своего пола ($t = -4{,}91$ $p \leq 0{,}01$).

По результатам этой группы можно сказать, что у девочек из неполных семей, в сравнении с мальчиками из неполных семей, идентификация с родителями своего пола затруднена. В неполных семьях родители проявляют сверхавторитет, стремятся ускорить развитие своего ребенка. Возможно, это связано с тем, что в большинстве случаев в неполных семьях активное участие в воспитании детей принимают прародители (бабушки и дедушки).

Каждому ребенку помимо удовлетворения его базовых потребностей просто необходимы для счастья откровенные и доверительные отношения с родителями, задушевные беседы; причем, девочкам, прежде всего, с матерями, а мальчикам – с отцами. Поэтому девочки из неполных семей более откровенны с родителем своего пола, нежели с другими членами семьи.

Все девочки демонстрируют развитие половых представлений о функции взрослых в семье на высоком уровне, несмотря на полноту/неполноту своей семьи.

Таким образом, проведенное нами изучение проблемы и экспериментально подтвержденное позволило прийти к выводам, что воспитание детей в полных семьях способствует идентификации как с отцом, так и матерью через подражание образцов поведения. Для детей из неполных семей в качестве объекта идентификации чаще выступает лишь мать, а в отдельных случаях – прародители, но при условии наличия эмоциональной привязанности к бабушке или дедушке, признания их авторитета в семье.

В условиях неполной семьи затруднительной идентификация с родителями является как для мальчиков – нет достойного примера мужского поведения, в результате чего он выбирает один из возможных путей: формируется по женскому типу или выстраивает свое развитие отвержением женского типа поведения, так и для девочек, когда ситуация обостряется изолированностью во взаимоотношениях с матерью или идентификацией с нехарактерными полу образцами поведения, что показывает повышение агрессивности, конфликтности, стремление к общению в больших группах детей. В данных условиях мы видим трудности в протекании идентификации детей из неполных семей. Трудности в установлении идентификации с родителем своего пола возникают у детей, которые входят в особую группу риска, требующую контроля со стороны системы общественного воспитания.

Исходя из данных, полученных эмпирическим путем, приходим к выводу, что наибольшие затруднения в идентификации себя по признаку половой принадлежности испытывают мальчики из неполных семей, немного меньше затруднений выявлено у девочек из неполных семей, практически нет затру-

днений по данному вопросу у детей обоих полов из полных семей.

Эмпирическое исследование позволило подтвердить выдвинутую нами гипотезу о том, что существуют значимые различия в половой идентификации у детей из неполных семей, т. е. идентификация в данных условиях затруднена либо происходит в пользу фигуры матери (развитие по феминному типу, особенно среди мальчиков). Для коррекции детско-родительских отношений в неполных материнских семьях необходима работа педагога-психолога, построенная на 3 этапах: работа с ребенком, работа с родителем, работа с семьей.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме изучения идентификации детей старшего дошкольного возраста с родителями в условиях полной и неполной семьи. В статье представлена характеристика особенностей развития ребенка в полной и неполной семье, рассмотрены особенности идентификации детей с родителями в полной и неполной семье, дан перечень методик, позволяющий на практике изучить данную проблему, а также представлены результаты исследования по проблеме изучения.

Ключевые слова: мускулинность и феминность, неполная материнская семья, пол, полная семья, половая идентификация, старший дошкольный возраст.

SUMMARY

This article is devoted to the problem of studying the identification of children of preschool age with parents in a full and incomplete family. The article presents the characteristics of the features of the child's development in a full and incomplete family, the features of the identification of children with parents in a full and incomplete family, a list of techniques that allows in practice to study this problem, as well as the results of the study on the problem.

Key words: masculinity and femininity, incomplete maternal family, sex, full family, sexual identification, advanced preschool age.

ЛИТЕРАТУРА

1. Велиева С. В., Прохоров А. О. Модифицированный детский вариант Цветового теста отношений М. Эткинда – методика «Цветик-восьмицветик» [Электронный ресурс]. – URL:http://topuch.ru/cvetovoj-test-otnoshenij-a-m-etkind-modifikaciya-dlya-doshkole/index.html (дата обращения: 20.02.2019).

2. Дымнова Т. И. Психология семейного образа жизни. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 56 с.

3. Жиль Р. Проективная методика «Фильм-тест» [Электронный ресурс]. – URL: https://psycabi.net/testy/361-metodika-rene-zhilya-film-test-mezhlichnostnye-otnosheniya-rebenka-proektivnaya-psikhodiagnostika-le-test-film-rene-gille (дата обращения: 20.02.2019).

4. Захаров А. И. Опросник «Идентификация детей с родителями» [Электронный ресурс]. – URL: https://stydopedia.ru/4x4979.html (дата обращения: 20.02.2019).

5. Интерпретация методики Захаров А. И., Хоментаускас Т. Г., Хьюлс В. Проективный тест «Рисунок семьи» [Электронный ресурс]. – URL: https://elematichina/ucoz.net/ diagnost/ krs.pdf (дата обращения: 20.02.2019).

6. Каган В. Е. Когнитивные и эмоциональные аспекты гендерных установок у детей 3–7 лет // Вопросы психологии. – 2010. – № 2. – С. 18–22.

7. Кон И. С. Ребенок и общество. – М.: Академия, 2003. – 236 с.

8. Крылова Т. А., Струкова М. Л. Соцально-педагогические технологии в работе с детьми и семьями группы риска. – М.: НИИ школьных технологий, 2010. – 184 с.

9. Левашкина А. О. Изучение особенностей идентификации детей дошкольного возраста с родителями в полных и неполных семьях // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – Т. 2. – №. 3.

10. Репина Т. А. Проблема полоролевой социализации детей. – Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2012. – 68 с.

А. С. Андреев

УДК 159.9.019

СМЫСЛЫ ЛИЧНОСТНОГО РОСТА В КОНТЕКСТЕ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА

На протяжении последних десятилетий человечество переживает углубляющийся глобальный кризис. Его частные проявления воспринимаются как экологический кризис, кризис здоровья и системы здравоохранения, кризисы социальные – экономические, политические, кризис системы образования и воспитания, а также духовные кризисы: мировоззренческие, религиозные, нравственные и культурные. Эта ситуация имеет причины психологического характера, которые мы рассмотрим в данной статье.

Взаимосвязь биологического, психологического, социального и духовного аспектов человека известна давно. Еще на рубеже XIX–XX вв. она была положена В. М. Бехтеревым в основу его подхода, определившего дальнейшее развитие петербуржско-ленинградской школы психологии и психотерапии, впоследствии названного био-психо-социальным [15]. Новый ракурс взаимосвязи биологического и социального в человеческом бытии открылся благодаря исследованиям в области этологии [7]. Первые попытки исследования психологических причин современного глобального кризиса человечества были предприняты еще в 60-х годах XX в. Римским клубом. Результаты этого исследования опубликовал А. Печчеи в своей книге «Человеческие качества» [16]. Он отмечает, что судьба человечества зависит от человеческих качеств большинства жителей планеты. ***Неготовность*** *людей принять на себя* ***ответственность****, соответствующую роли существа,* ***деятельность*** *которого* ***определяет состояние экосистемы Земли***. В основе – **эгоизм, жадность, властолюбие и гордость обладания.** А. Печчеи приходит к выводу о том, что необходима психическая эволюция широких слоев населения, связанная с объединением людей на основе гуманных ценностей и идеалов. Известные отечественные специалисты в области экопсихологии С. Д. Дерябо и В. А. Ясвин [6] отмечают, что кризис имеет мировоззренческий характер, и что для его преодоления необходим переход от личностно-, государственно- и человеко-цетрированного сознания к плането- и космо- центрированному. Психологическим корням экологических проблем был посвящен и ряд наших работ [1; 2; 3].

Вместе с тем проблема психологических основ современного глобального кризиса человечества остается далеко неисчерпанной, что придает актуальность данному теоретическому исследованию. Целью его является рассмотрение психологических механизмов возникновения различных аспектов глобального кризиса.

Начнем с основных для данной темы понятий.

Личность и личностный рост

В одной из предыдущих работ нами был проведен анализ различных определений личности, данных отечественными и зарубежными авторами [4]. На этой основе было сформулировано следующее определение: «Личность – это индивидуальная динамическая психическая функциональная система, обеспечивающая взаимодействие индивида с окружающим миром» [4, с. 28]. Там же дано определение личностного роста как совокупности изменений личности в направлении осознанной целостности, творческой адаптации и экологичной самореализации [4, с. 100]. Можно выделить четыре стадии/компонента/смысла личностного роста: адаптации, самореализации (самоактуализации), трансценденции и осознанного единства. Последнее имеет два взаимосвязанных аспекта. Первый – внутреннее единство, которое можно рассматривать, как целостность личности. Второй – внешнее единство, т. е. единство с окружающим миром на основе оптимизации (гармо-

низации) всех своих взаимосвязей с ним благодаря следованию законам природы.

Смыслом первой стадии является установление гармоничных взаимосвязей с окружающей средой на биологическом, социальном, культурном и прочих уровнях. Адаптация может обеспечиваться не только внутренними изменениями, но и влиянием на среду с целью приспособления ее к своим нуждам. При этом, конечно, следует заботиться об экологичности воздействия.

Смыслом второй стадии является реализация своих способностей и творческого потенциала на благо совокупности систем, частью которых является человек. Другими словами, речь идет о выполнении своего предназначения. Здесь важно иметь в виду, что речь идет не только о социальных системах (семья, коллектив, государство), но и об экосистеме и т. п.

Третья стадия является промежуточной. Ее смыслом является обретение способности глубоко чувствовать и осознавать других людей и объекты/процессы внешнего мира, а также взаимосвязи (взаимоотношения) между ними. Такая способность развивает возможности адаптации и самореализации (самоактуализации), а также создает основу для достижения четвертой стадии – единства. Интересно, что Д. А. Леонтьев, рассматривая процесс развития личности с позиций мотивации ее деятельности, также связывает высший уровень ее развития с трансценденцией [8]. Трансцендентные переживания занимают видное место в трансперсональной психологии [5; 9; 12; 17], а также в бодинамике Л. Марчер [10]. Ключевую роль в когнитивно-поведенческой терапии третьей волны, в частности в подходе Дж. Кабат-Зинна [20], играет состояние mindfulness. Это – состояние полноты осознания себя в настоящем моменте. В некоторых случаях при переживаниях подобного состояния сфера осознания выходит за пределы осознающего субъекта. В таких случаях можно говорить о переживании трансценденции.

Смысл четвертой стадии состоит в гармонизации отношений личности со всеми системами и, в пределе, с мировой Системой, объединяющей в себе все существующие системы. Наличие такой Системы логически следует из системного мировоззрения.

Очевидно, что каждую из перечисленных выше стадий личностного роста можно реализовать в большей или меньшей степени, а полная их реализация выступает скорее в роли идеала, к которому можно стремиться. Отсюда следует, что для перехода на следующую стадию совершенно не требуется полностью пройти предыдущую, да это и невозможно. Поэтому человек, как правило, в какой-то степени находится на каждой из стадий развития. Однако какая-то из стадий обычно является доминирующей над остальными. Именно эта доминанта и определяет уровень развития личности, а также жизненные смыслы, определяющие ее поступки.

Основой личностного роста является развитие осознанности. В предыдущих работах автора показано, что все остальные проявления личностного роста являются следствиями развития осознанности [4]. Развитие осознанности может происходить как в результате целенаправленных усилий, так и спонтанно [4].

Уровни бытия личности/психики и потребностей

Издревле люди выделяли три уровня бытия: биологический, социальный и духовный. В древних шаманских традициях эти уровни обычно назывались соответственно нижним, средним и верхним мирами [18; 19]. Е. А. Торчинов [18] показал на примере даосской традиции представленность этих миров в человеческой психике. А. Маслоу совершенно независимо от древних концепций на основе исследования человеческих потребностей разработал классификацию последних [14]. При этом он выделил биологические (витальные) потребности, социальные (связанные с принятием, уважением и любовью) и духовные потребности (связанные с самоактуализацией). К последним позже [12] он добавил потребность в трансценденции. Там же он разделил все потребности на два типа:

дефицитарные и бытийные. Дефицитарные потребности обусловлены дефицитом того, что требуется организму, т. е. с получением чего-то извне. Бытийные потребности, напротив, связаны с отдачей чего-либо вовне. Потребность в самоактуализации бытийна. Социальные потребности могут быть как дефицитарными, так и бытийными. В дефицитарном варианте это потребность в получении принятия, уважения и любви. В бытийном – потребность принимать, уважать и любить.

Если рассмотреть с точки зрения дефицитарности–бытийности биологические потребности, то можно обнаружить следующее: для здоровья и благополучия необходимо, чтобы удовлетворение дефицитарных потребностей соответствовало некоему минимальному оптимуму, определяемому по принципу: дальнейшее снижение потребления принесет вред. Что же касается бытийных потребностей, то желательно полное, однако не чрезмерное удовлетворение. Критерием чрезмерности в данном случае будет истощение, т. е. невосполняемый расход ресурсов.

Психологические корни и механизмы проблем современности

При рассмотрении основных проблем современности разделим их в соответствии с уровнями бытия на биологические, социальные и духовные. Основными проблемами *биологического уровня* являются болезни. Болезни связаны, прежде всего, с экологическими проблемами: питание ненатуральной пищей, неестественные условия жизни, загрязнение воздуха и воды, шумовое и световое загрязнение среды, искусственный ландшафт и т. п. Другая причина болезней обусловлена избыточным удовлетворением дефицитарных потребностей, в частности, в еде и питье. Третья причина – утрата большинством жителей современного индустриального общества способности интуитивно различать потребную организму пищу (и питье) от непотребной. Болезни приводят к преждевременному старению и преждевременной мучительной смерти вместо нормального – спокойного и безболезненного – ухода. Все три причины связаны с недостаточным уровнем осознанности и, следовательно, ответственности. Третья причина обусловлена, кроме того, пониженным уровнем сенсорной сензитивности.

Экосистему можно рассматривать как организм, частью которого является человеческий организм как внутренняя экосистема. Таким образом, можно сказать, что болезни обусловлены нарушениями во внешней и внутренней экосистемах. Здесь, однако, уместно вспомнить о том, что человек является биопсихо-социо-духовным существом или системой. Поэтому на соматическом здоровье, безусловно, отражаются социальные и духовные проблемы, которые мы рассмотрим ниже.

Социальный уровень определяется отношениями как межличностными, так и межгрупповыми. Здесь можно рассматривать социальные системы различного уровня: от семьи до транснациональных объединений. Однако психологические корни социальных проблем любого уровня одни. Они связаны с неудовлетворенностью социальных потребностей в принятии (признании экзистенциального права на аутентичность), уважении (в том числе и личных границ) и любви (пожелании блага и его реализации). Множество людей в любой социальной группе является конечным (счетным). Поэтому удовлетворение упомянутых потребностей в их дефицитарном аспекте для группы в целом возможно только при условии, что среднее по группе (сообществу) значение дефицитарных потребностей не будет превышать среднего значения бытийных потребностей. Доминирование дефицитарных потребностей над бытийными приводит к экономическим, политическим и прочим кризисам. Создание общественных стандартов и следование им основано как бы на общем благе, но требование следования общим правилам нередко оказывается в противоречии и с правом на аутентичность, и с соблюдением личных границ, и с благом отдельной личности. И в этом противоречии важно находить разумный ком-

промисс, до чего современному индустриальному/постиндустриальному социуму, пожалуй, еще далеко.

Проблемы *духовного уровня* связаны с неудовлетворенностью жизнью (отношениями и обстоятельствами), а также с проблемами самоактуализации и духовным кризисом, обусловленным трудностями духовного роста. Неудовлетворенность отношениями тесно связана с социальным уровнем, который мы уже рассмотрели. Обстоятельства в некоторой (зачастую – в изрядной) степени зависят от самого человека и являются результатом его отношений к миру в тех же бытийно-социальных аспектах: способности принимать, уважать, любить и реализации этой способности. Проблемы самоактуализации и духовного роста напрямую связаны с уровнем осознанности личности, т. е. способностью осознавать свои внутренние и внешние связи (отношения). Гуманистическое мировоззрение побуждает человека-субъекта стремиться лучше понимать и чувствовать другого в контексте субъект-субъектных отношений, и, следовательно, трансцендировать, распространяя свое осознанное переживание на партнера по общению и его жизненную ситуацию. Творческий подход ко всему в жизни и тесно связанная с ним способность воспринимать даже давно знакомое свежим взглядом могут оказывать существенное позитивное влияние на общий душевный настрой. Погоня за все более изощренными способами дефицитарных потребностей зачастую заводит в тупик депрессии. Преобладание же бытийных потребностей над дефицитарными раскрывает перед человеком широкие горизонты. Даже смерть в этом случае может быть естественной и спокойной. А развитие способности к трансценденции позволяет пережить до глубины души то, что называют системным/холистическим мировосприятием. Кроме того, многие авторы отмечают благотворное влияние трансцендентных переживаний на состояние организма [6]. Трансценденция открывает переживание целостного мировосприятия, позволяя сознанию выйти за рамки эго. Переживание единства с миром или даже лишь с отдельными его субъектами приводит к качественному скачку в расширении сознания. Именно такой взгляд на мир может породить любовь ко всему сущему.

Что может способствовать выходу из кризиса?

1. *Биологический уровень:* осознание себя как части экосистемы. Забота об экосистеме и себе как ее части. Осознание своего места в экосистеме и своих аутентичных потребностей в соответствии с этим местом и с актуальностью. Осознание качества и адекватности удовлетворения своих потребностей. Осознание и принятие ответственности за свой вклад в состояние экосистемы и своего организма.

2. *Социальный уровень (отношения):* преобладание бытийных аспектов социальных потребностей над дефицитарными.

3. *Духовный уровень:* аутентичность, осознание своего места и функции в жизненной био-психо-социо-духовной системе. Творческое состояние связано со свежестью восприятия и творческим самовыражением. Оно приносит удовлетворенность. Трансценденция приводит к осознанному переживанию целостности мира и системных взаимосвязей в нем. В этом – большой ресурс для адекватного осознания происходящего, его принятия и трансформации с любовью.

Выводы:

1. Основой для понимания и решения актуальных глобальных проблем современности является системный подход.

2. Личностный рост существенной части населения планеты, основанный на развитии осознанности, необходим для решения глобальных проблем человечества.

3. Необходимо следовать совокупности законов природы.

4. Для решения экологических проблем необходима массовая экологичность сознания на основе системного мировоззрения, а также осознание своих потребностей и соотнесение их с возможностями экосистемы.

5. Для разрешения социальных, экономических, политических и военных кризисов

необходимо преобладание бытийных потребностей в принятии, уважении и любви над дефицитарными в масштабе общества (человечества).

6. Условиями разрешения духовных проблем являются аутентичность, осознание своего места и функции в жизненной био-психосоцио-духовной системе, преобладание творческого состояния, доброжелательность и трансценденция, приводящая к осознанному переживанию целостности мира и системных взаимосвязей в нем.

АННОТАЦИЯ

В работе рассмотрено понятие личностного роста. Выделены основные этапы (аспекты) личностного роста: адаптация, самореализация, трансценденция и осознанная целостность. Показаны психологические механизмы возникновения кризисов личности и общества. Рассмотрены возможности преодоления различных кризисов на основе развития соответствующих сторон личности в процессе личностного роста.

Ключевые слова: личностный рост, кризис, смысл, духовность, осознанность.

SUMMARY

The main stages (aspects) of personal growth are highlighted: adaptation, self-realization, transcendence and aware unity. The psychological mechanisms of the emergence of crises of the individual and society are shown. The possibilities of overcoming various crises based on the development of the relevant aspects of the personality in the process of personal growth are considered.

Key words: personal growth, crisis, sense, spirituality, awareness.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев А. С. Психологические аспекты экологических проблем. // Космическая экология и ноосфера. Тезисы докладов международной конференции. – Симферополь: Изд. ТНУ, 1999. – С. 101–102.

2. Андреев А. С. Развитие экологического сознания посредством психологических тренингов: матер. конф. Дни Петербургской философии. Тезисы и статьи секции: «Новый век: гармония природы и интеллекта». – СПб: Изд. СПбГУ, 2008. – С. 60–68.

3. Андреев А. С. Психологические аспекты отношений с Природой. // Біоетика науки та технологій: проблеми та рішення: матер. V Міжнар. симпозіуму з біоетики. – К., 2008. – С. 13.

4. Андреев А. С. Фасилитация личностного роста: монография. – Симферополь: Н. Оріанда, 2012. – 212 с.

5. Гроф С. Области человеческого бессознательного: Данные исследований ЛСД. – М.: Изд-во Трансперсонального Института, 1997. – 240 с.

6. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов-на-Дону, 1996. – 480 с.

7. Дольник В. Р. Непослушное дитя биосферы. – СПб.: Паритет, ЧеРо-на-Неве, 2004. – 352 с.

8. Леонтьев Д. А. Симбиоз и адаптация или автономия и трансценденция: выбор личности в непредсказуемом мире // Личность в современном мире: от стратегии выживания к стратегии жизнетворчества / под ред. Е. И. Яцуты. – Кемерово: ИПК «Графика», 2002. – С. 3–34.

9. Лири Т. Семь языков бога. – М.: «Пересвет», 2001. – 224 с.

10. Марчер Л. Понятие энергий и телесная психотерапия // Телесная психотерапия. Бодинамика / ред.-сост. В. Б. Берёзкина-Орлова. – М.: АСТ: АСТ Москва, 2010. – С. 314–324.

11. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / под ред. Г. А. Балла, А. Н. Леонтьева и др. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.

12. Маслоу А. По направлению к психологии бытия. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – С. 29–48.

13. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб: Питер, 2003. – 352 с.

14. Незнанов Н. Г., Акименко М. А., Коцюбинский А. П. Школа В. М. Бехтерева: от психоневрологии к биопсихосоциальной парадигме. – СПб.: ВВМ, 2007. – 248 с.

15. Печчеи А. Человеческие качества. – М.: Прогресс, 1980. – 302 с.

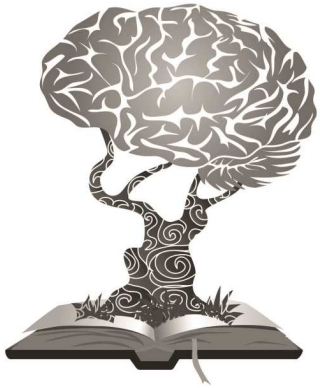
16. Тарт Ч. Системный подход к сознаию // Пути за пределы эго / под ред. Р. Уолша и Ф. Воон. – М.: Открытый мир, 2006. – С. 62–68.

17. Торчинов Е. А. Религии мира: Опыт запредельного: психотехника и трансперсональные состояния. – СПб.: Центр «Петербургское Востоковедение», 1998. – 384 с.

18. Элиаде М. Шаманизм. Архаические техники экстаза. – М.: Академический проект, 2014. – 399 с.

19. Kabat-Zinn J. Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Mind to Face Stress, Pain and Illness. – New York: Dell Publishing, 1990. – 467 p.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ



Л. Н. Степанова

УДК 159.923

ПРОГНОСТИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ И УСТОЙЧИВОСТЬ ЖИЗНЕННОГО МИРА СТУДЕНТОВ

В условиях глубоких трансформаций базовых структур современного общества, к числу которых мы относим цифровизацию процессов и явлений, «технологическую революцию», изменение способов взаимодействия между людьми, «экономику знаний», отчетливо обозначается необходимость изучения инновационного (преобразовательного) потенциала человека как по отношению к существующей действительности, так и самому себе. В связи с этим актуализируется потребность научного исследования детерминант, обеспечивающих эффективность реализации внутреннего ресурса и самоосуществление личности. Особую значимость данная проблема приобретает в контексте учета специфических особенностей представителей юношеского возраста, к числу которых мы считаем важным отнести наличие таких новообразований, как поиск собственной индивидуальности, определение жизненных и профессиональных целей, осознанное планирование жизненного пути.

Анализ категории «самоосуществление» в трудах зарубежных и отечественных психологов позволяет утверждать, что большинство авторов понимают его как процесс и результат перевода присущих человеку потребностей и возможностей в действительность, как обретение и переживание ценностно-смыслового содержания собственной жизни. Значимыми параметрами, описывающими стратегии самоосуществления личности в современном мире, выступают устойчивость жизненного мира человека и тип его жизненного сценария. При этом устойчивость жизненного мира человека обеспечивает возможность сохранения равновесия структуры «человек-мир», свободу от жесткой зависимости от непрерывно меняющихся обстоятельств реальности. Устойчивость мира человека, как и феномен самоосуществления личности в целом, имеет сложную системную детерминацию, а прогностические способности личности могут рассматриваться в качестве значимых детерминант ее становления.

Анализ имеющихся публикаций показывает, что жизненное самоосуществление человека – это междисциплинарный и сложный феномен, активно разрабатывающийся в современной психологии. Обобщая данные, накопленные на предыдущих этапах развития науки, можно констатировать, что термин «самоосуществление» (self-fulfillment) не имеет четкой терминологической определенности и чаще всего трактуется как свершившийся, конечный результат самореализации, воплощение жизненного предназначения.

Впервые дефиниция «самоосуществление» была введена Куртом Гольдштейном в 1943 году; ученый писал: «организм управляется тенденцией актуализировать в наибольшей возможностной степени свои индивидуальные способности, свою «природу», в мире» [11, с. 194]. Ретроспективный анализ операционализации термина показывает, что первоначально проблема самоосуществления и самоактуализации личности разрабатывалась в трудах психологов-гуманистов А. Маслоу и К. Роджерса, различные аспекты самоосуществления личности рассматривались в родственных гуманистической психологии направлениях – экзистенциальной психологии Д. Бьюдженталя и Р. Мэя, социокультурном психоанализе К. Хорни и Э. Фромма, гештальт-терапии Ф. Перлза. В своих концепциях представленные авторы описывают очень схожие психологические образования: А. Маслоу – стремление человека стать тем, кем он может стать; К. Роджерс – стремление человека к наиболее полному выявлению и развитию своих возможностей и способно-

стей; К. Хорни – полную реализацию наших подлинных возможностей; Ф. Перлз – внутреннюю активную тенденцию развития себя, что-то вроде истинного самовыражения. Ученые солидарны в идеи о том, что у каждого человека есть свое предназначение, реализация которого есть его осуществление.

В нашей стране изучением проблемы самоосуществления личности занимались такие ученые, как К. А. Абульханова-Славская, А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, Э. В. Галажинский, В. Е. Клочко, О. М. Краснорядцева, Д. А. Леонтьев, И. О. Логинова и др.

К. А. Абульханова-Славская, описывая жизненную стратегию личности, определяет ее как «стратегию поиска, понимания, обоснования и творческой реализации человеком самого себя в жизни путем соотнесения жизненных требований с личностными ценностями, активностью, способом самоутверждения» [1, с. 50].

Т. К. Казакова делает попытку уточнить понятие «самоосуществление», опираясь на его семантику и способ образования слова. Результаты, полученные автором, позволяют интерпретировать самоосуществление как «внутреннюю активную тенденцию развития себя, что-то вроде истинного самовыражения, присущую каждому человеку и предполагающую наличие продуктивной активности, которая в процессе движения к сущности исходит от самого человека» [6, с. 86]. Подчеркнем, что в представленной трактовке осуществить себя может только сам человек.

И. О. Логинова проводит анализ жизненного самоосуществления в контексте системно-антропологического подхода, рассматривает его как «проявление самоорганизации психической системы человека», осуществление которого возможно через адаптацию, саморегуляцию и самодетерминацию личности. По мнению автора, характеристики, описывающие стратегии самоосуществления личности в современном мире, можно обнаружить через два основных показателя – устойчивость жизненного мира человека и тип его жизненного сценария. Устойчивость позволяет личности противостоять трудным жизненным ситуациям, сохранять сопротивляемость и активность в ситуациях фрустрации [8].

Таким образом, анализ представленных данных позволяет нам констатировать, что на протяжении XX века происходит терминологическое оформление и становление понятия «жизненное самоосуществление» на категориальном уровне. С нашей точки зрения, сегодня данный термин служит для объединения и упорядочения всей «разноголосицы» проявления «само-»: «самоактуализация», «самореализация», «самоопределение», «самотрансценденция» и введения обобщенного представления о человеческом потенциале как формы перевода собственных возможностей и способностей в действительность, как наивысшем проявление миссии человека. Значимой, если не определяющей, характеристикой самоосуществления выступает устойчивость жизненного мира человека, изучение которой особенно актуально относительно юношеского возраста.

В рамках нашего исследования большое значение имеют положения системно-динамического подхода, а именно – позиция Ю. М. Резника, который рассматривает стратегии жизненного самоосуществления как «динамическую систему перспективного и долговременного ориентирования личности в будущей жизни с целью ее преобразования в социокультурной среде» [13, с. 115]. В представленной интерпретации мы отчетливо просматриваем взаимосвязь между самоосуществлением личности и уровнем развития ее прогностических способностей. Сходные идеи встречаем в работах С. Л. Рубинштейна, который рассматривает человека в качестве субъекта самоосуществления и подчеркивает «возможность человека определять свое будущее <…> детерминирует ход событий, ведущих к нему» [14, с. 143]. Следовательно, прогностический потенциал личности, подразумевающий комплексную систему сознательных и бессознательных психологических ресурсов, реализуемых в прогностической деятельности относительно будущих событий, вполне может рассматриваться в качест-

ве одного из предикторов выбора эффективных стратегий жизненного самоосуществления. Обозначенные идеи определили замысел нашего исследования, основная цель которого заключается в поиске взаимосвязи между показателями прогностических способностей студентов и устойчивостью их жизненного мира как важного параметра самоосуществления человека.

Эмпирическое исследование проводилось в феврале-марте 2019 года на базе Куйбышевского филиала ФГБОУ ВО «НГПУ», город Куйбышев. Респондентами выступили студенты 1 и 2 курсов, направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование в возрасте от 18 до 22 лет, в количестве 64 человека.

Исследование прогностических способностей студентов проводилось с опорой на подход, предложенный Л. А. Регуш. Автор рассматривает прогнозирование как познавательную способность, включающую в себя «совокупность качеств познавательных процессов субъекта, определяющую успешность прогнозирования в любой деятельности, в том числе и в прогностической» [12, с. 17]. Описывая структуру прогностических способностей личности, Л. А. Регуш выделяет два уровня их развития: познавательный и личностный. Ядром познавательного уровня выступает речемыслительный компонент, представленный такими качествами мышления, как аналитичность, осознанность, гибкость, перспективность и доказательность. Именно эти показатели мы замеряли у студентов при помощи теста «Способность к прогнозированию».

Устойчивость жизненного мира студентов замерялась с использованием методики «Изучение устойчивости жизненного мира человека», разработанной И. О. Логиновой. Детально описывая показатели и критерии оценки проявлений устойчивости жизненного мира человека, ученый выделяет следующие характеры ее проявления: конструктивный, неконструктивный, стагнационный.

В обобщенном виде диагностическая программа эмпирического исследования представлена в таблице 1.

В качестве методов статистической обработки данных использовался метод кореляционного анализа (метода ранговой кореляции Спирмена).

Анализ первичных эмпирических данных позволяет констатировать следующие особенности развития прогностических способностей студентов (таблица 2).

Низкий уровень развития в группе имеют такие мыслительные операции, как аналитичность (48 %) и доказательность (46 %). Согласно полученным данным, мы можем утверждать, что опрошенные нами студенты испытывают сложности, связанные с осуществлением логического анализа и синтеза разнообразных данных (аналитичность). Доказательность мышления обеспечивает способность подбирать нужные факты, закономерности, аргументы, обеспечивающие обоснованность суждений и выводов. Следовательно, выявленные особенности развития речемыслительного уровня прогностических способностей студентов могут существенно затруднять процесс решения жизненных и профессиональных задач, а именно: выделение главного и второстепенного, поиск преимуществ и недостатков происходящего, получение обоснованных выводов, планирование свой деятельности, выделение этапов на пути к достижению цели. Полученные эмпирические факты указывают на необходимость целенаправленного развития вышеобозначенных характеристик мыслительных процессов студентов в процессе профессиональной подготовки.

Результаты диагностики особенностей устойчивости жизненного мира студентов наглядно представлены на рисунке 1.

Полученные данные позволили обнаружить, что преобладающими являются неконструктивный и стагнационный характер устойчивости жизненного мира студентов. 42 % опрошенных нами бакалавров характеризуются преобладанием низкой выраженностью устойчивости жизненного мира. Они ощущают недостаток собственного ресурса для самостоятельного преодоления расхож-

Таблица 1.

Показатели и инструменты диагностики прогностических способностей и устойчивости жизненного мира студентов

Параметры	Диагностические методики	Показатели
Прогностические способности студентов	Тест «Способность к прогнозированию» (Л. А. Регуш)	Аналитичность, осознанность, гибкость, перспективность, доказательность, общий уровень прогностичности.
тойчивость жизненного мира студентов	Методика «Изучение устойчивости жизненного мира человека» (И. О. Логинова)	Конструктивный характер, проявления устойчивости, неконструктивный характер, проявления устойчивости, стагнационный характер проявления устойчивости

Таблица 2.

Результаты диагностики способностей к прогнозированию студентов в процентах

Показатель способностей к прогнозированию / **Уровень способностей к прогнозированию**	**Аналитичность, показателя в группе в процентах**	**Осознанность, показатель в группе в процентах**	**Гибкость, показатель в группе в процентах**	**Перспективность, показатель в группе в процентах**	**Доказательность, показатель в группе в процентах**	**Общий уровень прогностичности, показатель в группе в процентах**
Низкий	48	30	10	18	46	18
Средний	50	62	68	36	40	64
Высокий	2	8	22	46	14	18

дения между образом мира и собственным образом жизни, отсутствие равновесия между реальным и желаемым. Студенты переживают нарушение непрерывности своей личностной истории, жизнь воспринимается как «мозаика», происходит отождествление себя лишь с отдельными яркими событиями при отсутствии построения целостной транспективы развития личности. Риски неконструктивного типа устойчивости жизни студентов связаны с нарушением их самотождественности, невозможностью обретения истинных целей и смысла жизни, как следствие, – снижение продуктивности жизнедеятельности.

Стагнационный характер устойчивости жизненного мира выявлен у 38 % респондентов, то есть эти студенты ориентированы на использование стереотипных, ранее сформированных стратегий взаимодействия с окружающей действительностью, зачастую нерелевантных условиям наличных жизненных обстоятельств. Обучающиеся не в состоянии обнаружить противоречие между образом мира и образом своей жизни, что приводит к потере «эффекта наращивания» новообразований психологической системы. Стагнационный характер устойчивости жизни сопровождается сниженными рефлексивными способ-

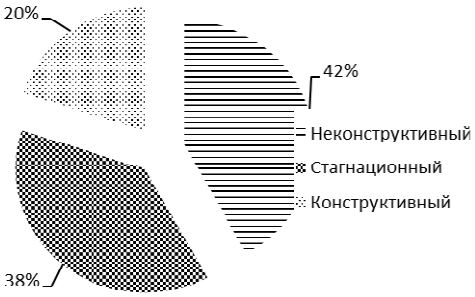


Рис. 1. Проявления типа характера устойчивости жизненного мира студентов

ностями, неспособностью к решению дивергентных задач, преобладанием стереотипного поведения, дефицитом ценностного отношения к жизни и перспектив дальнейшего развития.

И только у пятой части опрошенных (20 %), самоосуществление отличается устойчивостью жизненного мира, то есть готовностью к гибким изменением психологической системы под влиянием внешних и внутренних обстоятельств. Студенты этой группы воплощают дивергентную траекторию личностного развития, осознают собственные жизненные «дефициты», проявляют готовность к их компенсации путем целеполагания и рефлексии, стремятся к личностному росту и реализации потенциала во всех жизненно важных сферах.

Следующим этапом нашего исследования было использование метода корреляционного анализа с целью обнаружения статистически значимых взаимосвязей между показателями устойчивости жизненного мира и прогностическими способностями студентов (таблица 3).

Прямая взаимосвязь на уровне $p \leq 0{,}01$ обнаружена между конструктивным характером устойчивости жизненного мира, перспективностью мышления и общей способностью к прогнозированию студентов. Следовательно, опережающие отражение реальности готовность к встречи с событиями будущего, упреждение их в поведении и планировании действий, способность к анализу и предсказыванию долгосрочных перспектив принятых решений усиливают устойчивость жизненного мира студентов, способствуют личностному росту и творчеству, повышают самотождественность и ценностное отношение к жизни.

Отрицательная взаимосвязь на уровне $p \leq 0{,}01$ обнаружена между неконструктивным характером устойчивости жизненного мира студентов и общей способностью к прогнозированию. Данный эмпирический факт подтверждает вышеобозначенный вывод: снижение уровня развития способностей к прогнозированию студентов усиливает неконструктивный характер их самоосуществления.

Весьма любопытная статистически достоверная обратная взаимосвязь на уровне $p \leq 0{,}01$ обнаружена между стагнационным характером устойчивости жизни студентов и доказательностью мышления. Получается, развитая способность к использованию в нужный момент фактов и закономерностей, обосновывающих правильность своих суждений и выводов, снижает стагнационный характер жизненного мира студентов, стереотипность способа их жизнедеятельности.

Таким образом, полученные нами эмпирические данные позволяют утверждать, что преобладающим характером устойчивости жизненного мира студентов является неконструктивный и стагнационный, при этом устойчивость жизни опрошенных нами бакалавров определяется их способностью к прогнозированию будущего. Если человек отличается развитыми способностями к анализу, выделению и изучению существенных признаков, определению значимых взаимосвязей между событиями еще до момента их наступления, то его жизненный мир стремится к устойчивости и конструктивности.

Обобщая данные теоретического и эмпирического анализа, можно сделать вывод, что несмотря на всю разработанность проблемы самоосуществления в специальной литературе, на современном этапе развития психологии нет однозначных данных о факторах и условиях, обеспечивающих эффективность жизненного самоосуществления личности. Разные авторы приводят самые разные детерминанты этого процесса: интеллектуальные

Таблица 3.

Корреляции показателей способности к прогнозированию и параметров устойчивости жизненного мира студентов

	Аналитичность	**Осознанность**	**Гибкость**	**Перспективность**	**Доказательность**	**Общая прогностичность**
Конструктивный характер устойчивости жизненного мира	0,137	0,124	-0,241	0,489**	0,170	0,447 **
Неконструктивный характер устойчивости жизненного мира	0,261	0,022	-0,141	-0,001	-0,033	-0,489**
Стагнационный характер устойчивости жизненного мира	-0,272	-0,241	-0,272	-0,291	-0,445**	-0,200

$rs_{\text{критическое}}$ 0,32 при $p \leq 0,05$*; 0,41 при $p \leq 0,01$**; $0,5 \leq 0,001$*** при n=64

способности (С. А. Богомаз, В. Е. Клочко, О. М. Краснорядцева), копинг-стратегии (А. И. Алонцева, И. С. Морозова), эмоционально-ценностная направленность, рефлексивные способности (Е. В. Четошникова), осмысленность жизни (Д. А. Леонтьев) и т. д.

Результаты, полученные нами в ходе исследования, дополняют представления о сути феномена жизненного самоосуществления личности и эмпирическим путем доказывают наличие взаимосвязи прогностических способностей и устойчивости жизненного мира студентов. Устойчивость психологической системы личности, ее способность противостоять трудностям, сохранять стабильность и сопротивляемость позволяют реализовывать свободу поведения, выбора и жизненного самоосуществления человека. В связи с этим логичным и обоснованным представляется целенаправленное развитие прогностических способностей студентов в процессе их профессиональной подготовки. Создавая условия для развития прогностического потенциала студентов можно обеспечить расширение вариативности способов их жизненного самоосуществления в динамично изменяющемся мире.

АННОТАЦИЯ

В условиях глубоких трансформаций жизни современного общества, ускорения темпов его развития актуализируется проблема поиска новых, ранее не изученных детерминант осуществления жизненного пути человека. В связи с этим цель данной статьи заключается в эмпирическом изучении и представлении результатов исследования взаимосвязи прогностических способностей и устойчивости жизненного мира студентов как одного из важных параметров их жизненного самоосуществления. Подчеркивается необходимость целенаправленного развития прогностических способностей студентов в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: самоосуществление, устойчивость жизненного мира, прогностические способности, аналитичность мышления, доказательность мышления.

SUMMARY

In the conditions of deep transformations of life of modern society, acceleration of rates of its

development the problem of search of new, earlier not studied determinants of self-realization and self-realization of the person is actualized. In this regard, the purpose of this article is to empirically study and present the results of the study of the relationship of prognostic abilities and stability of the life world of students as one of the important parameters of their life self-realization. The necessity of purposeful development of prognostic abilities of students in the process of professional training is emphasized.

Key words: fulfillment, sustainability, life-world, predictive ability, analytic thinking, evidence-based thinking.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегии жизни. – М.: Мысль, 1991. – 300 с.

2. Алонцева А. И., Морозова И. С. Самоосуществление личности студентов на этапе вхождения в вуз [Электронный ресурс] // Вестник КемГУ. – 2013. – № 3 (55). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/samoosuschestvlenie-lichnosti-studentov-na-etape-vhozhdeniya-v-vuz (дата обращения: 09.01.2019).

3. Асмолов А. Г. Психология личности: учебник. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.

4. Богомаз С.А., Клочко В.Е., Красно-рядцева О.М. Стратегии самоосуществления у студенческой молодежи // Вопросы психологии. – 2018. – № 1. – С. 49–58.

5. Братусь Б. С. Аномалии личности. – М.: Мысль, 1988. – 304 с.

6. Казакова Т. В. «Самоосуществление»: уточнение понятия [Электронный ресурс] // Известие РГПУ им. А. И. Герцина. – 2008. – № 88. – С. 84–88. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/samoosuschestvlenie-utochnenie-ponyatiya (дата обращения: 18.01.2019).

7. Клочко В. Е. Человек как самоорганизующаяся психологическая система // Человек как самоорганизующаяся психологическая система: матер. регион. конф. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2000. – С. 3–7.

8. Логинова И. О. Жизненное самоосуществление человека как проявление самоорганизации психологической системы [Электронный ресурс] // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2010. – № 336. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznennoe-samoosuschestvlenie-cheloveka-kak-proyavlenie-samoorganizatsii-psihologicheskoy-sistemy (дата обращения: 06.02.2019).

9. Логинова И. О. Исследование устойчивости жизненного мира человека: методика и психометрические характеристики // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 3. – С. 18–28.

10. Логинова И. О., Чупина В. Б., Стоянова Е. И. Исследование соотношения характера устойчивости жизненного мира студентов с типом жизненного сценария: на примере студентов малого города и мегаполиса [Электронный ресурс] // Известия ВГПУ. – 2015. – № 2 (97). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-sootnosheniya-haraktera-ustoychivosti-zhiznennogo-mira-studentov-s-tipom-zhiznennogo-stsenariya-na-primere-studentov (дата обращения: 08.04.2019).

11. Ниязбаева Н. Н. Возможности самоосуществления личности с позиции экзистенциальной психологии [Электронный ресурс] // Достояние нации. – 2005. – № 4. – С. 193–196. – URL: http://hpsy.ru/public/x2281.htm (дата обращения: 03.02.2019).

12. Регуш Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. – СПб.: Речь, 2003. – 352 с.

13. Резник Ю. М. Жизненное ориентирование личности: анализ и конструирование // Социологические исследования. – 1996. – № 6. – С. 113.

14. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. – М.: Наука, 1997. – 191 с.

15. Четошникова Е. В. Эмоционально-ценностные основания рефлексивной оценки жизненного самоосуществления: дисс. … канд. психол. наук. – Барнаул, 2008. – 193 с.

И. А. Корягина, Г. В. Королёв

УДК 159.99:378

ИЗУЧЕНИЕ ИСТОЧНИКОВ СТРЕССА СРЕДИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Благодарность: авторы благодарят студентов и магистрантов РЭУ им. Г. В. Плеханова, принявших участие в опросе, что позволило провести данное исследование

По данным Министерства науки и высшего образования Российской Федерации на период 2018 года, в нашей стране зарегистрировано 742 образовательных организации, осуществляющих свою деятельность по программам бакалавриата, специалитета и магистратуры. Численность студентов, обучающихся в них, – 4 161 700 человек [1], что составляет 2,83 % от общей численности населения РФ [2]. Научно доказано, что студенты в период учебы зачастую находятся в критическом состоянии, испытывая различные стрессы. А так как ожидается, что нынешние студенты вузов в дальнейшем составят элиту нашего общества, то необходимо научить их управлять стрессами, чтобы во взрослую жизнь они вступили здоровыми и гармонично развитыми личностями. Этим обусловлена актуальность данного исследования.

Стресс – это часть нашей жизни в виде физической или умственной реакции организма на предъявляемые к нему требования. Термин «стресс» был введен венгерско-канадским врачом-эндокринологом Хансом Селье [3] для обозначения определенных состояний человека. Биологический энциклопедический словарь дает следующую трактовку стресса: «это общая неспецифическая нейрогормональная реакция организма на любое предъявленное ему требование» [4]. Так, например, Х. Селье считал, что практически любое значимое событие в жизни человека вызывает стресс. Эти события могут быть как негативными, так и положительными: благодарность от руководства, финансовое вознаграждение, повышение по службе,брак, смена места жительства и т. д.

При этом незначительные стрессы даже полезны, так как побуждают к личностным изменениям и росту. Однако, когда стресс существует в течение длительного периода времени, он может стать бременем или даже риском для здоровья, поэтому необходимо вовремя заметить это состояние и научиться управлять им. Для этого необходимо знать признаки стресса, причем как его физического, так и психического проявления. Физические симптомы стресса включают усталость, тошноту, головную боль, неустойчивые модели сна, нервозность, судороги, чрезмерное потоотделение, потерю аппетита или чрезмерный аппетит, расстройство желудка и т. д. Из психических симптомов стоит выделить раздражительность, потерю концентрации, невнимательность, трудности в принятии решений, отсутствие мотивации, чувство вины или неадекватности, чувство беспомощности, предчувствие неприятностей, потерю интереса к отношениям и действиям, которые раньше доставляли удовольствие.

Зачастую молодые люди в силу возраста и неопытности не обращают внимание на вышеназванные симптомы. Это происходит до тех пор, пока симптомы не станут ярко выраженными. Именно поэтому важно обращать внимание на поведенческие изменения, которые могут указывать на то, что студент страдает от стресса и нуждается в помощи. Это необоснованные пропуски занятий, резкое снижение успеваемости, увеличение употребления алкоголя, частое курение, поведение более агрессивное или более эмоциональное, чем обычно. Если у молодых людей проявляются несколько из вышеуказанных симптомов, то с большой вероятностью можно говорить о том, что они страдают от стресса и нуждаются в определенной помощи.

Цель данного исследования: изучение причин возникновения стресса у молодого поколения на примере студентов Россий-

ского экономического университета имени Г. В. Плеханова (далее – РЭУ им. Г. В. Плеханова).

В ходе авторского исследования использовались следующие методы:

1. Теоретический (изучение и обобщение): отобран большой объем теоретических и статистических статей, посвященных студенческим стрессам;

2. Аналитический (анализ и синтез): проанализирована статистическая и фактическая информация о студенческих стрессах во всем мире, на основе которых был составлен опросный лист для проведения анкетирования;

3. Опросный (анкетирование): авторами проведено анкетирование студентов РЭУ им. Г. В. Плеханова с целью выяснения основных причин возникновения стресса; на основе изученных данных и результатов анкетирования были предложены мероприятия, направленные на устранение возникновения причин стресса и минимизацию их последствий;

4. Описательный: результаты исследования и анкетирования описаны авторами в данной работе.

В наши дни все развивается очень стремительно. Это относится не только к технологическим процессам, но и к культуре, образованию, поэтому нынешнее поколение студентов гораздо сильнее подвержено стрессам [5] по сравнению с предыдущими поколениями. Подобное явление объясняется тем, что современные молодые люди считаются более способными, особенно в области технологических знаний и опыта. Однако зачастую на них возлагаются непоследовательные и недостижимые роли в современных социокультурных, экономических и бюрократических контекстах общества, которые вызывают серьезную нагрузку и, как результат, развивается стресс, становясь фактически неизбежной составной частью студенческой жизни, что сказывается на физическом здоровье молодых людей, их эмоциональном благополучии и успеваемости.

Студенты РЭУ им. Г. В. Плеханова не являются исключением, поэтому мы решили провести опрос, чтобы выяснить основные причины возникновения стресса у наших подопечных и дать им практические советы по преодолению стрессовых ситуаций, ведь знание того, как лучше управлять таким состоянием, помогает молодым людям максимально использовать свой внутренний потенциал и избегать (не допускать) подобного состояния.

Итак, нами был запущен опрос, в котором приняло участие 340 студентов и магистрантов РЭУ им. Г. В. Плеханова в возрасте от 18 до 25 лет. Все молодые люди, участвовавшие в данном анкетировании, не имели в анамнезе диагностированных психических расстройств, и все дали свое согласие на включение в исследование. Для выяснения источников стресса было предложено десять вариантов возможных причин его возникновения, вариант «Другое», который подразумевал название причины стресса непосредственно студентами, а также вариант «Не испытываю стресс». Опрашиваемым разрешалось отмечать любое количество вариантов.

Результаты показали, что самой распространенной причиной стресса стал недостаток сна и неумение грамотно распределять время. Этот пункт отметили 190 респондентов, или 55,9 %. Вторая по численности причина – большая учебная нагрузка. С этим согласны 140 человек, или 41,2 %. На третьем месте – невыполненные задания или выполненные невовремя. Такая причина волнует 130 студентов, или 38,2 %. Отсутствие интереса к предлагаемой студенту работе или учебной дисциплине в целом заботят 120 человек, или 35,3 %. Низкая успеваемость по отдельным предметам беспокоит 110 молодых людей, или 32,4 %. Получение неудовлетворительной оценки станет причиной стресса для 100 человек, или 29,4 %. Неблагоприятные условия (чрезмерный шум, плохое освещение, отклонения температурного режима и др.) и разочарование в выбранной профессии отметили по 80 студентов, или по 23,5 %. Длительные пропуски по каким-либо причинам тревожат 70 молодых людей, или 20,6 %. Вариант «другое» выбрали 10 чело-

век, или 2,9 %, но, к сожалению, ни один из них не указал конкретную причину. Предположительно, это могут быть финансовые трудности, проживание вдали от дома и семьи, адаптация к взрослой жизни.

Приятно удивили 50 человек, или 14,7 %, которые написали, что они не испытывают стрессов вообще. Это довольно хороший показатель, который говорит о том, что почти каждый 7-й студент стрессоустойчив, а следовательно, этой группе молодых людей будет значительно проще адаптироваться к дальнейшей жизни.

Обобщая полученные результаты, авторы считают, что студенческая жизнь без стресса (или с его минимальным проявлением) возможна. Для этого студентам необходимо выполнять несколько очень простых советов.

1. Научиться грамотно распределять время: молодые люди, будучи студентами, уже готовы к проектированию своего рабочего графика, поэтому необходимо научиться придерживаться его.

2. Действовать планомерно: если у вас много заданий – составьте график их выполнения, а дальше действуйте поэтапно.

3. Отказаться от вредных привычек (курение, алкоголь, энергетики) и вести здоровый образ жизни: правильное питание и регулярные занятия спортом улучшат самочувствие и, как следствие, концентрацию внимания, что положительно скажется на учебном процессе.

4. Здоровый и полноценный сон: день, наполненный здоровым питанием и большим количеством физических упражнений, должен закончиться долгим, расслабляющим сном ночью; 7–8 часов ежедневного ночного отдыха приведут к тому, что студент будет менее тревожным и более энергичным, что сведет возможность возникновения стресса к минимуму.

5. Быть позитивными: позитивное отношение может быть очень эффективным средством против стресса, так как подход с положительной точки зрения к любой негативной ситуации может минимизировать эффект, оказываемый на любого человека, в том числе и на студентов.

6. Не замыкаться в себе: студенты не должны бояться обсуждать свои проблемы с теми, кто находится в их окружении – будь то члены семьи, друзья, сокурсники или преподаватели; стресс может усилиться, если молодой человек чувствует себя одиноким, поэтому чашка чая или кофе с близкими людьми вернет уровень стресса к норме.

7. Занятия любимым делом (хобби): делайте перерывы, читайте книги, смотрите фильмы, слушайте музыку, играйте на музыкальных инструментах, занимайтесь живописью и так далее – все это поможет вам отвлечься и настроиться на позитивный лад.

8. Чаще смеяться: научно доказано – смех увеличивает приток кислорода и крови в организме на 22 % [6], что автоматически снижает стресс.

9. Следуя приведенным выше и любым другим подобного плана советам, студенты могут найти и сохранить хороший баланс в академической жизни. Чтобы не допускать проблемных ситуаций, они должны обращать внимание на свое физическое и психологическое состояния, а также постоянно контролировать эмоции, чтобы избежать возникновения и развития депрессии или физических расстройств, вызванных стрессом. Кроме того, они должны научиться понимать, принимать и узнавать себя, позитивно смотреть на отношения со своими друзьями, сокурсниками, учиться выражать свои эмоции и эффективно управлять ими, чтобы развивать положительное отношение и оптимистический взгляд на жизнь. В своем учебном процессе студенты должны развивать неустрашимый дух, чтобы сессия или любые другие формы рубежного контроля не вызывали у них панического страха.

Авторы считают необходимым заметить, что студенты университета обязательно должны научиться распознавать признаки стрессов и научиться управлять ими. Для этого при возникновении критической ситуации они должны проанализировать причины стресса, а затем устранить их источник самостоятельно, при помощи друзей, родных или профессионалов.

Рекомендации для будущих изыскателей: авторы в своем исследовании использовали количественный метод, но будущим изыскателям по этой же теме советуют использовать не только количественные, но и качественные методы, для чего проводить, например, личные собеседования, которые позволят получить более глубокие доказательства стрессов у студентов.

АННОТАЦИЯ

Стресс является наиболее распространенным эмоциональным или психологическим состоянием, которое испытывают студенты в период учебы. Такое состояние может возникнуть в результате целого спектра проблем, включая серьезную учебную нагрузку, неумение грамотно выстраивать рабочий график, неутешительные размышления о планах по окончании учебы и так далее. Настоящее исследование направлено на изучение причин возникновения стресса на примере студентов Российского экономического университета имени Г. В. Плеханова (г. Москва).

Ключевые слова: стресс, причины стресса, студенты университета, РЭУ имени Г. В. Плеханова, исследование.

SUMMARY

Stress is the most common emotional or psychological state experienced by students during their studies. Such a state may arise as a result of a whole range of problems, including a serious study load, inability to properly work out the schedule, disappointing thoughts about plans for graduation, and so on. This study aimed to research the causes of stress among students of the Russian Economic University named after G. V. Plekhanov (Moscow).

Key words: stress, causes of stress, university students, Plekhanov Russian University of Economics, research.

ЛИТЕРАТУРА

1. Образование: оперативная информация [Электронный ресурс]. – URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/education/ (дата обращения: 15.04.2019).

2. Демография: численность и состав населения [Электронный ресурс]. – URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/demography/# (дата обращения: 15.04.2019).

3. The stress concept in 1955 // Journal of Clinical Epidemiology. – 1955. – Volume 2, Issue 5. – Pp. 491–608.

4. Биологический энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – URL: https://gufo.me/dict/biology/стресс (дата обращения: 15.04.2019).

5. Павлова Т. С. Психологические факторы социальной тревожности в студенческом возрасте / Т. С. Павлова, А. Б. Холмогорова // Консультативная психология и психотерапия. – 2011. – № 1. – С. 29–43.

6. Laughter Helps Blood Vessels Function Better // University of Maryland Medical Center [Электронный ресурс]. – URL: https://www.sciencedaily.com/releases/2005/03/050310100458.htm (date of the application: 17.04.2019).

Ю. П. Станоева

УДК 159.9

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК ФОРМА ПРОФИЛАКТИКИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

В подростковом возрасте в силу сложности и противоречивости особенностей растущих людей, внутренних и внешних условий их развития могут возникать ситуации, которые нарушают нормальный ход личностного становления, создавая объективные предпосылки для возникновения и проявле-

ния агрессивности. Агрессивность в личностных характеристиках подростков формируется в основном как форма протеста против непонимания взрослых, из-за неудовлетворенности своим положением в обществе, а также в результате восприятия агрессивных моделей поведения. Агрессия при этом понимается как форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения [1].

В настоящее время в нашем обществе присутствует серьезный дефицит позитивного воздействия на подрастающее поколение. Качественные изменения в обществе сопровождаются и деформацией семейных отношений, которые не выполняют таких важнейших функций, как формирование у детей и подростков чувства психологического комфорта. В результате для многих подростков характерна неразвитость нравственных представлений, потребительская ориентация в отношениях, эмоциональная грубость, агрессивный способ самоутверждения. Воспитываясь в такой неблагоприятной среде, подросток, у которого еще сильны механизмы подражания, воспринимает агрессивные модели поведения как вполне приемлемые и единственно возможные и переносит их на различные жизненные ситуации. В такой ситуации необходимо проведение социально-психологической работы с подростками, направленной на повышение степени социально-психологической адаптации и преодоление возникающих психологических затруднений. Поэтому актуальными представляются разработка и проведение специальных профилактических социально-психологических мероприятий, нацеленных на усвоение подростками конструктивных способов взаимодействия, развития эмпатии и повышения самооценки, что, в свою очередь, может явиться предпосылкой снижения уровня агрессивности.

Наше исследование направлено на частичное разрешение противоречия между объективной потребностью общества в профилактике агрессивного поведения подростков и недостаточной теоретической и практической разработанностью проблемы выявления свойств личности подростков, развитие которых способствует профилактике агрессивного поведения.

Целью исследования было выявление эффективности социально-психологического тренинга, направленного на развитие эмпатийности и адекватного уровня самооценки подростков, как формы профилактики агрессивного поведения подростков.

Были сформулированы 2 рабочие гипотезы:

1. Существует взаимосвязь между уровнем эмпатии и уровнем агрессивности, а также между уровнем агрессивности и показателями самооценки. Достаточно высокий уровень развития эмпатии и адекватной самооценки способствует снижению агрессивного поведения подростков.

2. Социально-психологический тренинг, направленный на развитие эмпатии и адекватного уровня самооценки, является эффективной формой профилактики агрессивного поведения подростков.

Теоретический анализ показал, что важными свойствами личности, влияющими на формирование агрессивного поведения у подростков, являются самооценка и эмпатия. Проявление человеком агрессивных действий предполагает отсутствие у него эмпатии, сочувствия к жертве или угрызений совести [3], а конфликтные ситуации, в которых оказывается человек, его неуживчивость, а зачастую и агрессивность, часто являются следствием неправильной самооценки [2]. Так, можно предположить, что формирование эмпатии и самооценки в подростковом возрасте имеет важное значение для становления в будущем агрессивного поведения личности.

Для проверки сформулированных гипотез были проведены констатирующий и формирующий эксперименты, в процессе которых использовались следующие методики: опросник диагностики уровня агрессивности (Басса-Дарки); методика «Диагностика уровня эмпатии» (В. В. Бойко); методика диагностики самооценки (Будасси). Экспериментальной базой исследования стала СОШ № 24

г. Крымска. В эксперименте принимали участие ученики 7-8-х классов. Общий объем выборки составил 98 человек.

Результаты, полученные после проведения диагностики по опроснику Басса-Дарки, позволяют заключить, что средний показатель агрессивности по всей выборке составил 18,4 балла. Норма индекса агрессивности 21±4, т. е. можно сказать, что у испытуемых данный индекс находится в пределах нормы, что свидетельствует о неярко выраженном агрессивном поведении. Рассматривая значения по каждой шкале, следует отметить, что преобладающими формами агрессии выступают вербальная агрессия (7,64), физическая агрессия (6,2) и чувство вины (6,35). Это говорит о том, что испытуемые чаще всего выражают свои агрессивные импульсы в ссорах, драках со сверстниками, а также с помощью угроз, криков, проклятий. В разговорах они более склонны употреблять ненормативную лексику, ругаться с окружающими, нежели выражать агрессию косвенными способами. Кроме того, выраженность показателя чувство вины говорит о том, что у подростков достаточно часто появляются угрызения совести за свое поведение. Меньше всего испытуемые склонны проявлять негативизм в своем поведении (2,83).

Таким образом, результаты диагностики уровня агрессивности показали, что у испытуемых подростков агрессивное поведение не ярко выражено, то есть в целом их можно охарактеризовать как вполне адаптированных подростков.

Результаты проведенного исследования по методике «Диагностика уровня эмпатии» В. В. Бойко позволяют говорить о том, что средний уровень эмпатии испытуемых в данной выборке – 16,8 баллов, причем 17,5 % из них имеют средний уровень эмпатии, 47,5 % – заниженный и 35 % – очень низкий. Высокий уровень эмпатии не был обнаружен ни у одного из испытуемых. Преобладающими каналами в структуре эмпатии для данной выборки являются эмоциональный канал (3,3 балла), проникающая способность в эмпатии (3 балла) и идентификация в эмпатии (2,9 баллов). То есть для испытуемых более характерны эмоциональная отзывчивость, открытость, доверительность, умение понять другого на основе сопереживаний, нежели рациональное постижение сущности другого или интуитивное видение партнера. Таким образом, можно заключить, что распределение показателей эмпатии свидетельствует о том, что испытуемые в основном имеют заниженный и очень низкий уровень эмпатии, то есть эмоциональное «вчувствование» в другого человека, сопереживание, понимание проблем другого представляет для испытуемых определенную трудность.

Рассмотрим результаты, полученные при диагностике уровня самооценки. Средний коэффициент самооценки в данной выборке испытуемых – 0,51, причем 30 % испытуемых имеют самооценку ниже среднего, 37,5 % – выше среднего, а у 32,5 % испытуемых самооценка попадает в промежуток 0,51±0,1. Полученные данные свидетельствуют о том, что подростки достаточно адекватно оценивают себя и свое поведение. Данный вывод исходит из того, что полученный показатель достаточно близок к единице, но не выше 0,85. В целом подростки довольно уверены в себе и в достижении поставленных целей, готовы принимать неудачи и искать возможные выходы из возникшей ситуации.

Среди качеств, которые ранжировали подростки, наиболее важными в жизни они считают следующие: честность – 30 %; доброта – 22,5 %; смелость – 17,5 %; терпеливость и жизнерадостность – по 7,5 %; уступчивость и настойчивость – по 5 %; нервозность и вспыльчивость – по 2,5 %. При этом наиболее выраженными качествами у себя подростки считают доброту – 25 %; честность – 17,5 %; вспыльчивость – 10 %; энергичность, осторожность, жизнерадостность и смелость – по 7,5 %; настойчивость – 5 %; упрямство, нервозность, медлительность, капризность и энтузиазм – по 2,5 %. Таким образом, можно заметить, что честность и доброта являются как наиболее ценными, так и наиболее выраженными качествами с точки зрения подростков.

Что касается качеств, менее всего ценимых в людях, то подростки отметили, прежде всего, следующие: нервозность – 20 %; пассивность – 17,5 %; капризность и вспыльчивость – по 15 %; упрямство – 7,5 %; нерешительность, медлительность и беспечность – по 5 %; мнительность, доброта, застенчивость и уступчивость – по 2,5 %. У себя менее всего выраженными подростки считают следующие качества: пассивность – 27,5 %; капризность – 12,5 %; медлительность – 10 %; нервозность, уступчивость, беспечность и вспыльчивость – по 7,5 %; нерешительность и терпеливость – по 5 %; честность, доброта, энтузиазм, застенчивость – по 2,5 %. Таким образом, качества, стоящие на первом месте по значимости и выраженности у себя, и качества, стоящие на последнем месте по значимости и выраженности у себя, в основном повторяются, различия наблюдаются лишь в процентном соотношении. Такие результаты могут говорить о достаточно адекватной самооценке испытуемых.

Важно отметить, что при сопоставлении полученных по всем трем методикам данных выявилась следующая тенденция. Испытуемые, у которых наблюдается высокий уровень агрессивности (25 баллов и более), имеют в основном заниженный либо очень низкий уровень эмпатии. Так, из 8 человек с высоким уровнем агрессивности у одного выявился средний уровень эмпатии, у 3-х – заниженный и у 4-х – очень низкий. При этом было также замечено, что у испытуемых, у которых наблюдается низкий уровень агрессивности (15 баллов и ниже), уровень эмпатии также в основном заниженный либо очень низкий (из 11 человек с низким уровнем агрессивности у одного наблюдается средний уровень эмпатии, у 5 – заниженный и еще у 5 – очень низкий).

У испытуемых, имеющих средний уровень эмпатии (22–29 баллов), индекс агрессивности попадает в промежуток 14–25 баллов, то ест можно сделать вывод, что подростки, имеющие сравнительно высокий (для данной выборки) уровень эмпатии, имеют нормальную для подросткового возраста агрессивность. Подростки же, у которых эмпатия заниженная или очень низкая, имеют либо низкие показатели агрессивности, либо высокие. То есть подростки, у которых недостаточно развиты способности понимать, эмоционально чувствовать другого человека, видеть его состояние, проблемы, сопереживать ему, ставить себя на его место, будут склонны проявлять в своем поведении либо повышенную агрессивность, либо пониженную, что препятствует нормальному взаимодействию, поскольку как высокая, так и низкая агрессивность создают определенные трудности для личности.

Кроме того, было замечено, что испытуемые, имеющие самооценку выше среднего, имеют более высокие показатели агрессивности, нежели их одноклассники со средней или ниже средней самооценкой (при самооценке ниже среднего средняя агрессивность составляет 18,7 баллов, при самооценке равной $0{,}51 \pm 0{,}1$ средняя агрессивность составляет 18,5 баллов, при самооценке выше среднего средняя агрессивность составляет 20,2 баллов). То есть подростки, имеющие более высокие показатели самооценки, более уверены в себе, лучше оценивают собственные силы и возможности и, возможно, в силу этого их поведение характеризуется большей агрессивностью.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента позволили выявить взаимосвязь между уровнем эмпатии и уровнем агрессивности, а также между уровнем агрессивности и показателями самооценки. Было доказано, что эти связи по-разному проявляются в группах в зависимости от уровня проявления эмпатийности и самооценки: при низкой эмпатии у подростков наблюдается либо низкая, либо высокая агрессивность, а при более высокой самооценке – более высокая агрессивность. Следовательно, для профилактики агрессивного поведения подростков необходим достаточно высокий уровень развития эмпатийности и адекватной самооценки.

Результаты констатирующего эксперимента зафиксировали исходный уровень раз-

вития уровня агрессивности и личностных свойств испытуемых. Результаты теоретического анализа, предпринятого нами, показывают, что такие личностные свойства, как эмпатия и самооценка, несут в себе потенциал развития, который при определенных условиях позволяет поднимать их на новый уровень. При этом обнаружено, что стихийного нарастания этих личностных свойств не наблюдается. Ведущим фактором в их развитии становятся специально организованные условия обучения. Одним из наиболее эффективных методов развития эмпатийности и адекватного уровня самооценки является социально-психологический тренинг.

С целью выяснения эффективности формирующего эксперимента и проверки исследовательских гипотез в экспериментальной группе была проведена диагностика личностных свойств и уровня агрессивности по описанному комплексу методик до и после выполнения экспериментальной группой специально сконструированной тренинговой программы.

Для реализации разработанной программы тренинга необходимо было, прежде всего, сформировать группу подростков. С этой целью по результатам диагностики по опроснику Басса-Дарки, выявляющему уровень агрессивности, был выделен класс, в котором был отмечен самый высокий индекс агрессивности. Учащимся выбранного класса (8 «Б») было предложено посещение занятий тренинговой группы с целью познания себя, других людей, научению бесконфликтному поведению при общении с другими людьми. Таким образом, тренинговая группа формировалась на добровольной основе. Желание поучаствовать в работе группы изъявили 12 человек, 9 из которых посещали группу постоянно. Занятия проводились два раза в неделю продолжительностью около 1ч. – 1ч. 20 минут.

В процессе работы тренинговой группы первоначальная программа была дополнена с учетом запросов группы. В частности, были добавлены упражнения на самопознание. Во время проведения занятий у участников наблюдался эмоциональный подъем, раскрепощение, снятие напряженности и психологических барьеров. Наибольший интерес у участников вызвали следующие упражнения: ролевое проигрывание ситуаций (в том числе конфликтных), упражнения на понимание и восприятие друг друга, а также групповые дискуссии. С большим интересом участники обсуждали проблему чувств, их выражения, возможности изменять свое эмоциональное состояние, сами разрабатывали правила эффективного общения.

С целью выявления динамики показателей агрессивного поведения, эмпатии и самооценки у подростков, посещавших тренинговые занятия, после проведения тренинга в выбранном классе была проведена повторная диагностика по тем же методикам, использовавшимся у всей выборки подростков. Таким образом, повторная диагностика позволила выделить контрольную группу подростков. В нашем исследовании контрольной группой явились подростки из этого же класса, которые не посещали тренинг.

Для выявления эффективности проведенного тренинга сопоставим результаты до и после тренинга в контрольной и экспериментальной группах.

Сравнивая результаты экспериментальной и контрольной групп по агрессивности, важно отметить, что существенные различия наблюдаются в таких показателях, как физическая агрессия, подозрительность и чувство вины. Показатель физической агрессии у участников тренинга повысился, в отличие от подростков контрольной группы. Подозрительность же, наоборот, после воздействия программы понизилась. Также снизился (в отличие от контрольной группы) показатель «чувство вины». Следует отметить, что показатель косвенной агрессии у участников тренинга понизился, тогда как в контрольной группе остался неизменным. Изменение остальных показателей агрессивности в контрольной группе соответствует изменению этих же показателей у участников тренинга (таблица 1).

Можно сделать вывод, что подростки,

Таблица 1.

Корреляции показателей способности к прогнозированию и параметров устойчивости жизненного мира студентов

Показатели агрессивности	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	до	после	до	после
Физическая агрессия	6,4	6,7	7,6	7,3
Косвенная агрессия	5,42	5,17	4,6	4,6
Раздражение	5,3	6,25	5,08	6,5
Негативизм	2,8	3,2	3	3,25
Обида	4,5	4	4,4	4
Подозрительность	5,88	5	5,3	6
Вербальная агрессия	8	8,88	8,25	9,5
Чувство вины	7,6	7,4	6,8	6,8

посещавшие занятия в группе, стали больше проявлять физическую силу по отношению к окружающим, нежели их одноклассники, не посещавшие занятия. Понижение косвенной агрессии при неизменности этого же показателя в контрольной группе может говорить о том, что подростки после воздействия тренинга стали более открытыми и выражают теперь свои агрессивные импульсы не косвенными способами, а напрямую (вербально или физически). Кроме того, положительным моментом является то, что у участников тренинга, по сравнению с контрольной группой, снизился показатель подозрительности и чувства вины.

Общий индекс агрессивности увеличился как в экспериментальной (с 19,8 баллов до 20,7 баллов), так и в контрольной группе (с 20,5 баллов до 21,4 баллов). Повышение индекса агрессивности может свидетельствовать о повышении у участников тренинга уверенности в себе, что тем более верно на фоне увеличения самооценки.

Сравнивая результаты экспериментальной и контрольной групп по эмпатии, важно отметить существенные различия в динамике этого показателя. Так, у тех подростков, с которыми проводились занятия, значительно повысились рациональный и эмоциональный каналы эмпатии. В контрольной группе рациональный канал эмпатии понизился, а значение эмоционального канала осталось на прежнем уровне. Интуитивный канал, установки и проникающая способность в эмпатии понизились в обеих группах, различия наблюдаются лишь в баллах. У участников тренинга установки, способствующие эмпатии, изменились незначительно, а по двум другим показателям снижение заметное. В контрольной группе наблюдается обратная картина. Последний канал эмпатии – идентификация – увеличился в обеих группах. Общий показатель эмпатии в экспериментальной группе увеличился, а в контрольной – незначительно снизился (таблица 2).

Таблица 2.

Динамика уровня эмпатии в экспериментальной и контрольной группах

Показатели эмпатии	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	до	после	до	после
Рациональный канал	2,5	3,5	2,4	2,17
Эмоциональный канал	3,6	4,37	3,25	3,25
Интуитивный канал	3,5	2,88	2,88	2,83
Установки, способствующие эмпатии	2,6	2,5	2,88	2,25
Проникающая способность в эмпатии	2,8	2,4	2,6	2,4
Идентификация в эмпатии	3,16	3,25	2,6	3
Общий уровень эмпатии	18,2	18,9	16,6	16,4

Таким образом, можно заключить, что подростки, посещавшие занятия, стали более эмпатийными по отношению к окружающим людям, у них повысился интерес к изучению других, эмоциональная отзывчивость, умение понимать других на основе сопереживаний, в отличие от подростков контрольной группы, у которых эмпатия практически не изменилась, что вполне объяснимо, поскольку они не посещали тренинговые занятия.

Сравнение результатов уровня самооценки показывает, что у подростков, посещавших занятия, в отличие от не посещавших, самооценка повысилась (до тренинга – 0,4824, после проведения тренинга – 0,545), то есть подростки экспериментальной группы стали более уверенными в себе, стали лучше оценивать себя и свое поведение, а также адекватно воспринимать собственные достижения, нежели подростки контрольной группы (до тренинга – 0,55, а после – 0,529). Сказанное свидетельствует о значительном влиянии проведенной работы с подростками на их самосознание и поведение.

Подводя итоги тренинга, участники группы отметили, что занятия помогли им лучше узнать себя и других людей, изменить мнение о себе и других: «Я узнала о других людях и немного поняла, как с ними нужно общаться. У меня изменилось впечатление о себе», «Я поняла, какие на свете есть люди», «Мне эти занятия помогли осознать себя». Для некоторых участников своеобразным открытием стало то, что можно открыто говорить то, что думаешь: «Я поняла, что можно делиться своими мыслями или своей точкой зрения». Кроме того, одна участница отметила изменения в области конфликтов с другими людьми: «Я поняла, что значит конфликт. Это трудно понять, но для меня эта проблема разрешена».

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о значительной эффективности реализованной программы, поскольку у участников тренинга повысился уровень эмпатии и самооценки, в отличие от подростков контрольной группы. Увеличение уровня агрессивности на фоне повышения самооценки говорит о повышении у участников тренинга уверенности в себе, большей открытости по отношению к окружающим и развитию самосознания.

В целом можно сказать, что поставленные цели тренинга были достигнуты, что подтверждает выдвинутую гипотезу. По результатам эмпирического исследования было сформулировано два основных вывода.

Первым выводом является то, что между уровнем эмпатии и уровнем агрессивности, а также между уровнем агрессивности и показателями самооценки существует взаимосвязь. При низкой эмпатии у подростков наблюдалась либо низкая, либо высокая агрессивность, а при более высокой самооценке – более высокая агрессивность. Это подтверждает гипотезу 1.

Другой важный вывод заключается в следующем. Проведение социально-психологического тренинга явилось достаточно эффективным, поскольку у участников тренинга повысились уровни агрессивности, эмпатии и самооценки, в отличие от контрольной группы, где эмпатия и самооценка незначительно снизились, а агрессивность также повысилась. Повышение эмпатии и самооценки соответствует поставленным целям и задачам, увеличение же агрессивности может свидетельствовать о большей уверенности в себе и открытости после тренинга, поскольку полученный показатель не превышает норму для подросткового возраста. Несмотря на то, что после тренинга, направленного на развитие эмпатии, у подростков агрессивность не снизилась, можно сделать вывод, что гипотеза 2 подтвердилась, так как полученный показатель агрессивности после тренинга стал несколько ближе к норме по сравнению с этим же показателем до тренинга.

Таким образом, по результатам проведенного эмпирического исследования можно говорить о том, что социально-психологический тренинг, направленный на развитие эмпатии, является эффективной формой профилактики агрессивного поведения подростков. Дополнительными выводами исследования явились следующие положения:

– наиболее ценными и выраженными качествами с точки зрения подростков являются честность и доброта, что свидетельствует о достаточно адекватной самооценке испытуемых;

– у участников тренинга повысился показатель физической агрессии, в отличие от подростков контрольной группы, у которых этот показатель незначительно снизился;

– показатель косвенной агрессии у участ-

ников тренинга снизился, тогда как в контрольной группе остался неизменным;

– подозрительность подростков после воздействия программы понизилась в экспериментальной группе и повысилась в контрольной;

– показатель чувства вины снизился у участников тренинга, а в контрольной группе остался неизменным;

– по результатам тренинга показатели выраженности рационального канала эмпатии в экспериментальной группе значительно увеличились, в отличие от подростков контрольной группы, у которых этот показатель снизился;

– показатели выраженности эмоционального канала эмпатии увеличились в экспериментальной группе и остались неизменными в контрольной группе.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о значительной эффективности реализованной программы. Для достижения наилучших результатов в профилактике агрессивного поведения необходима более длительная работа с подростками (например, в течение всего учебного года).

АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты исследования, подтверждающего эффективность социально-психологического тренинга, направленного на развитие эмпатийности и адекватного уровня самооценки, как формы профилактики агрессивного поведения подростков. Выявлена взаимосвязь между уровнем эмпатии и уровнем агрессивности, а также между уровнем агрессивности и показателями самооценки. При низкой эмпатии у подростков наблюдалась либо низкая, либо высокая агрессивность, а при более высокой самооценке – более высокая агрессивность.

Ключевые слова: подростковый возраст, агрессивное поведение, эмпатия, самооценка, социально-психологический тренинг.

SUMMARY

The article presents the results of a study confirming the effectiveness of socio-psychological training aimed at the development of empathy and an adequate level of self-esteem as a form of prevention of aggressive behavior of adolescents. The relationship between the level of empathy and the level of aggressiveness, as well as between the level of aggressiveness and self-esteem indicators is revealed. With low empathy in adolescents, there was either low or high aggressiveness, and with higher self-esteem – higher aggressiveness.

Key words: adolescence, aggressive behavior, empathy, self-esteem, socio-psychological training.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб.: Питер, 2001. – 352 с.

2. Липкина А. И. Самооценка школьника. – М., 1976. – 38 с.

3. Smithmyer C. M., Hubbard J. A. Proactive and Reactive Aggression in Delinquent Adolescents: Relations to Aggression Outcome Expectancies // Journal of Clinical Child Psychology. – 2000. – Vol. 29. – Iss. 1: Database: Academic Search Premier. – Pp. 24–40.

О. П. Степанова, М. Р. Арпентьева, Т. Л. Худякова, Н. В. Кузнецова

УДК 159.98:028

БИБЛИОТЕРАПИЯ В СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛАХ И ВУЗАХ: ПРОЦЕССЫ, РЕЗУЛЬТАТЫ, ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ

Одно из направлений реформирования деятельности современных школ – формирование и развитие общекультурных компетенций, включая компетенции в сфере духовно-нравственной и социально-психологической

помощи и самопомощи в сфере преодоления возрастных и квазивозрастных, внутриличностных, межличностных или микросоциальных, а также макросоциальных и межгрупповых жизненных кризисов и проблем. Эти компетенции предполагают внимание к такому направлению деятельности учителя, как консультативный или психотерапевтический компонент. В деятельности учителей или преподавателей разных дисциплин реализация этого компонента имеет большие или меньшие возможности и ограничения. Одним из предметов, который предоставляет весьма большие, порой неограниченные возможности как опосредствованного, так и непосредственного обращения учителей и преподавателей к данному компоненту, выступает изучение литературы. Изучение может быть организовано учителями и преподавателями самостоятельно, в контакте с библиотекарями, психологами (службами академического социально-психологического консультирования), а также врачами, духовными лицами, родителями («родительским комитетом» и т. п.) и т. д.

Цель статьи – анализ процессов и результатов библиотерапии в процессе обучения.

Библиотерапия как практика возникла весьма давно; еще древние египтяне определяли назначение библиотеки как «аптеки для души». Греческие библиотеки рассматривались как священные места, обладающие «лечебными полномочиями». Философы античности, например Пифагор, осознавали, что философские и иные тексты выполняют функции помощи человеку, его душе. В церковных библиотеках хранились и хранятся книги религиозного содержания, приносящие верущим надежду и веру в будущее и способность преодолеть трудности, успокоение и помощь в разрешении проблем и надежду. Начало использования чтения книг с лечебной целью относится к прошлому – XX веку, когда билиотерапия получила свое теоретическое обоснование.

Понятие библиотерапии возникло в 1920-е годы в США. Библиотерапия возникла на стыке медицины (психиатрии), психологии и библиотековедения [1; 7; 8 9; 11; 12; 13]. Само же понятие как официальное и научное предложено Ассоциацией больничных библиотек США в начале XX века. Ассоциация обсудила и вычленила как важную часть работы библиотек технику выполнения заказов пациентов, которым нужна помощь в осознании и решении их проблем, и назвала эту технику библиотерапией, которая позволяла клиентам идентифицировать себя с героем и понять, что они – не единственные люди с подобной проблемой. Рассказывание историй, творческие сочинения, длительное индивидуальное, совместное или групповое чтение – далеко не весь перечень форм работы, известный с давних времен. В начале XIX века библиотерапией (библиографическим руководством, библиотечным консультированием, литературной терапией, сопоставлением книг или сопоставительным чтением / biblioguidance, bibliocounseling, literatherapy, bookmatching or reading therapy) стали заниматься врачи. Особенно повысился спрос не нее во времена Первой и Второй мировых войн, когда люди столкнулись со множеством бедствий. В 1970-х годах Р. Рубин классифицировала библиотечную библиотерапию на две категории: развивающая (для образовательных учреждений) и терапевтическая (для психиатрических учреждений) [19]. В 1983 году была создана Международная федерация библиотечно-поэтической терапии. Сегодня библиотерапия используется педагогами, психологами и иными помогающими специалистами, библиотекарями и даже родителями. Библиотерапия – отличное дополнение к самосовершенствованию и самообразованию. Развивающая библиотерапия, в основном используемая в образовательных учреждениях, учитывает такие аспекты, как физическое, психологическое и нравственное созревание, функции организма и личности или вехи развития. (Психо) терапевтическая библиотерапия используется в сочетании с множеством иных терапевтических подходов. Идентификация, катарзис и инсайт – важные части библиотерапии, в разной мере выраженные в разных ее видах [17; 18].

- Предписательная библиотерапия (Prescriptive Bibliotherapy), которая также

называется самопомощью, включает использование специальных материалов для чтения и рабочих тетрадей для решения различных проблем психического здоровья. Самопомощь может проводиться под руководством библиотекаря, учителя/преподавателя, психотерапевта или без него. Ее может организовать и терапевт, и сам клиент.

• «Книги по рецепту» (Books on Prescription) – это программа, в которой используются материалы для чтения, ориентированные на конкретные потребности в области психического здоровья, книги «прописывают» специалисты по психическому здоровью, которые могут использовать такие ресурсы, как Проект по библиотерапевтическому образованию (Bibliotherapy Education Project) и т. д., для поиска соответствующих книг. Помимо рекомендательных списков книг существуют и целые психотерапевтические библиотеки, например, библиотека Д. Карнеги в Питтсбурге – одна из таких библиотек.

• Творческая библиотерапия (Creative Bibliotherapy) использует творческую литературу – романы, рассказы, стихи, пьесы и биографии – для достижения и поддержания психологического благополучия. Благодаря включению тщательно отобранных литературных произведений психотерапевты могут часто направлять людей на лечение в путешествие самопознания, к самораскрытию и самореализации. Этот метод наиболее полезен, когда люди способны идентифицировать себя с персонажем, испытать катарсис в результате этой идентификации, а затем трансформировать переживания и представления о своем собственном жизненном опыте.

В России библиотерапия была принята к использованию в конце XIX – начале XX веков В. Я. Мудровым, И. З. Вельвовским. Они использовали ее сначала на базе лечебных, потом – оздоровительных заведений для того, чтобы помочь больным отстраниться от домашних забот и житейских трудностей и «печалей», повысить жизнерадостность, оптимизм и помочь им найти с помощью книг выход из сложившейся ситуации. Именно клиническая библиотерапия и в России, и за рубежом получила наибольшее распространение.

Существует множество толкований данного термина: например, в работах Ю. Н. Дрешер, О. Л. Кабачек, И. Н. Казариновой, Б. С. Крейденко, Б. А. Симонова, Р. Скаллера она рассматривается как техники для структурного взаимодействия между стимулирующим и воспринимающим, базирующаяся на использовании литературы как преднамеренного использования литературных материалов для понимания или решения актуальных терапевтических проблем человека [7; 9; 10; 11; 14; 15]. По мнению Ю. Дрешер, библиотерапия – это наука, нацеленная на формирование у человека навыков и способностей противостоять неординарным ситуациям (болезням, стрессам, депрессии и т. д.), укреплять силу воли, наращивать интеллектуальный и образовательный уровень. Осмысляя различные дефиниции библиотерапии, Ю. Дрешер подводит итог: «В литературе встречается множество определений библиотерапии, отличающихся частностями, но единых в том, что это область деятельности на стыке медицины и библиотечного дела, связанная с активным вовлечением человека в чтение тщательно подобранной литературы с целью его излечения или решения личных проблем». Ю. Дрешер считает, что ведущие задачи библиотерапии заключены в том, чтобы: а) дать читателю информацию о проблемах; б) помочь проникнуть в их суть; в) обсудить новые ценности и отношения; г) сформировать сознание того, что другие люди сталкивались с подобными проблемами, показать, как они эти проблемы решали [6, с. 8–13]. Задачами библиотерапии как «психотерапии духа» также полагаются «отвлечение от грустных мыслей, нежелательного самокопания и страхов; снятие ненужного равнодушия или нетерпения, повышение управляемости, побуждение к рассмотрению собственных проблем со стороны; помощь в проведении времени» [11, с. 10]. При этом специалисты разводят целенаправленную библиотерапию, обращенную на долгосрочные эффекты, и нецеленаправленную, обращенную к краткосрочным эффектам типа изменения настроения и снятия аффекта.

В целом библиотерапия может определяться как сочинение и творческое прочтение литературных произведений. Библиотерапия – раздел психологической помощи, нацеленный на формирование у человека навыков и способностей противостоять неординарным жизненным ситуациям (болезням, стрессам, депрессии и т. д.), укреплять силу воли, наращивать интеллектуальный и образовательный потенциал [1; 5; 22].

Важным моментом в становлении библиопсихологии как отдельной области исследований взаимодействия человека с книгой явились труды Н. А. Рубакина [14]. В 20-х годах XX века он выступил с целой программой исследований – библиопсихологией. Суть данной программы – системное изучение триады «читатель – книга (текст) – автор». Он полагал, что обычно каждая из частей триады рассматривается отдельно, тогда как наиболее существенно их взаимодействие и единство. При этом главное – читатель: неправомерно, когда изучается сначала текст, потом автор (или сначала автор, потом текст), а читатель – где-то на втором плане. Он подчеркивал, что каждый читатель по-своему, избирательно усваивает и осмысливает тексты, привнося в них свое. Осмысление читателем книг и произведений при этом имеет свои индивидуально-природные особенности, поэтому взаимодействие читателя и книг нужно рассматривать в конкретном культурно-историческом контексте, и объективно, и субъективно. Поэтому библиопсихология, возникающая на пересечении разных наук, должна соединять в себе проблематику и методы как естествознания, так и гуманитарного знания [14, с. 32]. При этом, согласно традиции Н. А. Рубакина и его школы, библиотерапия может пониматься не только как собственно психотерапия – лечение, но и как воспитание с помощью книг. Именно поэтому библиотерапия как таковая имеет отношение как к медицинской и психологической помощи, так и к социальной работе и к педагогике. В педагогической деятельности развивающе-формирующий и корректирующий аспекты библиотерапии не могут не быть центральными. При этом учителем в одних случаях практикуется лишь подбор книг для чтения, в других – и обсуждение их с теми, кто нуждается в поддержке. В практике библиотерапии на сегодня востребованы подходы и методики, основанные на продолжении начала истории; включая сочинительство историй с опорой на дидактический материал (игрушки или карточки с изображением персонажей – сказочных и реальных людей и животных, предметов, мест действия и целых ситуаций); широко используется, например, сочинение историй по картам В. Я. Проппа; использование «бинома фантазии» Дж. Родари и т. д. [12; 13].

Огромный вклад в изучение психологии осмысления текстов внесли труды М. М. Бахтина и его школы. В основе его концепции – идея диалога, понимаемого как способ взаимодействия людей друг с другом и людей с культурой. В диалоге происходит постижение личностью собственного «Я», работа читателя/преподавателя/наставника – это организация и активизация внутреннего диалога ученика/студента с текстом и его автором [3, с. 51].

Чтение книг признано за рубежом средством, помогающим людям справляться с серьезными проблемами, отмечается, что оно может предлагать стратегии, специфичные для проблем развития: проблемы жизни, которые влияют на психологическую стабильность, что, в свою очередь, может влиять на успеваемость и активность образования и труда; иногда существуют проблемы с доверием и любовью, разочарований в прошлом и настоящем; некоторые не могут справиться с проблемами власти из-за сложности своего семейного происхождения и воспитания; у некоторых людей низкая самооценка, потому что окружающие на них смотрят свысока; некоторые попали в ситуацию насилия со стороны незнакомцев или родственников, некоторые потеряли своих любимых родителей и близких, стали жертвами нападения, столкнулись с болезнями; некоторые люди чувствуют, что не могут стать великими в жизни, потому что они люди с «неправильным» происхождением, лишенные хорошей финансо-

вой или материальной поддержки; некоторые разочарованы в брачно-семейных отношениях, потому что их родители никогда не жили мирно и т. д.

Библиотерапия может быть описана как акт использования книг или других информационных ресурсов для того, чтобы помочь людям в решении их личных проблем, это процесс использования книг, организованный и осуществляемый для того, чтобы помогать людям, независимо от их возраста или социального статуса, понимать и справляться с психологическими, социальными и нравственными проблемами. Пользователь библиотеки не всегда может и должен рассказывать библиотекарю обо всем, что происходит, но он может просто запросить любой материал о чем-то, связанном с его проблемой, например, нарушенное чувство собственного достоинства, обиды, оскорбления и непрощение, любовь, дружба и брак, поощрение и академическое превосходство и т. д. Библиотерапия помогает повысить общее качество жизни. Она может быть практичным и незаметным способом изучения новых способов решения жизненных проблем.

Библиотекари как эксперты по отбору информационных ресурсов используют библиографию, чтобы помочь людям следующими способами [16; 17, с. 3; 18]:

– оценка потребностей детей и молодых людей посредством наблюдения, родительских конференций, письменных заданий учеников и анализа школьных записей;

– установление контакта человека с нужными ему материалами, которые могут удовлетворить психологические и нравственные запросы и решить соответствующие проблемы, книгами, в которых рассказывается о разводе, смерти в семье и нуждах;

– разработка плана действий, включая последующие после чтения действия, такие как обсуждение, написание сочинения, рисование и драматизация (постановка спектакля);

– вовлечение учеников в чтение, просмотр или прослушивание, короткие дискуссии на протяжении всего чтения, осмысления краткого содержания того, что обсуждалось в книге;

– помощь в завершении путем обсуждения и составления списка возможных решений или какой-либо другой деятельности.

Библиотерапия эффективна и продуктивна в работе с застойными нарушениями, при работе с делинквентностями и при терапии неврозов, соматических и психических заболеваний, где основным в возникновении и развитии нарушения является психологический конфликт внутриличностного или семейно-родового характера [4; 5; 6; 7; 9; 10; 11].

Преимущества библиотерапии разнообразны [17, с. 4]:

– работа начинается немедленно, как только человек начинает читать книгу;

– человек понимает, что не одинок в решении конкретной проблемы, что помогает разрушить изоляцию, переживание отчуждения и стигматизации и т. д.;

– исследование проблемы, которое дает понимание, правильные слова, помощь в поиске дополнительной информации, необходимой для общении с друзьями, членами семьи, учителями, руководителями, консультантами;

– помогает читателям по-новому взглянуть на сложную ситуацию, с которой люди сталкиваются, и на то, как ею можно управлять;

– помогает студентам улучшить академическую успеваемость и компетенции;

– некоторые книги доступны для читателей бесплатно и могут быть взяты ими навсегда;

– библиотерапия помогает людям самостоятельно управлять своими проблемами без какого-либо вмешательства со стороны эксперта;

– можно получить доступ к книгам в Интернете и дома, что гарантирует конфиденциальность читателя, если для него такая проблема существует;

– книги охватывают практический опыт других людей, которые пережили подобные проблемы, чтение их историй помогает свести к минимуму или предотвратить превращение имеющейся проблемы в более сложную проблему;

– библиотератия помогает транслировать

важные ценности и изменить отношение, вызванное проблемой.

Недостатки библиотерапии [17, с. 4–5]:

– если читатель вовлечен в библиографический процесс в рамках самопомощи, он может выбрать неправильные материалы, которые способны лишь ухудшить ситуацию;

– идеи и опыт, взятые из книг, особенно из зарубежной культуры или страны, могут противоречить нравственным нормам, применимым в стране, в которой он живет;

– метод, который кто-то другой использовал при решении своих проблем, может на самом деле не иметь прямого отношения к проблеме читателя, учитывая различные факторы как внешние (возраст, религия, экономическое положение и технологические достижения), так и внутренние (особенности личности и ее жизненного опыта);

– неспособность читателя напрямую применять идеи, полученные из историй успеха других людей, сильно отличающихся от него по своим внешним и внутренним ресурсам, может еще больше усугубить проблему, привести к разочарованию;

– предлагаемые решения проблем, которые были получены человеком, могут заставить его отчаянно выйти из стоящей перед ним проблемной ситуации, не разрешив ее, что может повлечь рост амбициозности и гордыни, сверхчувствительности, чрезмерного реагирования и беспокойства из-за формирования уязвимого к травмам повторений «больного места»;

– личные секреты, выдаваемые библиотекарям или библиотерапевту в процессе поиска решения проблемы, могут быть раскрыты; это может привести к недоверию, что является еще одной эмоциональной проблемой.

Поэтому библиотерапия – очень деликатная информационно-психологическая услуга, которая активно работает с переживаниями и представлениями людей. Следовательно, существует несколько этических проблем, которые нужно понять и полностью рассмотреть, помогая людям преодолеть их проблемы посредством чтения книг:

– важно информированное согласие: необходимо обеспечить, чтобы человек, которому нужно помочь, был полностью вовлечен на протяжении всего процесса. Если клиент – ребенок, то должно быть получено согласие родителей; библиотерапия не должна проводиться без осознания или одобрения вовлеченного/ответственного лица (лиц);

– опасности и преимущества работы должны быть рассмотрены до начала процесса или деятельности библиотерапии. Человек, пытающийся помочь, должен критически проанализировать и быть уверенным в том, что польза от его работы превзойдет опасности или проблемы, которые могут возникнуть в процессе;

– конфиденциальность: библиотекарь/библиотерапевт должен гарантировать, что доступ третьим лицам к данным или информации пользователей не будет предоставлен. Необходимо приложить усилия для защиты информации о любом читателе, особенно о характере и степени его проблем. Это укрепляет доверие к библиотечно-информационным службам и лицам, предоставляющим эти услуги.

– поставщики информационных услуг также должны гарантировать, что они не разглашают информацию о каком-либо пользователе без предварительного разрешения заинтересованного лица. Даже когда это разрешено, библиотекарь должен отметить, что он не может дать больше информации, чем ему разрешено выдавать, как указано лицом, которому необходимо помочь.

– важно добровольное участие: использование библиотерапии как средства решения психологических, социальных и нравственных проблем является личным решением; следовательно, пользователи не должны быть принуждены к этому. Это должно быть добровольное решение человека, которому нужна помощь.

Поскольку в библиотерапии обычно используются художественные произведения, она также относится к методам арт-терапии, или эстетотерапии, основанным на работах известных культурологов и филологов [3; 7]. Подбирая и рекомендуя ученикам книги,

учитель или преподаватель может и должен руководствоваться различными принципами: в одном случае это книги, адекватные основным группам проблем ученика и тех нарушений и заболеваний, с которыми ученик столкнулся в процессе обучения и жизни в целом; в другом случае выбор задан характером психотерапевтического воздействия произведения – преимущественно релаксивно-седативным, успокаивающим или, напротив, стимулирующим, побуждающим к действию; в третьем – выбираются произведения, отвечающие особенностям психотравмирующей ситуации или этапу личностного и межличностного развития ученика. В то же время функцией библиотерапии может являться представление дополнительного материала для дискуссии в процессе индивидуальной и групповой библиотерапевтической работы. К сожалению, на этом фоне внимания вопросам библиотерапии в процессе учебной деятельности уделяется недостаточно.

Возможности библиотерапии в процессе обучения связаны с развивающим, воспитывающим и обучающим эффектами учебной и обучающей деятельности. Библиотерапия содержит как обучающий, так и воспитательный модусы, единство которых позволяет реализовывать психотерапевтические функции: функцию разрешения проблем и трудностей развития и функцию повышения качества жизни человека. Библиотерапевтическое воздействие начинается с социально-психологического исследования личности обучающегося. Оно включает поиск конфликта, приведшего к нарушению. Истоки межличностного и внутриличностного конфликта могут уходить так глубоко, быть настолько разными, что ученик, особенно если это ребенок, не способен оперативно и самостоятельно найти их, вычленить главные и второстепенные моменты. Он не может часто выделить и сформулировать, с чего все началось. Он может рассказывать о том, как ему в целом плохо и как велико отчаяние и непонимание. Он может также говорить о том, что ему и окружающим не видно выхода. Очень часто обучающиеся озвучивают нахождение в состоянии тупика, перечисляя списки тех, кто когда-то и как-то их обидел и не понял («плач непонимания»), однако сама ситуация, спровоцировавшая, поддерживающая, активизировавшая, усугубляющая, консервирующая тот или иной конфликт или проблемные отношения, могла произойти в любое время и в любом месте. Часто люди о ней либо забывают, либо не замечают. Однако о ней не забыла и ее заметила его душа. Жизнь же начала наслаивать на патогенный инцидент новые негативные впечатления патологизирующих и вполне нормальных отношений. Они преобразуются в патологизирующие нередко и просто потому, что субъективно так переживаются: так, склонные к обиде люди притягивают ситуации обиды, реинтерпретируя и интерпретируя все, что с ними случается в поисках необходимой им зацепки. Аналогично можно сказать о людях, склонных к злопамятности и мстительности. В этой ситуации помощь учителю может оказать психолог, а после того, как конфликт обнаружен и определен, к процессу библиотерапии может подключиться библиограф – специалист по книгам, тогда выздоровление или реинтеграция личности и ее отношений с собой и миром будет зависеть от него больше, чем от педагога или психолога.

Как показывают имеющиеся исследования, предлагая ученику те или иные книги в библиотерапевтических целях, педагогу следует учитывать три основных принципа:

– степень доступности изложения не должна быть ни чрезмерной большой, ни чрезмерно малой;

– герои книги должны быть клиенту «по плечу», должен вызывать переживания близости, а не только желание равняться на них, лучше всего, если в книге есть и «сверстники», и «наставники» и «опекаемые» для читателя;

– желательно значительное сходство (идентичность) ситуаций и проблем, описанных в книге и ситуации, в которой находится клиент.

Учет последнего принципа особенно важен в работе с застойными нарушениями, при работе с деликвентностями и при библиоте-

рапии неврозов, соматических и психических заболеваний, где основным в возникновении и развитии нарушения является психологический конфликт внутриличностного характера или семейно-родового [4; 5; 6; 7; 9; 10; 11], а также, если речь идет о ребенке, важно учитывать влияние родителей, педагогов и соучеников, окружающей среды в целом.

Методики современной библиотерапии крайне многообразны. Один из наиболее интересных вариантов – попросить рассказать или сочинить историю, подобную описанной в книге: «про то же самое». При таком повторном рассказе в авторской истории могут обнаружиться новые смысловые акценты и решения или проявится более важная тема. В какой-то мере этого можно достичь, используя авторский пересказ произведения: человек рассказывает свою версию происходящего, делая акценты на том, что для него значимо. Это хорошо показано в исследованиях «предметности мышления» и в исследованиях чтения как такового.

В ходе библиотерапии учитель может также попросить ребенка вести читательский дневник. Анализ дневниковых записей дает возможность понять процесс осмысления художественных и иных книг, произведений, а также своей жизни в контексте изучаемых произведений. Он позволяет увидеть большую или меньшую пристрастность, включенность, внимательность и иные качества ученика как субъекта чтения и жизнедеятельности. Дневник может использоваться в диагностических целях – для оценки нарушений в жизни ученика и далее для оценки процесса и эффективности библиотерапии и смежных с нею изменений. Чтобы показать ученику выход (точнее, чтобы он сам нашел для себя выход), учитель может дать ученику книгу, герой которой находится в такой же ситуации. Главное, чтобы книга была «правильной»: в ней герой, несмотря ни на что, мобилизует душевные силы, собирает волю и иногда просто заставляет себя изменить себя и свое отношение к ситуации. «Неправильная» книга чаще всего ориентирована на утешение и не требует изменений героя к обстоятельствам: чудесным образом только что «все было плохо», но вдруг «все стало хорошо». Также, однако, опасна и «героическая литература»: библиотерапевты предостерегают от использования в лечении серьезных нарушений произведений о том, что герой не осмысляет, а просто ломает саму ситуацию, создавая новые проблемы. При этом героический пример не просто углубляет переживания самонеэффективности и неполноценности читателя, но и способен побудить человека к агрессии, насилию над собой и окружающими как способу доказать свою способность совершить поступок. «Правильная» книга, по представлениям современных специалистов, должна учить не просто изменять ситуацию, но изменять ее осмысленно, начиная с себя, с чем-то примиряясь в себе и мире, а с чем-то нет: понятия «выбор», «освобождение», «принятие» более корректны, чем «сражение», «уничтожение», «отказ» и т. д.

Специалисты, как правило, определяют для каждого ребенка или группы план чтения, рассчитанный на тот или иной срок обучения. План обычно состоит из трех частей: вводной, основной и закрепляющей. Сначала ученик читает литературу, отвлекающую от мрачных мыслей и способствующую выработке оптимистичного настроя и понимания себя и мира, в том числе книги о самоотверженности и помощи человеку со стороны педагогов, психологов, врачей. Вторая часть содержит книги, герои которых попадают в такие же, как и сам ученик, жизненные обстоятельства и находят – сами или с помощью окружающих – семьи, друзей, специалистов – достойный, продуктивный и эффективный, выход из них. Следя за действиями героя, ученик сживается с ним, отождествляя себя с персонажем таким образом, что они вместе начинают искать выход. Человек при этом осознает, что он не неудачник, а такой же, как и все: у любого человека в жизни бывают проблемы и падения, но даже обыкновенный человек способен преодолеть их и отыскать решение. Тем более, если рядом есть помощники. Это – начало исцеления, но, для того, чтобы ученик не сор-

вался и не произошел рецидив, нужна следующая порция книг, доказывающих, что, хотя жизнь часто трудна и трагична, однако ничего прекраснее и удивительнее жизни на свете нет. Даже если многое потеряно безвозвратно, даже если окружающие и семья не помогают, это – не конец: в окружающем мире всегда достаточно того, ради чего стоит жить и бороться, надо лишь найти это «то». Когда человек находит для себя это «то», и педагог понимает, что к ребенку вернулись радость жизни и сознание уверенности в своих силах, чтение переходит к завершению, цель этапа завершения – закрепить или восстановить ранее сформированные навыки к постоянному чтению художественной литературы, здесь продуктивны книги об искусстве быть читателем, в том числе книги о библиотерапии. Здесь важная задача библиотерапевта – оградить ученика от ненужной ему литературы, к которой тот по тем или иным причинам стремится, и которая только усиливает негативное состояние.

Целенаправленная и системная библиотерапия и уроки литературы в целом, особенно в периоды возрастных и квазивозрастных кризисов, расширяют мир человека, позволяя через механизмы культурной трансмиссии насытить мир человека опытом решения проблем и опытом совершенствования, накопленным всем человечеством. В условиях кризиса современного образования библиотерапевтическая функция обучения отражает воспитательную составляющую общения педагога-наставника и обучающихся, психотерапевта или психолога и клиентов. В медицинской, педагогической практике, социальной работе, практике психологической помощи и даже в деятельности библиотек давно сложилось, хотя и не всегда по заслугам оценивается, такое направление работы специалистов самых разных профилей и школ, как библиотерапия [1; 2; 3; 4; 5]. К сожалению, в работе большинства учителей данное направление остается мало востребованным; специалистов, практикующих библиотерапию, почти нет, а те, что есть, используют ее преимущественно в контексте педагогического (коррекционно-воспитательного) воздействия/взаимодействия с учащимися. Однако потенциал библиотерапии на уроках литературы весьма велик и еще ждет, когда он будет целенаправленно и в полной мере востребован не только на уровне индивидуальных целей отдельных учителей, но и на уровне государственных программ и стандартов подготовки и работы педагогов.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена процессам и результатам библиотерапевтической работы библиотекарей, педагогов, преподающих литературу, и академических психологов. Рассматриваются основные аспекты библиотерапии, ее компоненты и принципы, обеспечивающие продуктивность и эффективность помощи. Отмечается, что целенаправленная и системная библиотерапия и уроки литературы в целом, особенно в периоды возрастных и квазивозрастных кризисов, расширяют мир человека, позволяя через механизмы культурной трансмиссии насытить мир человека опытом решения проблем и опытом совершенствования, накопленным всем человечеством.

Ключевые слова: библиотерапия, учитель, ученик, понимание себя, понимание мира.

SUMMARY

The article is devoted to the processes and results bibliotherapy work of librarians, teachers of literature, and academic psychologists. The main aspects of bibliotherapy, its components and principles, ensuring the productivity and effectiveness of care, are considered. It is noted that purposeful and systemic bibliotherapy and literature lessons in general, especially during periods of age and quasi-age crises, expand the human world, allowing through the mechanisms of cultural transmission to saturate the human world with the experience of solving problems and the experience of improvement accumulated by all mankind.

Key words: bibliotherapy, teacher, student, self-understanding, understanding of the world

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексейчик А. Е. Библиотерапия [Электронный ресурс] // Руководство по пси-

хотерапии / под ред. В. Е. Рожнова. – Томск: Медицина, 1985. – С. 304–319. – URL: http://biblioterapia.psi911.com/st003.htm

2. Арпентьева М. Р., Терентьев А. А. Сказкотерапия в развитии понимания себя и мира: коллективная монография. – Калуга: КГУ, 2015. – 790 с.

3. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.

4. Бурно М. Е. Терапия творческим самовыражением. – М.: Акад. проект; Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – С. 98–189.

5. Врачующая книга: библиотерапия в помощь выполнению социальной функции библиотеки: метод. рекоменд. / сост. Е. А. Чемоданова. – Киров, ОНБ им. А. И. Герцена, 1997. – 24 с.

6. Дрешер Ю. Библиотерапия: теория и практика. – СПб.: Профессия, 2008. – 272 с.

7. Казаринова И. Н., Смагин Е. Л. Возможности библиотерапии // Научные и технические библиотеки. – 1999. – № 8. – С. 34–40.

8. Книги, помогающие жить: реком. указатель литературы / сост. Н. Е. Колоскова. – М.: ЦГБ им. А. П. Гайдара, Чистые пруды, 2008. – 32 с.

9. Козина Е. Ф. Сказкотерапия // Специалист. – 2006. – № 4. – С. 29–31.

10. Кузнецова И. Библиотерапия – путь к гармонизации личности // АиФ. Новая библиотека. – 2004. – № 2. – С. 38–39.

11. «Лекарство для души»: применение библиотерапии в библиотеке: метод. рекомендации / сост. Н. В. Аверьянова. – Тамбов: Тамбовская областная универсальная научная библиотека им. А. С. Пушкина, 2004. – 24 с.

12. Пропп В. Я. Исторические корни волшебной сказки. – Л.: ЛГУ, 1986. – 365 с.

13. Родари Д. Грамматика фантазии. Введение в искусство придумывания историй. – М.: Прогресс; 1990. – 235 с.

14. Рубакин Н. А. Психология читателя и книги: Краткое введение в библиологическую психологию. – М.: Книга, 1977. – 264 с.

15. Симонов Б. А.О библиотерапии // Библиотековедение. – 1996. – № 6. – С. 39–41.

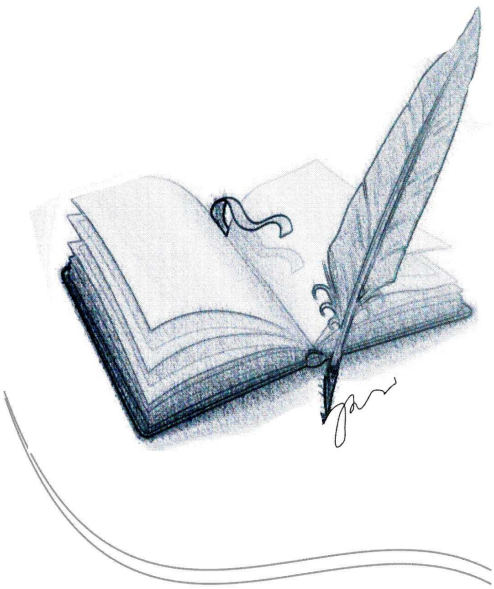
16. Broadway M. D. Dealing With Death: Books To Help Young People Cope With Grief // teacher Librarian.–2008.–Vol. 35(5). – Pp. 44–48.

17. Oluwaseye A. J. Bibliotherapy [Электронный ресурс] // Use of Library for Students in Higher Institutions. – Nigeria, Delta State, 2017. – Part 6. – Pp. 1–5. – URL: https://www.researchgate.net/publication/314455603_bibliotherapy (дата обращения 20.03.2019).

18. Pehrsson D. E., McMillen P. Bibliotherapy: Overview and Implications for Counselors (ACAPCD-02). – Alexandria: American Counseling Association, 2007. – 380 p.

19. Rubin R. J. Using bibliotherapy: A Guide to Theory and Practice. – Phoenix: Oryx Press, 1978. – 246 p.

НАШИ АВТОРЫ



Андреев
Александр Сергеевич –
доцент, доктор психологических наук, профессор, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет», г. Симферополь

Арпентьева
Мариям Равильевна –
доктор психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского»

Бажилин
Николай Романович –
преподаватель, Тамбовский государственный музыкально-педагогический институт им. С. В. Рахманинова

Баранова
Ирина Вячеславовна –
кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет», г. Ханты-Мансийск

Барнаш
Анна Владимировна –
кандидат исторических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ессентуки

Баханова
Марина Валерьевна –
кандидат экономических наук, доцент, Черноморское высшее военно-морского ордена Красной Звезды им. П. С. Нахимова училище, г. Севастополь

Большев
Андрей Сергеевич –
кандидат медицинских наук, доцент, ФГБОУ ВО «Нижегородский

государственный архитектурно-строительный университет»

Вязовова
Наталия Владимировна *–*
кандидат психологических наук, доцент,
ОАНО ВО
Московский психолого-социальный университет

Глузман
Александр Владимирович *–*
доктор педагогических наук, профессор,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ
им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Горбунова
Наталья Владимировна *–*
доктор педагогических наук, профессор,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ
им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Грибкова
Галина Ивановна *–*
кандидат педагогических наук, доцент,
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Демина
Анна Владимировна *–*
кандидат педагогических наук, доцент,
Орловский государственный университет им. И. С. Тургенева

Дорофеева
Марина Георгиевна *–*
кандидат педагогических наук, доцент,
Государственный университет морского и речного флота имени адмирала Макарова,
г. Санкт-Петербург

Козлова
Надежда Алексеевна *–*
кандидат исторических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,
г. Ессентуки

Королёв
Григорий Вячеславович *–*
студент,
ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова»,
г. Москва

Корягина
Инга Анатольевна *–*
кандидат исторических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова»,
г. Москва

Кот
Тамара Алексеевна *–*
кандидат педагогических наук, доцент,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ
им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Краснюк
Людмила Владимировна *–*
доктор экономических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ессентуки

Кузьмина
Светлана Владимировна *–*
педагог-организатор, ГБПОУ «Ставропольский строительный техникум»

Кузнецова
Наталья Валентиновна –
научный сотрудник кафедры,
ФГБОУ ВО «Московский
государственный университет
им. М. В. Ломоносова»

Курбангалиева
Юлия Юрьевна –
кандидат педагогических наук,
доцент,
ФГБОУ ВО «Астраханский
государственный университет»

Лаврентьева
Лариса Викторовна –
кандидат педагогических наук,
доцент,
Нижегородский государственный
педагогический университет
им. К. Минина

Мелехова
Виола Михайловна –
кандидат психологических наук,
доцент,
ФГБОУ ВО «Тамбовский
государственный университет
им Г. Р. Державина»

Милькевич
Оксана Анатольевна –
кандидат педагогических наук,
доцент,
ГОУ ВО МО «Государственный
гуманитарно-технологический
университет»,
г. Орехово-Зуево

Нестеров
Александр Геннадьевич –
декан факультета судовождения и
энергетики судов,
Черноморское высшее военно-
морского ордена Красной Звезды
имени П. С. Нахимова училище,
г. Севастополь

Переверзев
Марк Владимирович –
кандидат юридических наук,
Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ
им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Петрова
Ольга Анатольевна –
старший преподаватель,
ФГБОУ ВО «Пермский
государственный национальный
исследовательский университет»

Пономарева
Юлия Александровна –
студентка,
ФГБОУ ВО «Пермский
государственный национальный
исследовательский университет»

Пономарёва
Елена Юрьевна –
кандидат психологических наук,
профессор,
Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал)
ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Разбеглова
Татьяна Павловна –
кандидат философских наук, доцент,
Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ
им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Ромаева
Наталья Борисовна –
доктор педагогических наук,
профессор,
ГБУ ДПО «Ставропольский краевой
институт развития образования,
повышения квалификации и
переподготовки работников
образования»

Рудакова
Ольга Александровна –
ассистент,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Сатарова
Лариса Алексеевна –
доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет»

Сергеева
Валентина Павловна –
доктор педагогических наук, профессор,
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Сидоров
Дмитрий Глебович –
доктор педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет»

Сидорова
Ольга Викторовна –
кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ «Волжский государственный университет водного транспорта», г. Нижний Новгород

Скоблик
Оксана Николаевна –
кандидат психологических наук,
Крымский университет культуры, искусств и туризма,
г. Симферополь

Станоева
Юлия Петровна –
кандидат психологических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры»

Степанова
Любовь Николаевна –
старший преподаватель,
Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»

Степанова
Ольга Павловна –
кандидат психологических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова»

Томичева
Ирина Валентиновна –
преподаватель,
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского», г. Симферополь

Харченкова
Людмила Ивановна –
доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВО «Российский государственный гидрометеорологический университет», г. Санкт-Петербург

Худякова
Татьяна Леонидовна –
кандидат психологических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»

Чернов Александр Юрьевич –
доктор психологических наук, доцент,
Волгоградский государственный

университет

Яшкова
Елена Вячеславовна *–*
кандидат педагогических наук,
доцент,
Нижегородский государственный
педагогический университет
им. К. Минина

Уважаемые коллеги!

Гуманитарно-педагогическая академия в г. Ялте Крымского Федерального университета имени В. И. Вернадского приглашает Вас опубликовать статью в научном журнале **«Гуманитарные науки».**

С 07.12.2015 г. журнал включен в перечень рецензируемых научных изданий **ВАК** по специальностям 19.00.00 – психологические науки и 13.00.00 – педагогические науки.

Журнал входит в систему **РИНЦ** (Российский индекс научного цитирования, лицензионный договор №171-03/2014).

Подписной индекс журнала: **64995.**

Журнал зарегистрирован в Международном Центре ISSN в Париже (идеентификационный номер печатной версии: ISSN 2409-5591), действующем при поддержке ЮНЕСКО и Правительства Франции.

Основные рубрики журнала:

- Психология
- Педагогика

Рабочие языки журнала – русский, английский

Периодичность издания: 4 раза в год.