



Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере массовых
коммуникаций, связи и охраны культурного наследия.

Свидетельство о регистрации

ПИ № ФС 77-35570

от 04.03.2009

Зарегистрирован Международным центром стандартной нумерации сериаль-
ных изданий (International Standard Serial Numbering — ISSN) с присвоением
международного стандартного номера

ISSN 2079-8717

от 27.05.2010

Материалы журнала размещаются на сайте научных журналов
Уральского государственного педагогического университета:

journals.uspu.ru

Материалы журнала размещаются на платформе **Российского индекса
научного цитирования** (РИНЦ) Российской универсальной научной
электронной библиотеки.

Журнал включен в базу данных European Reference Index for the Humanities
(ERIH PLUS), id 486677.

Включен в каталог Роспечать. Подписку можно оформить в любом почтовом
отделении России.

ИНДЕКС 81954

Включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов
и изданий, в которых должны быть опубликованы основные результаты дис-
сертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, Решением
Президиума Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и
науки РФ.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

доктор педагогических наук, профессор
Б. М. ИГОШЕВ
главный редактор

доктор педагогических наук, профессор А. А. СИМОНОВА
доктор филологических наук, профессор А. П. ЧУДИНОВ
заместители главного редактора

доктор педагогических наук, профессор С. Л. ФОМЕНКО
ответственный редактор

кандидат филологических наук, доцент М. Б. ВОРОШИЛОВА
выпускающий редактор

кандидат филологических наук И. С. ПИРОЖКОВА
заведующий отделом перевода

Министр общего и профессионального образования Свердловской области	Ю. И. БИКТУГАНОВ	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО	Э. Ф. ЗЕЕР	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, кандидат технических наук, профессор	О. А. КОЗЛОВ	(Москва, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Е. В. КОРОТАЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор филологических наук, профессор	М. Л. КУСОВА	(Екатеринбург, Россия)
кандидат педагогических наук	Ли Минь	(Чанчунь, Китай)
доктор психологических наук, профессор	С. А. МИНЮРОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, доцент	О. С. ПОПОВА	(Минск, Беларусь)
доктор наук, профессор	Г. В. ПШЕБИНДА	(Кросно, Польша)
доктор философских наук, профессор	Л. Я. РУБИНА	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор	Э. Э. СЫМАНЮК	(Екатеринбург, Россия)
доктор философии	М. Н. УШЕВА	(Благоевград, Болгария)
доктор педагогических наук, профессор	Т. Н. ШАМАЛО	(Екатеринбург, Россия)

Ural State Pedagogical University

PEDAGOGICAL EDUCATION IN RUSSIA

2015. № 11

EDITORIAL BOARD:

Doctor of Pedagogy, Professor
B. M. IGOSHEV
Editor-in-Chief

Doctor of Pedagogy, Professor A. A. SIMONOVA
Doctor of Philology, Professor A. P. CHUDINOV
Deputy Editors

Doctor of Pedagogy, Professor S. L. FOMENKO
Executive Editor

Candidate of Philology, Associate Professor M. B. VOROSHILOVA
Managing Editor

Candidate of Philology, I. S. PIROZHKOVA
Head of Translation Department

Minister of General and Professional Education of Sverdlovsk Oblast	YU. I. BIKTUGANOV	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education	E. F. ZEER	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Candidate of Technical Sciences, Professor	O. A. KOZLOV	(Moscow, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	E. V. KOROTAEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Philology, Professor	M. L. KUSOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Candidate of Pedagogy	LI MIHN	(Changchun, China)
Doctor of Psychology, Professor	S. A. MINIUROVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Associate Professor	O. S. POPOVA	(Minsk, Belarus)
PhD, Professor	G. V. PRZEBINDA	(Krosno, Poland)
Doctor of Philosophy, Professor	L. YA. RUBINA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor	E. E. SYMANIUK	(Ekaterinburg, Russia)
PhD	M. N. USHEVA	(Blagoevgrad, Bulgaria)
Doctor of Pedagogy, Professor	T. N. SHAMALO	(Ekaterinburg, Russia)

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Воронина Л. В., Новоселов С. А., Рассамагина Ф. А.	
Формирование профессионально-творческой компетентности у студентов естественно-научных специальностей при изучении математических дисциплин	7
Давыдова Н. Н., Игошев Б. М., Фоменко С. Л.	
Развитие педагогического (образовательного) кластера в региональном образовательном пространстве	12
Емельянова И. Н.	
Трудовые действия – ориентир разработки и реализации образовательных программ в области профессионального образования	19
Лосинский В. Л., Фоменко С. Л.	
Состояние личностного потенциала как показатель эффективности процесса непрерывной профессиональной подготовки специалистов – авиационных диспетчеров	25
Пургина Е. С., Пургина Е. И.	
Международные учебники английского языка как средство формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов	31
Руденко Н. С.	
Ошибки атрибуции в межкультурной коммуникации и пути их преодоления	37
Соколов М. В.	
Профессиональная подготовка художника декоративного искусства на основе активизации проектной деятельности	43
Цельх М. П.	
Профессиональные организации – движущая сила развития американской социальной работы	47
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ В ОБРАЗОВАНИИ	
Белобородов А. М., Любякин А. А., Оконечникова Л. В.	
Активные методы формирования эмоционального интеллекта студентов-психологов	55
Богданова М. В., Городовых Э. В.	
Деперсонализация как защитно-адаптационный механизм, направленный на сохранение эго-идентичности	61
Болотина Н. В.	
Модификация опросника диагностики личностной и групповой удовлетворенности работой	66
Борисов Г. И., Печеркина А. А.	
Жизнеспособность как условие профессионального развития личности	72
Брунер Т. И., Кружкова О. В.	
Стратегии взаимодействия молодежи мегаполиса с городской средой	76
Воробьева И. В., Жданова Н. Е., Кривошекова М. С.	
Специфика эмпатии иностранных студентов и ее роль в типе этнической идентичности личности	83
Глухих С. И., Молчанова Н. В.	
Социально-психологические особенности медико-социальной реабилитации пожилых людей	89
Девятковская И. В.	
Развивающий ресурс методов обучения взрослых для преодоления психологических барьеров профессионального развития личности	94
Злоказов К. В.	
Современные модели развития идентичности личности (в контексте эриксоновской традиции)	99

Иванищева А. С., Сыманюк Э. Э.

Влияние феномена одиночества на преодоление адаптационных трудностей
у студентов колледжа 109

Неумоева-Колчеданцева Е. В.

Развивающий потенциал образовательной среды психолого-педагогического вуза 115

Позднякова Н. А.

Профилактика дезадаптированности военнослужащих по контракту 120

Рябова М. Г.

Развитие смысловой саморегуляции как основы профессионального здоровья
сотрудников правоохранительных органов 125

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ**Воробьева И. В., Кружкова О. В.**

Эмоциональное благополучие младшего школьника в семье: нарушения семейного
воспитания и риски вандализма 138

Дзукаева В. П., Садовникова Т. Ю.

Трансформация отношений с отцом на этапе юношеского возраста 145

Захарова Е. И.

Освоение родительской позиции как траектория возрастно-психологического
развития в зрелом возрасте 151

Карабанова О. А.

Позитивное родительство – путь к сотрудничеству и развитию 157

Старостина Ю. А.

Особенности мотивационной сферы матерей дошкольников
и специфика эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия
в условиях форсирования детского развития 162

Шабельников В. К.

Функции семьи в психологических напряжениях современного общества 167

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**Гридина Т. А.**

Языковая интуиция как эвристический вектор детской речи 172

Демидова К. И.

Региональный компонент в смысловой структуре слова и его возможности
при изучении русского языка в школе 180

Дзюба Е. В., Чжао Лин

Этноспецифические особенности лингвокогнитивной категоризации
в русском и китайском языковом сознании 185

Коновалова Н. И.

Ресурсы речевой психодиагностики в образовательном процессе 195

Матова Ю. В.

Лексикографические основы сопоставительного диахронического исследования
метафорических значений имен существительных в русском и английском языках 203

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА**Жданова Н. Е., Косарева А. Ю., Яшкина А. А.**

Изменения требований к программе дошкольного образования
в условиях модернизации образования 209

Курдина Е. С.

Самостоятельная подготовка детей-вокалистов
к музыкально-исполнительской деятельности 214

Мазурчук Е. О., Мазурчук Н. И.

Технология сопровождения биологической семьи в условиях деинституционализации государственных учреждений для детей, оставшихся без попечения родителей 220

Рябова Е. И.

Формирование предикативной лексики у детей дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования 225

Смоленцева О. В.

Организация эффективного взаимодействия с родительской общественностью 230

Ажыкулов С. М.

Условия педагогической производительности ситуации у подростков 237

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**Азаренко С. А., Симонова И. А.**

Проблемы современного образовательного пространства: социально-философский анализ понятия «безопасность» 241

МЕНЕДЖМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ**Аликперов И. М.**

Названия образовательных организаций как маркетинговый инструмент в рыночных условиях: состояние и возможности 247

Захарова Л. А., Лагутина Е. Е.

Деятельность руководителя по организации платных образовательных услуг в образовательной организации 253

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**Ильченко В. Н., Печерин А. В.**

Духовное образование в советской России: историко-правовой аспект 259

Созинова К. А.

Женское образование в Англии на рубеже XVIII-XIX вв. на примере романов Джейн Остен 264

РЕЦЕНЗИИ**Ахьямова И. А., Славина А. С.**

Рецензия на монографию доктора философских наук, профессора В. В. Байлука «Системность самостоятельной деятельности студента вуза – основа профессиональной самореализации» 271

Байлук В. В.

Монография «Системность самостоятельной деятельности студентов вуза – основа профессиональной самореализации»: взгляд автора 274

Зотова А. С.

Невербальная коммуникация: коды, каналы и пространственная организация 278

Поздняк С. Н.

Рецензия на учебное пособие В. В. Байлука «Принципы и методы воспитания и самовоспитания студентов» 281

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ 284

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.016:51
ББК В1р

ГСНТИ 16.21.27

Код ВАК 13.00.02

Воронина Людмила Валентиновна,

доктор педагогических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: L.V.Voronina@mail.ru

Новоселов Сергей Аркадьевич,

доктор педагогических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: inobr@list.ru

Рассамагина Фаина Анатольевна,

старший преподаватель, Уральский институт бизнеса; 620014, г. Екатеринбург, пер. Центрального рынка, д. 6; e-mail: rassamagina@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональная компетентность; формирование профессиональной компетентности на основе интегративного подхода; новые комплексы задач; развитие творческих способностей, креативности.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается способ формирования профессиональной компетентности при обучении математическим дисциплинам студентов вуза естественно-научных специальностей. Авторами разработана методика преподавания, которая позволяет развивать у студентов интегративность мышления на основе метапредметного подхода, формировать у них профессиональную компетентность высокого уровня. Предлагаемая методика реализуется посредством разработанных новых интегративных математических задач (НИМЗ) и задач с изменяющимися условиями. Новые комплексы задач применяются для развития творческих способностей, интегративности, креативности, в итоге – для формирования профессионально-творческой компетентности. Процесс формирования профессионально-творческой компетентности (на основе интегративного и метапредметного подходов) при изучении математических дисциплин представлен в виде структурно-функциональной модели. Обосновываются рекомендации по применению предложенной методики для формирования профессиональной компетентности будущих специалистов.

Voronina Lyudmila Valentinovna,

Doctor of Pedagogy, Professor of Department of Mathematics and Methods of its Teaching in Primary School, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Novoselov Sergey Arkad'evich,

Doctor of Pedagogy, Professor, Director of Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Rassamagina Faina Anatol'evna,

Senior Lecturer, Ural Institute of Business, Ekaterinburg, Russia.

FORMATION OF PROFESSIONAL-CREATIVE COMPETENCE OF NATURAL SCIENCES IN THE STUDY OF MATHEMATICAL DISCIPLINES

KEYWORDS: professional competence; formation of professional competence based on integrative approach; new complex tasks; creativity.

ABSTRACT. The article deals with a method of formation of professional competence in teaching mathematics disciplines to natural-science higher school students. The authors have developed a method of teaching that allows students to develop integrative thinking on the basis of a meta-subject approach and form high-level professional competence. The proposed method is realized through recently developed integrative mathematical problems and problems with variable statement. New complexes of tasks are used for the development of creative abilities, integrative thinking, and creativity and, in the long run, for the formation of professional and creative competence. The process of formation of professional competence (based on integrative approach and meta-subject approaches) in the study of mathematical disciplines is represented in the form of a structural-functional model. The article formulates recommendations for application of the proposed method for the formation of professional competence of future specialists.

На современном уровне развития общества требуются компетентные, конкурентоспособные специалисты. Профессиональная подготовка в нашей

стране определяется федеральными целевыми программами развития образовательной системы РФ на 2013-2020 годы, Законом РФ «Об образовании в Российской

Федерации». В основе указанных документов – требования компетентностного подхода, высокого качества профессиональной подготовки будущих специалистов.

В большинстве российских вузов применяются технологии, которые не соответствуют всем требованиям к специалистам (требованиям, предъявляемым на основе компетентностного подхода – Европейская Федерация Национальных Ассоциаций Инженеров), поэтому одной из актуальных задач является создание «эффективных педагогических технологий формирования инженерной компетентности выпускников вузов» [3].

Для решения данной задачи в процессе подготовки студентов естественно-научных специальностей необходимо оптимизировать образовательный процесс на основе интеграции содержания, средств и форм обучения математике и естественно-научным дисциплинам, тщательно подобрать средства для его реализации. При этом выпускники вузов должны обладать такими характеристиками, как творчество и способность к саморазвитию в профессиональной деятельности [11].

Особенности организации образовательного процесса студентов вузов в условиях модернизации образования проанализированы в ряде работ известных исследователей (Э. Ф. Зеер, А. В. Хуторской, С. М. Коломиец, Ф. Г. Ялалов и др. [1; 2]). Вопросы формирования профессиональной компетентности исследовали А. В. Тутолмин [15], Т. С. Мамонтова, Н. А. Пахтусова, О. Ю. Перцева, В. Н. Софьина, В. В. Власов и др. [13; 14] Однако анализ научных трудов не позволил выявить работы, в которых были бы достаточно раскрыты вопросы формирования профессионально-творческой компетентности на основе интегративного и метапредметного подходов в процессе обучения математическим дисциплинам студентов вузов естественно-научных специальностей.

Под *профессионально-творческой компетентностью* мы понимаем готовность выполнять профессиональную деятельность на творческом уровне и способность действовать не только в типовых, но и в нестандартных ситуациях.

Для формирования профессионально-творческой компетентности нами была разработана методика преподавания. Данная методика реализуется посредством разработанных новых интегративных математических задач (далее НИМЗ). Главной особенностью комплекса НИМЗ является то, что при решении этих задач используется несколько способов решений, их комбинирование, а также интеграция способов, ме-

тодов и средств решения. В данный комплекс входят следующие виды задач: задачи с изменяющимися условиями, задачи на развитие интеграции (синтеза) технологий и методов, задачи с нестандартным набором методов и способов решений и др. [15].

Задачи с изменяющимися условиями – это задачи, в структуру которых заложены возможности изменения исходных данных и целей, что моделирует ситуацию нового вида и создает предпосылки для пробуждения мотивации к поисковой, творческой деятельности. Эта деятельность предполагает комбинирование, а затем и интеграцию различных вариантов способов решения [12; 13]. Учебные задания к задачам с изменяющимися условиями дополняются заданиями на составление новых задач на основе исходной, решения которых связаны с полной или частичной заменой данных (или требований) исходной задачи, введением новых объектов в описываемой условиями задачи ситуации и включением этих объектов в новые связи [4; 5; 8]. Такие задачи способствуют обогащению содержания учебно-творческой деятельности студентов, формируют необходимые творческие умения, развивают дивергентное мышление студентов, что наряду с развитием творческих способностей обеспечивает формирование профессионально-творческой компетентности. Процесс решения задач данного комплекса расширяет возможности формирования готовности студентов к выполнению в будущем профессионально важных функций, развивает способность формулировать и решать сложные, требующие применения математического аппарата профессиональные задачи естественно-научного содержания, развивает способность самостоятельного усмотрения и формулирования новых задач.

Приведем примеры задач с изменяющимися условиями.

Задача 1а. Найти уравнения касательных к окружности $\gamma: x^2+y^2=4$, проведенных из точки $A(1; 7)$.

Для того чтобы составить уравнения касательных к окружности, надо знать координаты (x_0, y_0) точек касания M_0, M'_0 . Точку $M_0(x_0, y_0)$ найдем из условий: $M_0 \in \ell$, $M_0 \in \gamma$, т. е.

$$\begin{cases} x_0^2 + y_0^2 = 4 \\ x_0 + 7y_0 = 4 \end{cases}$$

Решая эту систему, соответственно находим:

$$M_0(0,08+0,04\sqrt{46}; 0,56 - 0,04\sqrt{46}),$$

$$M'_0(0,08 - 0,04\sqrt{46}; 0,56 + 0,04\sqrt{46})$$

Соответственно, уравнение касательной AM_0 найдем из выражения: $(y-7)/(0,56-0,04\sqrt{46}-7)=(x-1)/(0,08+0,04\sqrt{46}-1)$

Уравнение касательной AM' найдем из выражения:

$$(y-7)/(0,56+0,04\sqrt{46-7})=(x-1)/(0,08-0,04\sqrt{46-1}).$$

Изменим исходные данные по сравнению с предыдущей задачей.

Задача 1б. Найти уравнения касательных к окружности $\gamma: x^2+y^2=1$, проведенных из точки $A(1; 1)$, двумя способами.

Способы решения для задачи 1б:

а) 1-й способ такой же, как в предыдущей задаче;

б) 2-й способ: выразим

$$y=\sqrt{1-x^2}, y=-\sqrt{1-x^2}$$

Уравнения касательных можно составить с помощью производной к графику функции.

Задача 1в. Найти уравнения касательных к окружности $\gamma: x^2+y^2=4$, проведенных из точки $A(2; 4)$, тремя способами.

В данной задаче уравнения касательных можно найти и третьим способом. Заметим, что абсцисса точки A и радиус окружности имеют одно и то же значение, поэтому уравнение одной из касательных мы можем получить сразу же.

Эти задачи можно усложнить, осуществив параллельный перенос всей конструкции (окружность и точка A) по оси абсцисс, а затем – по оси ординат.

Задача 1г. Найти уравнения касательных к окружности $\gamma: x^2+y^2=4$, проведенных из точки $A(2; 4)$, тремя способами; затем перенести всю конструкцию (окружность и точка A) по оси абсцисс на 5 единиц вправо (по сравнению с первоначальным положением), далее найти уравнения касательных после переноса конструкции. Выбрать рациональные способы решения задачи (с точки зрения экономии времени), выбор обосновать.

Задача 1д. Найти уравнения касательных к окружности $\gamma: x^2+y^2=4$, проведенных из точки $A(2; 4)$, тремя способами; затем перенести всю конструкцию (окружность и точка A) по оси абсцисс на 5 единиц влево (по сравнению с первоначальным положением) и одновременно по оси ординат на три единицы вверх, далее найти уравнения касательных после переноса конструкции. Выбрать рациональный способ решения задачи и обосновать его.

Для развития пространственного мышления можно также предложить перенести всю конструкцию, например, на 5 единиц влево и одновременно на 8 единиц вниз по сравнению с первоначальным положением, затем перенести всю конструкцию на 5 единиц вправо и одновременно на 12 единиц вниз по сравнению с первоначальным положением и далее найти уравнения касательных после переноса конструкции. Выбрать рациональные способы

решения задачи и обосновать выбор. Далее студентам предлагается самостоятельно придумать аналогичную задачу.

Анализ содержания математических задач показал, что задачи с изменяющимися условиями можно разрабатывать на содержании практически всех разделов высшей математики.

В качестве примера задачи на развитие интеграции способов и средств решения [2; 3] рассмотрим следующую задачу:

«Даны координаты вершин пирамиды: $A_1=(1; -5; -2)$, $A_2=(4; -1; -1)$, $A_3=(5; 1; 4)$, $A_4=(8; 3; 6)$. Найти объем пирамиды, используя при решении векторный, матричный, аналитический и геометрический методы решения в комплексе. Выбрать наиболее рациональный способ решения задачи».

Процесс формирования у студентов естественно-научных специальностей профессионально-творческой компетентности на основе интегративного подхода при изучении математических дисциплин можно рассматривать как относительно независимую подсистему их математической подготовки в целом [6; 7; 9].

В качестве компонентов этой подсистемы формирования профессионально-творческой компетентности будущего специалиста выступают цели, задачи, принципы, содержание, формы, методы, средства, критерии и результат. В ней нашли отражение требования к организации образовательного процесса, возможности управления заданной деятельностью в рамках интегративного подхода, обеспечивающие формирование профессионально-творческой компетентности будущих специалистов. Одно из главных мест в подсистеме формирования профессионально-творческой компетентности будущего специалиста отведено комплексу новых интегративных математических задач (НИМЗ) и комплексу задач с изменяющимися условиями. Важное место в модели занимают когнитивная, личностно-аксиологическая и функциональная компоненты формирования профессионально-творческой компетентности.

Методическая компонента подсистемы включает известные эвристические и проектные методы и соответствующие их применению и содержанию обучения математике формы обучения: индивидуальные, групповые, коллективные [10].

Формирование профессионально-творческой компетентности специалиста осуществляется на основе системного и компетентностного подходов, обеспечивающих целостность образовательного процесса.

Процесс формирования профессионально-творческой компетентности студентов при обучении математическим дисциплинам будет проходить успешнее при соблюдении следующих педагогических условий:

1) непрерывность, междисциплинарная и внутривидисциплинарная интегрированность обучения;

2) достаточное внимание должно уделяться саморазвитию и личностному самосовершенствованию студентов, инновационной деятельности и поэтапному формированию у студентов профессионально-творческой компетентности;

3) осуществление контроля и самоконтроля уровней сформированности профессионально-творческой компетентности студентов.

Мониторинг и оценку сформированности компетенций, входящих в профессионально-творческую компетентность при обучении студентов вузов естественно-научных специальностей, мы проводили по следующим блокам:

- блок компетенций творческих компетенций (КТК) студентов, при этом оценивались проявления чувства увлеченности учебно-творческой деятельностью, стремление к оригинальности, к самореализации в процессе моделирования проблемных ситуаций и решения творческих задач;

- блок компетенций творческой готовности (КТГ) будущих специалистов; оценивались способность к анализу проблемных ситуаций и учебно-творческих за-

дач, способность описывать, объяснять явления и процессы в проблемных ситуациях и задачах естественно-научного содержания, способность моделировать проблемные ситуации с использованием математического аппарата;

- блок креативных компетенций (КК) студентов; оценивались способность генерировать идеи в процессе разработки математических моделей проблемных ситуаций и решения учебно-творческих математических задач естественно-научного содержания, способность к фантазии в процессе моделирования и решения этих задач, ассоциативность мышления;

- блок коммуникативно-творческих компетенций (КТК) студентов; оценивались способность аккумулировать и использовать творческий опыт других, способность к сотрудничеству [11].

Мониторинг формирования профессионально-творческой компетентности студентов включал анализ сдвигов в оценке выделенных блоков компетенций у будущих специалистов. В результате анализа были сделаны выводы о необходимости коррекции средств, методов и содержания учебно-творческих занятий в процессе обучения математическим дисциплинам.

Полученные в ходе мониторинга данные свидетельствуют о том, что предложенная методика оказала позитивное воздействие на формирование у студентов профессионально-творческой компетентности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ганеев Х. Ж. Пути реализации развивающего обучения математике : учеб. пособие для вузов / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1997.
2. Ганеев Х. Ж. Теоретические основы развивающего обучения математике / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1997.
3. Инженерная педагогика: вызовы современной эпохи // Высшее образование в России. 2008. №4. С. 6-7.
4. Кочнев В. П., Новоселов С. А. Условия развития творческих способностей учащихся в процессе обучения математике в классах естественнонаучного профиля // Педагогическое образование в России. 2012. № 1. С. 58-65.
5. Кочнев В. П., Новоселов С. А. Развитие творческих способностей учащихся в процессе математического моделирования проблемных ситуаций естественнонаучного содержания // Педагогическое образование в России. 2011. № 3. С. 139-146.
6. Кочнев В. П. Проблемные математические задачи как средство развития творческих способностей учащихся // Образование и наука. 2011. № 3 (82). С. 108-116.
7. Кочнев В. П. Нестандартные задачи как средство развития творческих способностей учащихся профильных классов Преподавание математики в вузах и школах // Проблемы содержания технологии и методики : мат.-лы всерос. науч.-практ. конф., 16-17 дек. 2009 г., г. Глазов. Глазов : Глазов. гос. пед. ин-т, 2009. С. 192-194
8. Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников. М. : Моск. психол.-социал. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 1996.
9. Методика и технология математики: курс лекций : учеб. пособие для вузов. М. : Дрофа, 2007.
10. Митенева, С. Ф. Нестандартные задачи по математике как средство развития творческих способностей учащихся: дис. ... канд. пед. наук. Вологда, 2005.
11. Новоселов С. А. Развитие технического творчества в учреждениях профессионального образования: систем. подход. Екатеринбург : РГППУ, 1997.
12. Рассамагина Ф. А. Задачник по высшей математике: учебное пособие. Екатеринбург : Урал. ин-т бизнеса, 2013.
13. Рассамагина Ф. А., Семенова И. Н. Использование задач с изменяющимися условиями для формирования творческих умений у студентов вузов естественно – научных специальностей //

Преподавание математики в вузах и школах: проблемы содержания, технологии и методики : мат-лы Второй регион. науч.-практ. конф. Глазов : Глазов. гос. пед. ин-т, 2006. С. 36-39.

14. Тутолмин А. В. Становление и развитие творческой компетентности будущего учителя (на основе системного подхода) : дис. ... д-ра пед. наук. Чебоксары, 2009.

15. Rassamagina F. A. Development of integration (synthesis) of methods, means and ways of the decision when studying the higher mathematics for formation of multidimensional professional and creative competence of students of higher education institutions // Applied Sciences in Europe: tendencies of contemporary development : papers of the 3rd Intern. sc. conf., 2-3 September, 2013. Stuttgart, Germany. P. 7-9.14.

REFERENCES

1. Ganeev Kh. Zh. Puti realizatsii razvivayushchego obucheniya matematike : ucheb. posobie dlya vuzov / Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 1997.

2. Ganeev Kh. Zh. Teoreticheskie osnovy razvivayushchego obucheniya matematike / Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 1997.

3. Inzhenernaya pedagogika: vyzovy sovremennoy epokhi // Vyshee obrazovanie v Rossii. 2008. №4. S. 6-7.

4. Kochnev V. P., Novoselov S. A. Usloviya razvitiya tvorcheskikh sposobnostey uchashchikhsya v protsesse obucheniya matematike v klassakh estestvennonauchnogo profilya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2012. № 1. S. 58-65.

5. Kochnev V. P., Novoselov S. A. Razvitie tvorcheskikh sposobnostey uchashchikhsya v protsesse matematicheskogo modelirovaniya problemnykh situatsiy estestvennonauchnogo soderzhaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2011. № 3. S. 139-1469.

6. Kochnev V. P. Problemnye matematicheskie zadachi kak sredstvo razvitiya tvorcheskikh sposobnostey uchashchikhsya // Obrazovanie i nauka. 2011. № 3 (82). S. 108-116.

7. Kochnev V. P. Nestandartnye zadachi kak sredstvo razvitiya tvorcheskikh sposobnostey uchashchikhsya profil'nykh klassov Prepodavanie matematiki v vuzakh i shkolakh // Problemy soderzhaniya tekhnologii i metodiki : mat-ly vseros. nauch.-prakt. konf., 16-17 dek. 2009 g., g. Glazov. Glazov : Glazov. gos. ped. in-t, 2009. S. 192-194.

8. Krutetskiy V. A. Psikhologiya matematicheskikh sposobnostey shkol'nikov. M. : Mosk. psikhol.-sotsial. in-t ; Voronezh : MODEK, 1996.

9. Metodika i tekhnologiya matematiki: kurs lektsiy : ucheb. posobie dlya vuzov. M. : Drofa, 2007.

10. Miteneva, S. F. Nestandartnye zadachi po matematike kak sredstvo razvitiya tvorcheskikh sposobnostey uchashchikhsya: dis. ... kand. ped. nauk. Vologda, 2005.

11. Novoselov S. A. Razvitie tekhnicheskogo tvorchestva v uchrezhdeniyakh professional'nogo obrazovaniya: sistem. podkhod. Ekaterinburg : RGPPU, 1997.

12. Rassamagina F. A. Zadachnik po vysshey matematike: uchebnoe posobie. Ekaterinburg : Ural. in-t biznesa, 2013.

13. Rassamagina F. A., Semenova I. N. Ispol'zovanie zadach s izmenyayushchimisya usloviyami dlya formirovaniya tvorcheskikh umeniy u studentov vuzov estestvenno – nauchnykh spetsial'nostey // Prepodavanie matematiki v vuzakh i shkolakh: problemy soderzhaniya, tekhnologii i metodiki : mat-ly Vtoroy region. nauch.-prakt. konf. Glazov : Glazov. gos. ped. in-t, 2006. S. 36-39.

14. Tutolmin A. V. Stanovlenie i razvitie tvorcheskoy kompetentnosti budushchego uchitelya (na osnove sistemnogo podkhoda) : dis. ... d-ra ped. nauk. Cheboksary, 2009.

15. Rassamagina F. A. Development of integration (synthesis) of methods, means and ways of the decision when studying the higher mathematics for formation of multidimensional professional and creative competence of students of higher education institutions // Applied Sciences in Europe: tendencies of contemporary development : papers of the 3rd Intern. sc. conf., 2-3 September, 2013. Stuttgart, Germany. P. 7-9.14.

Статья рекомендует д-р пед. наук, проф. М. В. Соколов.

УДК 378.6:37
ББК 4448.94

ГСНТИ 14.35.21

Код ВАК 13.00.02

Давыдова Наталия Николаевна,

кандидат технических наук, доцент, кафедра управления образовательными системами, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: editor@edscience.ru

Игошев Борис Михайлович,

доктор педагогических наук., профессор, научный руководитель Уральского государственного педагогического университета; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: igoshev@uspu.ru

Фоменко Светлана Леонидовна,

доктор педагогических наук, профессор, директор Института менеджмента и права, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: svetlanafmenk@rambler.ru

**РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО (ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО) КЛАСТЕРА
В РЕГИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ¹**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: кластерная интеграция образовательных организаций; кластерный подход; система управления деятельностью участников педагогического (образовательного) кластера в рамках кластерной интеграции.

АННОТАЦИЯ. В работе на основе кластерного подхода представлены возможности формирования регионального педагогического (образовательного) кластера. Описаны подходы к формированию концепции развития педагогического (образовательного) кластера, основные этапы его становления. Представлены механизмы взаимодействия участников кластерной интеграции, система управления развитием педагогического (образовательного) кластера. Показано, что повышения привлекательности кооперации между образовательными организациями профессионального образования и предприятиями отрасли можно достичь путем обеспечения взаимодействий, способствующих мультипликативному эффекту трансфертов инновационных технологий отрасли в профессиональном образовании внутри кластера и повышением конкурентоспособности образовательных организаций внутри кластера за счет улучшения качества специализированного сервиса и повышения профессиональной компетентности преподавателей.

Davydova Nataliya Nikolaevna,

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor of Department of Educational Systems Management, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Igoshev Boris Mikhaylovich,

Doctor of Pedagogy, Professional Scientific Advisor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Fomenko Svetlana Leonidovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Director of Institute of Management and Law, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**DEVELOPMENT OF THE PEDAGOGICAL (EDUCATIONAL) CLUSTER
IN REGIONAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

KEYWORDS: cluster integration of educational organizations; cluster approach; activity control system of the participants of pedagogical (educational) cluster in terms of cluster integration.

ABSTRACT. The possibilities of forming a regional pedagogical (educational) cluster on the basis of the cluster approach are presented in this work. The approaches to the formation of the concept of development of pedagogical (educational) cluster and the main stages of its formation are described. The mechanisms of cooperation between the participants of the cluster integration and the development of a control system of pedagogical (education) cluster are presented. It is shown that a rise in attractiveness of cooperation between educational organizations of professional education and industries can be achieved by ensuring the cooperation that contributes to the multiplicative effect of the transfers of innovative technologies in professional education within the cluster and by raising the competitiveness of educational institutions within the cluster by improving the quality of specialized services and the professional competence of teachers.

Эффективность современной экономики определяется степенью развития инновационных процессов, для которых в равной мере важными компонентами являются как получение новых знаний, так и передача их в производственные секторы экономики и социальную сферу. Опыт многих стран показывает, что важным инстру-

ментом повышения эффективности развития экономики является активное использование кластерного подхода. Согласно определению, данному Майклом Портером, *кластер* – это группа географически соседствующих взаимосвязанных компаний (поставщики, производители, посредники) и связанных с ними организаций (учреждения образования, органы государственного управления, компании, определяющие инфраструктуру), действующих в определен-

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ № 14–16–66032 а.

ной сфере и взаимодополняющих друг друга [10]. Портер предлагает не искусственное создание кластеров сверху, а обнаружение их в реальной жизни и поддержание со стороны государственных структур и исследовательских институтов. Концепция развития региональных кластеров была разработана последователем М. Портера М. Энрайтом. Он определил кластер как географически очерченную агломерацию связанных между собой фирм [17]. По мнению американского экономиста С. Розенфельда, для формирования регионального кластера недостаточно одной территориальной концентрации критической массы соотнесенных фирм. Необходимо иметь активные каналы для деловых транзакций, диалога и коммуникации [19]. Эксперты Европейской комиссии по наблюдению за развитием малых и средних предприятий после анализа различных типов кластеров и с помощью исследований М. Сторпера разработали схему развития «идеального» регионального кластера, включающую шесть стадий:

- образование фирм-пионеров на основе местных специфических навыков производства;
- создание системы поставщиков и специализированного рынка рабочей силы;
- образование новых организаций (часто правительственных) для оказания поддержки фирмам, работающим в кластере;
- привлечение в кластер внешних отечественных, а затем и иностранных фирм, высококвалифицированной рабочей силы как стимулов для организации новых кластерных фирм;
- создание неявных активов (знаний) между фирмами, которые стимулировали бы диффузию инноваций, информации и знаний;
- возможный период упадка кластера из-за исчерпания своего инновационного потенциала и закрытости для внешних инноваций [18; 20].

Проведя анализ работ, посвященных развитию кластерной теории [4; 6; 7], можно выделить следующие ключевые элементы, устанавливающие отношения в кластере:

- 1) концентрация по географическому признаку;
- 2) специализация;
- 3) множество участников;
- 4) кооперация и конкуренция;
- 5) критическая масса;
- 6) жизненный цикл кластера;
- 7) инновационность.

В целом, кластерный подход связан с формированием вертикально интегрированной системы, состоящей из организаций, выполняющих разные функции и объ-

единенных одним технологическим процессом, результатом которого является конечный продукт, созданный усилиями всех участников.

Таким образом, при реализации кластерного подхода можно выделить следующие ключевые моменты:

- наличие общей цели;
- наличие правовой основы совместной деятельности субъектов;
- разработанные механизмы взаимодействия объединяющихся в кластер;
- разработанные механизмы управления реализацией кластерного подхода;
- наличие технологий реализации кластерного подхода в соответствии с общими целями.

Актуальность внедрения форм сетевого (кластерного) взаимодействия для системы образования определяется следующими факторами:

- *ускоренные темпы реформы высшего образования*, при которых адаптация к новым условиям в сжатые сроки возможна только при активном взаимодействии всех субъектов образовательной деятельности на основе общих целей и интересов, чего позволяет достичь именно использование сетевого взаимодействия;
- *рост требований к качеству образования*, что связано с самой спецификой образовательной услуги, которая в каждом случае (применительно к каждому обучающемуся) носит личностно ориентированный характер. Таким образом, получение качественного образовательного результата во многом зависит от увеличения числа субъектов образовательной деятельности, так как в рамках одной образовательной организации нельзя учесть все образовательные потребности человека;
- *ограниченность ресурсов отдельной образовательной организации*, что сужает возможности реализации поставленных образовательных целей, тогда как сетевое (кластерное) взаимодействие позволяет обмениваться ресурсами, создавая условия для эффективной совместной образовательной деятельности [1; 2; 9; 11; 13; 14; 15].

Вступление в силу Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в 15 статье закрепило право на сетевую форму реализации образовательных программ, что обеспечивает возможность освоения обучающимися образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций [8]. Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 июля 2013 г. № 499 «Об утверждении По-

рядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» разрешена реализация дополнительных профессиональных программ с использованием модульных, дистанционных образовательных технологий, электронного обучения и в сетевых формах обучения [12].

Следует учесть, что в Стратегии РФ в области развития науки и инноваций на период до 2015 г. Министерством образования и науки РФ наиболее развитой формой интеграции названы гибкие сетевые структуры – *инновационные кластеры*, – создаваемые на основе многосторонних соглашений и объединяющие вузы, научные организации, предприятия, инновационные фирмы. Следует отметить, что, так как в РФ функция регулятора в сфере образования принадлежит государству, это позволяет применять административный инструментарий для эффективной реализации кластерной политики. Это в свою очередь повышает кластерный потенциал образовательного сектора в целом.

Под образовательным кластером сегодня понимается система образовательной деятельности, в которой имеется неформальный центр (вуз), консолидирующий образовательные и управленческие структуры в единый организм [13]. Основная задача по созданию образовательных кластеров заключается в повышении привлекательности кооперации между образовательными организациями профессионального образования и предприятиями отрасли. Данная задача может быть решена:

- во-первых, путем обеспечения внутри кластера взаимодействий, способствующих мультипликативному эффекту трансфертов инновационных технологий отрасли в профессиональном образовании,

- во-вторых, посредством повышения конкурентоспособности образовательных организаций внутри кластера за счет улучшения качества телекоммуникационной инфраструктуры и специализированного сервиса, продуктивности конкуренции в сфере технологий и знаний, повышения профессиональной компетентности преподавателей.

Соответственно, педагогический кластер – это совокупность взаимосвязанных образовательных организаций общего и профессионального образования, объединенных партнерскими отношениями на основе общих целей и сбалансированного представления интересов участников кластерного взаимодействия. Педагогический кластер сегодня рассматривается как важная система взаимодействия нового типа, основывающаяся на добровольном сотруд-

ничестве, развитых коммуникациях и социальном партнерстве.

В целом, различие между региональной образовательной системой и педагогическим (образовательным) кластером состоит в том, что кластер обеспечивает экономически более эффективную интеграцию институтов образования в единую систему, связанную отношениями оказания образовательных услуг и формирования педагогического сообщества, а также интеграцию других заинтересованных участников формирующейся инновационной образовательной системы. Функционально региональный педагогический (образовательный) кластер активно участвует в процессе генерации инноваций в сфере образования, при этом уже на этапе его формирования возникают организационно-управленческие инновации, а с началом функционирования – прочие их виды (информационно-технологические, педагогические и т. д.).

Концепция развития педагогического (образовательного) кластера определяет исходную установку, сущность, цели, задачи, инструменты и показатели эффективности кластерного взаимодействия.

Исходная установка. Инновационное развитие организаций сферы образования ускорится при активизации взаимодействия участников инновационного процесса, расположенных на одной территории. Территориальная близость элементов педагогического кластера увеличивает концентрацию информации и скорость обмена ею среди участников инновационного процесса. Информационный взаимообмен позволяет легче обмениваться информацией об изменении характеристик потребностей и быстрее и адекватнее реагировать на них.

Цель создания педагогического кластера связана с обеспечением эффективной интеграции институтов образования в единую систему, позволяющую обеспечить высокую инновационную активность участников кластерного взаимодействия. Готовым продуктом деятельности педагогического (образовательного) кластера, по нашему мнению, будут являться инновационные технологии, внедряемые в среду образовательных организаций посредством кластерной интеграции, основанной на образовании формальных и неформальных связей между участниками взаимодействия.

Важную роль в функционировании и развитии педагогического кластера играют:

- сокращение времени установления устойчивых взаимосвязей между участниками кластера и выявления их специфических потребностей;

- деятельность Координационного совета и комиссий, с помощью которых будут

обеспечены обоснованные и согласованные действия по развитию педагогического кластера;

- распределение рисков в различных формах совместной экономической деятельности;
- увеличение инвестиций;
- совместное использование знаний и основных фондов, в том числе снижение затрат на материальную базу, инфраструктуру, информационное обеспечение, обучение и переобучение новым технологиям кадров для образовательной и инновационной деятельности, апробация разрабатываемых новшеств;
- более активное внедрение инноваций в деятельность образовательных организациям педагогического кластера;
- повышение конкурентоспособности всех участников кластера за счет внедрения новых технологий;
- сокращение сроков обработки информации об инновационных проектах путем создания и использования единой информационной системы;
- ускорение обмена информацией и установления контактов, упрощение доступа к новым технологиям, ускорение и повышение эффективности процессов передачи знаний, использования интеллектуальных, материальных и информационных ресурсов при подготовке педагогических работников и проведении НИОКР;
- ускорение темпов инновационного развития за счет ускоренного доступа к новым технологиям и методам работы;
- ускорение и повышение эффективности и качества процессов обучения и профессиональной подготовки кадров;
- повышение конкурентоспособности всех участников взаимодействия.

Развитие педагогического кластера строится на основе принципов взаимодействия, интеграции, корпоративности, саморазвития, самоорганизации и социальной адаптации. Организация взаимодействия членов педагогического (образовательного) кластера на основе этих принципов обеспечивает непрерывность и многоуровневость педагогического профессионального образования, совершенствование материально-технической базы образовательных организаций, способствует отбору и структурированию содержания профессионального педагогического образования с учетом интересов всех субъектов педагогического образовательного кластера, стимулирует профессиональный рост преподавательского состава образовательных организаций, обеспечивает образовательным организациям гарантированный оплачиваемый заказ на подготовку педагогических кадров разной квалификации, возможность разви-

тия экспериментально-учебной базы, повышения уровня и диверсификации предоставляемого образования. Мы считаем, что в этом случае совокупность образовательных организаций можно рассматривать:

- как элемент инновационного образовательного кластера региона;
 - как самостоятельный педагогический кластер, который также является частью региональных и межрегиональных образовательных систем, обладая при этом своей сложной внутренней структурой.
- Деятельность по формированию педагогического (образовательного) кластера включает следующие этапы:
- оценка возможности формирования кластера и наличия заинтересованных его участников;
 - выявление участников, заинтересованных в развитии интеграции;
 - определение основных принципов функционирования кластера, стратегической цели интеграции, целей конкретных участников кластерного взаимодействия;
 - выявление взаимосвязей и взаимозависимостей внутри педагогического кластера;
 - разработка положений, норм и правил обеспечения функционирования кластера;
 - определение функциональных обязанностей участников взаимодействия;
 - выделение творческих команд в образовательных организациях кластера для осуществления конкретной деятельности;
 - формирование структуры управления кластером и механизма его функционирования:
 - создание Координационного совета;
 - формирование состава комиссий;
 - оценка и выбор приоритетных направлений развития педагогического кластера;
 - мониторинг эффективности.

Управления в педагогическом (образовательном) кластере складывается на началах паритетного взаимного участия образовательных организаций в виде некоей координирующей их деятельность системы, не использующей в своей работе командные методы. Например, высшим органом управления, координирующим работу педагогического (образовательного) кластера, может являться Координационный совет, включающий представителей образовательных организаций – участников взаимодействия и местных органов власти. Органы власти разных уровней обеспечивают государственное регулирование и поддержку образовательной, научной, инновационной и др. деятельности в кластере. Основной функцией подобного совета является стратегическое планирование и внесе-

ние корректив в зависимости от результатов работы и степени адаптации кластера к экономическим условиям. В состав Координационного совета входят комиссии, которые планируют, организуют и контролируют работу образовательного кластера по функциям:

- формирование квалификационных требований по подготовке и переподготовке кадров в условиях кластерной интеграции;
- формирование заказа на инновационные разработки;
- выявление образовательных организаций, способных вести инновационную деятельность;
- управление процессом привлечения средств;
- отбор научных разработок в части разработки новых образовательных программ для коммерциализации.

В 2014 году в Уральском регионе по инициативе Института менеджмента и права ФГБОУ ВПО УрГПУ был создан педагогический (образовательный) кластер в состав которого вошли Институт менеджмента и права ФГБОУ ВПО УрГПУ (г. Екатеринбург), Курганский государственный университет (г. Курган), НБОУ ВПО «Московский психолого-социальный университет», (г. Москва), ряд образовательных организаций системы общего образования Свердловской области, орган местного самоуправления управления образованием Полевского городского округа.

Образовательные организации входят в состав педагогического кластера как важные элементы, обеспечивающие качественное профессиональное обучение, проведение научных исследований, предоставляющие поддержку при внедрении разработанных инноваций, содействующие развитию направлений подготовки педагогических кадров для сферы образования. Среди основных направлений работы педагогического кластера следует выделить организацию непрерывных взаимных практик студентов, бакалавров, магистрантов и аспирантов на ресурсных базах участников педагогического кластера, организацию совместных заседаний кафедр по вопросам развития педагогического образования в регионе, разработку совмещенных учебных планов, участие в проведении независимой оценки качества образования, организацию аналитической работы в рамках кластера, увеличение качества проводимых профориентационных мероприятий на территориях, объединенных в педагогический кластер. Виды и формы профориентационных мероприятий достаточно разнообразны: участие в работе педсоветов и методических комиссий образовательных организаций, в районных совещаниях руководителей ОО, выступления на ро-

дительских собраниях в образовательных организациях, встречи с выпускниками образовательных организаций, колледжей, проведение круглых столов, презентация эксклюзивных программ о деятельности участников педагогического кластера, организация клубов общения учащихся и студентов, выездных элективных курсов представителей образовательных организаций – участников педагогического кластера с целью раскрытия специфики и преимуществ педагогического труда, привлечение обучающихся ОО к участию в олимпиадах, конкурсах педмастерства, к работе молодежных научных обществ в организациях – участниках педагогического кластера.

Под учебно-методическим сотрудничеством в рамках педагогического кластера мы понимаем совокупность целенаправленных партнерских действий по достижению требуемого качества программного и учебно-методического обеспечения образовательного процесса в образовательных организациях, входящих в состав педагогического кластера, а также совместное совершенствование методик подготовки обучающихся в этих условиях путем организации творческих групп из числа научных работников и профессорско-педагогического состава кафедр вузов кластера, преподавателей базовых учебных заведений, представителей органов управления образованием. В рамках этого направления деятельности обеспечивается координация рабочих учебных планов и программ участников кластерного взаимодействия, взаимопомощь в разработке учебно-методических комплексов дисциплин по профилям подготовки педагогических кадров, совместная разработка учебных пособий, рекомендаций, соответствующих направлениям модернизации системы образования, экспертиза разработанных материалов и их доработка, создание электронных версий и размещение материалов на сайтах участников педагогического кластера, обмен опытом работы в ходе научно-методических семинаров, конференций, организацию мастер-классов и открытых занятий по профилям образовательной подготовки и т. д.

Стабильность кластерных отношений обеспечивается мониторингом продуктивного развития участников кластерной интеграции. Функция мониторинга в педагогическом кластере связана с отслеживанием результатов кластерного взаимодействия, выявлением удовлетворенности сторон достигнутым эффектом и готовности к продлению заключенных договоров и соглашений.

Таким образом, следует отметить, что формирование и развитие педагогического (образовательного кластера) в масштабах региона способствует:

- ускорению передачи (обмена) информации и установления контактов для участников взаимодействия;
- более быстрой реакции на изменения во внешней среде, выходам образовательных организаций педагогического кластера на внешние рынки, проведению совместных маркетинговых исследований и рекламных мероприятий;
- упрощению доступа к новым образовательным технологиям;
- распределению рисков в различных формах совместной экономической деятельности, в т. ч. для совместного выхода на внешние рынки, организации, совместных НИОКР;
- совместному использованию знаний и основных фондов;

- ускорению и повышению эффективности процессов обучения и профессиональной подготовки кадров за счет концентрации и физических контактов специалистов высокого уровня, корректировки учебных планов организаций – участниц педагогического кластера, совместной организации образовательных программ переподготовки и повышению квалификации кадров, стажировок;
- снижению транзакционных издержек в различных областях;
- увеличению инвестиций благодаря достижению устойчивых конкурентных преимуществ участников кластерного взаимодействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Высшее образование и исследования в Российской Федерации (Обзор национальной образовательной политики) / Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР). Центр сотрудничества со странами-нечленами. М., 2009.
2. Гнатышина Е. А. Гармонизация подготовки отраслевых кадров и педагогов профессионального обучения на основе кластерного подхода // Образование и наука. 2011. №10. С. 40.
3. Давыдова Н. Н., Синякова М. Г., Фоменко С. Л. Тенденции развития социального партнерства в условиях сетевой кластерной интеграции // Педагогический журнал Башкортостана. 2014. № 5. С. 36-46.
4. Золотарева Н. М. Развитие системы подготовки кадров для инновационной экономики России // Образование и наука. 2014. № 5. С. 14-21.
5. Игошев Б. М., Давыдова Н. Н., Симонова А. А., Фоменко С. Л. Образовательный кластер как системообразующий компонент региональной модели непрерывного педагогического образования // Педагогическое образование в России. 2014. № 10. С. 72-77.
6. Корпоративное управление инновационным развитием : монография / под ред. Ю. П. Анискина. М. : Омега-Л, 2007.
7. Мокроносов А. Г., Вершинин А. А. Формирование модели опережающего развития кадрового потенциала территории // Образование и наука. 2014. №8. С. 19-28.
8. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 31.12.2014) (29 декабря 2012 г.) // Консультант плюс: справочно-правовая система. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_173432/.
9. Петухова Т. П. Университет и школы: образовательный кластер // Высшее образование в России. 2010. № 7. С. 113-121.
10. Портер М. Конкуренция : пер. с англ. М. : Вильямс, 2006.
11. Преемственность образовательных программ как основа непрерывности образования / В. С. Сенашенко, В. А. Кузнецова, Н. А. Вострикова // Вестник высшей школы. 2009. №9. С. 6-15.
12. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 июля 2013 г. № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам».
13. Проскурина Т. Л. Образовательный кластер как региональная инновационная стратегия // Образовательные технологии. 2011. № 3. С. 53-63.
14. Рубин Ю. Б. Теория конкуренции и задачи повышения конкурентоспособности российского образования // Высшее образование в России. 2007. № 1. С. 26-43.
15. Силкина Н. В., Ваганова Н. О. Особенности педагогической деятельности работников среднего и высшего профессионального образования в структуре университетского комплекса // Образование и наука. 2013. № 4. С. 30.
16. Arjen Vos. East European Qualifications Frameworks Lead Reforms in Education. // Education and science. 2014. № 6. P. 149-157.
17. Enright M. J. Why Clusters are the Way to Win the Game? // Word Link. 1992. № 5. P. 24-25.
18. Regional Clusters in Europe. Observatory of European SMEs. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. 2002. № 3. P. 15.
19. Rosenfeld S. A. Bringing Business Clusters into the Mainstream of Economic Development // European Planning Studies. 1997. № 5. P. 3-23.
20. Storper M. The Regional World: Territorial Development in Global Economy. N. Y.; Guilford Press, 1997.

REFERENCES

1. Vysshee obrazovanie i issledovaniya v Rossiyskoy Federatsii (Obzor natsional'noy obrazovatel'noy politiki) / Organizatsiya ekonomicheskogo sotrudnichestva i razvitiya (OESR). Tsentr sotrudnichestva so stranami-nechlenami. M., 2009.
2. Gnatyshina E. A. Garmonizatsiya podgotovki otraslevykh kadrov i pedagogov professional'nogo obucheniya na osnove klaster'nogo podkhoda // Obrazovanie i nauka. 2011. №10. S. 40.
3. Davydova N. N., Sinyakova M. G., Fomenko S. L. Tendentsii razvitiya sotsial'nogo partnerstva v usloviyakh setevoy klaster'noy integratsii // Pedagogicheskiy zhurnal Bashkortostana. 2014. № 5. S. 36-46.
4. Zolotareva N. M. Razvitie sistemy podgotovki kadrov dlya innovatsionnoy ekonomiki Rossii // Obrazovanie i nauka. 2014. № 5. S. 14-21.
5. Igoshev B. M., Davydova N. N., Simonova A. A., Fomenko S. L. Obrazovatel'nyy klaster kak sistemoobrazuyushchiy komponent regional'noy modeli nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 10. S. 72-77.
6. Korporativnoe upravlenie innovatsionnym razvitiem : monografiya / pod red. Yu. P. Aniskina. M. : Omega-L, 2007.
7. Mokronosov A. G., Vershinin A. A. Formirovanie modeli operezhayushchego razvitiya kadrovogo potentsiala territorii // Obrazovanie i nauka. 2014. №8. S. 19-28.
8. Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii : Federal'nyy zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (red. ot 31.12.2014) (29 dekabrya 2012 g.) // Konsul'tant plyus: spravochno-pravovaya sistema. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_173432/.
9. Petukhova T. P. Universitet i shkoly: obrazovatel'nyy klaster // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2010. № 7. S. 113-121.
10. Porter M. Konkurentsia : per. s angl. M. : Vil'yams, 2006.
11. Preemstvennost' obrazovatel'nykh programm kak osnova nepreryvnosti obrazovaniya / V. S. Senashenko, V. A. Kuznetsova, N. A. Vostrikova // Vestnik vysshey shkoly. 2009. №9. S. 6-15.
12. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 1 iyulya 2013 g. № 499 «Ob utverzhdenii Poryadka organizatsii i osushchestvleniya obrazovatel'noy deyatel'nosti po dopolnitel'nym professional'nym programmam».
13. Proskurina T. L. Obrazovatel'nyy klaster kak regional'naya innovatsionnaya strategiya // Obrazovatel'nye tekhnologii. 2011. № 3. S. 53-63.
14. Rubin Yu. B. Teoriya konkurentsii i zadachi povysheniya konkurentosposobnosti rossiyskogo obrazovaniya // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2007. № 1. S. 26-43.
15. Silkina N. V., Vaganova N. O. Osobennosti pedagogicheskoy deyatel'nosti rabotnikov srednego i vysshego professional'nogo obrazovaniya v strukture universitetskogo kompleksa // Obrazovanie i nauka. 2013. № 4. S. 30.
16. Arjen Vos. East European Qualifications Frameworks Lead Reforms in Education. // Education and science. 2014. № 6. P. 149-157.
17. Enright M. J. Why Clusters are the Way to Win the Game? // Word Link. 1992. № 5. P. 24-25.
18. Regional Clusters in Europe. Observatory of European SMEs. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. 2002. № 3. R. 15.
19. Rosenfeld S. A. Bringing Business Clusters into the Mainstream of Economic Development // European Planning Studies. 1997. № 5. P. 3-23.
20. Storper M. The Regional World: Territorial Development in Global Economy. N. Y.; Guilford Press, 1997.

Статью рекомендует канд. психол. наук, доцент О. В. Кружкова.

УДК 378.14
ББК 4448.023

ГСНТИ 14.31.07

Код ВАК 13.00.08

Емельянова Ирина Никитична,

доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой общей и социальной педагогики, Тюменский государственный университет; 625003, г. Тюмень, ул. Семакова, д. 10; e-mail: matra2005@yandex.ru

ТРУДОВЫЕ ДЕЙСТВИЯ – ОРИЕНТИР РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ОБЛАСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ¹

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: трудовые действия; профессиональный стандарт; образовательный стандарт; образовательная программа.

АННОТАЦИЯ. В статье раскрывается процедура выделения трудовых действий в процессе разработки и реализации образовательной программы. Определяются обстоятельства, которые должны учитываться при выделении трудовых действий: трудовые функции, обозначенные в профессиональных стандартах, компетенции, выделенные в федеральных государственных образовательных стандартах, особенности деятельности, заказ работодателей. На примере образовательной программы «Преподаватель высшей школы» показана процедура выделения трудовых действий, соответствующих модулям профессиональной подготовки. Модули профессиональной подготовки определяются на основе соотнесения профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» (уровень магистратуры), особенностей педагогической деятельности и трудностей вхождения выпускников вуза в профессию. Автором определяется шесть модулей профессиональной подготовки, которые включают обучающие, конструктивно-методические, организационно-управленческие, коммуникативные, научно-исследовательские, социально-культурные трудовые действия. Доказывается необходимость интегрирования трудовых действий по модулям профессиональной подготовки на фоне расширения практики использования интерактивных форм обучения и оценки. Обосновывается авторская позиция: трудовые действия являются ориентиром для разработки и реализации современных образовательных программ, но процесс профессиональной подготовки не может и не должен сводиться к обучению трудовым действиям. Профессиональное обучение должно иметь широкое культурологическое содержание и направляться на формирование личности профессионала.

Emel'yanova Irina Nikitichna,

Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Head of Department of General and Social Pedagogy, Tyumen State University, Tyumen, Russia.

LABOR ACTIONS AS FOUNDATION FOR DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL PROGRAMS IN THE FIELD OF PROFESSIONAL EDUCATION

KEYWORDS: labor actions; professional standards; educational standards; educational programs.

ABSTRACT. The article deals with the problem of determination of the necessary labor actions in the development and implementation of educational programs. It reveals the circumstances that should be taken into account for determination of labor actions: labor functions identified in professional standards; competences determined in the federal state educational standards; specific features of activities; employers' requirements. The educational program "Teacher of Higher Education" is taken as a material to show the procedure for determination of labor actions, relevant for the professional training modules. The modules are designed on the basis of the correlation of the professional standard "Teacher of Professional Training, Professional Education and Secondary Professional Education," the Federal State Educational Standard of Higher Education in the educational field of 44.04.01 "Pedagogical Education" (Master's level), specific features of educational activities and challenges of entering into the profession for university graduates. The author defines six training modules, which include training, structural-methods, organizational, managerial, communication, research and socio-cultural labor actions. The article demonstrates the necessity of integration of labor actions through the training modules on the background of increased use of interactive forms of learning and evaluation. The author's position is substantiated by the following: labor actions are a reference point for the development and implementation of modern educational programs, but the training process cannot and should not be limited to training labor actions. Professional training should have a broad cultural content and be aimed at the formation of professional identity.

Профессиональные трудовые действия – это форма конкретизация профессиональной деятельности. Ориента-

ция программ профессионального образования на трудовые действия реализует идею приближения образовательной ситуации к требованиям профессиональной деятельности. Трудовые действия – это составной элемент трудового процесса. Выделение трудовых действий, которые должны быть освоены в ходе реализации образовательной программы, позволяет стандартизировать про-

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках проекта «Формирование практикоориентированной исследовательской деятельности педагога в многоуровневом университетском образовании» (регистрационный номер НИОКР 114071440036)

цесс профессионального обучения, как в области формирования дидактических единиц, так и в области оценки качества профессиональной подготовки.

Рассмотрим обстоятельства, которые следует учитывать при разработке образовательных программ.

Первое обстоятельство, которое должно учитываться при разработке и реализации образовательной программы – это наличие или отсутствие утвержденного профессионального стандарта.

На данный момент Министерством труда и социальной защиты утверждено несколько профессиональных стандартов в сфере педагогического образования [8; 9]. В структуре профессионального стандарта предусмотрено описание трудовых действий соответствующих, обозначенным в профессиональном стандарте трудовым функциям педагога, преподавателя, управленца, педагога-психолога. Возникает вопрос: насколько образовательная программа должна отражать требования профессионального стандарта?

Приступая к разработке и реализации образовательной программы, следует понимать, что у профессиональных и образовательных стандартов различные назначения: «профессиональные стандарты описывают требования к квалификации, компетенциям, а образовательные стандарты определяют структуру и устройство образовательного процесса» [11, с. 103].

Выделение трудовых функций и трудовых действий в профессиональных стандартах позволяет формализовать трудовые отношения, конкретизировать профессиональные нормативы. Но предельная формализация, квалификационных требований характерная для профессиональных стандартов, существенно нивелирует культурологический компонент.

Образовательные стандарты, напротив, в своей структуре содержат общекультурные компетенции. Более того, общекультурные компетенции (ОК) предшествуют в структуре федеральных государственных образовательных стандартов общепрофессиональным и профессиональным компетенциям. Образовательный процесс в системе высшего образования предполагает не только технологическую, практикоориентированную подготовку, но и формирование у обучающихся глубокого понимания сущности происходящих в обществе процессов, развитие способности исследовать социально-культурные явления, формирование готовности к решению разноплановых социально-профессиональных задач.

Трудовые действия, обозначенные в профессиональных стандартах, не могут

быть в полном объеме освоены в ходе профессионального обучения. Очевидно, что уровень профессионального владения мастера и стартующего профессионала существенным образом отличается. Тем не менее, основные параметры трудовых действий, описанные в профессиональных стандартах, должны быть учтены в образовательных программах.

Второе обстоятельство: соответствие профессиональных компетенций, обозначенных в федеральных государственных образовательных стандартах и трудовых действий, вытекающих из этих компетенций.

В федеральных государственных образовательных стандартах описаны не трудовые действия, а компетенции. Для содержания сформулированных компетенций характерна «избыточность» [12, с. 46], сама формулировка компетенций в федеральных государственных образовательных стандартах ФГОС 3 и ФГОС 3+ отличается многозначностью, что существенно осложняет разработку практико-ориентированных образовательных программ. Например, компетенция ПК 1 в ФГОС 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры) сформулирована следующим образом: «способность применять современные методики и технологии организации образовательной деятельности, диагностики и оценивания качества образовательного процесса по различным образовательным программам» [10]. Данная компетенция предполагает целый комплекс трудовых действий, связанных с использованием методиками и технологиями обучения.

При разработке и реализации образовательной программы следует учитывать, что федеральные государственные образовательные стандарты определяют содержание профессиональной подготовки направления в целом. При этом образовательные программы в рамках одного направления профессиональной подготовки могут быть достаточно разнообразны, соответственно, и трудовые действия в различных образовательных программах одного направления подготовки будут отличаться. Трудовые действия не могут просто копироваться из образовательного стандарта и зеркально повторяться во всех образовательных программах.

Например, в рамках одного направления подготовки 44.04.01. Педагогическое образование (уровень магистратуры) в Институт психологии и педагогики Тюменского государственного университета реализуются три программы «Методология и методика социального воспитания», «Преподаватель высшей школы», Управление

образованием». Очевидно, что, несмотря на общность образовательного стандарта, данные программы будут отличаться по набору трудовых действий, необходимых для овладения студентами.

Образовательная программа «Методология и методика социального воспитания» делает акцент на организации воспитательного процесса для различных возрастов и категорий населения. Образовательная программа «Преподаватель высшей школы» ориентирована на организацию процесса обучения в образовательной среде вуза. Образовательная программа «Управление образованием» предполагает овладение процессом управления в образовательной организации.

Существенным моментом для разработки и реализации образовательной программы является соответствие трудовых действий профилю профессиональной подготовки.

Третье обстоятельство – это специфика деятельности и возможности ее формализации.

Любая деятельность имеет достаточно сложную структуру, которая включает в себя: «мотив, цель, планирование деятельности, переработка текущей информации, оперативный образ (концептуальная модель), принятие решений, действия, проверка результатов, коррекция действий» [5, с. 216]. Описанная Д. Ломовым структура деятельности убедительно показывает, что деятельность не начинается и не заканчивается действием. Соответственно, трудовые действия в той или иной профессиональной деятельности – это только один из ее структурных элементов.

Для профессиональной успешности важно овладеть всем трудовым процессом, а не только трудовыми действиями. Так для профессиональной успешности педагога важно не только умеет он или нет писать учебные планы, но и с каким настроением он идет в учебную аудиторию: «как в клетку» или «как в храм»; какие смыслы он с собой несет; какие цели преследует, насколько нравственные решения принимает в сложных педагогических ситуациях. Совершив трудовое действие, например, оценив успешность выполнения домашнего задания, он должен учитывать не только соответствие нормативам, но и труд, который ученик вложил в выполнение задания; выводя в журнале «неудовлетворительно», он должен понимать, что неуспех сегодня может повлечь за собой неуверенность в себе завтра. «Обучение учителей построению учебной деятельности учащихся может быть организовано только как деятельность» [14, с. 33].

Педагогическая деятельность с большим трудом поддается формализации, так как в ней предметом труда является человек. «Сильная гуманистическая позиция педагога, в частности готовность принять любого ребенка таким, каков он есть, в баллах не исчисляется» [15, с. 52]. Педагогическую деятельность по целям труда (в описании Е. А. Климова) можно отнести к преобразовательной; по условиям труда к морально ответственной [2].

При выделении трудовых действий необходимо держать в поле зрения все структурные элементы деятельности. При необходимости дополнить образовательные программы недостающими в профессиональных и образовательных программах содержанием.

Четвертое обстоятельство – соответствие трудовых действий, которыми овладевают студенты в ходе освоения профессиональной программы требованиям профессии (запросам работодателей).

Следует сказать, что сложившиеся традиции профессиональной подготовки ограничиваются номинальным участием работодателей в разработке программ. Новые положения по итоговой аттестации, обозначенные в приказе Минобрнауки от 29 июня 2015 № 636 [7], требуют, чтобы половина состава ГЭК составляли работодатели. Безусловно, при разработке и реализации образовательной программы необходим мониторинг качества подготовки выпускников. Вопрос оценки качества один из самых принципиальных. Как определить качество подготовки педагога? Какие тесты, контрольные работы и рефераты помогут определить, насколько выпускник готов к выполнению своей профессиональной деятельности? Безусловно, оценка профессиональной подготовки должна включать в себя знаниевый компонент. Без знания, глубокого понимания процесса немыслима качественная профессиональная подготовка. При этом знаниевый компонент должен дополняться интерактивным компонентом. При подготовке и оценке профессионала в условиях вузовского образования необходимо использовать такие интерактивные методы, которые позволяют проверить овладение действием. В данный момент в профессиональной педагогической среде идет активной творческий процесс по разработке новых форм обучения и оценки, которые приближают образовательную ситуацию к профессиональной: комплексные ситуационные задачи, кейсы, компетентностно-ориентированные задачи.

Схематично процесс выделения трудовых действий можно обозначить в следующей организационной диаграмме (рис. 1).

Трудовые действия, которые составляют ядро диаграммы, выделяются на основе соотнесения требований профессионального стандарта, федерального государственного

образовательного стандарта, особенностей деятельности, профессиональных требований (запросов работодателей).



Рис. 1. Процедура выделения трудовых действий

Процесс выделения трудовых действий не технический, а научно-творческий, который требует обобщения, прогнозирования профессиональной и образовательной ситуации. Рассмотрим схематично процедуру выделения трудовых действий на примере образовательной программы «Преподаватель высшей школы», которая реализуется в Тюменском государственном университете по направлению Педагогическое образование (уровень магистратуры).

Первый ориентир – профессиональный стандарт. В сентябре 2015 г. Министерством труда и социальной защиты утвержден профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» [9]. Обобщенные трудовые функции и вытекающие из них трудовые действия касаются преподавания, педагогического сопровождения группы студентов, организационно, учебно и научно-методического обеспечения образовательного процесса.

Второй ориентир – Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры) шире трактует

подготовку магистра. Профессиональные компетенции охватывают педагогическую, научно-исследовательскую, проектную, методическую, управленческую и культурно-просветительскую деятельность.

Третий ориентир – особенности педагогической деятельности. По Н. В. Кузьминой педагогическая деятельность имеет в своей структуре конструктивную, организаторскую, коммуникативную деятельность [4]. Педагогическая деятельность строится на основе следующих способностей и умений: гностические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные, организаторские. Данные способности достаточно легко переводятся в трудовые действия.

Четвертый ориентир – заказ работодателя. Опыт и практика вхождения в профессионально-педагогическую деятельность выпускников свидетельствует о слабой сформированности у них способности к неформальному взаимодействию в системе внеучебной деятельности.

Соотнесение профессионального и образовательного стандарта, особенностей деятельности и реальных проблем выпускников выстраивается следующая схема профессиональной подготовки преподавателя высшей школы (рис. 2).



Рис. 2. Модули профессиональной подготовки

Таким образом, определяется шесть модулей, по которым должны распределяться учебные дисциплины. Трудовые действия должны выделяться по всему модулю. Итоговый контроль также должен осуществляться по целому модулю. Использовать при этом необходимо интерактивные формы, которые по своей сути комплексные [1; 3; 6; 13].

Традиционно конструирование образовательной программы начиналось с выделения учебных дисциплин, соответствующих подготовке в рамках конкретной специальности. Данные дисциплины во многом отражали привычные для преподавателей области знания. В условиях разработки

практико-ориентированной образовательной программы, выделению учебных дисциплин должно предшествовать выделение модулей профессиональной подготовки и трудовых действий, которыми должен овладеть выпускник.

Выделение трудовых действий не должно рассматриваться как панацея от всех бед. Для повышения качества образования необходимо совершенствовать качество образовательной среды, которая должна позволять овладеть не только профессиональными действиями, но и формировать профессионально-педагогическую позицию, готовность решать разноплановые профессиональные задачи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Звонников В. И. Подготовка кадров в перспективе XXI века: заметки на бегу // Высшее образование сегодня. 2014. № 2. С. 41–17.
2. Климов Е. А. Как выбирать профессию. М. : Просвещение, 1990.
3. Коновалов Ю. О. К вопросу о мониторинге сформированности компетенций в системе высшего профессионального образования: из опыта работы российских и зарубежных вузов // Высшее образование сегодня. 2012. № 6. С. 14–18.
4. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Л. : Ленинград. ун-т, 1967.
5. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
6. Новолодская С. Л. Использование интерактивных методов в поликультурном образовании будущих менеджеров в сфере сервиса и туризма // Вектор науки. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 1. С. 133-135.
7. Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам бакалавриата, программ специалитета и программ магистратуры. Приказ Минобрнауки России от 29.06.2015 № 636.
8. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования)». Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н.
9. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования». Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 8 сентября 2015 г. № 608н.
10. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры). Приказ Министерства образования и науки от 21.ноября 2014 г. № 15.05.

11. Пак Ю. Н., Шильникова И. О., Пак Л. Д. Профессиональные стандарты – основа проектирования образовательных программ нового поколения // Университетское управление: практика и анализ. 2014. № 2. С. 101-106.
12. Томилин О. Б. Томилин О. О. Проблемы компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании // Университетское управление: практика и анализ. 2014. № 1. С. 44-55.
13. Шемет О. В. Оценка качества компетентностно-ориентированного высшего профессионального образования // Педагогика. 2010. № 8. С. 116-119.
14. Юдина Ю. Г., Коршунова В. В., Смолянинова О. Г. Подготовка учителей начальных классов в прикладном бакалавриате в соответствии с профессиональным стандартом «педагог»: размышления о профессиональных функциях и способах сетевого взаимодействия // Стандарты и мониторинг в образовании. 2015. № 1. С. 32-39.
15. Ямбург Е. А. Что принесет учителю новый профессиональный стандарт педагога? М.: Просвещение, 2014.

REFERENCES

1. Zvonnikov V. I. Podgotovka kadrov v perspektive XXI veka: zametki na begu // Vyshee obrazovanie segodnya. 2014. № 2. S. 41-17.
2. Klimov E. A. Kak vybirat' professiyu. M.: Prosveshchenie, 1990.
3. Kononov Yu. O. K voprosu o monitoringe sformirovannosti kompetentsiy v sisteme vysshego professional'nogo obrazovaniya: iz opyta raboty rossiyskikh i zarubezhnykh vuzov // Vyshee obrazovanie segodnya. 2012. № 6. S. 14-18.
4. Kuz'mina N. V. Ocherki psikhologii truda uchitelya. L.: Leningrad. un-t, 1967.
5. Lomov B. F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psikhologii. M., 1984.
6. Novolodskaya S. L. Ispol'zovanie interaktivnykh metodov v polikul'turnom obrazovanii budushchikh menedzherov v sfere servisa i turizma // Vektor nauki. Seriya: Pedagogika, psikhologiya. 2011. № 1. S. 133-135.
7. Ob utverzhdenii Poryadka provedeniya gosudarstvennoy itogovoy attestatsii po obrazovatel'nym programmam bakalavriata, programm spetsialiteta i programmam magistratury. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 29.06.2015 № 636.
8. Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya)». Prikaz Ministerstva truda i sotsial'noy zashchity RF ot 18 oktyabrya 2013 g. № 544n.
9. Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog professional'nogo obucheniya, professional'nogo obrazovaniya i dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya». Prikaz Ministerstva truda i sotsial'noy zashchity Rossiyskoy Federatsii ot 8 sentyabrya 2015 g. № 608n.
10. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.04.01 Pedagogicheskoe obrazovanie (uroven' magistratury). Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki ot 21.noyabrya 2014 g. № 15.05.
11. Pak Yu. N., Shil'nikova I. O., Pak L. D. Professional'nye standarty – osnova proektirovaniya obrazovatel'nykh programm novogo pokoleniya // Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. 2014. № 2. S. 101-106.
12. Tomilin O. B. Tomilin O. O. Problemy kompetentnostnogo podkhoda v vysshem professional'nom obrazovanii // Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. 2014. № 1. S. 44-55.
13. Shemet O. V. Otsenka kachestva kompetentnostno-orientirovannogo vysshego professional'nogo obrazovaniya // Pedagogika. 2010. № 8. S. 116-119.
14. Yudina Yu. G., Korshunova V. V., Smolyaninova O. G. Podgotovka uchiteley nachal'nykh klassov v prikladnom bakalavriate v sootvetstvii s professional'nym standartom «pedagog»: razmyshleniya o professional'nykh funktsiyakh i sposobakh setevogo vzaimodeystviya // Standarty i monitoring v obrazovanii. 2015. № 1. S. 32-39.
15. Yamburg E. A. Chto prineset uchitelyu novyy professional'nyy standart pedagoga? M.: Prosveshchenie, 2014.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. О. С. Задорина.

УДК 378.147:159.9:629.73
ББК Ю982+О5р

ГСНТИ 14.37.27

Код ВАК 10.02.20; 13.00.02

Лосинский Владимир Леонидович,

Аспирант, Уральский государственный педагогический университет; диспетчер, служба движения, Курганский центр ОВД Филиала «Аэронавигация Урала»; 640015, г. Курган, ул. Гагарина, д. 41; e-mail: losinsky67@gmail.com

Фоменко Светлана Леонидовна,

доктор педагогических наук, профессор, директор Института менеджмента и права, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: sfomenko2012@yandex.ru

СОСТОЯНИЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА НЕПРЕРЫВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ – АВИАЦИОННЫХ ДИСПЕТЧЕРОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: личностный потенциал; мотивация; копинг; авиационный диспетчер; непрерывная профессиональная подготовка.

АННОТАЦИЯ. В статье представлены результаты диагностики уровня мотивации как важного компонента личностного потенциала авиационных диспетчеров на различных этапах профессиональной карьеры, а также выбора этими специалистами предпочтительных копинг-стратегий. Для диагностики были использованы методики Т. Эллера и С. Хобфолла. Установлена взаимосвязь уровня мотивации с организацией процесса непрерывной профессиональной подготовки. Показано, что динамика изменения мотивации, выявленная в ходе проведенного исследования, демонстрирует неэффективность существующей системы непрерывной профессиональной подготовки авиационных диспетчеров в России. Сформулированы предложения по повышению эффективности этого процесса на основе оценки состояния личностного потенциала специалистов по обслуживанию воздушного движения, включающие систематический мониторинг состояния личностного потенциала авиационных диспетчеров, формирование благоприятной социально-профессиональной среды, способствующей самоактуализации специалистов, формирование института тьюторства, совершенствование нормативной базы с целью создания условий долгосрочной мотивации специалистов.

Losinskiy Vladimir Leonidovich,

Post-graduate Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia; Air Traffic Controller, Kurgan ATC Center, Kurgan, Russia.

Fomenko Svetlana Leonidovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Director of Institute of Management and Law, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

THE CONDITION OF PERSONAL POTENTIAL AS AN INDICATOR OF EFFICIENCY OF THE PROCESS OF CONTINUOUS PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS

KEYWORDS: personal potential; motivation; coping; air traffic controller; continuous professional training.

ABSTRACT. The article presents the results of a diagnostics study of motivation level as a vital component of personal potential of air traffic controllers at various stages of professional career, as well as of selecting preferred coping strategies by these experts. For this end, the authors use the methods of T. Ellers and S. Hobfoll. The paper reveals the connection between the motivation level and the organization of the process of continuous training. The article argues that the dynamics of motivation, registered in the course of the study, demonstrates the inefficiency of the existing system of continuing training for air traffic controllers in Russia. The authors formulate the proposals to improve the efficiency of this process based on the estimation of the condition of personal potential of specialists in air traffic services, including systematic monitoring of personal potential of air traffic controllers, formation of a favorable socio-professional environment which would ensure self-actualization of specialists, formation of the institution of tutors, improving the normative base to create the conditions for long-term motivation of specialists.

В последние годы особое внимание уделяется проблеме эффективного использования человеческих ресурсов предприятия. В условиях глобальной конкуренции успех организации все больше зависит не только от ее материальных ресурсов, но от ее человеческого потенциала — личностного потенциала сотрудников. Эффективное управление личностным потенциалом становится первостепенной задачей

для организаций, имеющих своей целью победу в конкурентной борьбе.

По мнению ведущих отечественных и зарубежных психологов, личностный потенциал как интегральная характеристика уровня личностной зрелости лежит в основе традиционной проблемы психологических факторов эффективности деятельности человека (И. И. Ашмарин, А. А. Деркач, Г. М. Зарковский, Д. А. Леонтьев, К. К. Платонов).

Современную цивилизацию часто называют технологической цивилизацией или цивилизацией алгоритмов, а ее порождением стали сложные человеко-машинные системы, среди которых особое место занимает динамично развивающаяся индустрия гражданской авиации. Важным элементом обеспечения безопасности и эффективности гражданской авиации является система организации воздушного движения, в которой центральное место занимает диспетчер по обслуживанию воздушного движения – авиационный диспетчер.

Личность авиационного диспетчера, по нашему мнению, находится в условиях постоянно действующего противоречия. Это противоречие между алгоритмизацией деятельности, которая строго регламентирована нормативными требованиями и технологией работы, и динамической воздушной обстановкой, которая порождает бесконечное множество нестандартных ситуаций. Такие ситуации требуют эксклюзивных профессиональных решений в условиях дефицита времени.

Данное противоречие усугубляется тем, что Единая Система организации воздушного движения в Российской Федерации (ЕС ОрВД) на протяжении последних двух десятилетий находится в состоянии перманентного реформирования и, как следствие, изменений в нормативной базе, часто взаимно исключаящих друг друга. Такое положение учтено в Федеральных Государственных Образовательных Стандартах [15], где в общие компетенции специалистов включены в том числе следующие:

- принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность;
- самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации;
- ориентироваться в условиях частой смены технологий в профессиональной деятельности.

Естественно, что в этой ситуации требования к личностному потенциалу авиационного диспетчера становятся чрезвычайно высокими, а задачей менеджмента ЕС ОрВД должно стать формирование такой социально-профессиональной среды, которая всемерно способствовала бы развивающемуся профессиональному пространству личности авиационного диспетчера на протяжении всего периода его профессионализации [3].

Достигнуть этого возможно только в случае долговременной мотивации специалиста на профессиональный рост и личностное развитие. Дейл Карнеги писал, что

«существует один-единственный способ заставить кого-либо сделать что-то. Всего один. Надо заставить человека захотеть сделать это, других способов нет» [7, с. 25]. Таким образом, уровень мотивации индивида является важнейшим элементом личностного потенциала. В наше время основным мотивом профессионального развития является построение профессиональной карьеры и связанные с ней материальные стимулы [13, с. 31].

Принципы мотивации персонала центров ЕС ОрВД заложены в Федеральных авиационных правилах [16] и Коллективном договоре предприятия. Эти документы устанавливают степени квалификации (классы) авиационных диспетчеров, возможные сроки присвоения степеней и размеры доплат для каждого класса квалификации.

Анализ приведенных выше документов показывает, что авиационный диспетчер, стремящийся построить профессиональную карьеру, может добиться «мотивационного барьера» тогда, когда практически все предложенные материальные стимулы для профессионального развития будут исчерпаны, т.е. через 7-8 лет от момента начала профессиональной деятельности.

Нами было проведено исследование уровня мотивации к успеху среди авиационных диспетчеров с использованием методики Т. Элерса [11]. В исследовании приняли участие более ста авиационных диспетчеров из девяти центров по обслуживанию воздушного движения России, причем среди них были представлены центры как с высокой интенсивностью, так и с малой интенсивностью воздушного движения.

Высокую мотивацию к успеху продемонстрировали всего около 1/3 респондентов, при этом корреляция интенсивности воздушного движения и географического положения центра с полученными результатами уровня мотивации практически отсутствует, что свидетельствует о состоянии социально-профессиональной среды ЕС ОрВД в целом. Существенное отличие продемонстрировал только Симферопольский центр по обслуживанию воздушного движения, в котором более 2/3 респондентов показали высокую мотивацию к успеху.

Совершенно иная картина была получена после группировки результатов с учетом профессионального стажа авиационных диспетчеров. Нами были выделены пять групп специалистов, имеющих соответствующий профессиональный стаж:

- I группа – стаж 0-3 лет, в этот период молодой специалист проходит профессиональную адаптацию, получает 3-й класс

квалификации и допуск к самостоятельной работе;

- II группа – стаж 3-10 лет, этот период характеризуется ростом профессиональной карьеры, повышением до 2-го и далее 1-го класса квалификации и, как следствие, достижением мотивационного барьера в профессиональном развитии;

- III группа – стаж 10-16 лет, это период достижения наибольшей компетентности специалиста, совпадающий с кризисом 30 лет;

- IV группа – стаж 16-25 лет, период относительной стабильности в профессиональной деятельности, совпадающий с кризисом идентичности [4, с.47];

- V группа – стаж более 25 лет, возраст самореализации, характеризующийся ослаблением психо-физиологических и психических функций [4, с. 49]. Специалисты этой группы, как правило, достигают пенсионного возраста (в соответствии с действующим законодательством), но продолжают трудовую деятельность и преимущественно заинтересованы в сохранении существующего статус-кво.

Анализ результатов показал резкое снижение уровня мотивации к успеху с ростом профессионального стажа у авиационных диспетчеров. Уже после трех лет работы (группа II) доля авиадиспетчеров с высоким уровнем мотивации к успеху снижается более, чем на треть. В группах III и IV, которые относятся к возрасту саморазвития и, казалось бы, должны быть в авангарде инноваций в системе ЕС ОрВД, были продемонстрированы самые низкие показатели уровня мотивации к успеху, почти в четыре раза ниже, чем в I группе. Некоторый рост числа мотивированных к успеху специали-

стов отмечается в группе V, но это вполне объяснимо желанием сохранить социальный статус на фоне нарастающих профессиональных деструкций личности.

Параллельно с исследованием мотивации к успеху была проведена диагностика мотивации на избегание неудач также с использованием методики Т. Элерса [9]. Высокую мотивацию на защиту от неудач продемонстрировали более 72% респондентов и вновь, вне зависимости от интенсивности воздушного движения и географического положения центра. Результат, полученный на близком к среднему уровне, повторился практически во всех обследуемых центрах. Существенное отличие снова продемонстрировал Симферопольский центр по обслуживанию воздушного движения, где доля респондентов с высоким уровнем мотивации на защиту от неудач оказалась почти в два раза ниже средней (38%). Такая разница в результатах, на наш взгляд, объясняется тем, что методы профессиональной подготовки и способы мотивации персонала в этих центрах до последнего времени существенно отличались.

Результаты теста на мотивацию на защиту от неудач, после группировки полученных данных по стажу респондентов, показали очевидную связь с результатами диагностики на мотивацию к успеху. Так, по мере снижения доли респондентов с высокой мотивацией к успеху пропорционально возрастает доля респондентов с высокой мотивацией на защиту от неудач в соответствующей группе. Наглядно результаты диагностики представлены на рисунке 1.



Рис. 1. Доля авиационных диспетчеров с высокой мотивацией в разных группах профессионального стажа

Специфика профессиональной деятельности авиационного диспетчера состоит в не-

обходимости решать сложные ситуационные задачи в условиях стресса. И чем выше ин-

тенсивность воздушного движения, тем больше вероятность возникновения стрессовых ситуаций. В связи с этим особую важность приобретает такое свойство личности, как стратегии преодолевающего поведения в стрессовых ситуациях (копинг-поведение).

По мнению Э. Ф. Зеера, «профессиональное развитие личности достигается за счет осуществления активной стратегии поведения в критических профессиональных ситуациях. В процессе конструктивного профессионального развития личности растет ее целостность, интегративность психической организации, усиливается взаимосвязь различных свойств и характеристик, накапли-

ваются новые потенции развития. Остальные стратегии профессионального развития способствуют развитию профессионально обусловленных деструкций» [5, с. 87].

Для оценки выбора стратегий преодолевающего поведения авиационного диспетчера нами была выбрана многоосевая модель «поведения преодоления» С. Хобфолла. Диагностика проводилась с использованием опросника SACS «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» С. Хобфолла [2]. Результаты опроса авиационных диспетчеров двух центров ОВД с разной интенсивностью воздушного движения представлены на рисунке 2.



**Рис.2. Распределение стратегий копинг-поведения
среди авиационных диспетчеров, представляющих центры
с разной интенсивностью воздушного движения**

На основе анализа полученных данных можно сделать вывод, что активная конструктивная стратегия не является популярным выбором среди опрошенных авиационных диспетчеров. Так, в центре с высокой интенсивностью воздушного движения ассертивные действия выбирают менее 25%, а в центре с низкой интенсивностью – лишь 10% респондентов. Наиболее популярными из конструктивных стратегий (вне зависимости от интенсивности воздушного движения) оказались пассивные просоциальные стратегии, которые являются приемлемыми, но неэффективными.

Настоящей проблемой, на наш взгляд, является высокая доля респондентов, выбравших в качестве приоритетных активные деструктивные стратегии (асоциальные и агрессивные действия), а также пассивные де-

структивные стратегии (избегание и осторожные действия), особенно в центре с высокой интенсивностью воздушного движения.

Направленность в выборе стратегий преодолевающего поведения, продемонстрированная авиационными диспетчерами участвовавшими в опросе, соответствует приведенным выше результатам диагностики уровня мотивации.

Динамика изменения мотивации, выявленная в ходе проведенного исследования, на наш взгляд, демонстрирует неэффективность существующей системы непрерывной профессиональной подготовки и связанной с ней системы мотивации авиационных диспетчеров в России. Такие изменения являются признаками развития профессиональных деструкций личности,

соответствующих синдрому выученной беспомощности [2].

В 2004 году были опубликованы результаты экспериментального исследования параметров процесса тренажерной подготовки авиационных диспетчеров, полученные в Академии гражданской авиации (г. Санкт-Петербург). Эксперименты показали, что около 50% диспетчеров допускают ошибки по определению, идентификации и прогнозу действий с опасными сближениями в полете, а 78% – допускают ошибки при принятии решения по организации динамичной воздушной обстановки с опасными сближениями. На базе этих данных была сформирована «перспективная модель» обучения диспетчера-оператора [10].

Однако уже в 2008 году в Постановлении Аэронавигационного совета отмечалось: «Дальнейшее развитие ЕС ОрВД требует комплексного подхода к реализации образовательной политики в области профессионального развития персонала. Требуемыми неотложного решения вопросами являются нормативное правовое обеспечение выполнения задач по осуществлению процесса профессионального развития. Качество получаемых организациями ЕС ОрВД образовательных услуг не всегда отвечает практическим запросам ее кадрового потенциала... Еще не налажено на должном уровне методическое обеспечение профессионального обучения. Оно требует серьезных корректировок при внедрении новых организационных форм управления учебным процессом и контроля его качества» [6, с. 3].

В 2010 году вступил в силу новый регламент функционирования непрерывной системы профессиональной подготовки авиационных диспетчеров [17]. Основным акцент в новом регламенте сделан на организацию формального контроля и периодичности его проведения. Современным подходам к обучению и вопросам методиче-

ского обеспечения процесса подготовки в этом документе места не нашлось.

Наше исследование проводилось в 2014 году и, по сути, повторило результат, полученный в Академии гражданской авиации, но с точки зрения состояния личностного потенциала. Так, вероятнее всего, указанные выше 50% специалистов, допустившие ошибки в прогнозировании, предпочли стратегию избегания, а 78% специалистов, допустивших ошибки в принятии решений, не использовали активную конструктивную стратегию. Мы считаем, что это свидетельствует о необходимости пересмотреть подход к вопросу непрерывной профессиональной подготовки авиационных диспетчеров.

Основываясь на результатах проведенного исследования, считаем необходимым рекомендовать менеджменту, ответственному за организацию процесса непрерывной профессиональной подготовки, следующее:

- осуществлять систематический мониторинг состояния личностного потенциала авиационных диспетчеров для оценки эффективности процесса подготовки;
- обеспечить формирование благоприятной социально-профессиональной среды, способствующей самоактуализации специалистов;
- выстраивать процесс непрерывной профессиональной подготовки специалистов с использованием личностно ориентированного подхода;
- активно формировать институт тьюторства, привлекая для решения этой задачи наиболее компетентных и мотивированных специалистов, для которых организовать дополнительную психолого-педагогическую подготовку;
- усовершенствовать нормативную базу с целью создания условий долгосрочной мотивации специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодров В. А., Орлов В. Я. Психология и надежность: человек в системах управления техникой. М. : Ин-т психологии РАН, 1998.
2. Девятковская И. В. Психология выученной беспомощности личности Практико-ориентированная монография / под ред. Э. Э. Сыманюк. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2007.
3. Заводчиков Д. П. Пространственно-временные характеристики самоосуществления субъекта в профессионально-образовательном пространстве: теоретико-методологические предпосылки // Образование и наука. 2013. № 3. С. 14-25.
4. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Психология взрослых : учебник. Екатеринбург, 2012.
5. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Психология профессиональных деструкций : учеб. пособие для вузов. М. : Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2005.
6. Информационный сборник по вопросам функционирования и развития аэронавигационной системы России за 2 квартал 2008 года. М., 2008, №2. С. 3-4.
7. Карнеги Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей. М. : Прогресс, 1989.
8. Колесов Д. В., Пономаренко В. А. Отношение к жизни и психология риска. М. : Моск. психол.-социальн. ин-т ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2008.
9. Котов С. В. Мотивация «на успех» и мотивация «на избегание неудач» в контексте позитивной психологии // Молодой ученый. 2012. №4. С. 360-362.
10. Ковалев С. Е. Развитие системы организации воздушного движения и повышение качества подготовки авиадиспетчеров в России // Проблемы современной экономики. 2004. №1-2(9-10). С. 276.

11. Методика диагностики мотивации к достижению успеха Т. Элерса // Розанова В. А. Психология управления. М., 1999. С. 105-106.
12. Маслоу А. Г. Мотивация и личность. СПб. : Евразия, 1999.
13. Осколова Т. Л. Формирование глобальных компетенций в системе современного высшего образования // Образование и наука. 2014. № 1. С. 28-36.
14. Платонов К. К. Структура и развитие личности. М. : Наука, 1986.
15. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 ноября 2009 г. № 638 об утверждении «ФГОС среднего специального профессионального образования по специальности 161007 Управление движением воздушного транспорта». URL: <http://zakonbase.ru/content/part/658336>.
16. Приказ Минтранса России от 26.11.2009 N 216 "Об утверждении Федеральных авиационных правил «Требования к диспетчерам управления воздушным движением и парашютистам-инструкторам». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96480/.
17. Приказ Министерства транспорта от «14» апреля 2010 г. №93 о введении в действие «Порядка функционирования непрерывной системы профессиональной подготовки, включая вопросы освидетельствования, стажировки, порядка допуска к работе, периодичности повышения квалификации руководящего и диспетчерского персонала». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_104121/.

REFERENCES

1. Bodrov V. A., Orlov V. Ya. Psikhologiya i nadezhnost': chelovek v sistemakh upravleniya tekhnikoy. M. : In-t psikhologii RAN, 1998.
2. Devyatovskaya I. V. Psikhologiya vyuchennoy bespomoshchnosti lichnosti Praktiko-orientirovannaya monografiya / pod red. E. E. Symanyuk. Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t, 2007.
3. Zavodchikov D. P. Prostranstvenno-vremennye kharakteristiki samoosushchestvleniya sub"ekta v professional'no-obrazovatel'nom prostranstve: teoretiko-metodologicheskie predposylki // Образование и наука. 2013. № 3. С. 14-25.
4. Zeer E. F., Symanyuk E. E. Psikhologiya vzroslykh : uchebnik. Ekaterinburg, 2012.
5. Zeer E. F., Symanyuk E. E. Psikhologiya professional'nykh destruktсий : ucheb. posobie dlya vuzov. M. : Akademicheskii Proekt ; Ekaterinburg : Delovaya kniga, 2005.
6. Informatsionnyy sbornik po voprosam funktsionirovaniya i razvitiya aeronavigatsionnoy sistemy Rossii za 2 kvartal 2008 goda. M., 2008, №2. С. 3-4.
7. Karnegi D. Kak zavoevyvat' druzey i okazyvat' vliyanie na lyudey. M. : Progress, 1989.
8. Kolesov D. V., Ponomarenko V. A. Otnoshenie k zhizni i psikhologiya riska. M. : Mosk. psikhol.-sotsial'n. in-t ; Voronezh : NPO «MODEK», 2008.
9. Kotov S. V. Motivatsiya «na uspekhe» i motivatsiya «na izbeganie neudach» v kontekste pozitivnoy psikhologii // Molodoy uchenyy. 2012. №4. С. 360-362.
10. Kovalev S. E. Razvitie sistemy organizatsii vozdušnogo dvizheniya i povyshenie kachestva podgotovki aviadispatcherov v Rossii // Problemy sovremennoy ekonomiki. 2004. №1-2(9-10). С. 276.
11. Metodika diagnostiki motivatsii k dostizheniyu uspekha T. Elersa // Rozanova V. A. Psikhologiya upravleniya. M., 1999. С. 105-106.
12. Maslou A. G. Motivatsiya i lichnost'. SPb. : Evraziya, 1999.
13. Oskolova T. L. Formirovanie global'nykh kompetensiy v sisteme sovremennoy vysshego obrazovaniya // Образование и наука. 2014. № 1. С. 28-36.
14. Platonov K. K. Struktura i razvitie lichnosti. M. : Nauka, 1986.
15. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 19 noyabrya 2009 g. № 638 ob utverzhenii «FGOS srednego spetsial'nogo professional'nogo obrazovaniya po spetsial'nosti 161007 Upravlenie dvizheniem vozdušnogo transporta». URL: <http://zakonbase.ru/content/part/658336>.
16. Prikaz Mintransa Rossii ot 26.11.2009 N 216 "Ob utverzhenii Federal'nykh aviatsionnykh pravil «Trebovaniya k dispatcheram upravleniya vozdušnym dvizheniem i parashyutistam-instruktoram». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96480/.
17. Prikaz Ministerstva transporta ot «14» aprelya 2010 g. №93 o vvedenii v deystvie «Poryadka funktsionirovaniya nepreryvnoy sistemy professional'noy podgotovki, vkluchaya voprosy osvidetel'stvovaniya, stazhirovki, poryadka dopuska k rabote, periodichnosti povysheniya kvalifikatsii rukovodyashchego i dispatcherskogo personala». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_104121/.

Статью рекомендует канд. психол. наук, доцент О. В. Кружкова.

УДК 37.016:811.111:378.167.1
ББК Ш143.21-9-55+4448.028.2

ГСНТИ 16.21.27

Код ВАК 13.00.02

Пургина Екатерина Сергеевна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра лингвистики и профессиональной коммуникации на иностранных языках, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620000, г. Екатеринбург, пр. Ленина, д. 51; e-mail: kathy13@yandex.ru

Пургина Елена Ивановна,

кандидат философских наук, доцент, кафедра управления образовательными системами, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: purgina.elena@mail.ru

МЕЖДУНАРОДНЫЕ УЧЕБНИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: межкультурная коммуникативная компетенция; международные учебники английского языка; преподавание английского как иностранного; языковое образование в вузе; кросс-культурная коммуникация.

АННОТАЦИЯ. В статье представлены результаты исследования влияния международных учебников английского языка, выпускаемых британскими издательствами, на формирование межкультурной коммуникативной компетенции учащихся. Рассматриваются современные подходы к определению этой компетенции и основных ее характеристик. Показано, что использование международных TESOL учебников хотя и стимулирует учащихся к знакомству с другими культурами и, в особенности, к установлению кросс-культурных контактов, но является недостаточным для полноценного формирования межкультурной коммуникативной компетенции учащихся. Предлагается дополнить учебный процесс курсом по кросс-культурной коммуникации (на иностранном языке), или же занятия по иностранному языку должны включать дополнительные тексты для чтения по культуре стран изучаемого языка с последующим обсуждением и сопоставительным анализом с родной культурой, а также ролевые игры и проектные мероприятия, которые бы стимулировали самостоятельные исследования студентов в этом направлении.

Purgina Elena Ivanovna,

Candidate of Philosophy, Associate Professor of Department of Educational Systems Management, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Purgina Ekaterina Sergeevna,

Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Linguistics and Professional Communication in Foreign Languages, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin. Ekaterinburg, Russia.

GLOBAL TESOL TEXTBOOKS AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF UNIVERSITY STUDENTS

KEYWORDS: intercultural communicative competence; global TESOL textbooks; Teaching English as a Foreign Language; university language training; cross-cultural communication.

ABSTRACT. The article outlines modern approaches to defining the intercultural communicative competence and its main characteristics and discusses the impact of UK-produced global TESOL textbooks on building up this competence among university students. The authors demonstrate that although TESOL textbooks encourage students to adopt an open approach towards cross-cultural contacts, they do not provide sufficient materials to develop students' intercultural communicative competence. Fortunately, there are alternative ways to accomplish this target such as using role plays and project methods to stimulate students' independent exploration of foreign cultures, introducing a specialized course of cross-cultural communication (conducted in the target foreign language), or including more texts on foreign language cultures with a follow-up discussion and comparative analysis in foreign language teaching.

Современный подход к изучению и преподаванию иностранных языков делает особый акцент на *межкультурную коммуникативную компетенцию* (МКК, intercultural communicative competence), которая имеет комплексный, многокомпонентный характер. Так, в уже ставшей общепризнанной модели Майкла Байрама МКК включает лингвистический, социолингвистический, дискурсивный компоненты, а также умения интерпретации, знания, аттитюды, умения совершать открытия и

взаимодействовать [2, с. 255]. Важны не столько приобретенные учащимися знания об иноязычной культуре, сколько развитие их мотивации и навыков к самостоятельному исследованию других культур и кардинальное изменение их личностных установок в этом отношении [13, с. 36]. В результате учащиеся должны уметь «превращать единичные встречи с представителями иных культур в устойчивые кросс-культурные взаимоотношения» [12, с. 2]. Вследствие смены установок, о которой пишет

бельгийская исследовательница Льес Серкю, учащиеся должны приобрести новую, межкультурную идентичность, которая заменит старую, монокультурную [13, с. 36]. Л. Серкю подчеркивает, что в основе формирования МКК должен лежать диалог, а не монолог: студенты должны научиться выстраивать свое понимание другой культуры как диалог между культурными реалиями, которые составляют ее имплицитное и эксплицитное знание, и теми реалиями, которые структурируют их собственную культуру [13, с. 42].

Аналогичного взгляда придерживается и отечественная наука, в которой данная проблема является предметом пристального исследовательского интереса: по определению Н. М. Губиной, «межкультурная компетенция – это способность воспринимать, понимать и интерпретировать феномены иной культуры и умение сравнивать, находить различия и общность с ценностным складом родной ментальности и национальными традициями, критически их осмысливать и встраивать в собственную картину мира» [1, с. 45]. Н. А. Кафтайлова, как и Л. Серкю, подчеркивает диалогический характер, лежащий в основе межкультурной коммуникативной компетенции, определяя ее как «сформированную полноценную (в социальном, профессиональном, ситуативном плане) способность к межкультурной коммуникации с представителем инокультурного социума на иностранном языке – языке партнера по диалогу» [4, с. 45]. Н. А. Кафтайлова демонстрирует динамику процесса развития МКК, которая предполагает гармоничный переход от «осознания и оценки иного («чужого»)» к «переосмыслению родного, знакомого мира» и «реактивации собственного языкового и культурного опыта» [5, с. 11]. Этот же момент «возвращения» к родной культуре подчеркивается и С. Г. Тер-Минасовой: «Изучение иностранного языка должно сочетаться с изучением родного языка и родной культуры, потому что партнерам по международному общению наши выпускники будут интересны знанием не иностранного мира..., а родного мира, т. е. *мира России*» [6, с. 4].

Модель формирования межкультурной коммуникативной компетенции, столь подробно описанная в теории, на практике ставит перед каждым преподавателем предельно конкретные вопросы. В частности, какие аспекты иноязычной культуры следует считать приоритетными, а какие освещать не обязательно? Должна ли это быть культура с заглавной «К», «высокая» культура, т. е. экономика, социальная и политическая история и искусство, или культура с

маленькой «к» – бытовая, определяющая повседневную жизнь людей той или иной страны [3]. «В конечном счете, именно авторы и составители учебных курсов и преподаватели решают, что означает для них изучение культуры и какие аспекты той или иной культуры должны быть включены в тот иной курс» [12, с. 7] (Здесь и далее перевод наш. – Е. П., Е. С.). Как отмечает Росс Форман, «в сознании большинства преподавателей иностранных языков и их студентов во всем мире учебник включает в себе всю программу обучения. Сейчас наступила не только «эра пост-методики», но и время, когда практика преподавания иностранных языков в значительной мере определяется учебниками» [8, р. 72]. Об эре пост-методики (post-method era) в преподавании иностранных языков заговорили в середине 1990-х годов в связи с необходимостью установить приоритет индивидуального выбора и совмещения различных методов каждым преподавателем в зависимости от его опыта, знаний и применяемых стратегий). Вышеописанные тенденции прослеживаются и в языковом образовании, предлагаемом российскими вузами. Разумеется, некоторые преподаватели более избирательны и предпочитают не останавливаться на одном учебнике, пользуясь подборками материалов. Но многие все же выбирают тот или иной учебный курс как основной, по желанию адаптируя его и дополняя заданиями из других учебников.

В настоящее время российский рынок буквально наводнен всевозможными учебниками и пособиями как российских, так и зарубежных издательств. Одним из наиболее распространенных и популярных из них являются международные учебные курсы (global textbooks), такие как Cutting Edge, Headway, Total English, English File, Upstream и многие другие, выпускаемыми британскими издательствами Pearson Longman, Cambridge University Press, Oxford University Press и Macmillan Publishers. Это учебники одноязычного типа, которые выстроены в соответствии с Европейской системой уровней (от А1 до С1/С2) и во многом сходны между собой как в плане отбора лингвистического материала, так и в способах его подачи и организации: учебники они носят более универсальный, всеобъемлющий характер, поскольку ориентированы не только на российских учащихся, но на всех студентов, изучающих английский язык как иностранный [3, с. 97]. Такие учебники являются частью многомиллионной TESOL-индустрии (Teaching English to Speakers of Other Languages – Преподавание английского как иностранного), которая наряду с выпуском учебных пособий вклю-

чает обучение английскому языку, проведение тестирований, подготовку учителей, а также консультативную работу, проводимую по заказу министерств образования во всем мире [3, с. 7]. Популярность TESOL-учебников объясняется их привлекательным внешним видом, а также тем, что они воспринимаются как «авторитетные» и «престижные» [8, с. 73]. Добавим, что несомненным достоинством этих учебников является интересная подача материала, разнообразные виды заданий, а также логичная и «прозрачная» структура, которая наглядно показывает учащимся их достижения и дальнейшие перспективы обучения, а преподавателю позволяет легко вписать такой учебник в учебный процесс.

Учебники иностранного языка как социо-культурные и лингвистические артефакты представляют собой хорошо изученную тему. Исследования, посвященные этой проблеме, нередко критикуют TESOL-учебники, в частности, за то, что те представляют учащимся искаженную картину англоязычной культуры, стереотипизируя образы ее носителей (например, региональные акценты английского языка в некоторых учебниках ассоциируются с носителями с низким социальным статусом) [9, с. 5-6]. Впрочем, аналогичные тенденции могут наблюдаться не только в учебниках английского языка [11; 15].

Второй повод для критики заключается в том, что TESOL-учебники якобы транслируют ценности культуры консьюмеризма, уделяя много внимания шопингу вместо того, чтобы выполнять просветительскую функцию, раскрывая перед учащимися более серьезные и сложные аспекты иной культуры [9, с. 5]. Некоторые исследователи критикуют TESOL-учебники за то, что они навязывают учащимся «туристический» взгляд на другую культуру, концентрируясь только на поверхностных и позитивных ее аспектах (достопримечательности, еда, развлечения), что приводит к искаженному, нереалистическому и чрезмерно оптимистичному видению. В своих материалах учебники могут также упрощать сложные культурные явления, сводя их к простому перечислению (например, правилам этикета, интересным обычаям и т. д.), но не стимулируя учащихся к размышлению о природе и истоках тех или иных культурных особенностей [10, с. 244]. Обсуждается и недостаток материала о поиске работы, проблемах с коммуникацией и других практических вопросах, актуальных для тех, кто, например, планирует иммигрировать в одну из англоязычных стран [9, с. 5].

Рассмотрим более подробно один из таких учебных курсов – New Total English от

британского издательства Pearson Longman. Он является обновленной версией старого курса Total English, вышедшей в 2010 г. Он охватывает практически все уровни изучения британского варианта английского языка, кроме C2: от A1 (Starter) до C1 (Advanced). Помимо книги для классных занятий (Student's Book), стандартный набор включает CD-ROM с дополнительными заданиями и учебными фильмами, книгу для самостоятельной работы (Workbook) и книгу для учителя. Отметим, что все авторы New Total English (Д. Холл, М. Фоли, А. Крейс и Р. Робертс) являются британцами, т. е. не только носителями английского языка, но и представителями британской культуры. Однако учебники этой серии отражают не столько британскую культуру в чистом виде, сколько всю англо-американскую или «западную» культуру, что становится очевидно даже при беглом взгляде на их контент.

Во всех шести учебниках курса «высокой» культуре, т. е. литературе, искусству и истории, уделяется мало внимания и чаще всего упоминаются известные произведения современной литературы, например, «Гарри Поттер» Дж. К. Роулинг, или популярная классика («Шерлок Холмс» А. Конан-Дойля). Также два задания для чтения использовали отрывки из романов современных британских писателей М. Фостер («Memory Box») и Р. Даля («Matilda»). История и исторические фигуры упоминаются еще реже: в учебнике Student's Book уровня Intermediate приведен текст об истории телевизора в Великобритании и задание по аудированию, посвященное женщине-путешественнице Мэри Уордли Монтего, и это, пожалуй, единственные примеры. Показательно, что значительно больше внимания уделяется популярным медийным персоналиям: телеведущим (Джейми Оливер), иллюзионистам (Деррен Браун), комикам (Эдди Иззард), политикам (Джордж Буш, Билл Клинтон), предпринимателям (Марк Цукерберг, Билл Гейтс, Дункан Баннатин), актерам (в основном голливудским, например, Брэд Питт, Анджелина Джоли, Клинт Иствуд и т. д.) и поп- и рок-звездам (Лили Аллен, Джон Леннон, Леди Гага и т. д.). Упоминаются представители британской королевской семьи (королева Елизавета II, Кейт Миддлтон, принц Уильям) и семьи американского президента (Мишель Обама). Скорее всего, это связано с высокой степенью их узнаваемости: учащимся не требуется большое количество дополнительной фоновой информации для восприятия такого материала, и они легко включаются в диалог, обсуждая, например, фильмы Клинта Ист-

вуда. Интересно, что, по наблюдениям Н. Харвуда, «дискурс стремления к славе, успеху и индивидуального выбора пронизывает материалы (учебников). Тема знаменитостей отсутствовала в учебниках до конца 1970-х, а с тех пор стала все более ярко выраженной, причем фокус внимания сместился с достижений знаменитостей на их благосостояние» [9, с. 7].

Что же касается географических особенностей англоязычных стран, то в этом плане New Total English придерживается уже упоминавшегося выше «туристического взгляда»: встречаются тексты общего характера, оптимистично описывающие основные достопримечательности таких стран, как Австралия и Новая Зеландия; в учебнике уровня Intermediate приведен текст об особенностях правового регулирования в Нью Йорке; в этом же тексте упоминаются основные исторические и культурные локации Лондона (коммуникативная практика на тему однодневного пребывания туристов в Лондоне). Как и в случае с персоналиями, отбор мест определяется в основном их узнаваемостью и способностью вызывать соответствующие ассоциации (например, Лондон – красные автобусы).

Более интересным является отбор реалий повседневной жизни в учебниках New Total English: по версии авторов-составителей этого курса, жизнь представителей англо-американской культуры включает посещение фаст-фуд-ресторанов, продажу, покупку и обустройство жилья, а также выбор между городской или деревенской жизнью, поиск работы и выстраивание карьеры, образование, в том числе и в преклонном возрасте, просмотр телевизионных сериалов, шоу и кинофильмов (упоминаются сериал «CSI-Майами», фильмы о Джеймсе Бонде и блокбастер «Аватар»), спорт, компьютерные игры и интернет-общение, заботу о домашних питомцах, путешествия и эмиграцию, поездки на общественном транспорте, шопинг в различных его проявлениях включая интернет-аукционы. Рассматриваются и такие примечательные социальные явления, как дауншифтинг и интернет-знакомства. Некоторые специфические реалии повседневной жизни (например, *semi-detached* и *terraced houses* в Великобритании или праздничные блюда на День Благодарения в США) упоминаются, но нет ни пояснений, ни предложений более глубоко изучить их как феномены культуры.

Не менее интересны и те вымышленные или реальные персонажи, которые играют роль «типичных представителей» англо-американской культуры: наиболее распространенным типом является, пожалуй, молодой человек или девушка, с кото-

рыми скорее всего должна ассоциировать себя целевая аудитория учебного курса. Они обычно представлены либо в контексте взаимоотношений с семьей или друзьями, либо в рамках одной из вышеперечисленных ситуаций (чаще всего они учатся, ищут работу или путешествуют). Отметим, что большинство учебников серии открываются темами «Дружба», «Знакомства» и «Коммуникация», которым уделяется много внимания в каждой книге. Второй тип персонажей – это семья, обычно нуклеарного типа (мама, папа и один-два маленьких ребенка). Они обычно фигурируют в привычных, «бытовых» декорациях, например, едут на отдых или обсуждают планы на будущее. Третью группу персонажей составляют герои так называемых *human interest stories*, которые заимствуются из газет или журналов (в журналистике этот термин используется для обозначения тематической статьи информационно-развлекательного характера о конкретном человеке или людях; такие статьи обычно воздействуют на читателя эмоционально, вызывая у него интерес или симпатию; их также часто относят к разряду «чтива для домохозяек» или «семейного чтива»). Например, в учебнике Elementary приводится история двух девочек, которые нашли мешок, полный разорванных банкнот.

Еще одним компонентом учебного курса, который мог бы повлиять на формирование межкультурной коммуникативной компетенции учащихся, являются задания и тексты, посвященные собственно проблемам кросс-культурной коммуникации: например, задания, в рамках которых обсуждаются конфликтные ситуации между представителями различных культур или ситуации культурного шока. В курсе New Total English эти темы затрагиваются, но, к сожалению, чаще всего авторы ограничиваются простым перечислением различий между культурами и краткими рекомендациями из серии, что делать, а что нет. К такого рода материалам относится, в частности, текст для чтения «One Language – Three Cultures» (о культурах США, Великобритании и Австралии), тексты, сравнивающие культурно обусловленные привычки в питании, обычаи, связанные с дарением подарков, а также словарный раздел в учебнике уровня Intermediate, сравнивающий британский и американский варианты английского языка. Пожалуй, единственным примером обращения к сложным, конфликтным ситуациям являются парные тексты «Not In My Culture» (учебник уровня Intermediate), которые учащимся предлагается пересказать и кратко прокомментировать, ответив на вопросы. Сколько-нибудь глубокого анали-

за или исследования проблемы здесь тоже не предполагается.

Инсайт в другую культуру может быть получен с помощью ресурсов самого изучаемого языка, в частности, фразеологических выражений, пословиц и поговорок, наиболее ярко выражающих национальную картину мира и национальный менталитет. Фразеологии в курсе *New Total English* уделяется много внимания: идиоматические выражения даются отдельными блоками по темам, например, «Учеба», «Характер», «Путешествия», или по ключевым словам, например, «Mind», «Take», «Go». Однако, как и в случае с реалиями, помимо значения идиом, примеров их использования и визуализации некоторых из них не дается какой-либо фоновой информации об их этимологии или заданий, которые бы стимулировали учащихся к самостоятельному поиску в этом направлении. Все это остается «за кадром». То же относится и к любому другому представленному лексическому материалу.

Еще одним любопытным моментом, который следует отметить, является тот факт, что *New Total English* ни в коей мере не ограничивается материалом англоязычной западной культуры. В учебник включены сведения о странах Азии, Восточной Европы, Латинской Америки, а также о представителях этих культур. Таким образом, несмотря на то что некоторый акцент на англо-американской культуре присутствует, учащимся в основном транслируется установка на культурный космополитизм, на недискриминирующий подход к любым культурам. Одновременно с этим предлагается поверхностный взгляд туриста, совершающего кратковременную поездку в какую-либо страну: это «легкий», оптимистичный взгляд, избегающий останавливаться на любых болезненных или просто проблемных темах (обходятся стороной та-

кие темы, как миграция, терроризм, безработица, расовая или гендерная дискриминация и т. д.).

Что же касается выбора между «высокой» или бытовой культурой, то выбор однозначно делается в пользу второй. Также хорошо представлена массовая поп-культура, что позволяет создателям учебника апеллировать к максимально широкой аудитории. Что касается умения налаживать диалог как одного из компонентов межкультурной коммуникативной компетенции, то TESOL-учебники безусловно стимулируют общение с представителями любых культур, не акцентируясь, однако, на необходимости познания и анализа иных культур или же значительном изменении личностных установок в этом отношении. Участникам кросс-культурного диалога как бы предлагается согласиться с тем, что, да, культурные различия существуют, но при этом они не имеют существенного значения, и любые подобные противоречия могут быть легко разрешены (например, простым разговором).

Таким образом, использование международных TESOL-учебников хотя и стимулирует учащихся к знакомству с другими культурами и в особенности к установлению кросс-культурных контактов, безусловно, является недостаточным для полноценного формирования межкультурной коммуникативной компетенции учащихся. Учебный процесс должен быть дополнен курсом по кросс-культурной коммуникации (на иностранном языке), или же занятия по иностранному языку должны включать дополнительные тексты для чтения по культуре стран изучаемого языка с последующим обсуждением и сопоставительным анализом с родной культурой, а также ролевые игры и проектные мероприятия, которые бы стимулировали самостоятельные исследования студентов в этом направлении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Губина Н. М. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения деловому английскому языку в элективном спецкурсе (продвинутый уровень, специальность «Мировая экономика»): дис.... канд. пед. наук. М., 2004.
2. Жукова И. Н., Лебедько М. Г., Прошина З. Г., Юзефович Н. Т. Словарь терминов межкультурной коммуникации. М.: Флинта, Наука, 2013.
3. Знаменская Т. А. Формирование двуязычной компетенции при изучении иностранного языка // Образование и наука. 2014. № 1. С. 94-106.
4. Кафтайлова Н. А. Межкультурная коммуникативная компетенция как цель обучения в языковом вузе // Вестник Моск. гос. обл. ун-та. Серия «Педагогика». 2009. № 3. С. 43-46.
5. Кафтайлова Н. А. Методика формирования грамматической компетенции как средства межкультурной коммуникации (языковой вуз, немецкий язык): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2010.
6. Тер-Минасова С. Г. Преподавание иностранных языков в современной России: прошлое, настоящее и будущее // Молодой ученый. 2015. № 15.2. С. 1-7.
7. Block D., Gray J. All Middle Class Now? Evolving Representations of the Working Class in the Neoliberal Era: the Case of ELT Textbooks// English Language Teaching Textbooks. Content, Consumption, Production. Palgrave Macmillan, 2013. P.45-72.
8. Chipouline D. Through the Looking Glass: What ESL Teachers Can Find in Russian-Published Reference Books // TESL Canada Journal. 2001. Vol. 19. № 1. P.17-33.

9. Forman R. How Local Teachers Respond to the Culture and Language of a Global English as a Foreign Language Textbook // *Language, Culture and Curriculum*. 2014. Vol. 27. № 1. P.72-88.
10. Harwood N. *English Language Teaching Textbooks: Content, Consumption, Production*. Palgrave Macmillan, 2004.
11. Hilliard A. D. A Critical Examination of Representation and Culture in Four English Language Textbooks// *Language Education in Asia*. 2014. Vol. 5. Issue 2. P. 238-252.
12. Lähdesmäki S. Intertextual Analysis of Finnish EFL Textbooks: Genre Embedding as Recontextualization // *Genre in a Changing World*. Fort Collins, Colorado; West Lafayette, Indiana : the WAC Clearinghouse, Parlor Press, 2009. P. 375-392.
13. Lange D. L. The Teaching of Culture in Foreign Language Courses // *Professional Preparation of Teaching Assistants in Foreign Languages*. Center for International Education, International Research and Studies Program, U. S. Department of Education, 1998. P. 1-36.
14. Moeller A. J., Nugent K. Building Intercultural Competence in the Language Classroom // *Unlock the Gateway to Communication*. Central States Conference Report. Eau Claire, 2014. P. 1-16.
15. Sercu L. Acquiring Intercultural Communicative Competence from Text-Books. The Case of Flemish Adolescent Pupils Learning German. *Studia Paedagogica* 28. Leuven University Press, 2000.
16. Shardakova M., Pavlenko A. Identity Options in Russian Textbooks // *Journal of Language, Identity and Education*. 2004. № 3(1). P. 25-46.

REFERENCES

1. Gubina N. M. Formirovanie mezhkul'turnoy kompetentsii studentov v protsesse obucheniya delovomu angliyskomu yazyku v elektivnom spetskurse (prodvinuty uroven', spetsial'nost' «Mirovaya ekono-mika»): dis... kand. ped. nauk. M., 2004.
2. Zhukova I. N., Lebed'ko M. G., Proshina Z. G., Yuzefovich N. T. Slovar' terminov mezhkul'turnoy kommunikatsii. M.: Flinta, Nauka, 2013.
3. Znamenskaya T. A. Formirovanie dvuyazychnoy kompetentsii pri izuchenii inostrannogo yazyka // *Obrazovanie i nauka*. 2014. № 1. S. 94-106.
4. Kaftaylova N. A. Mezhkul'turnaya kommunikativnaya kompetentsiya kak tsel' obucheniya v yazykovom vuze // *Vestnik Mosk. gos. obl. un-ta. Seriya «Pedagogika»*. 2009. № 3. S. 43-46.
5. Kaftaylova N. A. Metodika formirovaniya grammaticheskoy kompetentsii kak sredstva mezhkul'turnoy kommunikatsii (yazykovoy vuz, nemetskiy yazyk): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2010.
6. Ter-Minasova S. G. Prepodavanie inostrannykh yazykov v sovremennoy Rossii: proshloe, nastoyashchee i budushchee // *Molodoy uchenyy*. 2015. № 15.2. S. 1-7.
7. Block D., Gray J. All Middle Class Now? Evolving Representations of the Working Class in the Neoliberal Era: the Case of ELT Textbooks// *English Language Teaching Textbooks. Content, Consumption, Production*. Palgrave Macmillan, 2013. P.45-72.
8. Chipouline D. Through the Looking Glass: What ESL Teachers Can Find in Russian-Published Reference Books // *TESL Canada Journal*. 2001. Vol. 19. № 1. P.17-33.
9. Forman R. How Local Teachers Respond to the Culture and Language of a Global English as a Foreign Language Textbook // *Language, Culture and Curriculum*. 2014. Vol. 27. № 1. P.72-88.
10. Harwood N. *English Language Teaching Textbooks: Content, Consumption, Production*. Palgrave Macmillan, 2004.
11. Hilliard A. D. A Critical Examination of Representation and Culture in Four English Language Textbooks// *Language Education in Asia*. 2014. Vol. 5. Issue 2. P. 238-252.
12. Lähdesmäki S. Intertextual Analysis of Finnish EFL Textbooks: Genre Embedding as Recontextualization // *Genre in a Changing World*. Fort Collins, Colorado; West Lafayette, Indiana : the WAC Clearinghouse, Parlor Press, 2009. P. 375-392.
13. Lange D. L. The Teaching of Culture in Foreign Language Courses // *Professional Preparation of Teaching Assistants in Foreign Languages*. Center for International Education, International Research and Studies Program, U. S. Department of Education, 1998. P. 1-36.
14. Moeller A. J., Nugent K. Building Intercultural Competence in the Language Classroom // *Unlock the Gateway to Communication*. Central States Conference Report. Eau Claire, 2014. P. 1-16.
15. Sercu L. Acquiring Intercultural Communicative Competence from Text-Books. The Case of Flemish Adolescent Pupils Learning German. *Studia Paedagogica* 28. Leuven University Press, 2000.
16. Shardakova M., Pavlenko A. Identity Options in Russian Textbooks // *Journal of Language, Identity and Education*. 2004. № 3(1). P. 25-46.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. С. Л. Фоменко.

УДК 81*38
ББК Ш105.55

ГСНТИ 16.21.27

Код ВАК 10.02.20; 13.00.02

Руденко Надежда Сергеевна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра английского языка, методики и переводоведения, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 459; e-mail: nadezhda.s.rudenko@gmail.com

ОШИБКИ АТРИБУЦИИ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: атрибуция; ошибки атрибуции; межкультурная коммуникация; кросс-культурная коммуникация; вербальная коммуникация; невербальная коммуникация; межкультурная коммуникативная компетенция.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается феномен атрибуции в межкультурной коммуникации как акт приписывания какого-либо непосредственно не воспринимаемого свойства некоторому предмету, человеку или явлению и факторы, способствующие некорректному восприятию и оценке коммуникативного поведения партнеров по межкультурному взаимодействию. Приводится ряд примеров ошибок атрибуции в интерпретации вербального и невербального коммуникативного поведения, обусловленных фактом принадлежности коммуникантов к разным типам лингвокультур с позиции межкультурной коммуникации, а также описываются ошибки, связанные со спецификой организации учебного процесса в рамках международных сетевых виртуальных культурно-образовательных проектов. Дается краткий анализ возможных причин возникновения такого рода ошибок. Описываются методические условия, необходимые для организации учебной деятельности по профилактике и коррекции ошибок атрибуции при обучении межкультурному общению средствами иностранного языка. Представлены этапы организации обучения межкультурному общению при непосредственном взаимодействии с зарубежными партнерами в ходе кросс-культурной коммуникации: ознакомительный, наблюдательный, развивающий и рефлексивный. Для каждого этапа описывается цель, содержание и соответствующие организационные формы. Приводится ряд методических приемов, которые способствуют максимальному использованию студентами преимуществ межкультурного взаимодействия в целях овладения ими основами межкультурной коммуникативной компетенции.

Rudenko Nadezhda Sergeevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of English, Methods of Teaching and Translation Theory, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

ATTRIBUTION ERRORS IN INTERCULTURAL COMMUNICATION AND WAYS OF THEIR CORRECTION

KEYWORDS: attribution; attribution errors; intercultural communication; cross-cultural communication; verbal communication; non-verbal communication; intercultural communication competence.

ABSTRACT. The article reviews the concept of attribution in intercultural communication as the act of attributing some characteristic feature which is not immediately perceived to some object, person or phenomenon as well as factors contributing to inaccurate perception and evaluation of partners' communicative behavior during intercultural interaction. A number of attribution errors regarding interpretation of verbal and non-verbal communicative behavior are given as an example. The examples provided include errors associated with the dimension of national culture as well as errors connected with the peculiarities of educational process within international online cultural and educative projects. A brief analysis of reasons for such mistakes and factors contributing to erroneous interpretation of communicative behavior of partners in cross-cultural communication is given. The paper also highlights methodological conditions necessary for prophylaxis and correction of attribution errors in teaching intercultural communication by means of a foreign language. Stages of teaching intercultural communication through interaction with foreign partners such as an introductory, observation, development and reflection one are introduced. Description of each stage includes its goal, content and corresponding activities. The article also describes a number of techniques which promote optimal use of advantages of intercultural interaction for intercultural communicative competence development by students.

Начиная с 1990-х годов в отечественной методической науке наблюдается интенсивный рост исследований в области интегрирования культуры в содержание обучения иностранным языкам. Настоящий интерес обусловлен объективно назревшей необходимостью поиска путей «взаимосвязанного коммуникативного, социокультурного и когнитивного развития»

обучающихся [1, с. 54]. При этом овладение иностранным языком не видится как самоцель, речь идет об обучении межкультурному общению средствами иностранного языка.

Выше обозначенные тенденции нашли отражение в требованиях к иноязычной подготовке обучающихся на разных уровнях образования. В системе высшего обра-

зования акцент делается на владение выпускником навыками поликультурного общения, демонстрацию толерантного восприятия социальных и культурных различий, а также владение иностранным языком на уровне, достаточном для осуществления межкультурного профессионального общения. В связи с чем перед высшей школой ставится задача «создать качественно новую образовательную систему, способную обеспечить реальное взаимодействие специалистов в глобальном пространстве, включающем в себя конгломерат культур» [3, с. 5].

Успех межкультурного общения, в том числе профессионального, во многом зависит не только от уровня владения иностранным языком, но и от адекватного восприятия партнера по общению и корректной интерпретации его коммуникативного поведения. При этом критерием эффективности кросс-культурной коммуникации выступает достижение партнерами взаимопонимания в процессе межкультурного диалога. Однако такое взаимопонимание не всегда возможно в связи с тем, что в ходе межкультурного взаимодействия обучающийся неизбежно сталкивается с проблемой коммуникативных сбоев в случае, если возникают помехи в передаче и адекватном восприятии, понимании, усваивании и оценивании сообщения межкультурными коммуникантами. К числу факторов, способствующих возникновению коммуникативных барьеров и, соответственно, мешающих правильному восприятию и оценке партнеров по межкультурному общению, можно отнести как социально-перцептивные факторы, характеризующие любое общение, так и факторы, характеризующие исключительно кросс-культурное взаимодействие. К первым относятся неумение определять мотивы и намерения людей в конкретной ситуации общения, наличие у коммуниканта заранее заданных установок, убеждений, оценок, наличие сформированных этнических стереотипов, неразвитость способности к эмпатии и др. Ко второй группе факторов относится незнание особенностей национального характера партнера по коммуникации и доминантных особенностей вербального и невербального поведения, свойственных его типу культуры.

Большое значение для понимания причин коммуникативных неудач в процессе кросс-культурной коммуникации имеет феномен атрибуции. В теорию межкультурной коммуникации данное понятие пришло из социальной психологии, где атрибуция – это акт приписывания какого-либо непосредственно не воспринимаемого свойства некоторому предмету, человеку или явлению

[6, с. 338]. В случае, если приписывание причин событиям и действиям, наблюдаемым и переживаемым индивидом, характеризуется как некорректное и необоснованное, особенно в ситуациях, когда эти действия кажутся необычными или отличаются от ожидаемого, речь идет о так называемых «ошибках атрибуции» [15]. В межкультурной коммуникации ошибки атрибуции, как правило, ассоциируются с неверным истолкованием мотивов поведения коммуникативных партнеров. Ошибочно могут интерпретироваться личные качества партнеров по общению (например, темперамент, эмоциональное состояние), взаимоотношения коммуникантов (например, предпочитаемый тип отношений с партнером, желаемый уровень общения), а также отношение партнеров по коммуникации к ситуации общения (например, намерение продолжать общение, стремление выйти из коммуникации). При этом причины поведения видятся исключительно в личностных факторах, во внутренних диспозициях (настроении, интересах, склонностях, отношении), а влияние общекультурных норм, свойственных конкретной лингвокультуре, ситуативных и групповых факторов недооценивается.

Рассмотрим некоторые ошибки атрибуции, зафиксированные нами в ходе наблюдения за межкультурным общением студентов УрГПУ в рамках международных сетевых виртуальных культурно-образовательных проектов [7]. Согласно нашим наблюдениям, наибольшее количество ошибок было выявлено в процессе межкультурного общения между представителями культур, полярно расположенных в системе параметров культуры Э. Холла (монокронность / полихронность, широкий / узкий контекст) [9; 10; 11], и культурных измерений Г. Хофштеде (индивидуализм / коллективизм, дистанция власти, терпимость / нетерпимость к неопределенности, мужское / женское начало, стратегическое мышление) [12; 13; 14].

В качестве одного из примеров ошибок атрибуции в межкультурном общении можно привести некорректное восприятие русскими студентами ситуации замедленного включения в дискуссию и коммуникативной пассивности их партнеров по кросс-культурной коммуникации из Перу. Необходимо отметить, что как Россия, так и Перу относятся к странам с так называемым полихронным восприятием времени, согласно которому время видится как нелинейный процесс, при этом в один и тот же отрезок времени возможно параллельное выполнение нескольких действий. В обеих культурах опоздание считается нормативным,

время опоздания варьируется в зависимости от социальной ситуации. Однако степень выраженности полихронности в Перу намного превышает данный показатель в России, что проявляется в более «расслабленном» отношении к категории времени и, соответственно, в более терпимом отношении к опозданиям (включая контекст академической среды), а также в более размеренном темпе социального взаимодействия, в том числе коммуникативного. Таким образом, во время занятий русские студенты наблюдали значительные, с их точки зрения, опоздания партнеров из Перу к началу времени видеоконференции (опоздание в 20-30 минут при общей продолжительности соединения в 50 минут), нежелание партнеров по коммуникации принести свои извинения в указанной ситуации, медлительность действий и сниженный уровень речевой активности. Все это ошибочно интерпретировалось как отсутствие интереса к происходящему и/или неуважение к собеседникам и в ряде случаев приводило к ответному снижению активности во взаимодействии.

Другим примером может служить некорректная интерпретация феномена улыбки при межкультурном общении с американскими студентами. В отношении невербального компонента коммуникативного поведения важно учитывать факт разграничения широко- и узкоконтекстных культур. Согласно теории Э. Холла, для представителей ширококонтекстных культур (к которым относится Россия) важен контекст коммуникации – обстановка, в которой осуществляется коммуникативный акт. В то же время процесс коммуникации в узкоконтекстных культурах (к которым принадлежит США) построен главным образом на основе сообщений, выраженных вербально. Поэтому русские студенты испытывают дефицит невербальной части сообщения в ходе коммуникации с американскими партнерами и вынуждены интерпретировать их невербальное коммуникативное поведение, исходя из соответствующих норм, свойственных русской лингвокультуре.

Улыбка в англоязычных культурах является неотъемлемым атрибутом вежливого поведения, способом формальной демонстрации готовности вступить в социальной взаимодействии. При этом вежливость в английском сознании в большей степени ассоциируется с демонстративным, этикетным вниманием [4, с. 141]. Основными функциями американской улыбки являются:

- демонстрация доброжелательности к собеседнику;

- демонстрация вежливости в общении: принято улыбаться тем людям, с которыми имеешь в данный момент дело;

- демонстрация личного преуспеяния, стойкости, жизнеспособности;

- демонстрация благодарности [8, с. 190].

В России, наоборот, улыбка символизирует искреннее расположение и симпатию по отношению к собеседнику. Вышесказанное объясняет тот факт, что нередко во время занятий с университетом-партнером из США русские студенты неприязненно реагировали на чрезмерно улыбающихся, с их точки зрения, американских партнеров, ссылаясь на неискренний характер и неуместность улыбки.

В качестве еще одной ошибки атрибуции в интерпретации невербального коммуникативного поведения партнеров по общению из американского вуза можно привести неверное восприятие расслабленной позы студентов во время видео соединений. Согласно теории культурных измерений Г. Хофштеде, США принадлежит к культурам с низкой дистанцией власти, что предполагает невысокую степень социального неравенства в ходе взаимодействия партнеров с разным возрастным и/или социальным статусом. В американской культуре считается уместным, если студент принимает расслабленную позу во время занятия. Для профессоров и других студентов такая поза не является индикатором социальных взаимоотношений, таких как предпочитаемый тип отношений с партнером или желаемый уровень общения, а также отношения к конкретной ситуации социального взаимодействия. Для русских студентов, наоборот, нормативным считается соблюдение дистанции общения в условиях формального академического контекста. Поэтому расслабленная поза американских собеседников во время видео сеансов общения воспринималась студентами УрГПУ как неуместная и расценивалась как неуважение к собеседнику.

Помимо приведенных выше примеров ошибок атрибуции, обусловленных фактом принадлежности коммуникантов к разным типам лингвокультур с позиции межкультурной коммуникации, мы также наблюдали ошибки, связанные со спецификой организации учебного процесса. Здесь важно пояснить, что сетевой виртуальный культурно-образовательный проект предполагает взаимодействие студентов в режиме синхронной видеоконференцсвязи. В связи с чем создается ощущение присутствия всех участников коммуникации в одном месте и в одно время, в одинаковых условиях, что, в свою очередь, приводит к недооценке влияния условий разницы во времени, в кото-

рых находятся университеты-партнеры, на восприятие студентами вербального и невербального коммуникативного поведения друг друга [5]. Так, в случае занятий с университетом-партнером из США студенты УрГПУ начинают участвовать в видеоконференции в пять / шесть часов вечера по местному времени, а студенты американского вуза – в восемь часов утра. Для американских студентов восемь часов утра – это начало учебных занятий, соответственно возможно предположить, что уровень их коммуникативно-речевой активности на первом утреннем занятии будет характеризоваться разной скоростью вработывания [2]. При этом существует большая вероятность, что, аналогично ситуации взаимодействия со студентами из Перу, студенты УрГПУ будут объяснять низкий уровень активности американских партнеров по общению отсутствием интереса к происходящему и/или неуважением к собеседникам.

Организация учебной деятельности по профилактике потенциальных и преодолению уже имеющихся ошибок атрибуции в межкультурной коммуникации должна осуществляться, на наш взгляд, в русле комплексного развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов с последовательным соблюдением ряда этапов. Здесь оговоримся, что речь идет об организации обучения межкультурному общению при непосредственном взаимодействии с зарубежными партнерами в процессе кросс-культурной коммуникации.

I этап – ознакомительный; **содержание этапа** – знакомство с основными категориями теории межкультурной коммуникации, значимыми для осуществления анализа ситуаций межкультурного общения; **организационные формы**: вводное занятие-дискуссия, опрос, тестирование.

Вводное занятие-дискуссия имеет целью сообщение студентам базовых сведений о типах культур с позиции межкультурной коммуникации (параметров культуры, предложенных Э. Холлом, и культурных измерений Г. Хофштеде) и об особенностях их влияния на коммуникативное поведение представителей разных лингвокультур. Параллельно студенты принимают участие в опросе по выявлению стереотипности восприятия страны, с которой им предстоит взаимодействие, с последующим групповым обсуждением истинности / ложности содержательных характеристик выявленного стереотипного образа. Далее студентам предлагается выполнить контрольный тест, который имеет целью выявление исходных знаний относительно особенностей той или иной лингвокультуры, ключевых для осуществления успешного кросс-культурного об-

щения. Данный тест в большей степени носит установочный характер, так как позволяет выявить существующие пробелы в знаниях и тем самым мотивирует обучающихся на их дальнейшее восполнение в ходе приобретения опыта непосредственного взаимодействия со студентами-представителями данной культуры.

II этап – наблюдательный; **содержание этапа** – осознание особенностей коммуникативного поведения представителей данной культуры; **организационные формы**: наблюдение-регистрация, эссе-рефлексия.

В ходе первого занятия с участием студентов из зарубежного университета-партнера студентам предлагается заполнить бланк наблюдения, в котором регистрируются особенности вербального и невербального коммуникативного поведения партнеров по общению. К числу наблюдаемых параметров могут быть отнесены следующие:

- характеристика вербального коммуникативного поведения: общительность, эмоциональность, доброжелательность, вежливость, неформальность, отношение к мнению собеседника, критика, тематика общения, темы-табу, развернутость высказывания, паузы, перебивание собеседника, реакция на конфликтное коммуникативное поведение собеседника, реакция на неинтересную тему общения, реакция на речевые ошибки собеседника, реакция на похвалу, комплимент;

- характеристика невербального коммуникативного поведения: жесты, поза (положение тела), телодвижения, прикосновения, мимика, взгляд, улыбка, положение в пространстве (дистанция), молчание;

- характеристика паравербального коммуникативного поведения: скорость речи, громкость речи, артикуляция, высота голоса, ритм, интонация.

Перечень перечисленных выше параметров будет варьироваться в зависимости от характеристик коммуникативного поведения, значимых для определенной лингвокультуры. По результатам первого онлайн взаимодействия студентам предлагается изложить свои впечатления об особенностях поведения зарубежных партнеров по общению во время занятия в форме эссе-рефлексии.

III этап – развивающий; **содержание этапа** – формирование/развитие умений вербального, невербального и паравербального коммуникативного поведения; **организационные формы**: дневник самооценивания.

На протяжении всего цикла занятий студенты заполняют дневник самооценива-

ния, фиксируя и оценивая в нем свой опыт непосредственного кросс-культурного взаимодействия с зарубежными партнерами на аудиторных занятиях и во внеаудиторное время. При этом необходимо стимулировать студентов к осуществлению рефлексии успехов и неудач каждого отдельно взятого коммуникативного события, рассматривая последнее с разных позиций, принимая во внимание не только свое мнение, но и точку зрения партнера по общению. Ведение дневника самооценивания способствует повышению уровня эмпатии по отношению к партнерам по кросс-культурной коммуникации, многоаспектному анализу ситуаций межкультурного взаимодействия и, как результат, более корректной интерпретации особенностей коммуникативного поведения.

IV этап – рефлексивный; **содержание этапа** – самоанализ результатов деятельности по овладению умениями межкультурного общения; **организационные формы**: опрос, тестирование, эссе-рефлексия, индивидуальное интервью, завершающее занятие-дискуссия.

После завершения цикла занятий студентам предлагается принять участие в повторном опросе по выявлению стереотипности восприятия страны, с которой произошло взаимодействие, что позволяет проследить динамику изменения когнитивного и эмоционального компонентов стереотипных представлений, предположительно в сторону большего соответствия реальности. Параллельно обучающиеся выполняют тест, имеющий целью определение уровня фактических знаний об особенностях национального коммуникативного поведения носителей лингвокультуры страны-партнера и обуславливающих их причин. Далее студенты обобщают свой опыт кросс-культурного взаимодействия в форме эссе. Цель эссе заключается в том, чтобы проследить, способствовали ли занятия формированию адекватного и соответствующего действительности образа страны-партнера у рус-

ских студентов. Структура и содержание эссе может определяться следующим кругом вопросов.

- Появилось ли у Вас желание больше узнать о данной стране? Будете ли Вы что-нибудь для этого предпринимать (читать книги, смотреть видео)?

- Изменило ли живое общение с представителями данной культуры Ваши представления о ней?

- Хотели бы Вы съездить в данную страну на учебу /стажировку / в туристическую поездку при условии оплаты всех расходов? С какой целью Вы бы поехали? Сколько времени бы провели? Где бы остановились? С какими трудностями бы Вы столкнулись?

- Стоило бы России позаимствовать опыт данной страны в экономической, социальной и др. сферах, напр., перенять особенности системы высшего образования?

- Хотели бы Вы, чтобы в Вашей группе обучался студент из данной страны? Хотели бы Вы проживать в комнате (в общежитии или у себя дома) со студентом по обмену? и др.

С целью уточнения сведений, полученных преподавателем посредством опроса, дневника самооценивания и эссе, студентам предлагается принять участие в индивидуальном интервью. Завершается цикл занятий по обучению межкультурному общению занятием-дискуссией, обобщающим опыт участия студентов в кросс-культурном взаимодействии как группы.

На наш взгляд, описанные выше этапы организации межкультурного общения средствами иностранного языка позволяют студентам максимально полно использовать преимущества кросс-культурного взаимодействия в целях овладения основами межкультурной коммуникативной компетенции и, в частности, профилактике ошибок атрибуции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2006.
2. Егоров А. С., Загрядский В. П. Психофизиология умственного труда. Л. : Наука, 1973.
3. Елизарова Г. В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению : дис.... д-ра пед. наук. СПб., 2001.
4. Ларина Т. В. Категория вежливости и стиль коммуникации: Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. М. : Рукописные памятники Древней Руси, 2009.
5. Минюрова С. А., Крылова С. Г., Руденко Н. С. On-line Videoconferences: How to Make Intercultural Collaboration Effective for All Participants // Global Partners in Education Journal. 2015. № 5. С. 27-37. URL: <http://www.gpejournal.org/index.php/GPEJ/article/view/74>.
6. Немов Р. С., Алтунина И. Р. Социальная психология : учеб. пособие. СПб. : Питер, 2010.
7. Руденко Н. С., Макурова Е. В. Виртуальная образовательная среда как условие развития межкультурной компетентности // Педагогическое образование в России. 2012. № 6. С. 120-123.
8. Стернин И. А., Стернина М. А. Американское коммуникативное поведение : науч. изд. Воронеж : ВГУ-МИОН, 2001.
9. Hall E. The Hidden Dimension. New York : Doubleday, 1966.
10. Hall E. The Silent Language. New York : Doubleday, 1959.

11. Hall E. Beyond Culture. New York : Random House, 1976.
12. Hofstede G. H. Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values. Beverly Hills CA : Sage Publications, 1984.
13. Hofstede G. H. Cultures and Organizations: Software of the Mind. L. : McGraw-Hill Book Company (UK) Limited, 1991.
14. Hofstede G., Hofstede G. J., Minkov M. Cultures and Organizations: Software of the Mind. New York : McGraw-Hill USA, 2010.
15. Ross L. The Intuitive Psychologist and His Shortcomings: Distortions in the Attribution Process // L. Berkowitz (Ed.). Advances in Experimental Social Psychology. Vol. 10. New York : Academic Press, 1977. P. 173-220.

REFERENCES

1. Gal'skova N. D., Gez N. I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika : ucheb. posobie dlya stud. lingv. un-tov i fak. in. yaz. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy. M. : Akademiya, 2006.
2. Egorov A. S., Zagryadskiy V. P. Psikhofiziologiya umstvennogo truda. L. : Nauka, 1973.
3. Elizarova G. V. Formirovanie mezhkul'turnoy kompetentsii studentov v protsesse obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu : dis... d-ra ped. nauk. SPb., 2001.
4. Larina T. V. Kategoriya vezhlivosti i stil' kommunikatsii: Sopostavlenie angliyskikh i russkikh lingvokul'turnykh traditsiy. M. : Rukopisnye pamyatniki Drevney Rusi, 2009.
5. Minyurova S. A., Krylova S. G., Rudenko N. S. On-line Videoconferences: How to Make Intercultural Collaboration Effective for All Participants // Global Partners in Education Journal. 2015. № 5. S. 27-37. URL: <http://www.gpejournal.org/index.php/GPEJ/article/view/74>.
6. Nemov R. S., Altunina I. R. Sotsial'naya psikhologiya : ucheb. posobie. SPb. : Piter, 2010.
7. Rudenko N. S., Makurova E. V. Virtual'naya obrazovatel'naya sreda kak uslovie razvitiya mezhkul'turnoy kompetentnosti // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2012. № 6. S. 120-123.
8. Sternin I. A., Sternina M. A. Amerikanskoe kommunikativnoe povedenie : nauch. izd. Voronezh : VGU-MION, 2001.
9. Hall E. The Hidden Dimension. New York : Doubleday, 1966.
10. Hall E. The Silent Language. New York : Doubleday, 1959.
11. Hall E. Beyond Culture. New York : Random House, 1976.
12. Hofstede G. H. Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values. Beverly Hills CA : Sage Publications, 1984.
13. Hofstede G. H. Cultures and Organizations: Software of the Mind. L. : McGraw-Hill Book Company (UK) Limited, 1991.
14. Hofstede G., Hofstede G. J., Minkov M. Cultures and Organizations: Software of the Mind. New York : McGraw-Hill USA, 2010.
15. Ross L. The Intuitive Psychologist and His Shortcomings: Distortions in the Attribution Process // L. Berkowitz (Ed.). Advances in Experimental Social Psychology. Vol. 10. New York : Academic Press, 1977. P. 173-220.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. В. Пестова.

УДК 378.147:745/749
ББК Щ12р

ГСНТИ 16.21.27

Код ВАК 13.00.02

Соколов Максим Владимирович,

доктор педагогических наук, профессор, кафедра рисунка, живописи и художественного образования, Новосибирский государственный педагогический университет; 630126, г. Новосибирск, ул. Вилойская, 28; e-mail: maxma63@mail.ru

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ХУДОЖНИКА ДЕКОРАТИВНОГО ИСКУССТВА
НА ОСНОВЕ АКТИВИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: проектная деятельность; проектный образ; художественный образ; технологическая форма объекта; художественное воображение; приемы развития воображения; проектный образ в дизайне и декоративном искусстве.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается подход к профессиональной подготовке художников декоративно-прикладного искусства с опорой на развитие художественного воображения как важной составляющей категории проектного образа и овладение профессиональным ремеслом. В рассматриваемой структуре проектной деятельности автор выделяет технологическую форму вещи и проектный образ. Проведен анализ роли художественного образа в проектируемом объекте декоративно-прикладного искусства, а также прослежены сходство и различия в проектном образе в дизайне и декоративном искусстве. Обосновывается, что действенным средством активизации проектной деятельности выступают как приемы развития творческого воображения, направленного на создание особенного художественного образа, так и варьирование современных и традиционных технологий, применяемых для реализации проекта. Автор подчеркивает равноценность обеих составляющих, обращая внимание на существенную роль технологической составляющей при проектировании объектов будущими художниками декоративно-прикладного искусства.

Sokolov Maksim Vladimirovich,

Doctor of Pedagogy, Professor of Department of Drawing, Painting and Art Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia.

**PROFESSIONAL TRAINING OF DECORATIVE ARTS SPECIALISTS
THROUGH INCREASED PROJECT ACTIVITIES**

KEYWORDS: project activities; project image; artistic image; shape of the object; artistic imagination; imagination development techniques; project image in design and decorative arts.

ABSTRACT. The article describes an approach to training decorative arts and crafts specialists based on the development of artistic imagination as an important component of the category of project image and mastery of professional craft. In the structure of project activity, the author singles out a technological shape of a thing and a project image. The article presents the results of an analysis of the role of the artistic image in the process of designing an object, and traces similarities and differences in the project image in design and in decorative art. The article also substantiates the fact that both creative imagination development techniques aimed at creating a special artistic image and variation of modern and traditional technologies used to implement the project function as effective means of intensification of project activity. The author stresses equal importance of both components, paying attention to the essential role of the technological component when designing objects by future arts and crafts specialists.

В структуру проектной деятельности дизайнера и художника декоративно-прикладного искусства (ДПИ) входят категории проектной деятельности, сам процесс проектирования и средства художественного конструирования и проектирования. Близость самого механизма создания нового проекта в дизайне и ДПИ позволяет многие методы и приемы художественного проектирования объектов переносить из методики подготовки художников ДПИ в методику подготовки дизайнеров.

К категориям проектной деятельности относят проектный образ, функции объекта, морфологию объекта, технологическую форму объекта.

Дизайнер при проектировании вещи главной своей задачей ставит функциональ-

ную целесообразность и только во вторую очередь – эстетическую привлекательность, иными словами он проектирует в чистом виде функцию объекта, направленную на удовлетворение определенных потребностей человека. Художник декоративно-прикладного искусства проектирует собственно предмет, который, безусловно, несет определенную функцию, но эстетическая ценность этого объекта более значима, чем его область использования. Современное декоративно-прикладное искусство все более приобретает черты декоративного, то есть в большей степени является украшением.

Дизайнер, создавая объекты и предметы, стремится «раствориться» в объекте проектирования. Кроме специалистов, никто никогда не задумывался над тем, на-

пример, кто выполнил дизайн той или иной модели чайника и утюга. В отличие от дизайнера, вещь, спроектированная художником ДПИ, изначально носит индивидуальный характер. Этот характер проявляется в художественном образе вещи и в особенной технологической форме.

Художественный образ – специфический для искусства способ отражения, осмысления и художественной переработки действительности с позиций определенного эстетического идеала в конкретную чувственную форму. Собственно художественный эффект достигается благодаря глубокому проникновению автора в сущность вещи и воплощению этой сущности в соответствующей форме. В отличие от изобразительного искусства, которое изображает мир, ДПИ его преобразует. По меткому замечанию одного из основоположников современной теории декоративного искусства А. Б. Салтыкова, декоративное искусство можно назвать «преобразительным» искусством [3]. Изобразительное искусство, если рассматривать классическую живопись, создает на плоскости иллюзию мира, жизненного пространства, в которое мысленно вовлекается зритель. Декоративное искусство создает и художественно преобразует реальное пространство, в котором физически существует человек. Этим можно объяснить огромное влияние декоративного искусства на всю духовную сферу человека, его эстетические вкусы.

Активизировать проектную деятельность студентов мы можем через развитие художественного воображения. Если говорить о стимулировании самого процесса воображения, то оно проявляется при активном оперировании образами или через подключение бессознательного (ассоциативно-синектический метод) [5]. Существует несколько способов создания образов в искусстве, через осознание и применение которых можно развивать творческое воображение, тем самым влияя на проектный образ [2; 4].

1. Типизация – обобщение существенного через индивидуальное, выделение повторяющегося в однородных фактах, предметах, явлениях и создание сложного целостного образа, носящего синтетический характер. Примером могут быть типичная форма листа, ягод, зеленый цвет травки в орнаменте.

2. Схематизация – абстрагирование от второстепенных признаков, то есть мысленное исключение каких-либо свойств предметов или явлений, представленных в образе, и обобщение представлений, из которых он конструируется. Схематизация применяется при создании символических

изображений (логотипа, орнамента, узора, герба, вензеля, монограммы и т. д.), то есть при создании декоративного художественного образа. В декоративном искусстве этому термину близок термин «стилизация», или поиск конструкции.

3. Реконструкция – создание целостной структуры образа по отдельному признаку или свойству, восполнение недостающих частей образа. Отсутствие важных элементов провоцирует воображение на достраивание в соответствии с представлением, а значит, фактически, появляется новый образ. Воссоздание предметов декоративно-прикладного искусства осуществляется на основе сохранившихся фрагментов.

4. Агглютинация – синтез, «склеивание» разнородных элементов (свойств, качеств, признаков) предметов и явлений. Использование в одном изделии различных художественно-выразительных приемов или создание образа кентавра.

5. Акцентирование – заострение, подчеркивание определенных признаков предметов и явлений путем их преувеличения (гиперболизации) или преуменьшения (миниатюризации), где учитываются следующие условия: а) количественная характеристика образа (обобщенное изображение птицы, рыбы в росписи); б) пропорциональное соотношение элементов образа (изменение относительных размеров). Гиперболизация и миниатюризация присутствуют в художественном образе одновременно (выделение характерных для птиц формы головы и хвоста, реже крыла).

6. Аналогия – уподобление одного элемента (свойства, качества, признака) другому как по предметным, так и по функциональным особенностям (уподобление формы букв определенных шрифтов узнаваемому силуэту животного). Аналогия тесно связана с ассоциативными процессами.

Все названные операции связаны с психическими процессами ощущения, восприятия и являются приемами создания новых образов, активно влияющих на изменение содержательной стороны возникающих представлений. Развитие содержательной стороны создания образов идет через невербальные приемы создания данных образов и оперирования ими, а значит, существенную роль играют сами способы создания изображений:

1) изменение физических и пространственных свойств предметов (формы, величины, пропорции, конструкции, цвета, тона и т. д.);

2) изменение количества изображаемых предметов (или деталей одного предмета);

3) изменение взаимного расположения предметов;

4) свободное формообразование нового пространственного образа путем соединения различных обобщенных форм (например, геометрических); случайное хаотическое нагромождение масс или упорядоченное соединение форм.

Приведенные выше приемы реализуются в художественном произведении благодаря использованию композиционных приемов введения ритма, симметрии, асимметрии, контраста, нюанса и т. п. Эти приемы являются логической закономерностью природы, увиденной и осознанной человеком. Они способствуют организации пластического мотива, помогая раскрытию задуманного художником образа. Для произведения декоративно-прикладного искусства они являются важной составляющей при выработке самим автором художественного стиля, прояснения конструктивной идеи произведения [7].

Декоративно-прикладное искусство связано с созданием материальных предметов, и в профессиональные обязанности творцов входит владение материалом, техникой исполнения. Технология в декоративно-прикладном искусстве играет преобладающую роль при создании проекта нового объекта. Материал, его пластические свойства, приемы обработки – основы художественного языка декоративного искусства.

Художник ДПИ постоянно экспериментирует с различными передовыми и древними технологиями, которые помогают ему не только освоить язык данного вида ДПИ, но и найти свой особенный язык, стиль, который будет в значительной степени влиять и на образы, решаемые в его предметах. Технологическая форма объекта – это перенос процесса изготовления на материал вещи, когда в структуру и внешнюю форму самого объекта вплетаются способы его создания и преобразования, характерные для материала (так, для металла – это техники литья,ковки, резки и т. п.).

Художник ДПИ воспринимает технологию как один из источников замысла проекта вещи. Проект разрабатываемого предмета в качестве ведущей темы должен выражать природу материала и способы его обработки. В декоративном искусстве принято разделение по материалам, а значит, соответствие художественного решения и материала становится определяющей для традиционных его видов. В образе выражаются и другие смыслы, но доминантой остаются материал и технология. Так, при создании произведения в технике кузнечного искусства основные технологические приемы протяжки, высечки, кручения и гибки, становятся основой

конструкции и фактуры вещи из металла. Конструкция самой вещи ажурная, легкая или, наоборот, массивная, громоздкая – в зависимости от того, какая художественная идеология заложена в основу образного решения объекта.

На начальном этапе формирования будущего художника ДПИ овладение технологией, языком материала имеет большое значение. Поиск выразительных средств материала должен проходить на занятиях одновременно с освоением основных технологических операций. Каждая осваиваемая студентом технологическая цепочка предполагает большое разнообразие новых, новейших, старых приемов при создании проектных поисков. Эти технологические поиски являются важным компонентом, участвующим в формировании из студента профессионала-художника, уверенно владеющего технологией. Особенность подготовки художника ДПИ в нашем вузе заключается еще и в том, что в каждом из представленных видов декоративного искусства студент изучает несколько видов материалов (например, в керамике – фарфор, фаянс, шамот) и несколько основных технологий (например, при работе с металлом – кузнечное и ювелирное дело, эмальирование, чеканку и гравирование). Это, с одной стороны, в значительной степени растягивает процесс освоения обозначенных материалов и техник, а с другой стороны – позволяет творчески переносить технологические приемы, комбинировать их, тем самым развивая профессиональное творчество.

Художник, не освоивший сложное ремесло, не может рассчитывать на получение высокого художественного результата. Мастер ДПИ должен представлять себе сопротивление материала (фаянса, шамота, эмалей, текстильных красителей, плавящегося металла) при определенных технологических операциях. В противном случае он рискует встретиться с большими неожиданностями, когда проект будет воплощаться в жизнь. Способность предвидеть художественные эффекты, получаемые на всем протяжении процесса изготовления вещи, причем эффекты, заведомо неочевидные, непредсказуемые – это показатель профессионализма.

Опытный мастер, экспериментируя, тоже не всегда достигает того эффекта, к которому стремится, не всегда преодолевает расхождение между замыслом и технологическими возможностями его реализации. Однако принципиальное различие между ним и дилетантом заключается в том, что на каждом этапе творческого процесса мастер знает, к чему стремится, способен оценить удачу. Критерием оценки становится

профессиональный навык, знание технологии и материала, которые должны быть заложены в процесс подготовки студентов высшего учебного заведения.

С одной стороны, художник ДПИ, как и дизайнер, ориентирован на массовое производство, что требует и соответствующего подхода к постановке в процессе обучения творческих, проектных и технологических задач. С другой стороны, художник ориентирован на выставочный, уникальный вариант создания произведения искусства, где важен особый художественный эффект, который может быть получен не только закономерно, из знаний и опыта, но и случайно.

Этот дуализм прослеживается, если рассмотреть особенности работы художников на современном художественном предприятии: они разрабатывают образцы для массового производства, где художественный эффект должен быть точно предсказуем в условиях технологии данного производства; параллельно такие художники создают уникальные декоративные произведе-

ния выставочного характера, где полученный эффект носит авторский характер и мало подвержен тиражированию. На предприятиях по изготовлению художественных изделий из металла такое положение закреплено системой производственных выставок, когда на одну экспозицию выставляются и мелкосерийные, и уникальные изделия. Последние выполнены в единственном экземпляре и представляют собой рекламное лицо предприятия. Сами руководители фабрик заинтересованы, чтобы художники его предприятия имели имя и были известны внутри отрасли.

Таким образом, активизация проектной деятельности будущих художников ДПИ должна строиться на двух главных приоритетах: развития художественного воображения как важной составляющей категории проектного образа и овладения профессиональным ремеслом, определяющим технологическую форму вещи и демонстрирующим глубину знания производственного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дудецкий А. Я. Воображение. Смоленск, 1969.
2. Коршунова Л. С. Воображение и его роль в познании. М. : МГУ, 1979.
3. Крамаренко Л. Г. Отечественное декоративно-прикладное искусство XX века. М. : МГХПУ, 2003.
4. Лук А. Н. Психология творчества. М. : Наука, 1978.
5. Новоселов С. А. Ассоциативно-синектическая технология развития креативности субъектов образовательного процесса // Педагогическое образование и наука. 2011. № 1. С. 72-77.
6. Соколова М. С. Декоративно-прикладное искусство в системе культура – искусство – производство // Вестник Оренбург. гос. ун-та. 2007. № 11-2 (76). С. 57-63.

REFERENCES

1. Dudetskiy A. Ya. Voobrazhenie. Smolensk, 1969.
2. Korshunova L. S. Voobrazhenie i ego rol' v poznanii. M. : MGU, 1979.
3. Kramarenko L. G. Otechestvennoe dekorativno-prikladnoe iskusstvo KhKh veka. M. : MGKhPU, 2003.
4. Luk A. N. Psikhologiya tvorchestva. M. : Nauka, 1978.
5. Novoselov S. A. Assotsiativno-sinekticheskaya tekhnologiya razvitiya kreativnosti sub"ektov obrazovatel'nogo protsesssa // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2011. № 1. S. 72-77.
6. Sokolova M. S. Dekorativno-prikladnoe iskusstvo v sisteme kul'tura – iskusstvo – proizvodstvo // Vestnik Orenburg. gos. un-ta. 2007. № 11-2 (76). S. 57-63.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. С. А. Новоселов.

УДК 364-78(70)(091)
ББК С93(7Сле)6

ГСНТИ 16.21.27

Код ВАК 13.00.08

Цельх Марина Петровна,

доктор педагогических наук, профессор, кафедра общей педагогики, Таганрогский институт имени А. П. Чехова – филиал Ростовского государственного экономического университета; 347936, Ростовская обл., г. Таганрог, ул. Инициативная, д. 48; e-mail: m.tselykh@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ – ДВИЖУЩАЯ СИЛА РАЗВИТИЯ АМЕРИКАНСКОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ¹

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социальная работа; профессионализация; профессиональные организации; профессиональное образование; США.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена проблеме поиска профессиональной идентичности на основе самоорганизации, который был характерен для американской социальной работы в первой половине XX столетия. Целью является обоснование ведущей роли профессиональных организаций в становлении и развитии социальной работы как интеллектуальной профессии. Автором анализируются аутентичные англоязычные источники (не переведившиеся на русский язык), посвященные истории американской социальной работы. Дается характеристика основных черт профессионализма. Показана ведущая роль первых профессиональных объединений американских социальных работников в процессе перевода добровольной благотворительности в статус профессии. Описано содержание деятельности профессиональных организаций, которые явились прототипами современных ведущих профессиональных объединений – Национальной ассоциации социальной работы и Совета по образованию социальных работников. Выделены главные направления деятельности профессиональных организаций, к которым отнесены развитие стандартов деятельности и правил членства, выработка теоретических подходов и общей методики оказания социальной помощи, принятие этического Кодекса профессиональной деятельности и разработка базовых образовательных программ подготовки специалистов для различных специализаций. Приведена статистика увеличения численности профессиональных организаций как показателя их влияния на повышение статуса социальной работы. Особое внимание уделено возможностям совершенствования профессии при участии самих профессионалов.

Tselykh Marina Petrovna,

Doctor of Pedagogy, Professor of Department of General Pedagogy, Taganrog Institute named after A.P. Chekhov, (branch) Rostov State Economic University, Taganrog, Russia.

PROFESSIONAL ORGANIZATION AS A DRIVING FORCE OF THE DEVELOPMENT OF AMERICAN SOCIAL WORK

KEYWORDS: social work; professionalization; professional organizations; professional education; United States.

ABSTRACT. The article deals with the issue of the search of professional identity on the basis of self-organization, which characterized American social work in the first half of the 20th century. The goal is to substantiate the leading role of professional organizations in the rise and development of social work as an intellectual profession. The author analyzes authentic English-language sources (which have not been translated into Russian) on the history of American social work. The main features of the term "professionalization" are described. The leading role of the first professional organizations of American social workers in the transition of voluntary charity into the status profession is shown. The article outlines the main activities of professional organizations which used to be the prototypes of modern leading professional associations – National Association of Social Workers and Council on Social Work Education. The author shows that they were the major force in the attempt to get unity and greater cohesion for the profession. The main activities of professional organizations are highlighted: the development of professional standards and rules of membership, the search for theoretical basis, common methodology and methods of practice, the adoption of the Code of ethics for professional practice and unification of basic educational training programs for different specializations. Statistical data on the number of members of professional organizations as an indicator of their impact on the improvement of the status of social work as a profession is provided. Special attention is given to the possibilities of improving social work as a profession with the help of self-organization of professionals.

В настоящее время в условиях перехода к общемировому открытому экономическому и социально-культурному пространству возрастает научный интерес к вопросам профессионализации социально-

педагогического труда и к сравнительно-историческим аспектам, выявляющим особенности развития деятельности социальных педагогов/социальных работников в различных странах. Как новая профессия социально-педагогическая деятельность заявила о себе в России сравнительно недавно – в начале 1990-х гг., что было вызвано необходимостью преодоления негативных последствий перехода страны на рельсы рыночных социально-экономических от-

¹ Статья написана при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта № 15-06-00039 название проекта: «Подготовка будущих социальных педагогов в современном контексте профессионализации социально-педагогической деятельности».

ношений. В то же время за рубежом, в частности в США, профессионализация социальной работы началась примерно на сто лет раньше и состояла в целенаправленной разработке всех ее необходимых составляющих: научно-теоретических основ, методического инструментария, организационных форм в сочетании с развитием системы профессиональной подготовки кадров для социальной сферы. Сегодня российские специалисты в области социально-педагогической деятельности сталкиваются с аналогичными проблемами профессионализации, что доказывает полезность научной рефлексии зарубежного опыта в целях определения возможных позитивных моделей, стимулирующих становление этой деятельности в качестве статусной высокоинтеллектуальной профессии в нашей стране.

В научной литературе понятие «профессионализация» чаще всего рассматривается с точки зрения становления личности специалиста, которое характеризуется такими показателями, как профессиональная пригодность и готовность к труду, выступающими в качестве главного условия профессионального мастерства работника, достижения им высокой эффективности деятельности [3; 4]. В данном случае профессионализация рассматривается со стороны ее носителя – человека. При этом главным объектом исследования становится психолого-педагогический процесс последовательного и поэтапного включения индивида в мир труда по избранной специальности.

С другой стороны профессионализация может обозначать феномен появления новых сфер труда, на определенном этапе развития общества выделяющихся из форм созидательной деятельности человека [1; 2; 5]. В этом случае главным объектом исследовательского интереса выступают проблемы формирования профессиональной общности, профессиональных знаний, выработки стандартов и способов контроля за их соблюдением, а также проблемы профессионального образования и достижения профессиональной группой высокого социального статуса благодаря интеллектуализации труда. В данной статье мы ставим задачей рассмотреть становление социальной работы в США именно в этом ключе.

Обзор научной литературы [7; 9; 14; 15] показывает, что условия и факторы, способствующие профессионализации социально-педагогической деятельности весьма разнообразны. При рассмотрении данной проблемы мы исходим из того, что социальная педагогика и социальная работа, являясь профессиональным социальным взаимодействием «специалист – клиент», направленным на достижение позитивных инди-

видуальных и социальных изменений, основывается на исторически, социально и культурно конструируемых знаниях и на возможностях совершенствования профессии при участии самих профессионалов.

Одной из ведущих форм самоорганизации в любой профессиональной сфере является деятельность профессиональных ассоциаций. Об этом свидетельствуют работы отечественных и зарубежных исследователей по данной тематике. Алексис де Токвиль, французский мыслитель и общественный деятель, изучавший особенности американской жизни XIX столетия обратил внимание на то, что американцы всех возрастов и сословий постоянно стремятся к учреждению различного типа ассоциаций и сообществ, не только коммерческих, деловых, но и религиозных, досуговых, образовательных и пр. [18, р. 13]. Де Токвиль объяснял это приверженностью американских граждан принципам равенства, лежащим в основании демократии: демократическое общество, или общество равных возможностей, не может функционировать без умения сочетать личные цели с целями общества. В противном случае отношения в обществе могут принять авторитарные формы

Фрэнк Бруно, который возглавлял Американскую ассоциацию социальных работников (1928-1930 гг.) и Национальную конференцию социальной работы (1932-1933 гг.) писал, что Соединенные штаты – это страна ассоциаций и объединений. Путем их учреждения, по его мнению, профессионалы из одной и той же сферы деятельности стремятся преодолеть обширность разделяющих их территорий [9].

Современные авторы, такие как, например, Ф. Попл и Л. Лейнингер утверждают, что ярким показателем статусности профессиональной деятельности является высокий уровень развития профессиональных обществ, объединений, ассоциаций [17, р. 57]. Эти авторы доказывают, что успешно развиваются лишь те профессии, которые сформировали профессиональные организации, способные реализовать цели саморазвития.

О том, что в развитии профессии большую роль играют профессиональные организации пишет Т. Шанин. Он считает, что идея «профессионализма», через профессиональные организации задает соответствующую модель и стандарт поведения специалистов, а также концептуально формирует процесс подготовки будущих специалистов в высшей школе [6].

Не случайно в действующем сегодня «Этическом кодексе» социального работника США в одном из разделов в качестве обязанности профессионалов записано требо-

вание об этической ответственности специалистов перед профессией. В частности, в нем говорится, что:

- «социальные работники должны способствовать поддержанию и развитию высоких стандартов профессиональной практики;

- социальные работники должны защищать и развивать ценности, этику, знания и миссию социальной работы как профессии. социальные работники должны защищать, усиливать и повышать единство профессии посредством изучения, исследований, активных дискуссий и конструктивной критики профессии;

- социальные работники должны уделять время и профессиональные усилия деятельности, которая способствует развитию ценностей, единства и умений социальной работы как профессии; эта деятельность может включать обучение, ведение исследований, консультации, услуги, юридические свидетельства, презентации в сообществах, участие в деятельности профессиональных организаций;

- социальные работники должны развивать базу знаний социальной работы и делиться с коллегами своими знаниями, относящимися к исследовательской практике и этике; социальные работники должны стремиться публиковаться в профессиональных изданиях и делиться своими знаниями на профессиональных собраниях и конференциях;

- социальные работники должны препятствовать ведению неквалифицированной и запрещенной деятельности в социальной работе» [20].

Анализ истории развития американской социальной работы доказывает, что решения по самому широкому кругу вопросов, связанных с историческим переходом благотворительности в статус социальной работы как профессии, а затем ее дальнейшей профессионализации в течение всего XX столетия принимались именно благодаря усилиям лидеров и активных членов различных профессиональных организаций. Таких профессиональных объединений и ассоциаций по социальной работе и социальному обеспечению в США было создано немало. Одной из первых стала «Конференция благотворительности».

Известно, что социальная работа как профессия уходит корнями в благотворительность. Благодаря проведенному нами исследованию [19] мы можем утверждать, что в США первые попытки перевода благотворительности в статус профессии следует связывать с деятельностью частных благотворительных организаций, которые активизировались в последней трети XIX века.

Этому способствовало распространение идей о необходимости внедрения принципов кооперации и менеджмента в организацию благотворительной помощи нуждающимся. На этой волне в 1882 г. из Американской ассоциации социальных наук выделилась группа активистов, которая сформировала первое профессиональное объединение, получившее название Конференция благотворительности (Conference of Charities). Следует отметить, что слово «conference» в английском языке имеет два значения: 1) собрание, конференция, встреча (официальное мероприятие) и 2) ассоциация, объединение. Поэтому перевод в разных русскоязычных источниках может варьироваться. Уже в 1884 г. это объединение было переименовано в Национальную конференцию благотворительности и коррекции (National Conference of Charities and Corrections), а затем в 1917 г. в Национальную конференцию социальной работы (National Conference of Social Work). Благодаря новому профессиональному сообществу и его ежегодным общим собраниям, как добровольцы, так и оплачиваемые работники социальных агентств впервые получили возможность обмениваться идеями, обсуждать насущные проблемы своей деятельности, вырабатывать критерии и показатели эффективности процесса оказания социальной помощи. В 1956 г. эта профессиональная организация в очередной раз была переименована и получила название Национальной конференции социального обеспечения (National Conference on Social Welfare). Она просуществовала до 1985 г., оказав большое влияние на развитие профессиональной социальной работы. До этого времени ежегодные собрания Национальной конференции продолжали служить трибуной коллективного обсуждения актуальных профессиональных проблем и поиска путей их решения с помощью совершенствования мастерства специалистов в области социальной работы [9].

Помимо Национальной конференции благотворительности и коррекции в США работало много других профессиональных объединений так или иначе связанных с социальной работой, которые сформировались в специализированные направления социальной работы. Выделение специализаций в американской социальной работе наметилось в конце XIX века, а в начале следующего столетия уже достаточно четко прояснились ее основные виды. Помимо индивидуальной работы с бедняками, распределения материальной помощи и работы в сеттльментах, социальные работники нашли применение в таких сферах как медицина, образование, психиатрия и др.

Расширение поля деятельности, сфер специализаций и типов агентств, которые оказывали разнообразную социальную помощь, сопровождалось учреждением соответствующих ассоциаций и объединений социальных работников. Вот только некоторые из них:

- Американская ассоциация медицинских социальных работников – 1918 г.
- Национальная ассоциация школьных социальных работников – 1919 г.
- Американская ассоциация психиатрических социальных работников – 1926 г.
- Американская ассоциация групповой социальной работы – 1936 г.
- Американская ассоциация изучения общинных организаций – 1946 г. и др. [16, p. 62].

Все эти направления социальной работы по-своему способствовали развитию профессии и внесли определенный вклад в становление образования по социальной работе. Рой Любов, известный историк социальной работы, расценивал выделение функциональных специализаций как позитивный фактор, содействовавший формированию у первых кейс работников профессиональных амбиций. «Трудоустройство социальных работников в ряде общественных институтов, эффективность деятельности которых была невысока из-за отсутствия внимания к социальным условиям жизни клиентов или пациентов, стала решающим фактором в профессионализации социальной работы» [15, p. 22]. Работая в сотрудничестве со специалистами уже признанных профессий (с медиками, психиатрами, юристами, учителями), социальные работники остро чувствовали необходимость обретения собственной профессиональной идентичности.

В 1920-е годы объединению профессии в единое целое, поиску интегративного метода социальной работы и стандартизации образовательных программ стали уделять особое внимание. В результате в этой области произошли определенные изменения, чему способствовала деятельность профессиональных ассоциаций и в том числе Американской Ассоциации социальных работников. Профессиональная ассоциация социальных работников развилась из отдельных обществ социальных работников местного уровня, которые были связаны с Конференцией Благотворительности и Коррекции. В 1913 г. Бюро занятости организовало особое Бюро социальных работников, которое было преобразовано в 1917 г. в Национальную биржу социальной работы. Любой, кто считал, что он имеет на это право, мог стать ее членом. В 1921 г. эта организация была преобразована в Американскую ассо-

циацию социальных работников. К 1929 г. в 43 отделениях Американской Ассоциации социальных работников уже состояло 4600 членов. Столько же членов насчитывала и Американская Ассоциация медицинских и психиатрических социальных работников [14, p. 152].

Американская Ассоциация социальных работников взяла на себя обязанность опередить траекторию дальнейшего развития профессии. При этом она полагалась на силу коллективного мышления и совместные усилия всех социальных работников, занятых в практике социальной помощи. Наряду с усилиями, направленными на объединение разрозненных видов практики социальной работы, деятельность этой профессиональной организации способствовала повышению уровня и качества подготовки социальных работников.

Одним из средств достижения обозначенной цели стало установление высоких профессиональных стандартов, учитывающих наличие профессионального образования у специалистов социальных агентств. Именно поэтому в 1920-е годы Американская ассоциация социальных работников, изменяя правила членства, регулярно повышала требования к образованию тех, кто собирался стать ее полноправным членом. Причем разработанные ею квалификационные стандарты распространялись не только на членов Ассоциации, но и на всех представителей профессии [14].

В 1922 году, например, для полного членства в Ассоциации соискателю требовался четырехлетний стаж работы в хорошо зарекомендовавшей себя социальной организации и образование, гарантирующее успешную деятельность в области социальной работы (хотя диплом об окончании школы социальной работы не был обязателен). Помимо этого, особое внимание уделялось возрасту членов Ассоциации – соискатель не должен быть моложе 25 лет. Для младших членов организации было достаточно одного года практической работы под руководством наставника и диплома аккредитованной программы при колледже или университете.

Таким образом, для тех, кто имел практический опыт работы, характер полученного образования не имел решающего значения. В Ассоциацию также принимались соискатели, прошедшие двухлетний курс обучения в аккредитованной школе социальной работы и имевшие двухлетний опыт работы, или окончившие годичные профессиональные курсы и имевшие трехлетний опыт работы [10, p. 27; 14, p. 29]. Как видно, данные требования не содержали ограничений относительно типа полученного об-

разования, его продолжительности и уровня приобретенной квалификации. Это объяснялось тем, что в начале 1920-х годов социальные работники, прошедшие подготовку в школах социальной работы, все еще были в меньшинстве по сравнению с теми, кто приобрел профессиональные навыки путем «ученичества» в конкретном социальном агентстве.

По официальным данным в ноябре 1922 года в Американской Ассоциации социальных работников состояло 2500 членов, представлявших все американские штаты, Канаду и Мексику. «Среди специалистов – кейс-работники, организаторы общин, работники клубов, селтльментов, исследователи, социальные работники, занятые в промышленности, здравоохранении и многих других областях» [10, p. 27-28].

Интересные цифры об уровне образования членов Ассоциации были получены в ходе исследования, которое провел в 1922 году ее научный секретарь Поль Бейсер (Paul Beisser). Он опросил 1375 социальных работников относительно их специализации и областей деятельности, образования и времени его получения. Выяснилось, что 65% опрошенных прошли по крайней мере двухлетний курс обучения в колледже, и лишь 28% имели профессиональную подготовку; 2/3 опрошенных начали учиться уже после того, как они приобрели опыт работы в сфере социальной помощи [13, p. 393]. Эти данные говорят о том, что лишь немногие из социальных работников того времени проходили предварительную профессиональную подготовку в специальных учебных заведениях, прежде чем стать сотрудниками социальных агентств.

Однако далеко не все социальные работники становились членами профессиональной Ассоциации. Зачастую для рядовых сотрудников социальных агентств, не стремившихся к членству в Ассоциации, профессиональное образование вообще не требовалось. При приеме на работу руководители агентств исходили из потребностей практики и не обращали внимания на то, есть ли у новых сотрудников соответствующее образование. Из этого можно сделать вывод, что в 1920-е годы все еще было возможно получить статус социального работника, не имея свидетельства об окончании профессиональной программы, курсов или школы.

Для решения этих вопросов был необходим организационный и координирующий центр. Таким центром стала созданная в 1919 году Ассоциация школ подготовки к профессиональной социальной работе (Association of Training Schools for Professional Social Work). Деятельность этой организа-

ции возглавил Портер Ли. Приступая к работе, П. Ли выразил уверенность в том, что созданная Ассоциация будет активно способствовать развитию стандартов образования по социальной работе [12, p. 173].

В Ассоциацию вошло 17 школ подготовки социальных работников. Среди них были школы социальной работы Нью-Йорка, Бостона, Пенсильвании, Сент-Луиса, Чикагская школа гражданского права и филантропии, Ричмонд колледж, Брин Мар колледж, Институт технологии Карнеги, Смит колледж, университет Чикаго, университет Миннесоты, государственный университет Огайо, университет Питсбурга, университет Торонто и Западный университет.

В 1924 году Ассоциация школ подготовки к профессиональной социальной работе была переименована в Американскую ассоциацию школ социальной работы (American Association of Schools of Social Work or AASSW), а в 1952 – реорганизована в Совет по образованию социальных работников (Council on Social Work Education), активно работающий и в настоящее время [8, p. 24-25].

Характеризуя состояние социальной работы в первые десятилетия XX века, следует отметить большое количество специализаций, многообразие областей деятельности и типов учреждений, в которых находили применение социальные работники. Между ними не имелось объединяющей основы [11, p. 119]. Это напрямую касалось развития системы образования по социальной работе, поскольку это разнообразие вносило дополнительные проблемы в разработку учебных планов, выбор содержания и поиск единых стандартов. Поэтому Ассоциация школ социальной работы (АШСР) стала объединяющим, координирующим и регулирующим органом, который способствовал унификации профессионального образования и совершенствованию его качества. То, что Ассоциацию (АШСР) первоначально составляли школы различного типа (частные, государственные, университетские, самостоятельные, такие как Нью-Йоркская и Пенсильванская), означало, что было достигнуто понимание необходимости упорядочить и привести к единообразию существовавшие программы и одновременно разработать общие правила для открывающихся новых профессиональных школ. В 1919 году процесс объединения только начался, и он обещал быть трудным и противоречивым. Корректировка учебных планов и содержания образования была необходима прежде всего потому, что деятельность в отдельных областях социальной работы достаточно сильно различалась по характеру. На первый взгляд, методы и приемы ра-

боты, цели и задачи, стоявшие перед социальными работниками в разных областях деятельности, имели между собой мало общего. Все это осложняло формирование представлений о социальной работе как о целостной профессии и создание единых учебных планов для профессиональной подготовки специалистов.

Для первых членов Ассоциации (АШСР) ограничения на вхождение в ее состав были минимальными, оговаривалось лишь наличие годичной программы обучения, включающей аудиторные занятия и полевою практику. Со временем Ассоциация ужесточила требования к принятию новых членов, а также стремилась осуществлять контроль над качеством профессионального образования за счет установления единых правил, условий и норм, касающихся интеграции школ социальной работы с университетами, сроков обучения, учебных планов, перечня обязательных курсов и их содержания. Впоследствии они не раз пересматривались и изменялись, но первый утвержденный Ассоциацией стандарт предъявлял высокие требования к программам школ социальной работы – они должны были соответствовать магистерскому уровню. Именно этим критерием стали пользоваться в дальнейшем при приеме профессиональных школ социальной работы в Ассоциацию.

Право называться профессиональным социальным работником, согласно решению АШСР, давал только диплом магистра, полученный в аккредитованной школе социальной работы, отвечающей утвержденным положениям. Подобное требование стало возможным, так как процесс присоединения школ социальной работы к университетам в конце 1920-х годов активизировался. Фрэнк Бруно указывал, что «к 1923 году, когда состоялась 15-е собрание Национальной конференции социальной работы, все независимые профессиональные школы, за исключением Нью-йоркской, Пенсильванской, Национальной католической школы в Вашингтоне и Национальной еврейской школы социальной службы в Нью-Йорке, вошли в состав аккредитованных университетов» [9, р. 144].

В конце 1940-х гг. в американской социальной работе наметилась тенденция к объединению разрозненных профессиональных объединений в единое целое. В это время был создан временный комитет для выработки концепции объединения 7 обособленных организаций социальных работников различных специализаций: социальных работников в психиатрии, в медицине, групповых социальных работников, социальных работников в сообществах, иссле-

дователей социальной работы и пр. Было предложено несколько возможных путей коалиции, но победила идея создания новой организации широкого обобщенного типа. Она должна была собрать воедино все существовавшие прежде организации, занимавшиеся социальной работой, в одну структуру с общим органом управления, состоящим из выборных представителей и совета директоров. В октябре 1955 г. новая профессиональная организация «Национальная ассоциация социальных работников» (National Association of Social Workers, NASW) начала свою работу. Ее первым президентом стал Натан Коен (Nathan Cohen). Сам факт объединения и дальнейшая работа организации стала мощным толчком для утверждения позиций социальной работы в качестве общепризнанной профессиональной деятельности.

Одним из первых проектов Национальной ассоциации была выработка обобщенного определения социальной работы и принятие стандартов для членства в организации. Эта работа сопровождалась большими трудностями и дебатами, поскольку была поставлена трудная задача: соединить воедино требования всех специализаций и направлений, включая индивидуальную, групповую, общинную работу, а также деятельность по социальному обеспечению и социальной политике.

Что касается школ социальной работы, то Совет по образованию социальных работников также способствовал кооперации различных сегментов профессии путем выработки общих основ содержания образования специалистов, улучшения взаимоотношений между школами, унификации учебных планов и программ, разработки теорий, методов и стандартов профессионального образования.

Несмотря на серьезные разногласия по ключевым профессиональным вопросам к концу 1950-х гг. в американской социальной работе было достигнуто относительное согласие. Национальная ассоциация начала работу по введению государственного лицензирования для социальных работников. Большое значение имели проводимые исследования о состоянии практики и образования социальных работников, которые были инициированы профессиональными организациями. Так, отчет, составленный по результатам исследования 1955-1960 гг. под руководством Вернера Боема (Werner Boehm), послужил отправной точкой для согласования учебных планов школ социальной работы по подготовке специалистов различной направленности: от социального обеспечения до кейс-работы и от групповой работы до социальной политики.

В 1959 г. Совет по образованию разработал единый учебный план для школ магистерского уровня (2-х летний курс обучения). Затем было признано правомерным существование 2 уровней профессионального образования для социальной работы – бакалавриата и магистратуры.

В 1960 г. Национальная ассоциация приняла единый Этический кодекс профессии. Первая попытка создания Кодекса профессиональной этики социальной работы была предпринята еще в 1921 году. В 1923 г. проект Кодекса был предложен Ассоциацией американских социальных работников для рассмотрения на конференции по социальному обеспечению, но не был принят. Однако сам факт такого начинания представляет определенный интерес и показывает стремление социальных работников иметь четкие принципы и положения, которых следует придерживаться в профессиональной деятельности [16, р. 62].

Усилия двух профессиональных организаций, направленные на объединение профессии в единое целое, обеспечили необходимые предпосылки для унификации теоретических, методических и образовательных основ социальной работы. Правительство США и государственные органы различного государственного уровня тра-

диционно находились в стороне от вопросов профессионализации. Они не несли ответственности за развитие социальной работы и программ подготовки специалистов, а лишь предоставляли финансовую поддержку для проведения научных исследований и целевых программ в этой области.

Таким образом, можно заключить, что поступательное развитие социальной работы как профессии было обусловлено активностью и персональной заинтересованностью конкретных людей – активных членов профессиональных ассоциаций – теоретиков и практиков социальной работы. Они чувствовали свою сопричастность развитию профессии и ускоряли его посредством целенаправленного совершенствования организационных форм практики, профессионального образования, проектирования содержания обучения, способного обеспечить подготовку конкурентоспособных и востребованных работодателями специалистов. Доказательством этого служит то, что сегодня Национальная ассоциация социальных работников отмечая свой 60 летний юбилей, является одной из самых многочисленных профессиональных организаций в мире: ее численность составляет 140 тысяч членов и продолжает ежегодно увеличиваться.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Антропология профессий : сб. науч. ст. / под ред. П. В. Романова, Е. Р. Ярской-Смирновой. Саратов : Центр социальной политики и гендерных исслед. : Научная книга, 2005.
2. Бетурлакин В. В. Профессионализация социальной работы как ресурс управления социальными службами : дис. ... канд. социол. Наук. Саратов, 2007.
3. Глуханюк Н. С. Психология профессионализации педагога. Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2005.
4. Маркова А. К. Психология профессионализма. М. : Знание, 1996.
5. Овсяник О.А. Социально-психологические аспекты профессионализма социального работника : дис.... канд. психол. наук. М., 1999.
6. Шанин Т. Социальная работа как культурный феномен современности. Новая профессия и академическая дисциплина в контексте социальной теории и политической практики нашего дня // Русский журнал. 1997. Апрель.
7. Холостова Е. И. Профессионализм в социальной работе. М. : Дашков и К°, 2007.
8. Целых М. П. Становление социальной работы и профессионального образования социальных работников в США: историко-педагогический аспект : дис.... д-ра пед. наук. Ростов н/Д., 2006.
9. Aldridge G. J., McGrath E. J. Liberal education and social work. New York : Institute of Higher Education by Teachers College Press, 1965.
10. Bruno F. J. Trends in social work, 1874-1956; a history based on the Proceedings of the National conference of social work. With chapters by Louis Towley. New York : Columbia University Press, 1957.
11. Buell J. B. The American Association of Social Workers // Journal of Social Forces. 1922. Vol. 1. No. 1. P. 27-28.
12. Cohen N. E. Social work in the American tradition: field, body of knowledge, process method and point of view. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1958.
13. Dore M. M. The retail method of social work: the role of the New York School in the Development of clinical practice // Social Service Review. 1999. P. 168-190.
14. Harap H. The proposed curriculum for schools of social work // Journal of Social Forces. 1923. Vol. 1. No. 4. P. 393-394.
15. Leighninger L. Social work: search for identity. New York : Greenwood Press, 1987.
16. Lubove R. The professional altruist; the emergence of social work as a career, 1880-1930. Cambridge : Harvard University Press, 1965.
17. Morales A., Sheafor B. W. Social work: a profession of many faces. Boston : Pearson/A. and B., 2004.
18. Popple P. R., Leighninger L. Social work, social welfare, and American society. Boston; London : Allyn and Bacon, 2002.

19. Tocqueville A. de. *Democracy in America* / translated by A. Goldhammer. De la démocratie en Amérique. English. New York : Library of America: Penguin Putnam, 2004.

20. URL: <http://www.socialworkers.org/pubs/code/code.asp>.

REFERENCES

1. Antropologiya professiy : sb. nauch. st. / pod red. P. V. Romanova, E. R. Yarskoy-Smirnovoy. Saratov : Tsentr sotsial'noy politiki i gendernykh issled. : Nauchnaya kniga, 2005.
2. Beturlakin V. V. Professionalizatsiya sotsial'noy raboty kak resurs upravleniya sotsial'nymi sluzhbami : dis. ... kand. sotsiol. Nauk. Saratov, 2007.
3. Glukhanyuk N. S. Psikhologiya professionalizatsii pedagoga. Ekaterinburg : Ros. gos. prof.-ped. un-t, 2005.
4. Markova A. K. Psikhologiya professionalizma. M. : Znanie, 1996.
5. Ovsyanik O.A. Sotsial'no-psikhologicheskie aspekty professionalizma sotsial'nogo rabotnika : dis.... kand. psikhol. nauk. M., 1999.
6. Shanin T. Sotsial'naya rabota kak kul'turnyy fenomen sovremennosti. Novaya professiya i akademicheskaya distsiplina v kontekste sotsial'noy teorii i politicheskoy praktiki nashego dnya // Russkiy zhurnal. 1997. April'.
7. Kholostova E. I. Professionalizm v sotsial'noy rabote. M. : Dashkov i K^o, 2007.
8. Tselykh M. P. Stanovlenie sotsial'noy raboty i professional'nogo obrazovaniya sotsial'nykh rabotnikov v SShA: istoriko-pedagogicheskiy aspekt : dis.... d-ra ped. nauk. Rostov n/D., 2006.
9. Aldridge G. J., McGrath E. J. Liberal education and social work. New York : Institute of Higher Education by Teachers College Press, 1965.
10. Bruno F. J. Trends in social work, 1874-1956; a history based on the Proceedings of the National conference of social work. With chapters by Louis Towley. New York : Columbia University Press, 1957.
11. Buell J. B. The American Association of Social Workers // Journal of Social Forces. 1922. Vol. 1. No. 1. P. 27-28.
12. Cohen N. E. Social work in the American tradition: field, body of knowledge, process method and point of view. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1958.
13. Dore M. M. The retail method of social work: the role of the New York School in the Development of clinical practice // Social Service Review. 1999. P. 168-190.
14. Harap H. The proposed curriculum for schools of social work // Journal of Social Forces. 1923. Vol. 1. No. 4. R. 393-394.
15. Leighninger L. Social work: search for identity. New York : Greenwood Press, 1987.
16. Lubove R. The professional altruist; the emergence of social work as a career, 1880-1930. Cambridge : Harvard University Press, 1965.
17. Morales A., Sheafor B. W. Social work: a profession of many faces. Boston : Pearson/A. and B., 2004.
18. Popple P. R., Leighninger L. Social work, social welfare, and American society. Boston; London : Allyn and Bacon, 2002.
19. Tocqueville A. de. *Democracy in America* / translated by A. Goldhammer. De la démocratie en Amérique. English. New York : Library of America: Penguin Putnam, 2004.
20. URL: <http://www.socialworkers.org/pubs/code/code.asp>.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. В. Федоров.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 159.942-057.875
ББК Ю962.3-52

ГСНТИ 15.81.21

Код ВАК 19.00.07

Белобородов Антон Михайлович,

аспирант, кафедра общей и социальной психологии, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620026, г. Екатеринбург, ул. Куйбышева, д. 48, к.604; e-mail: beloborodov09@mail.ru

Любякин Анатолий Александрович,

кандидат философских наук, доцент, кафедра общей и социальной психологии, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620026, г. Екатеринбург, ул. Куйбышева, д. 48, к. 604а; e-mail: lyubyakin@mail.ru

Оконечникова Любовь Викторовна,

кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей и социальной психологии, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620026, г. Екатеринбург, ул. Куйбышева, д. 48, к.604; e-mail: dokonechnikov@mail.ru

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: эмоциональный интеллект; академический интеллект; практический интеллект; активные методы обучения; социально-психологический тренинг; семинар.

АННОТАЦИЯ. Данная статья посвящена изучению возможностей активных методов формирования эмоционального интеллекта. В статье проанализированы основные подходы к изучению эмоционального интеллекта в отечественной и зарубежной психологии: эмоциональный интеллект как личностная черта, как когнитивная способность, как личностная черта и когнитивная способность одновременно. На основе разных подходов выделены его основные составляющие, показано место эмоционального интеллекта в системе других видов интеллекта. Представлены результаты эмпирического исследования эмоционального интеллекта на выборке студентов-психологов 1 курса, рассмотрены особенности формирования эмоционального интеллекта с помощью активных методов: социально-психологического тренинга и семинарских занятий. Описаны основные образовательные средства, используемые в рамках социально-психологического тренинга и семинарских занятий. Показана эффективность социально-психологического тренинга в формировании практического социального интеллекта и эффективность семинарских занятий в формировании теоретического эмоционального интеллекта.

Beloborodov Anton Mikhaylovich,

Post-graduate Student of Department of General and Social Psychology, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

Lyubyakin Anatoly Alexandrovich,

Candidate of Philosophy, Associate Professor, Department of General and Social Psychology, Ural Federal University n.a. the first President of Russia B.N.Yeltsin, Ekaterinburg.

Okonechnikova Lyubov' Viktorovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of General and Social Psychology, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

ACTIVE METHODS OF FORMATION OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS

KEYWORDS: emotional intelligence; academic intelligence; practical intelligence; active forms and methods of teaching; socio-psychological training; seminar.

ABSTRACT. The article explores methods of active formation of emotional intelligence. The article analyzes the main approaches to the study of emotional intelligence in home and foreign psychology: emotional intelligence as a personal trait, emotional intelligence as a cognitive ability and emotional intelligence as a personal trait and cognitive ability at the same time. On the basis of different approaches, the article highlights its main components, and shows the place of emotional intelligence among other kinds of intelligence. The article presents the results of an empirical study of emotional intelligence on a sample of first-year students-psychologists and studies the features of formation of emotional intelligence by the following active methods and forms: socio-psychological training and seminars. The authors describe the main educational tools used in the framework of socio-psychological training and seminars and demonstrate the efficiency of social-psychological training in the formation of practical social intelligence and the effectiveness of seminars in the formation of theoretical emotional intelligence.

Очевидно, что для современного общества характерен культ рационального отношения к жизни, поэтому проблема в понимании и выражении своих собственных эмоций и эмоций своего партнера стоит наиболее остро. Решению эмоциональных проблем во многом способствует работа по развитию эмоциональной компетентности, которая в современных зарубежных и отечественных исследованиях получила название эмоциональный интеллект.

Непосредственно термин «эмоциональный интеллект» был введен в 1990 году П. Сэловеем и Дж. Мэйером [3]. Эмоциональный интеллект, по П. Сэловее и Дж. Мэйеру – это «способность отслеживать собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию для направления мышления и действий» [3, с. 30]. Это была первая научная теория эмоционального интеллекта. Данная теория рассматривала эмоциональный интеллект, как когнитивные способности. Вслед за этой теорией стали разрабатываться и другие: эмоциональный интеллект как личностная черта [14]; эмоциональный интеллект как когнитивная способность и как личностная черта одновременно [5].

Многообразие моделей эмоционального интеллекта привело к тому, что эмоциональный интеллект «растворился» среди разных видов интеллекта. Стало не понятным, какое место он занимает среди других интеллектов, что он включает в себя, поддается ли развитию и если да, то, как его развивать?

Цель данного исследования: определить место эмоционального интеллекта в системе других интеллектов, систематизировать составляющие эмоционального интеллекта и апробировать методы его формирования у студентов психологического факультета.

В работе был использован следующий комплекс методов исследования:

- общенаучные методы (сравнительный анализ теоретических подходов и обобщение психологической литературы по проблеме эмоционального интеллекта);

- эмпирические методы («Методика исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливена, опросник «Эмоциональный интеллект» Д. В. Люсина, метод кейсов с разработанными нами заданиями);

- методы формирующего эксперимента (социально-психологический тренинг и семинарские занятия);

- методы математико-статистической обработки данных (обработка данных проведена на компьютере с использованием пакета PASWStatistics18).

Обсуждение полученных результатов начнем со сравнительного анализа теоретических подходов по проблеме эмоционального интеллекта.

Согласно представлениям Х. Гарднера [2] о множественном интеллекте, его модель включает несколько основных подвидов (форм) интеллекта: логико-математический, вербальный, пространственный, музыкальный, телесно-кинестетический, межличностный, внутриличностный. Межличностный интеллект, в свою очередь, включает способность наблюдать чувства других и использовать эти знания для прогнозирования их поведения, а внутриличностный, соответственно, включает способность наблюдать свои собственные чувства, использовать их для прогнозирования своего поведения. Одним из выделяемых Х. Гарднером типов интеллекта является социальный интеллект, определяемый как способность понимать людей и управлять ими. Эмоциональный интеллект рассматривается как подструктура социального интеллекта (Х. Гарднер), как часть социального интеллекта, которая включает способность наблюдать собственные эмоции и эмоции других людей, различать их и использовать эту информацию для управления мышлением и действиями» (Дж. Мейер, П. Сэловей). Таким образом, социальный интеллект, будучи частью эмоционального интеллекта, может быть как межличностным, так и внутриличностным.

Д. В. Ушаков и А. Е. Ивановская [11] говорят о теоретическом (академическом) социальном интеллекте и о практическом социальном интеллекте.

Эмоциональный интеллект, являясь частью социального интеллекта, наряду с другими видами интеллекта соответственно тоже может быть, на наш взгляд, академическим и практическим. Под академическим эмоциональным интеллектом мы будем понимать знания об эмоциях (вербальный словарь эмоций, знания о видах эмоций), а под практическим эмоциональным интеллектом – умения и навыки, связанные с распознаванием и управлением эмоциями, как своими, так и эмоциями других людей.

Итак, все виды интеллекта, на наш взгляд, целесообразно соотнести следующим образом (рис. 1).

Ознакомившись с трудами таких авторов как Д. Гоулман [3], Р. Стернберг [8], Д. В. Люсин с О. О. Марютиной и А. С. Степановой [6] мы выявили следующие составляющие эмоционального интеллекта: определение наличия эмоционального переживания у себя и другого, идентификация эмоций своих и других людей, способность контролировать интенсивность своих

эмоций и эмоций других людей, способность произвольно вызывать у себя и у других ту или иную эмоцию, нахождение словесного выражения для той или иной эмоции, понимание причин, которые вызвали эмо-

цию, понимание следствий, к которым ведет та или иная эмоция, способность контролировать внешнее выражение эмоций, фасилитация мышления вследствие подбора более подходящей для ситуации эмоции.



Рис. 1. Место эмоционального интеллекта в системе других видов интеллекта

Несмотря на разногласия авторов по поводу значимости эмоционального интеллекта в предсказании успешности человека в социуме [9], современные психологи отмечают, что эмоциональный интеллект – это важный фактор повышения психологической культуры общества в целом [1; 10; 13]. А вот проблема формирования эмоционального интеллекта остается открытой [15]. Анализ работ ряда авторов: Д. Гоулман [3], С. Шабанов и А. Алешина [13], Н. В. Бибарсова [1], А. П. Панфилова, С. С. Михальченко [7], Е. В. Латушкина [4], Т. И. Солодкова [10], Д. В. Люсина [5] и Д. В. Ушакова [12] позволил нам сформулировать основную гипотезу нашего исследования: активные методы обучения являются эффективными в формировании эмоционального интеллекта. Данная гипотеза была конкретизирована в частных предположениях:

1. Социально-психологический тренинг – эффективный метод формирования эмоционального интеллекта.
2. Семинарские занятия эффективно развивают академический эмоциональный интеллект, а социально-психологический тренинг эффективно развивает практический эмоциональный интеллект.

Объектом исследования выступил эмоциональный интеллект, а предметом исследования – условия формирования эмоционального интеллекта.

В исследовании принимали участие 76 испытуемых (14 юношей и 62 девушки) в

возрасте от 17 до 19 лет, студенты-психологи 1 курса очной формы обучения. Даная выборка была не случайной, с одной стороны, им как будущим профессионалам необходимо развивать эмоциональный интеллект, с другой стороны, методы формирования, которые мы предлагаем, «ориентированы» на молодую аудиторию, в частности, студентов.

Нами было проведено тестирование и сравнение данных двух групп студентов-психологов 1 курса по подобранным методикам: группы психологов, обучающихся по направлению «психология» и группы психологов, обучающихся по направлению «клиническая психология». Полученные данные были обработаны с помощью U-критерию Манна – Уитни. Статистически значимых различий не было выявлено, таким образом, исследуемые нами выборки были уравнены по всем показателям.

Для формирования эмоционального интеллекта в группе студентов, обучающихся по направлению «психология» был выбран в качестве формирующего метода – метод СПТ (социально-психологический тренинг), а в группе клинических психологов – семинарские занятия.

Для проведения социально-психологического тренинга на основе выделенных нами показателей мы выбрали следующие игры и упражнения: «замороженные», «внешние проявления эмоций», «установки относительно эмоций», «эмоции и поведе-

ние», «мои техники осознания своих эмоций», «основные способы понимания эмоций других людей», «о чем сигнализирует нам негативная эмоция?», «вербализация чувств», «управление эмоциями с помощью дыхания», «управление импульсивными эмоциями», «помощь другому осознать свое эмоциональное состояние», «заражение эмоциями», «испорченный телевизор», «алгоритм управления эмоциями других», «конструктивная обратная связь», «ресурсное состояние» и т. д.

Для проведения семинарских занятий использовались следующие образовательные средства: подготовка и представление докладов; разработка конспекта докладчиком; конспектирование доклада слушателями; обсуждение докладов, анонимное оценивание подготовки доклада слушателями, поиск информации по теме семинара в группах с использованием интернета и других источников, подготовка групповых презентаций по найденной информации, контрольные работы, написание эссе.

Общая продолжительность СПТ и семинарских занятий составляла 28 академических часов: 7 занятий по 4 академических часа.

Перейдем к сравнению данных по отобраным методикам до и после тренинга в группе студентов, обучающихся по направлению «психология». Полученные данные были обработаны с помощью Т-критерия Вилкоксона.

Сравнение данных полученных по используемым нами методикам показало, что пройдя СПТ, студенты-психологи более успешно справляются с заданиями, отражающими уровень их владения эмоциональным интеллектом: нами получены достоверные различия (на уровне значимости $p=0,99$) по всем субтестам, кроме субтеста №2 теста Дж. Гилфорда и М. Салливена, хотя по нему отчетливо наблюдается позитивная динамика после проведения тренинга. Субтест 2 диагностирует способность человека к логическому обобщению, выделению общих существенных признаков в различных невербальных реакциях человека, и, возможно, требует более длительного времени для формирования. Вследствие воздействия СПТ студенты более успешно справились с заданиями кейса: опознание эмоции по фотографии (на уровне значимости $p=0,95$) и составление словаря эмоций (на уровне значимости $p=0,99$). Как следствие этого у студентов повысился уровень самооценки владения собственным эмоциональным интеллектом, о чем свидетельствует достоверное увеличение показателей эмоционального интеллекта по всем шка-

лам методики Д. В. Люсина (на уровне значимости $p=0,99$).

Все это дает основание говорить о том, что выдвинутое нами первое частное предположение подтвердилось: социально-психологический тренинг оказался эффективным методом формирования эмоционального интеллекта.

Для подтверждения второго выдвинутого предположения проводились семинарские занятия с группой студентов, обучающихся по направлению «клиническая психология». Полученные данные также были обработаны с помощью Т-критерия Вилкоксона.

По методике Дж. Гилфорда и М. Салливена у участников группы улучшились способности предвидеть последствия поведения людей в определенной ситуации с определенными эмоциями, предсказывать то, что произойдет в дальнейшем, опираясь на эмоциональное состояние (субтест №1 «Истории с завершениями» на уровне значимости $p=0,99$), улучшилась способность понимать логику развития ситуаций взаимодействия и значение поведения людей в этих ситуациях на основании испытываемых людьми эмоций (субтест №4 «Истории с дополнениями» на уровне значимости $p=0,95$).

По результатам кейса такие задания, как опознание эмоции по фотографии и составление словаря эмоций статистически достоверно улучшились (на уровне значимости $p=0,99$). Это можно объяснить тем, что на семинарских занятиях студенты занимались подобными заданиями: изучали разные виды эмоций, приводили примеры, анализировали термины, обозначающих их.

По всем шкалам методики Д. В. Люсина диагностируется снижение показателей, но достоверных различий нет. На наш взгляд, это можно объяснить тем, что студенты уделяли много времени поиску информации об эмоциях и изучению разных теорий эмоций и эмоционального интеллекта, однако практических навыков эмоционального интеллекта ими получено не было. Вероятно, познакомившись с множеством теорий, студенты стали более критично относиться к оценке уровня своего владения эмоциональным интеллектом.

Перейдем к сравнению данных между группами студентов-психологов, прошедших социально-психологический тренинг и студентов – клинических психологов, прошедших семинарские занятия. Нами была проведена математическая обработка полученных данных по всем методикам с помощью U-критерия Манна-Уитни.

Социально-психологический тренинг оказался более эффективным в развитии

следующих показателей эмоционального интеллекта: определение наличия эмоционального переживания у себя и у другого человека, идентификация своих эмоций и эмоций других людей, понимание причин, вызвавших эмоцию, способность контролировать интенсивность своих эмоций и эмоций другого человека, внешнее выражение своих эмоций, а также способность произвольно вызывать ту или иную эмоцию у себя или у другого человека. Различия достоверны по субтесту №3 «Вербальная экспрессия» (на уровне значимости $p=0,99$). Полученные данные говорят о большей эффективности тренинга в развитии способности понимать изменение значения сходных вербальных реакций человека в зависимости от эмоционального контекста вызвавшей их ситуации.

Можно заметить, что все эти показатели опираются на приобретенные и отработанные умения, поэтому мы можем говорить о тренинге как методе развития преимущественно практического эмоционального интеллекта.

Разработанная нами программа семинарских занятий является эффективной для развития знаний о словаре эмоций, а также способностей анализировать эмоции и подбирать к ним точное вербальное описание. Таким образом, семинар оказался более эффективным в сравнении с СПТ в развитии тех показателей эмоционального интеллекта, которые опираются на знания т.е. в развитии академического эмоционального интеллекта.

Семинарские занятия, развивающие академический эмоциональный интеллект способствуют более критической оценке своих достижений эмоционального интеллекта. Студенты, прошедшие семинарские занятия занижают оценки по владению эмоциональным интеллектом, по тесту «Эмоциональный интеллект» Д. В. Люсина.

Таким образом, выдвинутое нами второе частное предположение о том, что семинарские занятия эффективно развивают академический эмоциональный интеллект, а социально-психологический тренинг эффективно развивает практический эмоциональный интеллект, получило свое подтверждение.

В данном исследовании сравнивались только два вида активного обучения: социально-психологический тренинг, основанный на играх и упражнениях и семинарские занятия, включающие традиционные формы работы преподавателя ВУЗа со студенческой аудиторией. Если в социально-психологический тренинг и семинарские занятия включить более разнообразные и современные формы активной работы: дискуссии, анализ конкретных случаев, кейсы и т.д., можно будет, предположительно, выявить связь между использованием разнообразных активных форм и динамикой формирования показателей эмоционального интеллекта. Это предположение может стать дальнейшей перспективой исследования особенностей формирования эмоционального интеллекта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бибарсова Н. В. Оптимизация семейного самоопределения посредством развития эмоционального интеллекта юношей и девушек // Вестник ЧГПУ. 2014. №7.
2. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта. М. : И. Д. Вильямс, 2007.
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2013.
4. Латушкина Е. В. Исследование эмоциональной сферы личности в интерпретации и опознании эмоций : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2006.
5. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. М. : Институт психологии РАН, 2004.
6. Люсин Д. В., Марютина О. О., Степанова А. С. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. М. : Институт психологии РАН, 2004.
7. Панфилова А. П., Михальченко С. С. Развитие эмоционального интеллекта как составляющей социальной компетентности менеджеров // Человек и общество. 2013. №4 (37).
8. Практический интеллект / Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. СПб. : Питер, 2002.
9. Савенков А. И. Эмоциональный и социальный интеллект как предикторы жизненного успеха // Вестник практической психологии образования. 2006. №1(6). С. 30-38.
10. Солодкова Т. И. Тренинг развития эмоционального интеллекта как психологическое средство профилактики и коррекции синдрома «выгорания» // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2011. №2.
11. Ушаков Д. В., Ивановская А. Е. Практический интеллект и адаптация к среде у школьников // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. М. : Институт психологии РАН, 2004.
12. Ушаков Д. В. Интеллект: структурно-динамическая теория. М. : Институт психологии РАН, 2003.
13. Шабанов С., Алешина А. Эмоциональный интеллект. Российская практика. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2014.
14. Bar-On R., Parker J. D. A. The Handbook of emotional intelligence. San Francisco : Jossey-Bass, A Wiley Company, 2000.

15. Emmerling R. J., Shanwal V. K., Mandal M. K. Emotional Intelligence: Theoretical and Cultural Perspectives. New York : Nova Science Publishers, 2007.

REFERENCES

1. Bibarsova N. V. Optimizatsiya semeynogo samoopredeleniya posredstvom razvitiya emotsional'nogo intellekta yunoshey i devushek // Vestnik ChGPU. 2014. №7.
2. Gardner G. Struktura razuma: teoriya mnozhestvennogo intellekta. M. : I. D. Vil'yame, 2007.
3. Goulman D. Emotsional'nyy intellekt. Pochemu on mozhet znachit' bol'she, chem IQ. M. : Mann, Ivanov i Ferber, 2013.
4. Latushkina E. V. Issledovanie emotsional'noy sfery lichnosti v interpretatsii i opoznanii emotsiy : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. Ekaterinburg, 2006.
5. Lyusin D. V. Sovremennye predstavleniya ob emotsional'nom intellekte // Sotsial'nyy intellekt: Teoriya, izmerenie, issledovaniya. M. : Institut psikhologii RAN, 2004.
6. Lyusin D. V., Maryutina O. O., Stepanova A. S. Struktura emotsional'nogo intellekta i svyaz' ego komponentov s individual'nymi osobennostyami: empiricheskiy analiz // Sotsial'nyy intellekt: Teoriya, izmerenie, issledovaniya. M. : Institut psikhologii RAN, 2004.
7. Panfilova A. P., Mikhail'chenko S. S. Razvitie emotsional'nogo intellekta kak sostavlyayushchey sotsial'noy kompetentnosti menedzherov // Chelovek i obshchestvo. 2013. №4 (37).
8. Prakticheskiy intellekt / R. Dzh. Sternberg, Dzh. B. Forsayt, Dzh. Khedland i dr. SPb. : Piter, 2002.
9. Savenkov A. I. Emotsional'nyy i sotsial'nyy intellekt kak prediktory zhiznennogo uspekha // Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya. 2006. №1(6). S. 30-38.
10. Solodkova T. I. Trening razvitiya emotsional'nogo intellekta kak psikhologicheskoe sredstvo profilaktiki i korrektsii sindroma «vygoraniya» // Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh. 2011. №2.
11. Ushakov D. V., Ivanovskaya A. E. Prakticheskiy intellekt i adaptatsiya k srede u shkol'nikov // Sotsial'nyy intellekt: Teoriya, izmerenie, issledovaniya. M. : Institut psikhologii RAN, 2004.
12. Ushakov D. V. Intellekt: strukturno-dinamicheskaya teoriya. M. : Institut psikhologii RAN, 2003.
13. Shabanov S., Aleshina A. Emotsional'nyy intellekt. Rossiyskaya praktika. M. : Mann, Ivanov i Ferber, 2014.
14. Bar-On R., Parker J. D. A. The Handbook of emotional intelligence. San Francisco : Jossey-Bass, A Wiley Company, 2000.
15. Emmerling R. J., Shanwal V. K., Mandal M. K. Emotional Intelligence: Theoretical and Cultural Perspectives. New York : Nova Science Publishers, 2007.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Э. Э. Сыманюк.

УДК 159.923
ББК Ю953

ГСНТИ 15.81.61

Код ВАК 19.00.04

Богданова Мария Владимировна,

кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей и социальной психологии, Тюменский государственный университет; 625007, г. Тюмень, Проезд 9 Мая, д. 5; e-mail: milliaa@yandex.ru

Городовых Эмилия Вениаминовна,

аспирант, ассистент, кафедра общей и социальной психологии, Тюменский государственный университет; 625007, г. Тюмень, Проезд 9 Мая, д. 5; e-mail: milliaa@yandex.ru

**ДЕПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ КАК ЗАЩИТНО-АДАПТАЦИОННЫЙ МЕХАНИЗМ,
НАПРАВЛЕННЫЙ НА СОХРАНЕНИЕ ЭГО-ИДЕНТИЧНОСТИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: деперсонализация; диссоциация; адаптация; психологическая защита; эго-идентичность.

АННОТАЦИЯ. Актуальность обсуждаемого в статье феномена деперсонализации обусловлена значительными изменениями, происходящими в нашем обществе в последнее время, которые делают все более значимыми исследования проблем личностной идентичности, степени ее сформированности и, что особенно важно, регуляции до наиболее адаптивного состояния. Проблема, на которой сконцентрировано внимание в данной статье, касается положительной (адаптационной) защитной функции деперсонализации. Деперсонализация рассматривается как нарушение личностной идентичности в виде смещения в сторону частичной или полной ее утраты (деперсонализация личности). Основное место в статье занимает анализ эмпирических данных по уровню адаптации испытуемых и обнаруженных связей между выраженностью деперсонализации и защитных механизмов психики. Цель эмпирического исследования – проверить гипотезу о том, что существует взаимосвязь между деперсонализацией и типами психологических защит, которая носит адаптивный характер в стрессовой ситуации и необходима для сохранения целостности идентичности. Полученные результаты указывают на проявление положительной функции деперсонализации и позволяют расширить применение психологических средств работы с клиентами с деперсонализационной симптоматикой, обращающихся за помощью к психологу или психиатру.

Bogdanova Mariya Vladimirovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of General and Social Psychology, Tyumen State University, Tyumen, Russia.

Gorodovoykh Emiliya Veniaminovna,

Post-graduate Student, Assistant Lecturer of Department of General and Social Psychology, Tyumen State University, Tyumen, Russia.

**DEPERSONALIZATION AS A PROTECTIVE-ADAPTIVE MECHANISM OF PSYCHE AIMED AT
PRESERVING THE INTEGRITY OF EGO-IDENTITY**

KEYWORDS: depersonalization; dissociation; adaptation; protective mechanisms of the psyche; ego-identity.

ABSTRACT. The importance of the phenomenon of depersonalization discussed in the article is called forth by significant changes taking place in our society in recent years that make all the more important research issues of personal identity, its degree of formation, and, most significantly, regulation to the most adaptive state. The problem on which this article focuses involves the consideration of the positive (adaptive) protective function of depersonalization. Depersonalization, in its turn, is seen as a violation of personal identity in the form of deviation in the direction of its partial or complete loss (depersonalization of personality). The main place in the article is taken by the analysis of the data relating to the definition of the level of adaptation, as well as the relationship between the degree of depersonalization and the protective mechanisms of the psyche. The purpose of the empirical study is to test the hypothesis that there is a relationship between the phenomenon of depersonalization and the types of psychological protection which has adaptive character in stressful situations and is necessary to maintain the integrity of identity. The results indicate a positive manifestation of the function of depersonalization, and thus expand the use of psychological means of work with clients showing depersonalization symptoms seeking help from a psychologist or psychiatrist.

**Проблема выделения
феномена деперсонализации**

Процессы деперсонализации личности можно наблюдать в различных областях жизни общества и науки – начиная с формирования жизненной позиции целого по-

коления и заканчивая новыми технологиями и модернизацией нашего мира. На данный момент в области исследования расстройств восприятия, эмоций, мышления в психологической литературе сложились традиционные подходы к вопросам их

систематики и клиники, но в области исследования расстройств самосознания, к которым относится деперсонализация, в этих вопросах до настоящего времени имеются существенные разногласия.

Феномен деперсонализации имеет противоречивые трактовки как в определении, систематизации, так и в выделении функций, в том числе и положительных. В отечественной литературе итоги исследований синдрома деперсонализации подводятся в работах А. А. Меграбяна, А. Б. Смулевича, систематизация деперсонализации и выделение диагностических критериев рассматриваются В. Ю. Воробьевым, Ю. Л. Нуллером. Кроме того, с внедрением классификаторных принципов постановки психиатрического диагноза с опорой на классификации МКБ-10 (*ВОЗ, 1992*) и *DSM-V (APA, 2013)* появился новый спектр трактовок деперсонализационного синдрома, часто противоречащих одна другой.

Терминологические расхождения в определении деперсонализации затрудняют понимание и сопоставление результатов различных исследований, поскольку не всегда ясно, что именно тот или иной автор понимает под деперсонализацией и соответственно о какой группе больных идет речь. Следовательно, было создано психологическое определение понятия «деперсонализация» на основе анализа уже существующих в научной литературе представлений о деперсонализации. **Деперсонализация** – это расстройство самосознания, которое в зависимости от степени выраженности может проявляться как в осознании потери чувства собственного «Я» и искажении восприятия собственной личности (при сохраненной критике к своему состоянию и пониманию, что это субъективное, спонтанное изменение), так и в ее полной утрате.

Таким образом, возникает вопрос: не несут ли данные проявления деперсонализации положительную функцию на начальных этапах, когда еще сохраняется критичность к своему состоянию? Возможна ли их защитная роль и направленность на сохранение уровня адаптации при влиянии стрессовых факторов?

Положительная, защитно-адаптационная функция деперсонализации. Диссоциацию рассматривают в психоаналитической концепции как один из механизмов психологической защиты, носящий адаптационный характер. Учитывая тот факт, что деперсонализация входит в группу диссоциативных расстройств, возможно выдвижение предположения о защитной функции деперсонализации. Согласно Т. Б. Дмитриевой, сама диссоциация

представляет собой бессознательный процесс, направленный на разъединение, разобщение связей. Разъединение на отдельные составляющие психических процессов в свою очередь приводит к нарушению обычных взаимосвязей, а также нарушению целостности личности вследствие психотравмирующего воздействия [8].

Согласно В. А. Агаркову, в качестве защитного механизма основной целью диссоциации является сохранение связи с реальностью, а также учет ее требований. Данная связь достигается за счет нарушения цельности и единства структуры внутреннего мира, разобщения связей [1, с. 113-114].

Особое расположение диссоциации среди психологических защит обуславливается тем, что ее основной функцией является в большей мере совладание с сильными негативными переживаниями, возникающими в стрессовой ситуации.

Таким образом, учитывая смежность данных понятий, можно говорить о наличии предпосылок для рассмотрения деперсонализации с точки зрения наличия в данном феномене положительной защитной функции.

Согласно О. В. Кружковой, психологические способы совладания несут на себе такую основную функцию, как защита от повышенного напряжения на уровне когнитивных и эмоций и поведенческого разрешения данных затруднений, ведущих к созданию стрессовой ситуации [7, с. 37].

При рассмотрении защитной функции деперсонализации за основу взято положение Н. Мак-Вильямс о том, что существует различие между патологической психологической защитой (или «ненормативным», «неэффективным» функционированием защитных механизмов), приводящей к социально-психологической дезадаптации, и нормальной психологической защитой, постоянно присутствующей в повседневной жизни и способствующей социально-психологической адаптации индивида. При этом пограничная или психотическая личностная структура обусловлена отсутствием зрелых защит, а не наличием примитивных [10, с. 165].

Что касается защитных механизмов, то в своих работах Н. Мак-Вильямс определяет их следующим образом: это неосознаваемый психический процесс, который лежит в основе процессов сопротивления и направлен на минимизацию отрицательных переживаний, таких как внутренний конфликт и фрустрация [10, с. 224]. Кроме этого, выделенные ею как более развитые вторичные защиты осуществляют определенные трансформации чего-то одного –

мыслей, чувств, ощущений, поведения или некоторой их комбинации.

Если обратиться к характеристикам деперсонализации начальных уровней, то именно эту трансформацию можно наблюдать: люди жалуются на потерю или притупление чувства любви, привязанности к близким, окружающее воспринимается «тусклым», «бесцветным», как «через пленку» или «через мутное стекло». Возникает ощущение нереальности окружающего мира и собственной личности.

Согласно данному положению, возможно рассмотрение защитной функции деперсонализации в системе защитно-адаптационных механизмов психики, где на начальных этапах она может помогать сохранять целостность Эго-идентичности, но в своем дальнейшем развитии приводит в сторону патологии и дезадаптации личности.

Взаимосвязь между психологическими защитами и проявлениями защитно-адаптационной функции деперсонализации начальных уровней.

Гипотезы исследования следующие.

1. В начальной своей стадии деперсонализация несет положительную адаптивную функцию, направленную на сохранение целостности идентичности.

2. Существует взаимосвязь между типами психологических защит и проявлениями деперсонализации.

Характеристики выборки. Экспериментальную группу составляли испытуемые в возрастном диапазоне от 20 до 55 лет с выявленной деперсонализацией на начальных уровнях.

Контрольная группа: испытуемые в возрастном диапазоне от 20 до 55 лет без выявленной деперсонализации начальных уровней.

Выборки являются сбалансированными по полу и возрасту.

Используемые методики – клиническое интервью для выявления наличия деперсонализации первого уровня (разработан на основе шкалы деперсонализации Ю. Л. Нуллера), Шкала диссоциации (Dissociative Experience Scale – DES) в адаптации В. А. Агаркова, Н. В. Тарабриной, Личностный опросник «Индекс жизненного стиля» (Р. Плутчик, Г. Келлерман, Г. Конте, 1979) в адаптации Л. И. Вассермана, О. Ф. Ерышева и Е. Б. Клубовой (1991, 1999),

Диагностика социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд).

Результаты исследования.

По итогам использования Клинического интервью для выявления наличия деперсонализации первого уровня (разработан на основе шкалы деперсонализации Ю. Л. Нуллера), а также Шкалы диссоциации были выделены экспериментальная группа с деперсонализацией на первых уровнях и незначительными нарушениями идентичности (72 испытуемых) и контрольная группа без признаков деперсонализации и сохранной целостью Эго-идентичности (78 испытуемых).

Для выявления степени адаптации на каждом из выявленных уровней была использована методика Диагностика социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд). В результате мы получили три группы: с более выраженной адаптивностью, дезадаптивностью и общим уровнем адаптации.

Полученные данные по этим группам были обработаны в программе SPSS с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок. Сравнение средних показателей по данным выборкам показало отсутствие разницы между уровнем адаптации у 1 и 2 выборки. Данные результаты говорят о том, что во время стрессовой ситуации при возникновении проявлений деперсонализации первого уровня уровень адаптации остается неизменным.

Для выявления используемых видов психологических защит во фрустрирующей ситуации экспериментальной и контрольной группой был использован личностный опросник «Индекс жизненного стиля». Далее данные были обработаны в программе SPSS с помощью непараметрической корреляции (ро Спирмена) для выявления степени связи между двумя независимыми группами.

По итогам обработки данных получили следующие результаты: наиболее выражены корреляции у группы с деперсонализацией начального уровня с такими защитами, как вытеснение (0,63), отрицание (0,53), замещение (0,52).

При анализе основных характеристик данных защит видно сходство в их механизмах работы с характеристиками деперсонализации (таблица 1).

Таблица 1

Характеристики выделенных психологических защит

Вытеснение	является процессом исключения из сферы сознания мыслей, чувств, желаний и влечений, причиняющих боль, стыд или чувство вины.
Замещение	выражается в бессознательном стремлении индивида переключить внимание с объекта действительного интереса на другой, посторонний, объект.
Отрицание	полный отказ от осознания неприятной информации.

Вытеснение и замещение относятся к вторичным защитам, отрицание в свою очередь – к первичным. Кроме того, будет также представлять интерес сочетание характеристик данных защит, коррелирующих с проявлениями деперсонализации.

Можно предположить, что деперсонализация в стрессовой ситуации выступает как промежуточный этап между этими двумя видами защит. С одной стороны, первичные защиты используются в недостаточной степени, с другой стороны, вторичные защиты используются не в полном объеме. Данное сочетание провоцирует включение деперсонализации как более сильного механизма для поддержания уровня адаптации в стрессовой ситуации при невозможности более конструктивного использования иных защитных механизмов.

Ограничения исследования

В исследовании рассматривалась форма деперсонализации до пограничного уровня. Уровень патологии не затрагивался, в связи с тем что в этом случае стоит говорить о каких-либо более тяжелых заболеваниях (например, шизофрения, депрессия), в которые деперсонализация включается виде отдельного симптома и несет скорее дезадаптивную функцию на данном уровне функционирования психики.

Таким образом, можно сделать следующие **выводы**.

1. Деперсонализация начальных уровней может использоваться психикой в качестве своеобразного «щита» против различных сильных фрустрирующих воздействий (как внешних, так и внутренних), а

также как определенный способ адаптации к новым, необычным условиям среды.

2. Возможно вывести следующую защитно-адаптационную функцию деперсонализации:

- искажает, отрицает, трансформирует или фальсифицирует восприятие реальности, чтобы сделать тревогу менее угрожающей для человека,

- защищает идентичность личности при воздействии стрессового фактора посредством отчуждения, отстранения от собственной личности, эмоционально-ценностного компонента.

3. Кроме того, учитывая схожесть выбираемых защит в фрустрирующих обстоятельствах и однородность защитного репертуара группой с деперсонализацией, а также при этом явную направленность на самого себя и избегания последствий ситуаций, возможно говорить о том, что деперсонализация на первом уровне имеет компенсаторный характер защитного свойства.

4. Деперсонализация является своеобразным защитным процессом сознания, включающимся для нейтрализации тяжелых переживаний, неприятных эмоций.

5. Данные результаты могут быть полезны не только в сфере клинической психологии и психологической практики консультирования, но и в смежных дисциплинах. В особенности представляет интерес данный феномен в структуре профессионального выгорания (например, в таких профессиях, как педагог, психолог, врач и т. п.).

ЛИТЕРАТУРА

1. Агарков В. А. Диссоциация как механизм психологической защиты в контексте последствий психологической травмы : дис. ... канд. психол. наук. М., 2002.
2. Александер Ф. А. Психосоматическая медицина. Принципы и практическое применение / пер. с англ. С. Могилевского. М. : ЭКСМО-Пресс, 2002.
3. Александрова Л. А. Психологические ресурсы адаптации личности к условиям повышенного риска природных катастроф. М., 2004.
4. Грановская Р. М. Психологическая защита. СПб. : Речь, 2007.
5. Журавлев И. В. Семиотико-психологические механизмы отчуждения при синдроме психического автоматизма : дис. ... канд. психол. наук. М., 2003.
6. Ильина Н. А. Терапия шизофрении и шизоаффективных расстройств // Психиатрия и психофармакотерапия. 2005. № 7.
7. Кружкова О. В. Психологическая защита и совладание: феноменологическое соотношение и структура // Вестник Ленинградского гос. ун-та им А. С. Пушкина. 2012. Т. 5. №1. С. 36-47.
8. Клиническая психиатрия / под ред. Т. Б. Дмитриевой, В. Н. Краснова, Н. Г. Незнанова, В. Я. Семке, А. С. Тиганова. М. : ГОЭТАР МЕДИЦИНА, 2012.
9. Коган Б. М. Проблема диссоциации в психологии и психиатрии // Системная психология и социология. 2010. Т. 1. № 2. С. 26-29.
10. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе. М. : Класс, 2007.
11. Меграбян А. А. Деперсонализация. Ереван : Айастан, 2000.
12. Нуллер Ю. Л. Депрессия и деперсонализация. Л. : Медицина, 2001.
13. Смулевич А. Б. Пограничные психические нарушения // Руководство по психиатрии / под ред. А. С. Тиганова. М. : Медицина, 1999. Т. 2. С. 527-607.
14. Смулевич А. Б., Воробьев В. Ю. Деперсонализация. Клинико-психопатологические аспекты (по данным зарубежной литературы) // Невропатология и психиатрия. 1973. № 8. С. 42-52.
15. Bohus M. J., Landwehrmeyer G. B., Stiglmayr C. E., Limberger M. F., Böhme R., Schmahl C. G. Naltrex-

one in the treatment of dissociative symptoms in patients with borderline personality disorder: an open-label trial // *Journal of Clinical Psychiatry*. 1999. № 60(9). P. 598-603.

16. Simeon D., Knutelska M. An open trial of naltrexone in the treatment of depersonalization disorder // *Journal of Clinical Psychopharmacology*. 2005. № 25. P. 267-270.

17. William P. Horan, Joseph Ventura, Keith H. Nuechterlein, Kenneth L. Subotnik, Sun S. Hwang, Jim Mintz. Stressful life events in recent-onset schizophrenia: reduced frequencies and altered subjective appraisals // *Schizophrenia Research*. 2005. № 75. P. 363-374.

REFERENCES

1. Agarkov V. A. Dissotsiatsiya kak mekhanizm psikhologicheskoy zashchity v kontekste posledstviy psikhologicheskoy travmy : dis. ... kand. psikhol. nauk. M., 2002.

2. Aleksander F. A. Psikhosomaticheskaya meditsina. Printsipy i prakticheskoe primeneniye / per. s angl. S. Mogilevskogo. M. : EKSMO-Press, 2002.

3. Aleksandrova L. A. Psikhologicheskie resursy adaptatsii lichnosti k usloviyam povyshennogo riska prirodnykh katastrof. M., 2004.

4. Granovskaya R. M. Psikhologicheskaya zashchita. SPb. : Rech', 2007.

5. Zhuravlev I. V. Semiotiko-psikhologicheskie mekhanizmy otchuzhdeniya pri sindrome psikhicheskogo avtomatizma : dis. ... kand. psikhol. nauk. M., 2003.

6. Il'ina N. A. Terapiya shizofrenii i shizoaktivnykh rasstroystv // *Psikhiatriya i psikhofar-makoterapiya*. 2005. № 7.

7. Kruzhkova O. V. Psikhologicheskaya zashchita i sovladanie: fenomenologicheskoe sootnoshenie i struktura // *Vestnik Leningradskogo gos. un-ta im A. S. Pushkina*. 2012. T. 5. №1. S. 36-47.

8. *Klinicheskaya psikhiatriya* / pod red. T. B. Dmitriyevoy, V. N. Krasnova, N. G. Neznanova, V. Ya. Semke, A. S. Tiganova. M. : GOETAR MEDITsINA, 2012.

9. Kogan B. M. Problema dissotsiatsii v psikhologii i psikhiatrii // *Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya*. 2010. T. 1. № 2. S. 26-29.

10. Mak-Vil'yams N. Psikhoanaliticheskaya diagnostika: Ponimanie struktury lichnosti v klinicheskom protsesse. M. : Klass, 2007.

11. Megrabyan A. A. Depersonalizatsiya. Erevan : Ayastan, 2000.

12. Nuller Yu. L. Depressiya i depersonalizatsiya. L. : Meditsina, 2001.

13. Smulevich A. B. Pogranichnye psikhicheskie narusheniya // *Rukovodstvo po psikhiatrii* / pod red. A. S. Tiganova. M. : Meditsina, 1999. T. 2. S. 527-607.

14. Smulevich A. B., Vorob'ev V. Yu. Depersonalizatsiya. Kliniko-psikhopatologicheskie aspekty (po dannym zarubezhnoy literatury) // *Nevropatologiya i psikhiatriya*. 1973. № 8. S. 42-52.

15. Bohus M. J., Landwehrmeyer G. B., Stiglmayr C. E., Limberger M. F., Böhme R., Schmahl C. G. Naltrexone in the treatment of dissociative symptoms in patients with borderline personality disorder: an open-label trial // *Journal of Clinical Psychiatry*. 1999. № 60(9). P. 598-603.

16. Simeon D., Knutelska M. An open trial of naltrexone in the treatment of depersonalization disorder // *Journal of Clinical Psychopharmacology*. 2005. № 25. P. 267-270.

17. William P. Horan, Joseph Ventura, Keith H. Nuechterlein, Kenneth L. Subotnik, Sun S. Hwang, Jim Mintz. Stressful life events in recent-onset schizophrenia: reduced frequencies and altered subjective appraisals // *Schizophrenia Research*. 2005. № 75. P. 363-374.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Е. Г. Белякова.

Болотина Надежда Владимировна,

аспирант, кафедра педагогики и психологии, Институт развития образования; 620137, г. Екатеринбург, ул. Академическая, 16; e-mail: nadiezhda-2016@mail.ru

**МОДИФИКАЦИЯ ОПРОСНИКА ДИАГНОСТИКИ
ЛИЧНОСТНОЙ И ГРУППОВОЙ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ РАБОТОЙ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: удовлетворенность работой; компетентность; стиль руководства; слаженность.

АННОТАЦИЯ. Данная статья представляет собой стандартизацию инструментария, включает проверку полученных результатов на нормальность распределения и репрезентативность, а также расчет показателей надежности и валидности анкеты «Удовлетворенность работой в образовательной организации» Н. П. Фетискина, В. В. Козлова, Г. М. Мануйлова. Для количественной обработки полученных результатов использовался пакет прикладных программ корпорации Stat Soft Statistica 7.1 для среды Windows (коэффициент корреляции t-Кендалла, факторный анализ (по методу главных компонент с применением вращения Varimax normalized)). Полученные результаты подвергались проверке на нормальность распределения и репрезентативность выборки. Нормальность распределения данных рассчитывалась и была подтверждена критерием d-Смирнова-Колмогорова. Проверка репрезентативности данных общей генеральной совокупности осуществлялась методом деления испытуемых на две группы по принципу «чет – нечет» с последующим корреляционным анализом по критерию t-Кендалла полученных двух половинок. Оценка надежности определялась при помощи Тета-надежности с применением факторного анализа Варимакс после вращения. В процессе валидации анкеты вопросы-утверждения подвергались экспертной валидации с применением критерия альфа Кронбаха. Модификация опросника для проведения исследования в образовательной организации заключается в специфике образовательной организации, проведении опроса в экспресс-форме и смысловом содержании вопросов, соответствующих деятельности педагога в образовательной организации.

Bolotina Nadezhda Vladimirovna,

Post-graduate Student of Department of Pedagogy and Psychology, Institute for the Development of Education, Ekaterinburg, Russia.

**MODIFICATION OF DIAGNOSTIC QUESTIONNAIRE OF PERSONAL
AND GROUP JOB SATISFACTION**

KEYWORDS: job satisfaction; competence; leadership style; coherence.

ABSTRACT. The article presents a standardized toolkit including verification of the results obtained on normal distribution, representation, as well as calculation of reliability and validity of the questionnaire "Job Satisfaction in the Educational Organization" by Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuylov G.M. The software package Stat Soft Statistica 7.1 for the environment of Windows (correlation coefficient t-Kendall, factor analysis (by the method of main components with rotation Varimax normalized) are used for a quantitative analysis of the results. The results should be examined for normality of distribution and the representativeness of the sample. Normally distributed data were calculated and were confirmed by the criterion of d-Kolmogorov-Smirnov. Checking the data representation of the general population was carried out by dividing those tested into two groups on the principle of "even-odd" followed by correlation analysis by the criterion of t-Kendall received in two halves. Evaluation of reliability was determined using the Theta reliability with factor analysis after Varimax rotation. In the process of validating the questionnaire, questions and statements are subject to peer validation test using Cronbach's alpha criterion. Modification of the questionnaire for the study of the educational organization depends on the specificity of the educational organization, which involves conducting a survey to express the form and semantic content of the relevant questions of the teacher in the educational organization.

Актуальность модификации опросника для проведения исследования в образовательной организации заключается в специфике образовательной организации, которая предполагает проведение опроса в экспресс-форме и смысловом содержании вопросов, соответствующих деятельности педагога в образовательной организации.

В исследовании принимали участие две группы. Первая группа выборки общей ге-

неральной совокупности – 100 человек женского и мужского пола, относящиеся к одной профессиональной группе, с разным образовательным уровнем и стажем, в возрасте от 20 до 67 (средний возраст 37,3). Вторая группа выборки стандартизации – 41 человек женского пола, относящиеся к одной профессиональной группе в возрасте от 24 до 65 (средний возраст 46 лет). Всего в ходе исследования принял участие 141 человек женского и мужского пола, относя-

щиеся к одной профессиональной группе, с разным образовательным уровнем и стажем, в возрасте от 20 до 67 (средний возраст 37,3 лет).

Для количественной обработки полученных результатов использовался пакет прикладных программ корпорации Stat Soft Statistica 7.1 для среды Windows (коэффициент корреляции t-Кендалла, факторный анализ – по методу главных компонент с применением вращения Varimax normalized).

Полученные результаты подвергались проверке на нормальность распределения и репрезентативность выборки. *Нормальность распределения* данных рассчитывалась и была подтверждена критерием d-Смирнова-Колмогорова [1; 2; 3; 12; 13; 14; 15; 17; 19].

Полученные результаты указывают на отсутствие нормального распределения

данных. В целом эмпирическое распределение ответов испытуемых не подчиняется теоретическому (нормальному). Полученный результат указывает на ложность ответов испытуемых и желание скрывать свое истинное отношение к образовательной организации.

Проверка репрезентативности данных общей генеральной совокупности осуществлялась методом деления испытуемых на две группы по принципу «чет-нечет» с последующим корреляционным анализом по критерию t-Кендалла полученных двух половинок. Репрезентативной выборку можно считать в том случае, если коэффициенты корреляции одних и тех же пунктов на двух половинках одной и той же выборки оказываются статистически значимыми и не имеют статистических различий [1; 2; 3; 12; 13; 14; 17; 18; 19] (табл. 1).

Таблица 1

Проверка репрезентативности выборки с применением критерия t-Кендалла отдельных утверждений будущей анкеты удовлетворенности работой в образовательной организации, n=100

№ Вопросы	Вопросы анкеты	Средние значения коэффициентов корреляций утверждений анкеты (первая половина выборки, n ₁ =50) «Нечетные»	Средние значения коэффициентов корреляций утверждений анкеты (вторая половина выборки, n ₂ =50) «Четные»
1	Ваша удовлетворенность предприятием (организацией), где вы работаете	0,53	0,53
2	Ваша удовлетворенность работой	0,45	0,48
3	Ваша удовлетворенность сложностью	0,54	0,37
4	Ваша удовлетворенность стилем руководства вашего директора	0,53	0,53
5	Ваша удовлетворенность профессиональной компетентностью вашего директора	0,52	0,50
6	Ваша удовлетворенность тем, как вы можете использовать свой опыт и способности	0,49	0,35

Данные таблицы 1 показывают отсутствие статистических различий, что говорит о репрезентативности выборки. Уровни статистической значимости в двух половинках выборок при n=50 расположились в диапазоне 0,05 < p < 0,0001.

Стандартизация анкеты удовлетворенности работой в образовательной организации

Процедура стандартизации инструментария включает проверку полученных результатов на нормальность распределения и репрезентативность, а также расчет показателей надежности и валидности.

Стандартизация анкеты осуществлялась на выборке n=41 с учетом всех условий, а также проверки полученных результатов новой выборки на репрезентативность и нормальность распределения. По результатам анализа полученных данных было выявлено, что данные не подчиняются нормальному распределению и выборка не репрезентативна, поэтому было принято ре-

шение для определения и повышения показателей надежности и валидности использовать данные испытуемых из общей генеральной совокупности выборки n=100.

Перед началом анкетирования испытуемым предъявлялась следующая инструкция: «Вашему вниманию предлагается опросник для самооценки, а также выбор некоторых эффективных методов мотивации трудовой активности. Он содержит 6 утверждений. Каждое утверждение может быть оценено от 1 до 5 баллов. Сделайте свой выбор по каждому из этих утверждений, отметив соответствующую цифру».

Надежность и валидность анкеты

Надежность – это помехоустойчивость, способность давать надежную информацию независимо от воздействия различных факторов [1; 2; 3; 11; 12; 13; 14; 15; 17; 18; 19]. В процессе адаптации анкеты мы получили данные относительно двух аспектов надежности шкалы: одномоментная (син-

хронная) надежность, надежность как устойчивость результатов.

1. *Одномоментная (синхронная) надежность* определялась нами при помощи расчета коэффициента α -Кронбаха. Синхронная надежность основана на анализе согласованности ответов испытуемых по каждому пункту анкеты при однократном тестировании [11, с. 135; 12; 13; 15; 17].

Надежность анкеты определялась нами путем измерения распределения ответов испытуемых по вопросам. Все полученные коэффициенты оказались достаточно на-

дежными, $\alpha=0,80$ при $n=100$, что свидетельствовало о внутренней согласованности вопросов анкеты. Кроме того, необходимо отметить, что коэффициенты надежности пунктов-утверждений соответствует нормативному показателю критериям синхронной надежности 0,75. Все полученные результаты находятся в пределах 0,65 – 0,99 [11; 12; 13; 15; 17], поэтому анкета считается достаточно надежной. Результаты синхронной надежности представлены в таблице 2.

Таблица 2

Значения критерия надежности альфа Кронбаха для вопросов анкеты

Вопросы анкеты	Альфа Кронбаха ($\alpha=0,80$) при $n=100$
Ваша удовлетворенность предприятием (организацией), где вы работаете	0,74
Ваша удовлетворенность работой	0,78
Ваша удовлетворенность слаженностью	0,81
Ваша удовлетворенность стилем руководства вашего директора	0,74
Ваша удовлетворенность профессиональной компетентностью вашего директора	0,74
Ваша удовлетворенность тем, как вы можете использовать свой опыт и способности	0,80

Таким образом, наблюдаются достаточные показатели надежности, внутренней согласованности утверждений, входящих в состав анкеты.

2. *Надежность как устойчивость результатов.* Надежность – это характеристика психодиагностической методики, отражающая точность психодиагностических измерений, а также устойчивость результатов теста к действию посторонних случайных факторов [13, с. 64].

Определение устойчивости вопросов-утверждений осуществлялось нами при помощи нескольких статистических методов и критериев на выборке при $n=100$, где 12 мужчин и 88 женщин, относящиеся к одной профессиональной группе, с разным образовательным уровнем и стажем, в возрасте от 20 до 67 (средний возраст – 37,3).

Сначала оценка надежности определялась нами при помощи *Тета-надежност-*

ти, с применением факторного анализа Варимакс после вращения, главный компонент [2, с. 73; 3, с. 164]. В данном случае факторный анализ выступает одним из методов проверки анкет на их надежность и валидность [18, с. 8; 19]. В результате факторизации полученных данных *абсолютный вес главной компоненты* составил 4,27, а коэффициент *Тета-надежности* составил 0,71 (см. таблицу 3), который считается высоким показателем надежности.

Затем надежность анкеты определялась нами *методом факторной валидации*. Для этого на вопросы анкеты ответили те же $n=100$ испытуемых. В результате применения факторного анализа Варимакс после вращения, главный компонент была получена двухфакторная модель, где общий процент объяснимой дисперсии составил 0,71.

Таблица 3

Факторный анализ вопросов-утверждений анкеты (метод главный компонент, Varimax после вращения, $N=100$)

Вопросы анкеты	Факторы после вращения	
	F1	F2
Ваша удовлетворенность предприятием (организацией), где вы работаете	0,79	0,32
Ваша удовлетворенность работой	0,23	0,80
Ваша удовлетворенность слаженностью	0,13	0,72
Ваша удовлетворенность стилем руководства вашего директора	0,94	0,13
Ваша удовлетворенность профессиональной компетентностью вашего директора	0,90	0,14
Ваша удовлетворенность тем, как вы можете использовать свой опыт и способности	0,13	0,76
Expl.Var	2,40	1,87
Prp.Totl	0,40	0,31

Первый фактор является более информативным, его доля дисперсии составляет 40%. С учетом максимальных нагрузок этот фактор можно обозначить «**Стиль и компетентность руководства организации**».

Второй фактор (31%) с учетом максимальных нагрузок получил название «**Общая удовлетворенность работой и ее слаженностью в связи с возможностью использовать свой опыт и способности**».

Таким образом, с учетом полученных результатов с помощью факторного анализа можно сделать следующие выводы.

1. Содержание выделенных вопросов-утверждений соответствует содержанию исследуемой с помощью анкеты темы.

2. Анкета имеет факторную структуру, суммарный коэффициент объяснимой дисперсии, которой составил больше 0,51, поэтому и сама анкета является устойчивой и надежной.

В целом, по показателям надежности можно сделать следующие выводы. Полученная анкета достаточно надежна, внутренне согласованна, результаты анкеты являются устойчивыми к действию посторонних случайных факторов, содержание вопросов анкеты соответствует содержанию исследуемой с помощью анкеты темы, анкета имеет факторную структуру, устойчива и надежна.

Валидность анкеты. *Валидность* – это характеристика, которая указывает на то, что измеряется и насколько хорошо это делается [1, с. 133]. В случае валидации анкеты в качестве проверки нами были подтверждены следующие типы валидности опросника: содержательная валидность, критериальная внутренняя перекрестная валидность, конструктивная валидность по внутренней согласованности, конструктивная (содержательная) валидность.

1. Содержательная валидность определяет соответствие вопросов анкеты

изучаемой теме [1; 17]. В процессе валидации анкеты вопросы-утверждения подвергались **экспертной валидации** с применением критерия альфа-Кронбаха. Пять экспертов оценивали вопросы-утверждения по шкале от 1 до 5 баллов, анализируя их на соответствие изучаемой анкеты теме. Затем определялась глобальная мера согласованности – коэффициент альфа-Кронбаха, который составил 0,65 (65%). Полученный результат находится в допустимых пределах 0,65 – 0,99 [1; 2; 3; 12; 13; 14; 17; 18; 19], потому анкета является достаточно валидной.

В целом, содержательная валидность анкеты измеряет именно тот характер и содержание, для чего она была разработана.

2. Критериальная внутренняя перекрестная валидность предназначена и используется для определения устойчивости и внутренней согласованности анкеты [2; 17]. Для определения данного вида валидности в исследовании приняли участие n=100 испытуемых, относящиеся к одной профессиональной группе, с разным образовательным уровнем и стажем, в возрасте от 20 до 67 (средний возраст – 37,3). Затем нами был проведен внутренний корреляционный анализ Пирсона между вопросами анкеты. После этого общая генеральная совокупность испытуемых n=100 была разделена по методу «чет-нечет» на две половины одной и той же выборки и повторно произведен корреляционный анализ Пирсона между одними и теми же пунктами анкеты на обеих половинках отдельно. Критериальную внутреннюю перекрестную валидность можно считать удачной, когда корреляции одних и тех пунктов на двух половинках одной выборки оказываются статистически значимыми. Результаты корреляционного анализа представлены в таблицах 4, 5 и 6.

Таблица 4

Коэффициенты корреляции вопросов анкеты (первая «нечетная» половина выборки n=100, n₁=50)

Вопросы анкеты	1	2	3	4	5	6
Ваша удовлетворенность предприятием (организацией), где вы работаете	1,00	0,38	0,45	0,60	0,47	0,47
Ваша удовлетворенность работой	0,38	1,00	0,62	0,16	0,18	0,49
Ваша удовлетворенность слаженностью	0,45	0,62	1,00	0,44	0,45	0,46
Ваша удовлетворенность стилем руководства вашего директора	0,60	0,16	0,44	1,00	0,80	0,27
Ваша удовлетворенность профессиональной компетентностью вашего директора	0,47	0,18	0,45	0,80	1,00	0,38
Ваша удовлетворенность тем, как вы можете использовать свой опыт и способности	0,47	0,49	0,46	0,27	0,38	1,00
среднее	0,56	0,47	0,57	0,54	0,55	0,51

Уровень статистической значимости $p < 0,05$, $p < 0,01$, $p < 0,001$, $p < 0,0001$.

**Коэффициенты корреляции вопросов анкеты
(первая «четная» половина выборки $n=100$, $n_2=50$)**

Вопросы анкеты	1	2	3	4	5	6
Ваша удовлетворенность предприятием (организацией), где вы работаете	1,00	0,46	0,12	0,79	0,71	0,22
Ваша удовлетворенность работой	0,46	1,00	0,29	0,44	0,41	0,46
Ваша удовлетворенность слаженностью	0,12	0,29	1,00	0,05	0,15	0,17
Ваша удовлетворенность стилем руководства вашего директора	0,79	0,44	0,05	1,00	0,83	0,23
Ваша удовлетворенность профессиональной компетентностью вашего директора	0,71	0,41	0,15	0,83	1,00	0,09
Ваша удовлетворенность тем, как вы можете использовать свой опыт и способности	0,22	0,46	0,17	0,23	0,09	1,00
Среднее	0,55	0,51	0,30	0,56	0,53	0,36

Уровень статистической значимости $p < 0,05$, $p < 0,01$, $p < 0,001$, $p < 0,0001$.

Таблица 6

**Средние показатели коэффициентов корреляций вопросов анкеты $n=100$
при проверке внутренней перекрестной валидности**

Вопросы анкеты	R	P
Ваша удовлетворенность предприятием (организацией), где вы работаете	0,56	0,0001
Ваша удовлетворенность работой	0,49	0,0001
Ваша удовлетворенность слаженностью	0,42	0,001
Ваша удовлетворенность стилем руководства вашего директора	0,55	0,0001
Ваша удовлетворенность профессиональной компетентностью вашего директора	0,54	0,0001
Ваша удовлетворенность тем, как вы можете использовать свой опыт и способности	0,43	0,001

Таким образом, на основе полученных результатов необходимо отметить, что критериальная внутренняя перекрестная валидизация показала высокие результаты, коэффициенты корреляции одних и тех же пунктов на двух половинах выборки достигают или превышают значимый коэффициент корреляции.

3. Конструктивная валидность анкеты показывает, насколько результаты анкетирования могут рассматриваться в качестве некоего теоретического конструкта или свойства – в данном случае удовлетворенность работой в образовательной организации [1; 17].

3.1. Конструктивная валидность по внутренней согласованности – вид валидности, который предполагает согласованность, непротиворечивость и логичность внутренних связей между переменными входящими в тест [1].

Для подтверждения результатов внутренней согласованности на вопросы анкеты ответили $n=100$ испытуемых (12 м и 88 ж), относящиеся к одной профессиональной группе, с разным образовательным уровнем и стажем, в возрасте от 20 до 67 (средний возраст – 37,3).

Проверка конструктивной валидности по внутренней согласованности осуществлялась с помощью корреляционного и факторного анализа показателей анкеты.

Корреляционный анализ. Сначала обратимся к интерпретации интеркорреляции вопросов анкеты при $n=100$, $p < 0,01$. С помощью корреляционного анализа были обнаружены положительные корреляционные связи, что свидетельствует о наличии вероятной общности между пунктами анкеты (см. таблица 7).

Таблица 7

Интеркорреляция вопросов анкеты при $n=100$ при проверке конструктивной валидности по внутренней согласованности

Вопросы анкеты	1	2	3	4	5	6
Ваша удовлетворенность предприятием (организацией), где вы работаете	1,00	0,42	0,28	0,71	0,62	0,35
Ваша удовлетворенность работой	0,42	1,00	0,44	0,31	0,31	0,47
Ваша удовлетворенность слаженностью	0,28	0,44	1,00	0,23	0,27	0,31
Ваша удовлетворенность стилем руководства вашего директора	0,71	0,31	0,23	1,00	0,82	0,25
Ваша удовлетворенность профессиональной компетентностью вашего директора	0,62	0,31	0,27	0,82	1,00	0,23
Ваша удовлетворенность тем, как вы можете использовать свой опыт и способности	0,35	0,47	0,31	0,25	0,23	1,00

Уровень статистической значимости $p < 0,05$, $p < 0,01$, $p < 0,001$, $p < 0,0001$, $p < 0,00001$, $p < 0,000001$, $p < 0,0000001$.

Таким образом, на основе анализа полученных результатов можно отметить, что конструктивная валидизация по внутренней

согласованности показала высокие результаты, коэффициенты корреляции общей генеральной совокупности достигают

или превышают значимый коэффициент корреляции.

Факторный анализ. Далее кроме корреляционного анализа был применен факторный анализ с применением метода главных компонент, вращение Varimax с нормализацией. В результате факторизации вопросов анкеты с применением критерия экстракции «каменистой осыпи» Кеттелла, основывающегося на расчете максимальной дисперсии, была получена двухфакторная модель структуры анкеты, объяснимая дисперсия которой составила 71% (см. табл. 3).

Результаты факторного анализа, указанные выше, свидетельствуют о том, что содержание выделенных факторов (вопросов) соответствует содержанию исследуемой темы, а также о том, что анкета имеет факторную структуру, указывая тем самым на ее устойчивость и надежность. Таким образом, данная процедура валидизации

напоминает процедуру подтверждения надежности анкеты.

3.2. Конструктивная (содержательная) валидность отражает соответствие утверждений анкеты измеряемому признаку или свойству [16; 17]. Данный вид валидности был установлен также методом экспертной валидизации [12, с. 60; 17]. Его коэффициент составил 0,65 (65%).

Обработка полученных результатов. Уровень личностной и групповой удовлетворенности работой определяется на основе суммарного итогового показателя по всем 6 вопросам анкеты, который может колебаться от 6 до 30.

В результате можно сделать следующий **вывод.** Анкета удовлетворенности работой в образовательной организации обладает достаточными показателями надежности и валидности, что дает возможность исследователям использовать ее как групповых, так и в индивидуальных исследованиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анастаси А., Урбина. Психологическое тестирование. СПб. : Питер, 2001.
2. Бодалев А. А., Столин В. В., Аванесов В. С. Общая психодиагностика. СПб. : Речь, 2006.
3. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика : учебник для вузов. СПб. : Питер, 2006.
4. Психологическая структура отчуждения личности / И. С. Гусева, В. П. Прядеин // Педагогическое образование в России. 2012. №2. С. 21-24.
5. Диагностика личностной и групповой удовлетворенности работой // Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М. : Ин-т психотерапии, 2002. С. 473-474.
6. Мягков А. И. Шкала лжи из опросника ММПИ: Опыт экспериментальной валидизации. 2002.
7. Носс И. Н. Введение в технологию психодиагностики. М. : Ин-т психотерапии, 2002.
8. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных : учеб. пособие. СПб. : Речь, 2008.
9. Психологическая диагностика : учеб. пособие / под ред. К. М. Гуревича, Е. М. Борисовой. М. : УРАО, 1997.
10. Осипов Г. В., Андреев Э. П. Методы измерения в социологии. М. : Наука, 1977.
11. Смирнов А. В. Технологии и методы оценки проф. подготовки и компетентности выпускников вуза : метод. пособие. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2009.
12. Шмелев А. Г., Похилько В. А. Анализ пунктов при конструировании и применении тест-опросников: ручные и компьютерные алгоритмы // Вопросы психологии. 1985. №4. С. 126-134.
13. Шмелев А. Г. Основы психодиагностики : учеб. пособие для студ. педвузов. М., Ростов н/Д. : Феникс, 1996.

REFERENCES

1. Anastazi A., Urbina. Psikhologicheskoe testirovanie. SPb. : Piter, 2001.
2. Bodalev A. A., Stolin V. V., Avanesov V. S. Obschaya psikhodiagnostika. SPb. : Rech', 2006.
3. Burlachuk L. F. Psikhodiagnostika : uchebnik dlya vuzov. SPb. : Piter, 2006.
4. Psikhologicheskaya struktura otchuzhdeniya lichnosti / I. S. Guseva, V. P. Pryadein // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2012. №2. S. 21-24.
5. Diagnostika lichnostnoy i gruppovoy udovletvorennosti rabotoy // Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manuylov G. M. Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp. M. : In-t psikhoterapii, 2002. S. 473-474.
6. Myagkov A. I. Shkala lzhi iz oprosnika MMPI: Opyt eksperimental'noy validizatsii. 2002.
7. Noss I. N. Vvedenie v tekhnologiyu psikhodiagnostiki. M. : In-t psikhoterapii, 2002.
8. Nasledov A. D. Matematicheskie metody psikhologicheskogo issledovaniya. Analiz i interpretatsiya danykh : ucheb. posobie. SPb. : Rech', 2008.
9. Psikhologicheskaya diagnostika : ucheb. posobie / pod red. K. M. Gurevicha, E. M. Borisovoy. M. : URAO, 1997.
10. Osipov G. V., Andreev E. P. Metody izmereniya v sotsiologii. M. : Nauka, 1977.
11. Smirnov A. V. Tekhnologii i metody otsenki prof. podgotovki i kompetentnosti vypusknikov vuza : metod. posobie. Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t, 2009.
12. Shmelev A. G., Pokhil'ko V. A. Analiz punktov pri konstruirovani i primeneni test-oprosnikov: ruchnye i komp'yuternye algoritmy // Voprosy psikhologii. 1985. №4. S. 126-134.
13. Shmelev A. G. Osnovy psikhodiagnostiki : ucheb. posobie dlya stud. pedvuzov. M., Rostov n/D. : Feniks, 1996.

УДК 159.923
ББК Ю98-7

ГСНТИ 15.81.61

Код ВАК 19.00.04

Борисов Георгий Игоревич,

аспирант, кафедра общей и социальной психологии, Институт социальных и политических наук, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620026, г. Екатеринбург, ул. Куйбышева, д. 48; e-mail: borisov.laborant@mail.ru

Печеркина Анна Александровна,

кандидат психологических наук, доцент, кафедра клинической психологии и психофизиологии, Институт социальных и политических наук, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620026, г. Екатеринбург, ул. Куйбышева, д. 48; e-mail: 79ara@mail.ru

ЖИЗНЕСПОСОБНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: жизнеспособность; ресурсы личности; жизнестойкость; профессиональное развитие.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена рассмотрению категории «жизнеспособность» в контексте профессионального развития личности. Сегодня профессиональная деятельность является одной из основных составляющих человеческого бытия, так как позволяет человеку реализовывать свой личностный потенциал. В итоге это позитивно сказывается как на жизнедеятельности самого человека, так и на функционировании общества в целом. Но на данный момент в связи с социальными потрясениями современному человеку становится все более трудно достигать высоких результатов в профессиональной деятельности, способных удовлетворить его личные интересы и интересы государства. В качестве одного из условий целостного профессионального развития нами рассматривается категория «жизнеспособность». В статье представлено рассмотрение понятия «жизнеспособность личности» с позиций отечественной и зарубежной психологии. Это позволило операционализировать данное понятие и определить его роль в профессиональном развитии личности.

Borisov Georgiy Igorevich,

Post-graduate Student of Department of General and Social Psychology, Institute of Social and Political Sciences, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin. Ekaterinburg, Russia.

Pecherkina Anna Aleksandrovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Clinical Psychology and Psychophysiology, Institute of Social and Political Sciences, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin. Ekaterinburg, Russia.

RESILIENCE AS A CONDITION OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PERSONALITY

KEYWORD: resilience; personality resources; vitality; professional development.

ABSTRACT. The article is devoted to the category of "resilience" in the context of professional development of the individual. Today, professional activity is one of the main components of the human being, as it allows a person to realize their personal potential. As a result, it has a positive impact both on the life of the person, and on the functioning of society as a whole. But at the moment due to the social upheavals, it becomes more and more difficult for modern man to achieve good results in professional activities to satisfy his personal interests and those of the state. The category of "resilience" is considered by the authors as one of the necessary conditions of holistic professional development. The article presents a review of the concept of "resilience of the individual" from the standpoint of domestic and foreign psychology. This allowed to rationalize the concept and to determine its role in the professional development of the individual.

Современный этап развития российского общества характеризуется низким уровнем стабильности, постоянно возрастающим темпом жизни, слабо поддающимся контролю и как следствие – возрастанием неуверенности в своем будущем у людей. Все это предъявляет высокие требования к ресурсам человека, которые необходимы, в том числе, и для его профессионального становления и продуктивного профессионального развития. Поэтому значимым становится нахождение таких внутренних ресурсов человека, которые позволят ему в сложившихся условиях не просто выполнять профессиональную деятельность на профессиональном уровне, но и реализовывать свой личностный потенциал. В качестве ключевого условия профессио-

нального развития, на наш взгляд, выделяется такая категория, как жизнеспособность.

Следует отметить, что понимание жизнеспособности несколько различается в зарубежной и отечественной психологии.

В зарубежной психологии понятие «жизнеспособность» представлено определением «resilience», что переводится как гибкость, упругость. В контексте к внешним воздействиям «resilience» переводится как устойчивость. Само понятие «resilience» было введено М. Унгаром и понимается как «способность человека управлять ресурсами собственного здоровья и социально приемлемым способом использовать для этого семью, общество, культуру» [12].

В отечественной психологии определе-

ние жизнеспособности введено А. В. Махнач и А. И. Лактионовой, которые дают ему следующую формулировку: «Жизнеспособность – это индивидуальная способность человека управлять собственными ресурсами: здоровьем, эмоциональной, мотивационно-волевой, когнитивной сферами в контексте социальных, культурных норм и средовых условий» [5].

Определение, данное отечественными психологами, имеет дополненный вид, по сравнению с зарубежным, что делает его, по мнению Е. А. Рыльской, менее абстрактным и более операциональным [8]. При этом отмечает автор, проявление жизнеспособности выражается в удовлетворенности собственной жизнью, с одной стороны, и беспомощностью с другой.

Е. А. Рыльская расширила данное представление и определила компоненты жизнеспособности – способности к саморазвитию, адаптации, саморегуляции и осмысленности, которые в совокупности дают синергетический эффект [9].

Так же автор выделяет факторы жизнеспособности, а именно – «самоактуализационный потенциал» и «духовная включенность». Первый фактор представляет открытость как способность информационного обмена присущего самоактуализации в условиях индивидуальной ригидности. Второй – «духовная включенность», имеет духовные и коммуникативные основания и может рассматриваться как система человеческих способностей, с помощью которых реализуется жизнеспособность. Именно данные факторы и образуют структуру жизнеспособности [9].

По-мнению Е. А. Рыльской, структура жизнеспособности динамична и изменяет свою конфигурацию с течением времени. В первой половине жизни ведущим фактором является фактор «самоактуализационного потенциала», но при переживании кризиса середины жизни доминирующим становится фактор «духовной включенности» [9].

Стоит так же отметить, что существуют различные концепции, которые являются схожими с жизнеспособностью, как в зарубежной, так и отечественной психологии.

В зарубежной психологии выделяются следующие концепции – «сопротивляемость» (resistance) Ж. К. Ионеску, «чувство связанности» (sense of coherence) А. Антоновского и «жизнестойкость» (hardiness) С. Мадди.

Концепция «сопротивляемости» Ж. К. Ионеску представляется как способность, определяющаяся индивидуальными и средовыми факторами, появляющаяся в результате переживания или преодоления

травмирующей ситуации без возникновения психических нарушений. Данная способность проявляется в возможности развиваться в психологическом плане в соответствии с нормой при тяжелых условиях или дестабилизирующих событиях и быстро восстанавливаться после данных событий [2]. Также в работах данного автора «жизнеспособность» рассматривается с позиции приспособления, как отношение адаптации к приспособлению: «Жизнеспособность индивида означает успешную адаптацию, несмотря на риск и бедствия» [2].

А. Антоновский в рамках своей концепции понимает чувство связанности как «общую ориентацию личности, связанную с тем, в какой степени человек испытывает проникающее во все сферы жизни, устойчивое, но динамическое чувство, что:

1) стимулы, поступающие из внешних и внутренних источников опыта в процессе жизни, являются структурированными, предсказуемыми и поддаются толкованию;

2) имеются ресурсы, необходимые для того, чтобы соответствовать требованиям, которые вызваны этими стимулами;

3) эти требования являются вызовами, которые стоят того, чтобы вкладывать в них ресурсы и самого себя» [11].

Последняя рассмотренная нами зарубежная концепция – «hardiness» авторства С. Мадди, на русском языке обозначенная Д. А. Леонтьевым как «жизнестойкость».

Остановимся более подробно на концепции жизнестойкости, поскольку по мнению Я. А. Долженко концепция жизнеспособности в какой-то степени соотносится с позицией С. Мадди [1].

Начнем сравнение концепций с определения жизнестойкости. В отечественной литературе принято переводить «hardiness» как «стойкость» или «жизнестойкость» (Д. А. Леонтьев), но, в связи с многоплановостью этого понятия и с целью максимального сохранения смысла, в дальнейшем в тексте мы будем использовать авторский термин «hardiness».

Hardiness – это интегральная характеристика личности, системная способность личности, позволяющая сопротивляться стрессовым ситуациям, преодолевать жизненные трудности, трансформируя их в ситуации развития. Hardiness не является врожденной характеристикой, а появляется и развивается в течение жизни человека. Об этом свидетельствуют исследования С. Мадди, где показаны как условия жизни в детстве влияют на развитие жизнестойкости [13].

Автор указывает на то, что сопротивление стрессу происходит с помощью углубления трех аттитудов, которые образуют структуру жизнестойкости. К этим аттитудо-

дам относят: вовлеченность (commitment) – убежденность в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности. Человек с развитым компонентом вовлеченности получает удовольствие от собственной деятельности; контроль (control) представляет собой убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован. Человек с сильно развитым компонентом контроля ощущает, что сам выбирает собственную деятельность, свой путь; принятие риска (challenge) – убежденность человека в том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, неважно, позитивного или негативного. Человек, рассматривающий жизнь как способ приобретения опыта, готов действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск, считая стремление к простому комфорту и безопасности, обедняющим жизнь личности [14].

Обобщая данные представления, можно сделать вывод о том, что между концепциями «жизнеспособность» и «жизнестойкость» имеются следующие различия.

1. Жизнеспособность рассматривается как отношение к ресурсам личности, умение ими управлять, в то время как жизнестойкость относится к установкам личности для совладания со стрессовыми ситуациями. То есть жизнеспособность в структуре личности относится к уровню индивидуально личностных свойств, жизнестойкость – к уровню направленности личности.

2. Жизнеспособность проявляется в социокультурных условиях, а жизнестойкость, как правило, рассматривают в контексте жизненных трудностей.

3. Жизнеспособность проявляется в удовлетворенности собственной жизнью, а жизнестойкость – в умении сопротивляться стрессу.

Следует отметить, что в отечественной психологии понятие «жизнеспособность» близко по смыслу также с таким понятием, как потенциал личности.

В. Н. Мясищев в своей работе «Психология отношений» рассматривает личность с позиции ее возможностей. Выделяя при этом две ее стороны – процессуальную и потенциальную, которые близки, но не тождественны и не могут существовать друг без друга [7].

Выделенное Д. А. Леонтьевым понятие «личностный потенциал» так же близко по значению с жизнеспособностью. Автор определяет личностный потенциал как инте-

гральную системную характеристику индивидуально-психологических особенностей личности, которая лежит в основе способности личности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и сохранять стабильность смысловых ориентаций и эффективность деятельности на фоне давлений и изменяющихся внешних условий [3].

Следует отметить, что в отечественной психологии жизнеспособность рассматривают и в контексте психологического здоровья. А. В. Шувалов отождествляет жизнеспособность человека с психологическим здоровьем, условием возникновения которого является полноценное развитие и нормальное функционирование психического аппарата. Исходя из этого, жизнеспособность является показателем психологического здоровья личности [9].

Схожим с жизнеспособностью является конструкт «жизненное самоосуществление». И. О. Логинова определяет данное понятие как «форму самоорганизации, усложняющуюся в процессе своего становления и определяющую интенциональность движения и способность к взаимодействию с миром, с целью реализации жизненных выборов» [4].

Обобщая вышесказанное, жизнеспособность можно определить как интегральную способность личности управлять своими когнитивными, эмоциональными, мотивационными и физиологическими ресурсами в условиях культуры и общества, которые проявляются в продуктивной и зрелой личностной адаптации, самореализации и осмысленности, что позволяет быть удовлетворенной процессом своей жизни.

Исходя из этого можно утверждать, что наличие сформированной жизнеспособности у человека позволяет ему реалистично относиться к миру и приспосабливаться ко всем изменениям, происходящим в нем. Учитывая, что жизнеспособность базируется на активности личности, оптимистическом мировоззрении, устойчивой положительной самооценке, реалистическом подходе к жизни и выраженной мотивации достижения, можно говорить о ее роли в профессиональном развитии.

Профессиональное развитие – это длительный, непрерывный процесс самопроектирования себя в профессии, осуществляемый «по спирали, каждый виток которой обозначает смену профессиональной жизнедеятельности человека» [6]. соответственно, на определенных этапах профессионального развития человек неизбежно будет сталкиваться со сложными, критическими ситуациями. Жизнеспособность в этом случае выступает психологическим ус-

ловием, прежде всего, конструктивного профессионального развития и жизнеспособность отвечает за приспособление личности к изменяющимся условиям жизни, так как обеспечивает устойчивость к негативным событиям в профессиональной дея-

тельности и формирует готовность к их преодолению.

Таким образом, жизнеспособность личности является ресурсом личности и выступает в качестве основного условия профессионального развития личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Долженко Я. А. Некоторые аспекты изучения проблемы жизнестойкости // Актуальные вопросы современной педагогики : мат-лы междунар. заоч. науч. конф. Уфа, 2011. С. 15–18.
2. Ионеску Ж. К. Оценка сопротивляемости: совокупность факторов риска и защиты и необходимость их культурной адаптации // Травматизм, психологическая безопасность, сопротивляемость и культура : мат-лы междунар. конф. Челябинск, 2007. Ч. 1. С. 65–69.
3. Леонтьев Д. А. Становление саморегуляции как основа психологического развития // Субъект и личность в психологии саморегуляции. 2007. С. 68–85.
4. Логинова И. О. Жизненное самоосуществление человека: системно-антропологический контекст: автореф. : дис. ... д-ра психол. наук. Томск, 2010.
5. Махнач А. В., Лактионова А. И. Жизнеспособность подростка: понятие и концепция // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы. М., 2007. С. 290–312.
6. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности. М. ; Воронеж, 2002.
7. Мясищев В. Н. Психология отношений. Москва, 1995.
8. Рылская Е. А. Жизнеспособность человека: понятие и концептуальные основы исследования // Сибирский психологический журнал. 2009. №31. С. 6–11.
9. Рылская Е. А. Психология жизнеспособности человека : дис ... д-ра психол. наук. Ярославль, 2014.
10. Шувалов А. В. Проблемы развития службы психологического здоровья в системе дополнительного образования детей // Вопросы психологии. 2001. № 6. С. 6–79.
11. Antonovsky A. Health, Stress and Coping. San Francisco, 1979.
12. Handbook for working with children and youth: pathways to resilience across cultures and contexts / ed. by M. Ungar. Thousands Oaks-L-New Delhi, Inc., 2005.
13. Maddi S., Khoshaba D. Hardi Training. Managing stress for performance and health enhancement // Irvine: The hardiness Institute. 2004.
14. Maddi S., Maddi R., Kahn S. The effectiveness of hardiness training // Practice and research. 1998. №2. Vol. 50. P. 78–86.

REFERENCES

1. Dolzhenko Ya. A. Nekotorye aspekty izucheniya problemy zhiznestoykosti // Aktual'nye voprosy sovremennoy pedagogiki : mat-ly mezhhdunar. zaoch. nauch. konf. Ufa, 2011. S. 15–18.
2. Ionesku Zh. K. Otsenka soprotivlyaemosti: sovokupnost' faktorov riska i zashchity i neobkhodimost' ikh kul'turnoy adaptatsii // Travmatizm, psikhologicheskaya bezopasnost', soprotivlyaemost' i kul'tura : mat-ly mezhhdunarod. konf. Chelyabinsk, 2007. Ch. 1. S. 65–69.
3. Leont'ev D. A. Stanovlenie samoregulyatsii kak osnova psikhologicheskogo razvitiya // Sub"ekt i lichnost' v psikhologii samoregulyatsii. 2007. S. 68–85.
4. Loginova I. O. Zhiznennoe samoosushchestvlenie cheloveka: sistemno-antropologicheskii kontekst: avtoref : dis. ... d-ra psikhol. nauk. Tomsk, 2010.
5. Makhnach A. V., Laktionova A. I. Zhiznesposobnost' podrostka: ponyatie i kontseptsiya // Psikhologiya adaptatsii i sotsial'naya sreda: sovremennye podkhody, problemy, perspektivy. M., 2007. S. 290–312.
6. Mitina L. M. Psikhologiya razvitiya konkurentosposobnoy lichnosti. M. ; Voronezh, 2002.
7. Myasishchev V. N. Psikhologiya otnosheniy. Moskva, 1995.
8. Ryl'skaya E. A. Zhiznesposobnost' cheloveka: ponyatie i kontseptual'nye osnovy issledovaniya // Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal. 2009. №31. S. 6–11.
9. Ryl'skaya E. A. Psikhologiya zhiznesposobnosti cheloveka : dis ... d-ra psikhol. nauk. Yaroslavl', 2014.
10. Shuvalov A. V. Problemy razvitiya sluzhby psikhologicheskogo zdorov'ya v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya detey // Voprosy psikhologii. 2001. № 6. S. 6–79.
11. Antonovsky A. Health, Stress and Coping. San Francisco, 1979.
12. Handbook for working with children and youth: pathways to resilience across cultures and contexts / ed. by M. Ungar. Thousands Oaks-L-New Delhi, Inc., 2005.
13. Maddi S., Khoshaba D. Hardi Training. Managing stress for performance and health enhancement // Irvine: The hardiness Institute. 2004.
14. Maddi S., Maddi R., Kahn S. The effectiveness of hardiness training // Practice and research. 1998. №2. Vol. 50. P. 78–86.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. Э. Э. Сыманюк.

УДК 316.334.56:316.346.32-053.6
ББК С542.15+С546.21

ГСНТИ 15. 21.45; 15.41.21

Код ВАК 19.00.01; 19.00.05

Брунер Татьяна Ивановна,

старший преподаватель, кафедра социальной психологии, конфликтологии и управления, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: brunert@mail.ru

Кружкова Ольга Владимировна,

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой акмеологии и менеджмента, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: galiati@yandex.ru

СТРАТЕГИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МОЛОДЕЖИ МЕГАПОЛИСА С ГОРОДСКОЙ СРЕДОЙ¹

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: стратегии взаимодействия; молодежь; городская среда; поведение в условиях мегаполиса.

АННОТАЦИЯ. Целью представленной статьи является выявление основных тенденций распространенности типов отношения и стратегий взаимодействия молодежи и городской среды (на примере г. Екатеринбурга). В качестве методов использовались теоретический, факторный, корреляционный анализ, а также опрос молодых жителей мегаполиса (17-25 лет, n=1200) с применением шкалы идентификации с городом М. Lalli и методики субъективной оценки реализуемости базисных ценностей С. А. Богомаза. Основным результатом выступило описание особенностей ценностного отношения современных молодых людей к среде города и возможностей удовлетворения в ней базовых (значимых) ценностей. Было установлено, что большая часть респондентов занимает субъектную позицию по отношению к городскому окружению. Также выявлены негативные средовые характеристики, которые при увеличении фрустрирующих ситуаций в условиях достижения значимых целей могут стать причиной разочарованности в возможностях мегаполиса, развития безынициативности молодых людей. Факторизация субъективной оценки реализованности базовых ценностей в городской среде выявила три типа отношений представителей молодежи к городской среде, описывающих специфику взаимодействия с ней. У 10,8% респондентов наблюдается субъект-совместный тип. Он характеризуется активным включением человека как субъекта в средовые процессы и осознанием их роли в его индивидуальном развитии. У 18,3% респондентов присутствует субъект-обособленный тип. Взаимодействие в этом случае протекает порционно и недиалогично. У 6,8% респондентов встречается субъект-объектный тип отношений с городской средой, проявляющийся через ее рассмотрение как набора ресурсов и отрицания ее роли в становлении личности молодого человека. Данные, полученные в результате изучения основных тенденций распространенности типов отношения и стратегий взаимодействия молодежи и городской среды, могут использоваться как для реализации управленческих функций по развитию человеческого капитала мегаполиса, так и для создания условий повышения эффективности проводимых мероприятий в рамках реализации стратегического плана г. Екатеринбурга.

Bruner Tat'yana Ivanovna,

Senior Lecturer of Department of Social Psychology, Conflictology and Management, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Kruzhkova Ol'ga Vladimirovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of Department of Acmeology and Management, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

INTERACTION STRATEGIES OF YOUNG PEOPLE OF A MEGALOPOLIS WITH URBAN ENVIRONMENT

KEYWORDS: interaction strategies; young people; urban environment; behavior in conditions of a megalopolis.

ABSTRACT. The purpose of the present article is to identify the main trends in the prevalence of types of relationships and strategies for interaction of the youth and the urban environment (for example, Ekaterinburg). The following methods were used: theoretical, factorial, correlation analysis, as well as a survey of young people in the megalopolis (of 17-25 ages, n = 1200) using a scale of identification with the city of M. Lalli and subjective methods of assessment of the feasibility of the basic values of S.A. Bogomaz. The main result of the study is the description of features of the value-oriented relation of today's young people to the city environment and opportunities to meet it in the basic (significant) values. It is found that the majority of respondents hold a subjective position in relation to the urban environment. The study also reveals negative environmental characteristics which, if accompanied by an increase in frustrating situations preventing to achieve significant goals, can lead to disappointment in the possibilities of the megalopolis and the development of young people's lack of initiative. The factoring of the subjective assessment of the feasibility of the basic values in an urban environment identifies the following three types of relationships of young people with the urban environment, describing the specifics of the interaction with it. So, 10.8% of the respondents belong to the subject-uniting type. It is characterized by the inclusion of an active person as a subject in environmental processes and awareness of its role in his personal development. 18.3% of the respondents possess the subject-isolating type. The reaction in this case proceeds in portions and is non-dialogical. About 6.8% of the

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ и Правительства Свердловской области в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ-Урал «Инновационные возможности мегаполиса как условия самореализации молодежи (на примере г. Екатеринбург)», проект № 15-16-66024.

respondents found the subject-object type of relationship with the urban environment, manifested through its consideration as a set of resources and denial of its role in the development of the young person. The results of the study of the major trends in the prevalence of types of relationships and strategies for interaction of the youth with the urban environment, can be used for the implementation of administrative functions for the development of human capital of the megalopolis, and for creation of conditions for increasing the effectiveness of the measures in the framework of the Strategic Plan of Ekaterinburg.

Теоретические аспекты исследования

Исследования городской среды в России достаточно долгое время не предполагали ее трактовку как элемента социальной системы, обладающей психологическими свойствами, которые могут обуславливать специфические реакции в поведении человека. Тем не менее, городская среда является не только фоном, на котором протекают социальные процессы и поведенческие акты проживающих в городе людей. Данная среда может выступать как полноценный участник совместной жизнедеятельности человека и города (В. И. Панов, Л. В. Смолова, С. Э. Габидулина, Е. А. Соловьева, И. В. Воробьева, О. В. Кружкова и др.), встраиваясь и определяя аксиологическое содержание, творческие интенции и социальные проявления деятельности личности и общества.

Находясь в городской среде, человек выстраивает особую систему взаимодействия с ней, определяемую его установками и эмоционально-ценностными отношениями со средой как объектом, полем проявления активности, партнером или инициатором в формировании ответных реакций человека.

По мнению В. И. Панова, присутствуют шесть видов построения отношений человека и среды [10; 11]. В контексте взаимодействия молодежи с городской средой их можно конкретизировать следующим образом:

- объект-объектные отношения, выражающиеся в потребительском отношении к среде города, в непонимании собственной роли в развитии и функционировании городского пространства. Молодой человек отказывается от реализации себя в городской среде, от активного вступления в городские сообщества. Его деятельность в основном мотивирована по дефицитарному типу и направлена на удовлетворение актуальных базовых потребностей с игнорированием бытийных мотивов [6];

- субъект-объектные отношения, проявляемые через осознание и восприятие молодым человеком себя как активного участника построения и изменения городской среды, где пространство города является средой индивидуальной самореализации, «сценой» для проигрывания его ролей; при участии в управлении городской средой применение директивно-принудительного подхода к ее изменению. Город – это набор материальных, социальных, информацион-

ных и иных объектов, которые рассматриваются молодым человеком в качестве условий для демонстрации своих возможностей и способностей. Однако неспособность отразить обратное воздействие со стороны среды приводит к автономии и нечувствительности человека к вызовам и требованиям среды, что становится благодатной почвой для конфликтов [12];

- объект-субъектные отношения характеризуются принятием молодым человеком себя в качестве объекта воздействия среды, универсального реципиента, воспитанника средовых условий и ситуаций, реализуется позиция ученика по отношению к социальным и культурно-материальным стимулам среды мегаполиса. Фактически, перманентно демонстрируя установку на выученную беспомощность [5], молодой человек готов подчиняться требованиям и воздействиям городской среды, проявляя лишь ситуативную активность реактивного и репродуктивного типа;

- субъект-обособленные отношения, при которых каждый из участников взаимодействия является инициатором и субъектом влияния на второго участника, однако отсутствие понимания и принятия своей роли не только как актора, но и как реципиента приводит к формированию редуцированных недиалогичных отношений между человеком и городской средой. Это может приводить к множественным околодевиантным и девиантным формам поведения человека в городской среде (в частности, вандализму [4]) вследствие актуализации позиции автономии и неподсудности со стороны исключенного участника взаимодействия;

- субъект-совместные отношения, где характерно коэволюционное развитие молодого человека и городской среды. В данном случае активно развивающейся молодой человек, меняя своей деятельностью городскую среду, начинает чувствительно воспринимать ее в качестве ресурса для саморазвития и роста [9];

- субъект-порождающие отношения, когда городская среда и динамика жизни в ней стимулируют и обуславливают необходимость постоянных изменений человека, для формирования у него специфических новообразований именно в контексте взаимодействия с городской средой. В таких отношениях молодой человек проявляет творческий

подход к организации как собственной жизни, так и окружающего пространства.

Для развития среды современных российских мегаполисов в соответствии с их стратегическими целями [14; 15] молодое население города должно быть максимально включено в совместное жизнетворчество и достижение обозначенных ориентиров в построении инновационной среды города. В то же время в отечественной научной и управленческой практике исследования психологических компонентов и специфики стратегий поведения личности в городской среде, в том числе молодежи, проводятся фрагментарно, что не позволяет оценить потенциал данной категории населения в реализации задач развития городского сообщества). Данный исследовательский пробел требует восполнения, поскольку молодые люди, являющиеся креативным классом, становятся ключевым ресурсом успешного развития и функционирования города. Исходя из обозначенных тенденций целью нашего исследования стало определение основных тенденций распространенности типов отношения и стратегий взаимодействия молодежи и городской среды (на примере г. Екатеринбург).

Методы и организация исследования

Диагностика психологических компонентов оценки и отношения к городской среде осуществлялась с помощью методик.

– Шкала идентификации с городом M. Lalli [8] состоит из 20 утверждений, оценивая которые, респондент должен выразить свое согласие или несогласие с ними по шкале Лайкерта от 1 (не согласен) до 5 (полностью согласен). Утверждения методики скомпонованы в 5 семантических блоков, по которым происходит интерпретация результатов: внешняя ценность, общая привязанность, связь с прошлым, восприятие близости, целеполагание [18].

– Методика субъективной оценки реализуемости базисных ценностей С. А. Богомаза [3] построена на том, что интегральную оценку развивающего потенциала средовых условий (например, среды города) можно осуществить посредством субъективной оценки человеком степени реализуемости базисных ценностей в этих условиях. Каждая из 20 базисных ценностей (иметь хорошую работу, быть здоровым, быть материально обеспеченным, иметь благополучную семью, достичь успехов в профессии, быть уважаемым, достичь успехов в карьере, любить и быть любимым, стать свободным, чувствовать себя в безопасности, стать известным и знаменитым, достичь желаемой цели, жить полной жизнью, найти смысл своей жизни, все знать,

быть примером для других, самоутвердиться в жизни, быть уникальным и оригинальным, иметь власть, быть справедливым) имеет антоним (ситуация нереализации ценности). Степень предпочтения определенной базисной ценности или, наоборот, утверждения-антонима испытуемый оценивает с помощью семибалльной биполярной шкалы (3 – 2 – 1 – 0 – 1 – 2 – 3), выбирая наиболее подходящую из семи градаций.

Для статистической обработки результатов исследования использовался пакет IBM SPSS Statistic 19. Для решения исследовательских задач применялись следующие методы [17]:

– описательная статистика для отражения общих тенденций изучаемых показателей у респондентов;

– факторный анализ (метод максимального правдоподобия, определение факторов по методу Кайзера с последующим варимакс-вращением) для выделения стратегий взаимодействия и отношений молодежи к городской среде;

– корреляционный анализ Пирсона для дополнения структуры компонентов стратегий взаимодействия и отношения молодежи к городской среде.

Общая выборка исследования составила 1200 респондентов юного возраста (17-25 лет). В исследовании приняли участие юноши и девушки (34% и 66% соответственно), учащиеся старших классов школ, колледжей, вузов Екатеринбурга, а также работающие молодые люди.

Результаты исследования и их обсуждение

Исследование типа взаимодействия с городской средой молодежи мегаполиса предполагало выявление ценностного отношения к среде города и возможности удовлетворения в ней базовых (значимых) ценностей человека. Так, наиболее значимыми ценностями, максимально удовлетворяемыми в среде мегаполиса, для молодых людей являются «иметь хорошую работу», «иметь благополучную семью», «достичь успехов в профессии», «любить и быть любимым» (рис. 1). Данные ценности и ощущение возможности их достижения и воплощения в мегаполисе соотносятся с возрастными задачами юношеского возраста респондентов. Возрастные задачи реализуются в виде ожиданий и стереотипов, заданных в качестве подразумеваемой нормы для представителей определенного возраста [13]. Так, для юности основными задачами возраста становятся нахождение своего места в социальном мире, физическая, эмоциональная и интеллектуальная интеграция с ним [19], личностное и профессиональное самоопределение и самореализа-

ция, т. е. выбор профессии и приобщение к ней, поиск спутника жизни и создание семьи, формирование и реализация гражданской позиции. В то же время ориентация на данные ценности в среде мегаполиса ука-

зывает на субъектную позицию большей части респондентов по отношению к окружению и ситуации, их готовность к активной, продуктивной социальной и профессиональной жизни.

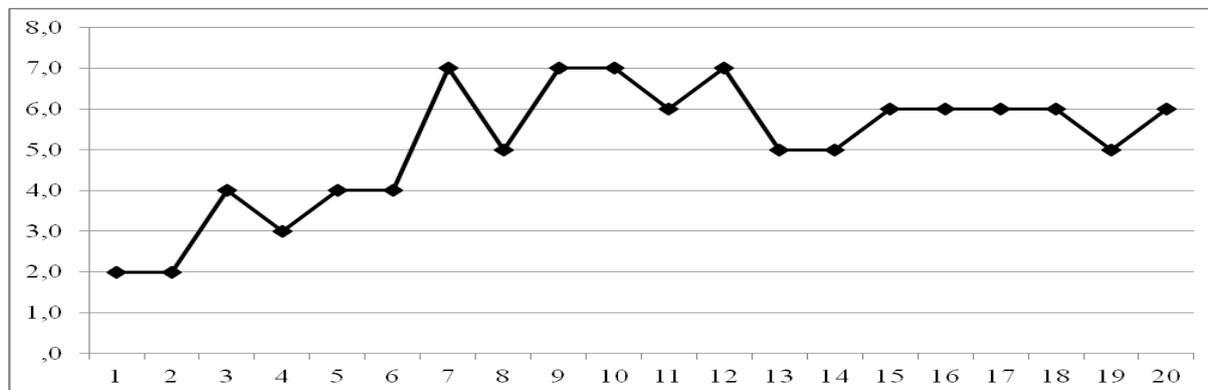


Рис. 1. Медианный график субъективной оценки молодежью реализуемости их базисных ценностей в городской среде

Примечание: 1 – быть материально обеспеченным, 2 – быть уважаемым, 3 – стать свободным, 4 – достичь желаемой цели, 5 – все знать, 6 – быть уникальным и оригинальным, 7 – иметь хорошую работу, 8 – быть здоровым, 9 – иметь благополучную семью, 10 – достичь успехов в профессии, 11 – достичь успехов в карьере, 12 – любить и быть любимым, 13 – чувствовать себя в безопасности, 14 – стать известным и знаменитым, 15 – жить полной жизнью, 16 – найти смысл своей жизни, 17 – быть примером для других, 18 – самоутвердиться в жизни, 19 – иметь власть, 20 – быть справедливым.

При этом наименее благоприятные возможности городская среда предоставляет для реализации таких ценностей, как «быть материально обеспеченным», «быть уважаемым» и «достичь желаемой цели». По мнению респондентов, среда мегаполиса высоко конкурентна и максимально насыщена связанными с жизнедеятельностью сообщества высокой плотности разнообразными факторами, которые могут препятствовать достижению индивидуальных целей опрашиваемых. Общая неудовлетворенность средовыми характеристиками города и нагрузки, связанные с негативным влиянием городского образа жизни на психическое, физическое здоровье и эмоциональное благополучие, ухудшают социальное самочувствие и социальное настроение молодых горожан [2]. В дальнейшем при увеличении фрустрирующих ситуаций при достижении значимых целей это может стать причиной разочарованности в возможностях мегаполиса, развития безинициативности, социальной аномии и выученной беспомощности молодых людей [5].

Факторизация субъективной оценки реализованности базовых ценностей в городской среде (КМО=0,952, коэффициент Барлетта=13915 при $p=0,000$, общая объясненная дисперсия 55,4%) позволила выделить три группы базовых ценностей, совокупная выраженность которых взаимосвязана с отношением респондентов к город-

ской среде (табл. 1) и отражает их направленность и специфичность позиции при взаимодействии со средой мегаполиса.

Первый фактор содержит оценку реализованности базовых ценностей, отражающих характеристику качества жизни респондентов. Однако первые места в этом факторе отводятся ценностям, соотносящимся с экзистенциальными проблемами бытия молодых людей, и центрируют внимание на поиске себя и своего смысла в потоке жизненной активности. При этом данный фактор имеет тесные прямые взаимосвязи со спецификой отношения к городской среде. То есть молодые люди, ориентированные на смысловой поиск себя, соотносят свое бытие и деятельность с городской средой, проявляя по отношению к ней привязанность, ощущая связь с прошлым своего города и эмоциональную близость его среды для себя. Фактически, это свидетельствует о целостности восприятия себя и среды как единой неразрывной системы и соответствует в большей степени субъект-совместному типу взаимодействия с городской средой. В этом случае для молодого человека достижение своих целей и построение своей жизненной траектории сопрягается с историей, культурой, жизнью окружающей его городской среды, встраивается и организуется в том числе с учетом ее нужд и потребностей.

Структура компонентов отношения к городской среде молодежи мегаполиса

Фактор	Факторная структура		Структура взаимосвязей фактора* и показателей идентификации с городом	
	Компонент реализуемости базовых ценностей в городской среде	Нагрузка на компонент	Показатели идентификации с городом	Коэффициент корреляции**
Фактор 1	жить полной жизнью	0,714	Привязанность	r=0,122 p=0,000
	найти смысл своей жизни	0,708		
	самоутвердиться в жизни	0,698		
	быть справедливым	0,681		
	быть примером для других	0,670	Связь с прошлым	r=0,078 p=0,012
	чувствовать себя в безопасности	0,658		
	любить и быть любимым	0,654		
	иметь хорошую работу	0,640	Восприятие близости	r=0,083 p=0,006
	иметь благополучную семью	0,635		
	достичь успехов в карьере	0,620		
	быть здоровым	0,609		
достичь успехов в профессии	0,597			
иметь власть	0,556			
Фактор 2	быть уважаемым	0,797	Внешняя ценность	r=-0,097 p=0,001
	достичь желаемой цели	0,787		
	все знать	0,739	Привязанность	r=-0,110 p=0,000
	быть материально обеспеченным	0,721	Связь с прошлым	r=-0,076 p=0,016
	стать свободным	0,692	Целеполагание	r=-0,112 p=0,000
быть уникальным и оригинальным	0,646	Восприятие близости	r=-0,079 p=0,009	
Фактор 3	достичь успехов в профессии	0,584	Связь с прошлым	r=-0,073 p=0,024
	достичь успехов в карьере	0,529		
	иметь хорошую работу	0,524		

Примечание: * – в качестве показателя выраженности фактора использовались индивидуальные регрессионные значения факторов; ** – в таблице уровень значимости (p) приводится с поправкой на ошибку первого рода в соответствии с формулой Benjamini&Hochberg.

Во второй фактор попали субъективные оценки базовых ценностей, отражающих значимость социальных маркеров успеха в индивидуальной жизни молодого человека. Ориентация на популяризированные индивидуалистические ценности современного общества, тиражируемые и продвигаемые в информационной среде, приводит к центрации интереса молодого человека в первую очередь на самом себе как субъекте собственной жизни, но с отказом от понимания собственной включенности в более сложные социальные отношения развития. В целом, в рамках общего фактора данные индивидуализированные ценности обратно пропорционально связаны со всеми аспектами идентификации молодого человека с городской средой, то есть предполагают отрицание им роли города в собственном становлении и самореализации. Это может быть связано с тем, что современный мир не только чрезвычайно склонен к переменам, но и изменил свои коренные приоритеты [16]. Такие характеристики мира, как стабильность, долговременность, прочность, постепенно теряют свой ценностный статус, а на смену им приходит удобство, отсутствие проблем, постоянная новизна. Мир становится «одноразовым» по сути взаимодействия людей с объектами среды. Одноразовые предметы быта, высокодинамичные, функциональные, краткосрочные и обезличенные контакты с окружающими вырабатывают совершенно

новое отношение к вещам и окружающему миру в целом. Многими людьми мир начинает восприниматься как временный, текущий, то есть как постоянный поток перемен, не привязывающий к себе человека [1]. Исходя из этого и мир, и человек являются активными субъектами бытия, но бытия разделенного, независимого друг от друга в восприятии молодого человека. Поэтому данный тип взаимодействия представителей молодежи с городской средой можно описать как субъект-обособленный тип отношений.

Третий фактор включает элементы первого фактора, но выделяет в самостоятельную группу ценности, связанные с профессиональной самореализацией молодежи в городской среде. Ценности работы, профессии и карьеры, тем не менее, слабо связаны с элементами идентификации молодого человека с городской средой, в частности, их приоритет будет обратен ощущению связи с прошлым города, его историей и историей молодого человека в нем. Город здесь в большей степени воспринимается как набор возможностей, социальная, материальная, информационная среда, насыщенная необходимыми для молодого человека ресурсами. Это соотносится с результатами исследований отечественных психологов, которые обнаружили, что чем сильнее у молодежи выражены такие личностные особенности, как целеустремленность, рациональность, рефлексивность, склонность

к самодетерминации, удовлетворенность жизнью, а также ценностные ориентации, связанные с приоритетом свободы и активности, тем выше люди оценивают потенциал городской среды как среды возможностей, среды для профессионально-личностного развития, среды для реализации своих ценностей и целей [7]. Такое отношение к городской среде соответствует субъект-объектному взаимодействию молодых людей со средой мегаполиса.

Следует отметить, что распределение данных типов построения взаимоотношений молодежи с городской средой распространено неравномерно. Так, наиболее часто встречается субъект-обособленный тип (18,3% респондентов), далее следует субъект-совместный тип (10,8% респондентов), и наименее выражен в выборке субъект-объектный тип (6,8% респондентов). При этом более половины респондентов не имеют четкой ориентации на определенный тип взаимодействия со средой мегаполиса, демонстрируя смешанные или невыраженные тенденции в построении отношений с городским окружением. Но наибольшую значимость для развития городского сообщества имеют молодые люди, настроенные на субъект-совместный тип взаимодействия с элементами городской среды и в целом с городским сообществом. Именно они являются пассионариями для города, его движущей силой развития, не противостоящей, а понимающей и уважающей городскую самобытность и культуру.

В целом по результатам исследования можно сделать следующие **выводы**.

1. Городская среда не только является фоном, на котором протекают социальные процессы и поведенческие акты проживающих в городе людей, но и может выступать как полноценный участник совместной жизнедеятельности человека и города. Всего выделяют шесть типов отношений личности с городской средой, реализуемых во взаимодействии с городом: объект-объектные, субъект-объектные, объект-субъектные, субъект-обособленные, субъект-совместные, субъект-порождающие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баева Л. В. Ценности изменяющегося мира: экзистенциальная аксиология истории : монография. Астрахань : Астраханск. гос. ун-т, 2004.
2. Барковская А. Ю., Назарова М. П. Стресс-факторы в социокультурном пространстве современного большого города // Известия Волгоград. гос. тех. ун-та. 2014. № 5 (132). С. 37-42.
3. Богомаз С. А., Литвина С. А. Опросниковые методы исследования средовой идентичности. Томск : Национальный исслед. томск. гос. ун-т, 2015.
4. Воробьева И. В. Субъектогенез и границы субъектности и их роль в формировании вандального поведения // Конфликтогенность современности / отв. ред. Л. А. Максимова, Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2014. С. 102-118.
5. Куба Е. А. Основные направления в исследовании беспомощности // Актуальные вопросы развития науки : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. Уфа : Башкирск. гос. ун-т, 2014. С. 72-75.

2. В исследуемой группе респондентов четко выделилось три типа построения взаимоотношений молодежи с городской средой: субъект-совместный тип (10,8% респондентов), субъект-обособленный тип (18,3% респондентов) и субъект-объектный тип (6,8% респондентов). В то же время большая часть респондентов не имеет четко выраженной ориентации на определенный тип взаимодействия со средой мегаполиса.

3. Наиболее значимые ценности для молодых людей, максимально удовлетворяемые в среде мегаполиса, во взаимосвязи с эмоциональной привязанностью к городу образовали субъект-совместный тип отношения молодежи мегаполиса к его среде, проявляющийся через паритетное взаимодействие и взаимовлияние.

4. По субъективным оценкам респондентов наименее благоприятные условия городская среда предоставляет для достижения таких ценностей, как «быть материально обеспеченным», «быть уважаемым» и «достичь желаемой цели». Эти ценности во взаимосвязи с отрицанием идентификации с городом характеризуют субъект-обособленное отношение молодых людей к среде мегаполиса. Подобное отношение к среде не позволяет в полной мере реализовать потенциал молодого человека и среды мегаполиса из-за затруднений в построении их конструктивного и продуктивного взаимодействия.

5. Субъект-объектный тип отношения к городской средой складывается из оценки реализуемости карьерно-профессиональных ценностей молодых людей в условиях мегаполиса при отсутствии понимания и ценности общего временного пространства жизнедеятельности человека и города. Подобная ориентация не предполагает равноценного и активного взаимодействия молодых людей с городской средой, но может служить основой для прагматичного восприятия ими среды мегаполиса как ресурсной базы и точки индивидуального жизненного или профессионального старта.

6. Леонтьев Д. А. *Счастье. Деятельность. Развитие // От истоков к современности : докл. Всерос. конф. с междунар. участием, посв. 130-летию организации Психол. общества при Моск. ун-те. 30 сент. 2015. М. : ПИ РАО, 2015.*
7. Мартынова М. А., Литвина С. А., Богомаз С. А. *Взаимосвязь личностного потенциала вузовской молодежи с субъективной оценкой реализуемости базисных ценностей // Современные исследования социальных проблем. 2013. № 3 (23). С. 2.*
8. Микляева А. В., Румянцева П. В. *Городская идентичность жителя современного мегаполиса: ресурс личностного благополучия или зона повышенного риска? СПб. : Речь, 2011.*
9. Минюрова С. А. *Психология самопознания и саморазвития. Екатеринбург, 2013.*
10. Панов В. А. *Экологическая психология: опыт построения методологии. М. : Наука, 2004.*
11. Панов В. А. *Экопсихология: парадигмальный поиск. М. ; СПб. : Психол. институт РАО; Нестор-История, 2014.*
12. Симонова И. А. *От культурного многообразия к межкультурному диалогу: социальная топология субкультурных сообществ // Образование и наука. 2010. № 10. С. 88-99.*
13. Солдатова, Е. Л. *Структура и динамика нормативного кризиса перехода к взрослости : монография. Челябинск : ЮУрГУ, 2007.*
14. *Стратегический план развития Екатеринбурга до 2015 года // Информационный портал Екатеринбурга. URL: http://www.ekburg.ru/officially/strategy_plan/strat_text/razdel3/napravlenie_1/.*
15. *Стратегия социально-экономического развития Москвы на период до 2025 года. URL: <http://ramenki.mos.ru/gosprogram/17.pdf>.*
16. Тоффлер А. *Шок будущего. М. : АСТ, 2002.*
17. Чикова О. А., Оболенская А. Г. *Методы естественных наук в социально-гуманитарных исследованиях // Вестник Новосибирск. гос. пед. ун-та. 2013. №6 (16). С. 66-75.*
18. Lalli M. *Urban-related identity: Theory, measurement and empirical findings // Journal of Environmental Psychology. 1992. № 12. P. 285-303.*
19. Masten A. S., Coatsworth J. D. *The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children // American Psychologist. 1998. № 53. P. 205-220.*

REFERENCES

1. Baeva L. V. *Tsennosti izmenyayushchegosya mira: ekzistentsial'naya aksiologiya istorii : monografiya. Astrakhan' : Astrakhansk. Gos. un-t, 2004.*
2. Barkovskaya A. Yu., Nazarova M. P. *Stress-factory v sotsiokul'turnom prostranstve sovremennogo bol'shogo goroda // Izvestiya Volgograd. gos. tekhn. un-ta. 2014. № 5 (132). S. 37-42.*
3. Bogomaz S. A., Litvina S. A. *Oprosnikovyie metody issledovaniya sredovoy identichnosti. Tomsk : National'nyy issled. tomsk. gos. un-t, 2015.*
4. Vorob'eva I. V. *Sub'ektivnaya granitsy sub'ektivnosti i ikh rol' v formirovaniy vandalnogo povedeniya // Konfliktnost' sovremennosti / otv. red. L. A. Maksimova, Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2014. S. 102-118.*
5. Kuba E. A. *Osnovnye napravleniya v issledovanii bespomoshchnosti // Aktual'nye voprosy razvitiya nauki : sb. st. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Ufa : Bashkirsk. gos. un-t, 2014. S. 72-75.*
6. Leont'ev D. A. *Schast'e. Deyatel'nost'. Razvitie // Ot istokov k sovremennosti : dokl. Vseros. konf. s mezhdunar. uchastiem, posv. 130-letiyu organizatsii Psikholog. obshchestva pri Mosk. un-te. 30 sents. 2015. M. : PI RAO, 2015.*
7. Martynova M. A., Litvina S. A., Bogomaz S. A. *Vzaimosvyaz' lichnostnogo potentsiala vuzovskoy molodezhi s sub'ektivnoy otsenkoy realizuемости bazisnykh tsennostey // Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem. 2013. № 3 (23). S. 2.*
8. Miklyayeva A. V., Rumyantseva P. V. *Gorodskaya identichnost' zhitelya sovremennogo megapolisa: resurs lichnostnogo blagopoluchiya ili zona povyshennogo riska? SPb. : Rech', 2011.*
9. Minyurova S. A. *Psikhologiya samopoznaniya i samorazvitiya. Ekaterinburg, 2013.*
10. Panov V. A. *Ekologicheskaya psikhologiya: opyt postroeniya metodologii. M. : Nauka, 2004.*
11. Panov V. A. *Ekopsikhologiya: paradigmallyy poisk. M. ; SPb. : Psikholog. institut RAO; Nestor-Istoriya, 2014.*
12. Simonova I. A. *От культурного многообразия к межкультурному диалогу: социальная топология субкультурных сообществ // Образование и наука. 2010. № 10. С. 88-99.*
13. Soldatova, E. L. *Структура и динамика нормативного кризиса перехода к взрослости : монография. Челябинск : ЮУрГУ, 2007.*
14. *Стратегический план развития Екатеринбурга до 2015 года // Информационный портал Екатеринбурга. URL: http://www.ekburg.ru/officially/strategy_plan/strat_text/razdel3/napravlenie_1/.*
15. *Стратегия социально-экономического развития Москвы на период до 2025 года. URL: <http://ramenki.mos.ru/gosprogram/17.pdf>.*
16. Тоффлер А. *Шок будущего. М. : АСТ, 2002.*
17. Чикова О. А., Оболенская А. Г. *Методы естественных наук в социально-гуманитарных исследованиях // Вестник Новосибирск. гос. пед. ун-та. 2013. №6 (16). С. 66-75.*
18. Lalli M. *Urban-related identity: Theory, measurement and empirical findings // Journal of Environmental Psychology. 1992. № 12. R. 285-303.*
19. Masten A. S., Coatsworth J. D. *The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children // American Psychologist. 1998. № 53. R. 205-220.*

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. С. Л. Фоменко.

УДК 159.922.4-057.875
ББК Ю954.25+Ю962.1

ГСНТИ 15.81.61

Код ВАК 19.00.04

Воробьева Ирина Владимировна,

кандидат психологических наук, доцент, кафедра акмеологии и менеджмента, Институт менеджмента и права, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: lorisha@mail.ru

Жданова Наталья Евгеньевна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра психологии образования и профессионального развития, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, д. 11; e-mail: zne1976@gmail.com

Кривошекова Марина Сергеевна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра профессионально-ориентированного образования, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: kmsolimp@mail.ru

**СПЕЦИФИКА ЭМПАТИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ И ЕЕ РОЛЬ
В ТИПЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: эмпатия; этническая идентичность личности; тип этнической идентичности личности; эмпатические способности; студенчество.

АННОТАЦИЯ. В статье изложены результаты проведенного эмпирического исследования специфики эмпатии российских и иностранных студентов и определена ее взаимосвязь с типами этнической идентичности личности. Рассмотрено профессионально ориентированное образовательное пространство, так как оно обладает большим потенциалом для целенаправленного формирования готовности человека к общению с многонациональным окружением в силу наличия организованных процессов обучения, воспитания и развития, а также обеспечивает условия для проектирования психолого-педагогических технологий формирования эмпатийных способностей в условиях образовательной среды. Обнаружены и описаны сходство и характерные различия типов этнической идентичности у российских и иностранных студентов, раскрыты их содержательные характеристики. Определены возможные связи эмпатийных способностей личности с конкретным типом идентификации себя со своим этносом. В формате регрессионных моделей показана специфика изучаемых выборов, в рамках которой студенты, приехавшие в нашу страну из других государств, демонстрируют выбор более разнообразных объектов для эмпатийного восприятия в ситуациях межличностного взаимодействия. В заключении констатируется важная роль эмпатийных способностей личности как в адаптационных процессах для интеграции человека в новую среду, так и для снижения социальной напряженности в условиях мультикультурного диалога.

Vorob'eva Irina Vladimirovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Acmeology and Management, Institute of Management and Law, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Zhdanova Natal'ya Evgen'evna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Psychology of Education and Professional Development, Russian State Professional Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Krivoshchekova Marina Sergeevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Professionally-oriented Education, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**SPECIFICITY OF EMPATHY OF FOREIGN STUDENTS AND ITS ROLE IN THE TYPE
OF ETHNIC IDENTITY OF THE PERSON**

KEYWORDS: empathy; ethnic identity of the person; type of ethnic identity of the person; empathic abilities; students.

ABSTRACT. The article presents the results of the empirical research of specificity of empathy of Russian and foreign students and determines its relationship to the types of ethnic identity of the individual. It considers a professionally-oriented education environment, as it has a great potential for the purposeful formation of a person's preparation to conduct dialogue with multinational environment due to the presence of organized processes, training and development, and provides an environment for the design of psychological and pedagogical technologies of formation of empathy skills in terms of education environment. The article discovers and describes the similarities and differences in the prevalence of specific types of ethnic identity among Russian and foreign students and reveals their content features. The authors find out the possible connection of empathetic abilities of the individual with a specific type of identifying themselves with their ethnic group. The format of regression models show the specificity of the studied sample, in which the students who came to our country from other countries, show a variety of different objects to the perception of empathy in situations of interpersonal interaction. In conclusion, the article states the important role of empathy abilities of the person in the adaptation process for the integration of the human being into a new environment, and for reduction of social tensions in a multicultural dialogue.

Радикальные изменения жизни, процессы глобализации и интеграции, постоянное расширение сфер международного, межнационального общения со всей очевидностью показывают, что дальнейшее развитие человечества возможно только в условиях диалога представителей разных национально-культурных и религиозных сообществ, способных понять и принять другую культуру в качестве равноценной своей родной культуре. Образовательная среда сегодня – это мультикультурное пространство взаимодействия, от качества организации которого будет зависеть степень межэтнической напряженности нашего общества в ближайшем будущем. В связи с чем, готовность человека к контактам с представителями различных культур, формируемая, в том числе, и в условиях образовательных учреждений, становится актуальной и востребованной компетенцией, как для будущих профессионалов, так и для еще студентов учреждений профессиональной подготовки. При этом, безусловно, сам конструкт готовности человека к общению с многонациональным окружением требует детального формирования в семье, ближайшем окружении, других социальных группах и обществе в целом, в силу его уровневой и компонентной структуры. Эмпатия или эмпатийные способности личности выступают в нем в качестве одного из элементов эмоциональной подсистемы, позволяющем понимать переживания, чувства и состояние другого человека.

Первые фундаментальные исследования эмпатии в отечественной психологии были проведены Т. П. Гавриловой, которая рассматривала ее как «специфическую способность человека эмоционально отзываться на переживание другого, будь то человек, животное или антропоморфизированный предмет» [6]. При этом автор считала, что эмпатия может возникать и при непосредственном восприятии переживаний другого человека, и в ситуации неблагополучия индивида, которая переживается как жалость, печаль, страдание. А. А. Бодалев определял ее как способность понимать переживания другой личности и сопереживать ей в процессе межличностных отношений [3]. По мнению Г. М. Андреевой эмпатию можно рассматривать как эмоциональную идентификацию или эмоциональный компонент идентификации [2]. Согласно Л. Н. Джрнзян, эмпатия рассматривается как особый способ и форма социальной перцепции, в качестве специфической формы социальной эмоциональной сенситивности, как продукт целостного морального, социального и когнитивного развития личности. Эмпатия находится в прямой зависимости от эмоционального прежнего опыта субъекта, от характеристик конкретной

социальной коммуникации [9]. Таким образом, исследователи изначально указывали на необходимость присутствия данного феномена в ситуации межличностного общения людей друг с другом.

Более современные исследования эмпатии уточняют и конкретизируют ее роль в процессах взаимодействия. Так, исследования В. А. Лабунской акцентировали в эмпатии способность индивида к адекватной интерпретации выразительного поведения другого человека [13]. Н. Н. Обозов считает, что благодаря эмпатии формируется система ценностей, которая в дальнейшем определяет поведение людей по отношению к другим людям [15]. С точки зрения В. П. Кузьминой эмпатийные способности личности обуславливаются системой детско-родительских отношений [12]. По мнению О. Б. Хлебодаровой, эмпатию необходимо рассматривать как неотъемлемую часть, механизм внутри системы ценностей личности [17]. В работах М. В. Алаевой подчеркивается значение эмпатии для процесса понимания другого человека [1].

Роль эмпатийных способностей в отождествлении личностью себя с какой-либо этнической группой раскрывается посредством феномена этнической идентичности. Этническая идентичность – это составная часть социальной идентичности личности, психологическая категория, которая относится к осознанию своей принадлежности к определенной этнической общности [16]. С. Д. Гуриева характеризует этническую идентичность как динамичный и подверженный социальным изменениям в обществе феномен, который может видоизменяться, трансформироваться, адаптироваться и проявляться в новых формах. У этнической идентичности могут быть «пределы» или «пики» своего развития, она может испытывать «кризис», проявляться на разных уровнях (высокий, средний, низкий). Исследования автора подтвердили, что в современном обществе наблюдается процесс трансформации этнической идентичности, который, в частности, проявляется в том, что у этнического меньшинства, проживающего в окружении представителей многочисленной титульной национальности, в результате интенсивного длительного опыта взаимодействия с другой культурой уровень этнической идентичности понижается, а этнические модели поведения трансформируются в направлении к принимающей культуре [8]. При этом в структуре этнической идентичности, как считает Т. Г. Стефаненко, выделяются два основных компонента: когнитивный (знания, представления об особенностях собственной группы и осознание себя ее членом на основе этнодифференцирую-

щих признаков) и аффективный (чувство принадлежности к группе, оценка ее качеств, отношение к членству в ней) [16]. Эмпатия, как способность понимать эмоциональное состояние другого человека, проявлять к нему сочувствие и сопереживание, во многом может обусловить процессы идентификации личности, так как с одной стороны она, безусловно, включена в аффективную составляющую этнической идентичности, а с другой является своеобразным индикатором, маркером тех социальных групп или объектов, которые вызывают у человека эмоционально-эмпатийную реакцию.

Изучение специфики эмпатии иностранных студентов и ее роли в определенном типе этнической идентичности осуществлялось на базе высших учебных заведений г. Екатеринбурга. В исследовании приняли участие 70 студентов очной формы обучения, из которых 30 человек являются представителями различных национальностей, а 40 – определили себя как «русские». Для измерения эмпатийных способностей использовался тест эмпатийного потенциала личности (И. М. Юсупов), тип этнической идентичности определялся посредством методики «Типы этнической идентичности» (Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова). Данные подверглись математико-статистической обработке в программе IBM SPSS Statistics 20.0, в частности, были использованы дескриптивная статистика, сравнительный анализ (непараметрический U-критерий Манна-Уитни) и регрессионный анализ.

Результаты диагностики типов этнической идентичности иностранных студентов в сравнении с теми, кто является гражданином

РФ, показали, что профили приоритетов респондентов относительно схожи (рисунок). Так, в подавляющем большинстве случаев, все студенты ориентированы на идентификацию со своей этнической группой, положительно относятся к ней и проявляют толерантность к представителям других культур. Вторая по распространенности вариация – этническая индифферентность, которая характеризуется размыванием собственной идентичности, при этом человек может формально относить себя к какой-либо национальности, но внутренне не отождествляет себя с ней, не использует соответствующие модели поведения, имеет иную систему ценностных ориентиров. Наименьшую распространенность составил тип этнической идентичности, представляющий по сути ее почти полное отсутствие – этнонигилизм. Такой человек, не рассматривает принадлежность к конкретной национальной культуре как что-то определяющее, как правило, он выбирает иные маркеры дифференциации социальных групп, а себя не соотносит ни с одной из них. Малая представленность данного типа в изучаемой выборке может с одной стороны быть проинтерпретирована как определенная возрастная особенность респондентов, которые в силу юношеского возраста и стоящих перед ними возрастных задач остро нуждаются в социальных ориентирах и более категоричны в отношениях. С другой – это может быть индикатором социальной ситуации, которая задает контекст личностного выбора юноши или девушки, и принадлежность к этнической группе в этом случае крайне важна (рис.1).

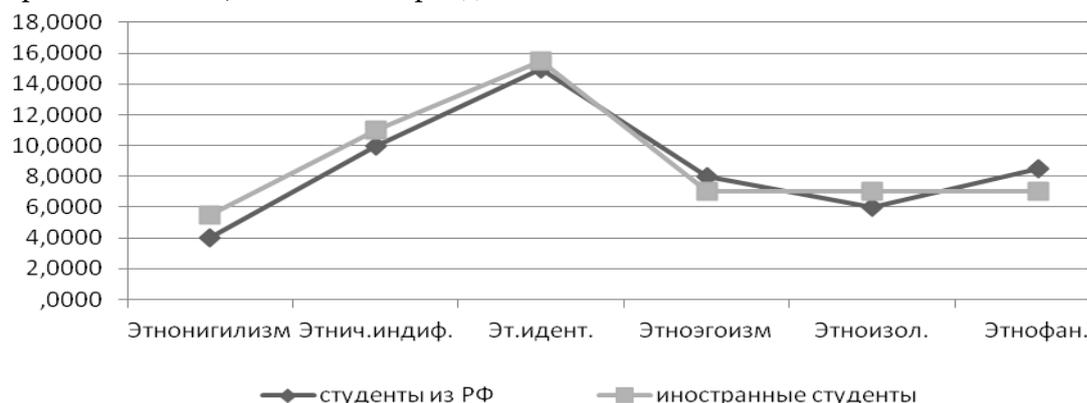


Рис. 1. Медиальные профили типов этнической идентичности

Сравнительный анализ показал, что профили медиан студентов из России и иностранных студентов имеют статистически достоверное различие лишь по одному показателю – этнонигилизму. Не смотря на его невысокую распространенность для обеих

выборок, респонденты, приехавшие в РФ из других стран более склонны к такому варианту этнической идентичности ($U=373,5$, $p=0,007$). Можно предположить, что приезжие юноши и девушки переживая адаптационный период, в качестве возможной страте-

гии совладания со стрессом [10], а именно с неродной для них культурной средой, выбирают вариант понижения личностной значимости факта принадлежности к какой-либо этнической группе.

Для обнаружения связи эмпатийных способностей личности с конкретным ти-

пом этнической идентичности был проведен регрессионный анализ. Причем эмпатия рассматривалась по отношению к определенным реальным или вымышленным социальным группам (таблица 1).

Таблица 1

Результаты регрессионного анализа

Типы этнической идентичности	Линейная регрессионная модель				
	Коэффициент множественной детерминации (R^2)	Уровень значимости модели (p)	Элементы модели	Коэффициент регрессии (β)	Уровень значимости элемента модели (p_i)
Студенты из РФ					
Этнонигилизм	20,9%	0,013	Эмпатия к родителям	-0,329	0,038
			Эмпатия к пожилым людям	0,426	0,008
Этническая индифферентность	13,5%	0,048	Эмпатия к незнакомым людям	0,385	0,039
			Общий уровень эмпатии	-0,371	0,046
Этническая идентичность	14,1%	0,017	Эмпатия к детям	0,375	0,017
Этноизоляционизм	18,9%	0,005	Эмпатия к пожилым людям	0,434	0,005
Иностранные студенты					
Этническая идентичность	47,3%	0,000	Эмпатия к героям художественных произведений	-0,462	0,028
			Общий уровень эмпатии	0,933	0,000
Этноэгоизм	36,6%	0,019	Эмпатия к родителям	-0,447	0,016
			Эмпатия к животным	-0,374	0,051
			Эмпатия к героям художественных произведений	-0,445	0,055
			Эмпатия к незнакомым людям	0,530	0,050
Этноизоляционизм	20,0%	0,013	Эмпатия к детям	-0,447	0,013
Этнофанатизм	28,3%	0,011	Эмпатия к животным	-0,352	0,042
			Эмпатия к героям художественных произведений	-0,374	0,045

Так, этнонигилизм у российских студентов, вероятно, обусловлен отсутствием эмоционального контакта с родителями и сочувствием, сопереживанием по отношению к пожилым людям. Отсутствие собственной этнической идентичности в данном случае детерминировано скорее взглядами более старших поколений, когда национальная культура была подчинена идеологическим взглядам, где человек был в первую очередь гражданином, а потом представителем этноса. Размытые границы идентификации себя с какой-либо культурой определяются общими маловыраженными эмпатийными способностями личности и ее предпочтениями эмоционально реагировать на незнакомых, чужих людей. Скорее всего, в данном варианте трансформировался сам механизм выстраивания социальных контактов, причиной которого могут быть яркие акцентуации личности, негативный опыт и т.п. [4] Этническая идентичность в своей норме связана с эмпатией по отношению к детям, как будущему народу, его потенциалу [5]. Этноизоляционизм согласуется с эмпатией к пожилым людям. В последнем случае, ориентация студента только на свою этническую группу, скорее подкрепляется ситуацией негативно-

го восприятия приезжих большинством российских пенсионеров и выступает в качестве реакции на социальную несправедливость.

В выборке иностранных студентов обнаруживаются совершенно иные закономерности. Так, адекватная этническая идентичность связана с высоким уровнем общих эмпатийных способностей личности и неприятием, отрицанием героев художественных произведений. Этноэгоизм или ситуативное возвеличивание своей культуры детерминировано отсутствием эмоционального контакта с родителями, неприятием животных, героев художественных произведений, но положительным отношением к незнакомым людям. Этноизоляционизм, характеризующийся как убежденность человека в превосходстве своего «чистоты» за счет минимизации контактов с другими этносами инициируется эмоциональной сдержанностью по отношению к детям. Этнофанатизм, как крайне агрессивная форма этнической идентичности, обнаружил связи с низким уровнем эмпатии к животным и героям художественных произведений. Таким образом, можно заключить, что иностранные студенты демонстрируют гораздо

более разнообразные связи типа этнической идентичности и эмпатийных способностей, и если российские студенты локализовано ориентированы на такие социально значимые для них группы как родители, дети и пожилые люди, то иностранные студенты расширяют этот список животными и вымышленными персонажами художественных произведений.

В заключении необходимо отметить, что эмпатия как возможность человека понимать эмоциональное состояние другого чрезвычайно важна в любого рода социальных контактах, а в ситуациях межкультурного взаимодействия потребность в подоб-

ном ресурсе может многократно возрасти в силу наличия языковых, религиозных и других барьеров общения. Кроме того, помимо предупреждения конфликтов, развитые эмпатийные способности будут способствовать адекватной этнической идентичности личности без субъективного защитного искажения информации о представителях других этнических групп [11], что позволит снизить социальную напряженность нашего общества, обеспечит формирование гражданской позиции молодежи и создаст необходимые условия для развития мультикультурной среды.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алаева М. В. Эмпатия как один из инструментов понимания психического состояния другого человека // Вестник Мордовск. ун-та. 2011. № 2. С. 102-105.
2. Андреева Г. М. Социальная психология : учебник для вузов. М. : Аспект Пресс, 2004.
3. Бодалев А. А. О взаимосвязи общения и отношения // Вопросы психологии. 1994. №1. С. 122-127.
4. Валиев Р. А., Каримова В. Г. Структура готовности будущих педагогов к взаимодействию с иноэтническими субъектами образовательного пространства // Известия Саратовск. ун-та. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4. № 3. С. 244-247.
5. Валиев Р. А., Максимова Л. А. Региональная идентичность педагога как фактор психологической готовности к профессиональной деятельности в сфере воспитания ценностного отношения к малой родине // Педагогическое образование в России. 2015. № 8. С. 58-62.
6. Гаврилова Т. П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии. Исторический обзор и современное состояние проблемы // Вопросы психологии. 1975. № 2. С. 147-156.
7. Гайсина Л. Ф. Формирование готовности студентов вуза к общению в мультикультурной среде : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2003.
8. Гуриева С. Д. Психология межэтнических отношений : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2010.
9. Джрназан Л. Н. Механизмы эмпатии в межличностных отношениях (на материале изучения малых студенческих групп) : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Тбилиси, 1984.
10. Кружкова О. В. Индивидуальная детерминация субъективной значимости стресс-факторов городской среды в период юности // Психологические исследования. 2014. Т. 7. № 34. С. 3.
11. Кружкова О. В., Шахматова О. Н. Психологические защиты личности: учеб. пособие. Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2006.
12. Кузьмина В. П. Теоретический аспект исследования эмпатии как актуальная проблема современной психологии // Вестник Вятск. гос. гум. ун-та. 2007. № 17. С. 107-112.
13. Лабунская В. А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание : учеб. пособ. Ростов н/Д. : Феникс, 1999.
14. Максимова Л. А. Развитие культурного интеллекта у педагога как условие эффективности профессиональной деятельности в поликультурной образовательной среде // Педагогическое образование в России. 2014. № 5. С. 36-40.
15. Обозов Н. Н. Межличностные отношения. Л. : ЛГУ, 1979.
16. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология: учебник. М. : Аспект-Пресс, 2014.
17. Хлебодарова О. Б. Эмпатия в структуре личности // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. № 2. С. 52-54.

REFERENCES

1. Alaeva M. V. Empatiya kak odin iz instrumentov ponimaniya psikhicheskogo sostoyaniya drugogo cheloveka // Vestnik Mordovsk. un-ta. 2011. № 2. S. 102-105.
2. Andreeva G. M. Sotsial'naya psikhologiya : uchebnyk dlya vuzov. M. : Aspekt Press, 2004.
3. Bodalev A. A. O vzaimosvyazi obshcheniya i otnosheniya // Voprosy psikhologii. 1994. №1. S. 122-127.
4. Valiev R. A., Karimova V. G. Struktura gotovnosti budushchikh pedagogov k vzaimodeystviyu s inoetnichnymi sub"ektami obrazovatel'nogo prostranstva // Izvestiya Saratovsk. un-ta. Novaya seriya. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya. 2015. T. 4. № 3. S. 244-247.
5. Valiev R. A., Maksimova L. A. Regional'naya identichnost' pedagoga kak faktor psikhologicheskoy gotovnosti k professional'noy deyatel'nosti v sfere vospitaniya tsennostnogo otnosheniya k maloy rodine // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. № 8. S. 58-62.
6. Gavrilova T. P. Ponyatie empatii v zarubezhnoy psikhologii. Istoricheskiy obzor i sovremennoe sostoyanie problemy // Voprosy psikhologii. 1975. № 2. S. 147-156.
7. Gaysina L. F. Formirovanie gotovnosti studentov vuza k obshcheniyu v mul'tikul'turnoy srede : avtoref. dis. ... kand. pед. nauk. Orenburg, 2003.
8. Gurieva S. D. Psikhologiya mezhetnicheskikh otnosheniy : avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk. SPb., 2010.
9. Dzhrnazyan L. N. Mekhanizmy empatii v mezhlchnostnykh otnosheniyakh (na materiale izucheniya mal'lykh studencheskikh grupp) : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. Tbilisi, 1984.

10. Kruzhkova O. V. Individual'naya determinatsiya sub'ektivnoy znachimosti stress-faktorov gorodskoy sredy v period yunosti // Psikhologicheskie issledovaniya. 2014. T. 7. № 34. S. 3.
11. Kruzhkova O. V., Shakhmatova O. N. Psikhologicheskie zashchity lichnosti: ucheb. posobie. Ekaterinburg : Ros. gos. prof.-ped. un-t, 2006.
12. Kuz'mina V. P. Teoreticheskiy aspekt issledovaniy empatii kak aktual'naya problema sovremennoy psikhologii // Vestnik Vyatsk. gos. gum. un-ta. 2007. № 17. S. 107-112.
13. Labunskaya V. A. Ekspressiya cheloveka: obshchenie i mezhlichnostnoe poznanie : ucheb. posob. Rostov n/D. : Feniks, 1999.
14. Maksimova L. A. Razvitie kul'turnogo intellekta u pedagoga kak uslovie effektivnosti professional'noy deyatel'nosti v polikul'turnoy obrazovatel'noy srede // Pedagogicheskoe obrazovanie v Ros-sii. 2014. № 5. S. 36-40.
15. Obozov N. N. Mezhlichnostnye otnosheniya. L. : LGU, 1979.
16. Stefanenko T. G. Etnopsikhologiya: uchebник. M. : Aspekt-Press, 2014.
17. Khlebodarova O. B. Empatiya v strukture lichnosti // Gumanitarnye, sotsial'no-ekonomicheskie i obshchestvennyye nauki. 2015. № 2. S. 52-54.

Статью рекомендует канд. психол. наук, доцент О. В. Кружкова.

УДК 159.922.63
ББК Ю944

ГСНТИ 16.21.27

Код ВАК 10.02.20; 13.00.02

Глухих Светлана Ивановна,

доктор педагогических наук, доцент, кафедра психологии и социальной педагогики, Уральский государственный педагогический университет; начальник отдела высшего сестринского образования, Уральский государственный медицинский университет; член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: gluhih-si@mail.ru

Молчанова Наталья Владимировна,

кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной работы и педагогики, Уральский институт социального образования – филиал Российского государственного социального университета в г. Екатеринбурге; e-mail: mnv@k66.ru

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЕДИКО-СОЦИАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: медико-социальная реабилитация; социально-психологические особенности пожилых людей; профессиональная подготовка; педагогическая интеграция в образовании.

АННОТАЦИЯ. Авторы выделяют социально-психологические особенности граждан пожилого возраста эмоциональной сферы, познавательной деятельности, характера и самооценки, которые необходимо учитывать при медико-социальной реабилитации пожилых людей. В статье акцентируется внимание на необходимости разработки системы профессиональной подготовки специалистов в области медико-социальной деятельности с помощью методов педагогической интеграции в образовании.

Glukhikh Svetlana Ivanovna,

Doctor of Pedagogy, Associate Professor of Department of Psychology and Social Pedagogy, Ural State Pedagogical University; Head of Division of Higher Nursing Education, Ural State Medical University, Ekaterinburg, Russia.

Molchanova Natal'ya Vladimirovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Social Work and Pedagogy, Ural Institute of Social Education (branch) Russian State Social University, Ekaterinburg, Russia.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF MEDICO-SOCIAL REHABILITATION OF OLDER PEOPLE

KEYWORDS: medico-social rehabilitation; socio-psychological characteristics of older persons; professional training; pedagogical integration in education.

ABSTRACT. The authors single out social and psychological characteristics of elderly people in the following fields: emotional sphere, cognitive activity, character and self-esteem that must be considered for medico-social rehabilitation of older persons. The article focuses on the need to develop a system of professional training of specialists in the field of medico-social work with the help of methods of pedagogical integration in education.

Старение населения – наиболее характерное демографическое явление современной эпохи. Увеличение численности людей старших возрастов в сочетании с многолетним снижением уровня естественного воспроизводства населения привело к демографическому старению населения.

Пожилые люди в силу своего экономического и социального статуса, подверженности ухудшению состояния здоровья в наибольшей степени нуждаются в медико-социальной реабилитации.

Основные методы, формы и цели медико-социальной реабилитации пожилых и людей старческого возраста не отличаются от общепринятых. Однако реабилитация пожилых имеет свои особенности, которые обусловлены возрастными функциональными изменениями организма и социального статуса пожилых людей, которые необходимо учитывать при организации их

медико-социальной реабилитации.

Для того чтобы успешно работать с пожилыми людьми, нужно знать их социально-экономическое положение, материальные и духовные потребности, состояние здоровья, особенности характера и др.

Характеризуя особенности эмоциональной сферы пожилых людей, отмечается, что на одном из первых мест стоит потребность в принадлежности к группе. Но именно эта потребность часто остается неудовлетворенной.

Одиночество может быть обусловлено различными причинами как психического, так и социально-экономического характера.

Участниками проведенного нами опроса стали 4500 граждан пожилого возраста, проживающих в Свердловской области. Целью исследования явилось выявление социально-экономического положения пожилых людей.

Как продемонстрировано в таблице 1, число одиноко проживающих пожилых лю-

дей составляет 62% из числа опрошенных, из них 45% имеют близких родственников, а 17% – близких родственников не имеют, 38% – проживают вместе с близкими.

Исследования, характеризующие социально-психологическое состояние пожилых людей, выявили следующие результаты.

На вопрос «Одиноки ли вы?», «Нет» ответили 38,4% респондентов, абсолютно психологически одиноки или одиноки временами – 61,6% людей пожилого возраста (38,3% и 23,3% соответственно) (табл. 2).

Общая картина социально-психологических проблем респондентов представлена в таблице 3.

Таблица 1

Наличие близких родственников у опрошенных граждан пожилого возраста

Условия проживания	%
Имеют близких родственников, но проживают отдельно	45,0
Проживают совместно с родственниками	38,0
Не имеют близких родственников, проживают одни	17,0
Итого	100,0

Таблица 2

Уровень психологического одиночества людей пожилого возраста

Варианты ответов	%
Да	38,3
Временами бывает	23,3
Нет	38,4
Итого	100,0

Таблица 3

Социально-психологические проблемы людей пожилого возраста

Проблемы	%
Неуверенность в завтрашнем дне	51,9
Переживания по поводу потери (смерти) близких людей	42,1
Одиночество	33,7
Отсутствие возможности продолжить работу	23,9
Семейные проблемы (отношения с близкими, социальная среда)	12,8
Другое	0,8

Наибольшее психологическое напряжение пожилых людей связано с неуверенностью в завтрашнем дне (51,9%). На втором месте по выраженности проблем респонденты назвали «переживания по поводу потери (смерти) близких людей» – 42,1%. На третьем месте стоит проблема одиночества – 33,7%. Интересен тот факт, что на четвертом месте стоит проблема отсутствия возможности продолжить работу (23,9%), что свидетельствует о вероятности снятия психологического напряжения, предоставив им возможность работать.

Наименее выражены показатели, характеризующие семейные и социальные проблемы – 12,8%.

Так как общее количество ответов значительно превышает 100%, значит, люди пожилого возраста испытывают несколько проблем социально-психологического характера.

Медико-социальная реабилитация пожилых людей невозможна без учета данных о специфике познавательных процессов старения, позволяющих различать необратимые психические расстройства и функциональные изменения, потенциально восстанавливаемые в процессе тренировки.

Важное место при изучении влияния процесса старения на психические процессы уделяется памяти. Ослабление основных функций памяти происходит не равномерно. В основном страдает память на недавние события. Память на прошлое снижается только в глубокой старости. Особенно в пожилом возрасте страдает механическое запоминание; образная память ослабевает больше, чем смысловая, ведущим видом памяти становится логическая память. Объем памяти и внимания также уменьшается, затрудняется переключение внимания. Происходит «сужение психической деятельности», когда пожилой человек не воспринимает большой объем информации и может выполнять одновременно только один вид деятельности.

Традиционным взглядом на интеллект старых людей была концепция «интеллектуального дефицита», то есть считалось, что в старости наступает снижение общих умственных способностей человека. Но современные исследования не подтверждают эту концепцию.

Нужно учитывать тот факт, что снижение показателей интеллекта в пожилом возрасте зачастую связано с замедлением

скорости реакций, из-за чего удлинится время, необходимое для выполнения задания. Если не ограничивать строгими рамками времени в процессе деятельности, то возможно более успешное выполнение задания.

В пожилом возрасте интеллект качественно иной. Если в молодости интеллект, преимущественно, направлен на готовность к обучению и решению новых задач, то в старости основную роль играет способность к выполнению тех задач, которые строятся на использовании накопленного опыта и информации. В большинстве случаев снижение интеллектуальных способностей у пожилых людей объясняется слабым здоровьем, экономическими или социальными причинами, например, недостаточным образованием, изоляцией и некоторыми другими факторами, напрямую не связанными со старением.

В пожилом возрасте утрачивается целостное взаимоотношение различных познавательных функций. Редко можно регистрировать возрастные снижения по всем показателям. Те функции, которые «тренируются» в деятельности, становятся устойчивыми к старению и не обнаруживают заметного спада, а отдельные функции даже повышаются. Остальные познавательные функции, не включенные в каждодневную деятельность, обнаруживают заметный спад.

Творческая деятельность, в которой задействованы все познавательные процессы, способствует не только их сохранению, но и развитию определенных навыков и умений, что приводит к положительным личностным изменениям.

Например, обнаружено, что чем больше стареющий человек нагружает познавательную сферу, тем в большей степени имеет цели в настоящем и будущем, ощущает осмысленность своей жизни, большую удовлетворенность ею, чувствует себя в большей степени ответственным за свои поступки и решения,

В научной литературе широко распространена точка зрения о заострении или огрубении в старости прошлых личностных черт [9].

Согласно этой точке зрения, характерологические изменения, свойственные нормальному старению, можно рассматривать как происходящие за счет продолжения и усиления присущих людям в более молодом возрасте черт в совокупности с изменениями, привносимыми самим процессом старения. Другими словами, в старости за счет возрастных изменений происходит сдвиг в негативную сторону присущих ранее человеку черт характера.

Например, у расчетливых развивается мелочность и скупость, доходящая при акцентуации до постоянного страха быть обворованным, оказаться нищим, некоторые люди с тревожно-мнительными чертами становятся еще более мнительными, тревожными и подозрительными. Эмоциональная несдержанность заостряется до степени взрывной агрессивности, нередко - полной утраты контроля над эмоциональными реакциями. Принципиальность и твердость установок часто преобразуются в непримиримость к взглядам окружающих, порождают «войну поколений», конфликты с окружающими. Чувствительность может перерасти в стойкое чувство пониженной самооценки, а при заострении проявляться в депрессивном фоне настроения, в переживаниях ущербности.

Наряду с указанными ущербными сдвигами характера у многих людей в старости наблюдаются и положительные изменения. Можно нередко наблюдать умиротворенность, отход от мелочных интересов жизни к осмыслению главных ценностей, адекватную переоценку своих возможностей, сглаживание противоречивых черт характера.

Исследователи изменений характера людей пожилого возраста пришли к основному выводу, который заключается в том, что не обнаружены изменения характера, которые первично возникают в старости и не связаны с прежней структурой личности. В старости не происходит какого-либо существенного изменения личностных характеристик: ни нравственные, ни социальные качества личности не утрачиваются и не приобретаются вновь исключительно с общим проявлением старения. Если же изменения происходят, то это свидетельствует о наличии возрастного-органического процесса, неблагоприятные проявления которого имеют отношение к центральной нервной системе. В связи с этим во взаимодействии с пожилыми людьми уместен принцип «принятия человека таким, какой он есть».

В пожилом возрасте имеют место резко выраженные индивидуальные различия самооценки. Это является следствием общего закона геронтогенеза - закона разнообразия, проявляющегося в том, что показатели состояний, функций или свойств в этом периоде приобретают усиливающуюся вариативность.

Пожилым человеком нередко подходит к периоду своего старения отягощенный соматической (телесной) патологией, которая так или иначе негативно отражается на психике. Более четко осознаваемым является комплекс изменений, вызываемых социальными изменениями такими как уход на

пенсию, проблемы семейных отношений, утрата воспитательной функции, социальных ролей, социального престижа. При этом наблюдаются существенное снижение самооценки, неудовлетворенность собой, неуверенность в своих силах, обостряется чувство беспомощности, одиночества. С возрастом «Я»-концепция становится все более негативной, самоуважение падает, иногда крайне резко.

Другая крайность в самовосприятии у людей пожилого возраста – это неадекватность самооценки в сторону завышения, явный перевес в самосознании положительных качеств над отрицательными и нарастание не критичности к себе.

Медико-социальная реабилитация призвана формировать у пожилых людей адекватную высокую самооценку, чувство самопринятия и самоуважения.

Одной из актуальных проблем современного общества является оказание качественной медико-социальной помощи населению старших возрастных групп с учетом, в частности, их социально-психологических особенностей. Данная проблема носит междисциплинарный характер и тре-

бует организации комплекса мероприятий, способствующих сохранению и поддержанию здоровья населения пожилого и старческого возраста, не только от практического здравоохранения, сферы социального обслуживания граждан, но и системы профессиональной подготовки специалистов в области медико-социальной деятельности. Таким образом, на сегодняшний день остро встает проблема подготовка кадров для работы с пожилыми людьми с помощью методов педагогической интеграции в образования.

Проблема интеграции профессиональной деятельности медицинских специалистов и социальных работников начала рассматриваться относительно недавно. Процессы интеграции и глобализации, происходящие сегодня в мире, являются одним из определяющих факторов развития отечественного образования на современном этапе [15]. И хотя эти процессы характеризуются неоднозначностью, противоречивостью, данные тенденции приобретают все более масштабный характер, охватывая самые разные образовательные.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Буланкина Н. Е. Гуманизация отечественного образования (Теория для теоретиков) // Педагогические технологии. 2008. № 3. С. 14-24.
2. Бородулина Т. В. Проблемы и перспективы развития высшего сестринского образования в Уральской государственной медицинской академии // Социальная работа и сестринское дело в системе здравоохранения и социальной защиты населения: проблемы профессиональной деятельности и перспективы подготовки кадров : мат-лы межрегиональной науч.-практ. конф., Урал. Гос. мед. акад.-я. Екатеринбург, 2008. С. 434-436.
3. Галанина А. С. «Университет третьего возраста» как средство самореализации лиц пожилого возраста // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2012 № 2. С. 77-84
4. Галагузова М. А. Интегративно-деятельностная подготовка медицинских сестер в профессиональном образовании // Педагогическое образование и наука. 2012. № 6. С. 35-41.
5. Демина Э. Н. Социальная реабилитация инвалидов и пожилых граждан : метод. пособие. СПб., 2007.
6. Захаров В. В., Локшина А. Б. Когнитивные нарушения в общеклинической практике. М., 2009.
7. Игошев Б. М. Системно-интегративная подготовка профессионально мобильных кадров в педагогическом университете // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2014. № 1. С. 25-40.
8. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2006.
9. Краснова О. В., Галасюк И. Н. Психология личности пожилых людей и лиц с ограниченными возможностями. М. : КАРО, 2011.
10. Краснова О. В., Лидере А. Г. Социальная психология старения : учеб. пособие для студ. вузов. М. : Академия, 2002.
11. Ларионова И. А. К вопросу об интегративной подготовке специалистов социальной сферы // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2011. №1. С. 16-25.
12. Петрова Л. Е. Профессиональная мобильность педагогов и врачей: возможности и ограничения сравнительного анализа // Педагогическое образование в России. 2014. №1. С. 127-130.
13. Перспективы интеграции медицинского, социального и гуманитарного образования для здравоохранения и социальной защиты населения : мат-лы межрегион. науч.-практ. конф. / под ред. К. В. Кузьмина. Урал. гос. мед. акад. Екатеринбург, 2012.
14. Сахарова Т. Н. Эмоционально-нравственная сфера пожилых людей. М. : Прометей, 2011.
15. Тахтарова Ю. Н. Совершенствование организации деятельности среднего медицинского персонала (структурно-функциональный аспект) : дис. ... канд. мед. наук. М., 2007.
16. Холостова Е. И., Дементьева Н. Ф. Социальная реабилитация : учеб. пособие. М., 2002.
17. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. 2004. № 8. С. 12-17.

REFERENCES

1. Bulankina N. E. Gumanizatsiya otechestvennogo obrazovaniya (Teoriya dlya teoretikov) // Pedagogicheskie tekhnologii. 2008. № 3. S. 14-24.
2. Borodulina T. V. Problemy i perspektivy razvitiya vysshego sestrinskogo obrazovaniya v Ural'skoy gosudarstvennoy meditsinskoy akademii // Sotsial'naya rabota i sestrinskoe delo v sisteme zdravookhraneniya i sotsial'noy zashchity naseleniya: problemy professional'noy deyatel'nosti i perspektivy podgotovki kadrov : mat-ly mezhhregional'noy nauch.-prakt. konf., Ural. Gos. med. akad-ya. Ekaterinburg, 2008. S. 434-436.
3. Galanina A. S. «Universitet tret'ego vozrasta» kak sredstvo samorealizatsii lits pozhilogo vozrasta // Vestnik sotsial'no-gumanitarnogo obrazovaniya i nauki. 2012 № 2. S. 77-84
4. Galaguzova M. A. Integrativno-deyatelnostnaya podgotovka meditsinskikh sester v professional'nom obrazovanii // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2012. № 6. S. 35-41.
5. Demina E. N. Sotsial'naya reabilitatsiya invalidov i pozhilykh grazhdan : metod. posobie. SPb., 2007.
6. Zakharov V. V., Lokshina A. B. Kognitivnye narusheniya v obshcheklinicheskoy praktike. M., 2009.
7. Igoshev B. M. Sistemno-integrativnaya podgotovka professional'no mobil'nykh kadrov v pedagogicheskom universitete // Vestnik sotsial'no-gumanitarnogo obrazovaniya i nauki. 2014. № 1. S. 25-40.
8. Kraevskiy V. V. Metodologiya pedagogiki: novyy etap : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy. M. : Akademiya, 2006.
9. Krasnova O. V., Galasyuk I. N. Psikhologiya lichnosti pozhilykh lyudey i lits s ogranichennymi vozmozhnostyami. M. : KARO, 2011.
10. Krasnova O. V., Lidere A. G. Sotsial'naya psikhologiya stareniya : ucheb. posobie dlya stud. vuzov. M. : Akademiya, 2002.
11. Larionova I. A. K voprosu ob integrativnoy podgotovke spetsialistov sotsial'noy sfery // Vestnik sotsial'no-gumanitarnogo obrazovaniya i nauki. 2011. №1. S. 16-25.
12. Petrova L. E. Professional'naya mobil'nost' pedagogov i vrachey: vozmozhnosti i ogranicheniya sravnitel'nogo analiza // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. №1. S. 127-130.
13. Perspektivy integratsii meditsinskogo, sotsial'nogo i humanitarnogo obrazovaniya dlya zdravookhraneniya i sotsial'noy zashchity naseleniya : mat-ly mezhhregion. nauch.-prakt. konf. / pod red. K. V. Kuz'mina. Ural. gos. med. akad. Ekaterinburg, 2012.
14. Sakharova T. N. Emotsional'no-nravstvennaya sfera pozhilykh lyudey. M. : Prometey, 2011.
15. Takhtarova Yu. N. Sovershenstvovanie organizatsii deyatel'nosti srednego meditsinskogo personala (strukturno-funktsional'nyy aspekt) : dis. ... kand. med. nauk. M., 2007.
16. Kholostova E. I., Dement'eva N. F. Sotsial'naya reabilitatsiya : ucheb. posobie. M., 2002.
17. Shadrikov V. D. Novaya model' spetsialista: innovatsionnaya podgotovka i kompetentnostnyy podkhod // Vysshee obrazovanie segodnya. 2004. № 8. S. 12-17.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. М. А. Галагузова.

УДК 37.013.83
ББК 4432.026

ГСНТИ 15.31.35; 15.81.21; 14.37.09

Код ВАК 19.00.07

Девятковская Ирина Владимировна,

кандидат психологических наук, доцент, кафедра акмеологии и менеджмента, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: rosirin@yandex.ru

РАЗВИВАЮЩИЙ РЕСУРС МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ДЛЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ¹

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: непрерывное образование; технология обучения взрослых; методы обучения взрослых; психологический барьер профессионального развития; преодоление психологических барьеров.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена рассмотрению развивающего ресурса методов обучения взрослых в контексте преодоления психологических барьеров профессионального развития личности. Целью статьи является теоретическое рассмотрение развивающего ресурса методов обучения взрослых в контексте преодоления психологических барьеров профессионального развития личности. В исследовании использованы такие теоретические методы, как анализ научной литературы, синтез основных положений по изучаемой проблеме, обобщение отечественных и зарубежных подходов как к изучению психологических барьеров, так и к обучению взрослых. Обозначены ресурсы преодоления психологических барьеров, среди которых ключевая роль отводится непрерывному обучению и образованию взрослых. И российский, и международный опыт показывает, что образование взрослых, обладающее сегодня огромным арсеналом средств и методов, превращается в одну из ведущих форм социальной активности человека, предоставляет ему возможность для конструктивного проектирования успешной индивидуальной профессиональной траектории. В связи с этим автором проанализированы возможности преодоления возникающих барьеров с помощью непрерывного образования и обучения взрослых. При этом акцент сделан на описании методов обучения взрослых, представленных в российской и зарубежной психолого-педагогической литературе, и проанализированы возможности этих методов в контексте преодоления психологических барьеров профессионального развития личности. Результаты исследования могут быть использованы в качестве учебных и методических материалов в системах повышения квалификации, переподготовки кадров, профессионального развития персонала в организации, а также при разработке программ по обучению и планированию карьеры.

Deviatovskaia Irina Vladimirovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Acmeology and Psychology of Management, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

EDUCATIONAL RESOURCES OF THE METHODS OF ADULT TEACHING TO OVERCOME PSYCHOLOGICAL BARRIERS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A PERSONALITY

KEYWORDS: continuing education; technology of adult teaching; methods of adult teaching; psychological barriers of professional development; overcoming psychological barriers.

ABSTRACT. The article is devoted to the developing resource of the methods of adult teaching in the context of overcoming psychological barriers of professional development of a personality. The aim of the article is a theoretical review of the developing resource of the methods of adult teaching in the context of overcoming psychological barriers of professional development of a personality. The study uses theoretical methods such as analysis of scientific literature, synthesis of the main provisions on the problem under study, generalization of domestic and foreign approaches to the psychological study of barriers and adult education. The article defines the resources to overcome psychological barriers, including the key role given to lifelong learning and adult education. Russian and international experience shows that adult education, today, with a huge arsenal of means and methods, becomes one of the leading forms of human social activity, and gives one the opportunity for constructive design of a successful individual professional path. In this regard, the author analyzes the possibilities of overcoming the barriers by lifelong education and adult learning. In this case, emphasis is laid on the description of the methods of adult education, presented in Russian and foreign psychological and pedagogical literature, and analysis of the potential of these methods in the context of overcoming psychological barriers of professional development of a personality. The results of the study can be used as learning and teaching materials in the systems of training, retraining, professional development of staff in the organization, as well as in developing programs for training and career planning.

Современные условия жизни связаны с активными изменениями в социально-экономической, политической, технологической и культурной сферах. Адаптация и конструктивное развитие в та-

кой ситуации невозможны без частичной «девальвации» или ревизии личностью накопленного социального, культурного и профессионального опыта, способности мобильно перестраиваться в условиях динамично изменяющейся профессиональной ситуации и осваивать инновационные технологии профессиональной деятельности. Необходимость пересмотра собственного

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект №15-36-01306 «Преодоление психологических барьеров профессионального развития личности в процессе непрерывного образования»)

опыта, отказ от него или активное приспособление к изменившейся среде создают ситуацию социальной напряженности и непонимания, а также инициируют внутренние конфликты и личностные кризисы, в том числе и кризисы профессионального развития. Кроме того, в процессе профессионализации объективно происходит стагнация профессиональной карьеры, редукция профессиональных ожиданий и ценностей, рассогласование личностных и профессиональных характеристик с требованиями актуальной профессиональной ситуации и внешней среды, выступающие в качестве психологических барьеров профессионального развития личности. Активное развитие техники, технологий и информатизация требуют не только постоянного обновления знаний работника, но и, преобразуя внешнюю профессиональную среду, создают условия для изменения личности специалиста и возникновения психологических барьеров профессионального развития. Взаимосвязь и взаимообусловленность личностного и профессионального развития обуславливают перманентность кризисных событий в жизни личности и актуализируют проблему поиска ресурсов преодоления психологических барьеров профессионального развития личности. Проблема изучения кризисов личностного и профессионального развития широко представлена в работах отечественных и зарубежных исследователей [2; 4; 5; 6; 8; 9; 14].

Психологический барьер – это психологический феномен (представленный в форме ощущений, переживаний, образов, понятий и др.), который ограничивает личностное и профессиональное развитие, препятствует удовлетворению потребностей и вызывает эмоциональный дискомфорт. В психолого-педагогической литературе барьер рассматривается как субъективно-объективная категория, так как непреодолимость препятствия для одного не является такой для другого.

А. К. Маркова выделяет конструктивные (позитивные) и негативные функции психологических барьеров. В качестве конструктивных рассматриваются индикаторные (показывающие обратную связь качества воздействия) и стимулирующие (мобилизирующие), в качестве негативных – сдерживающие (затрудняющие продвижение и снижающие самооффективность) и деструктивные (разрушающие) [7].

В качестве психологических барьеров профессионального развития выступают кризисы профессионального развития личности, профессиональные деструкции, ухудшение профессионально-психологического здоровья [8; 9]. В психологических

исследованиях отмечается, что переживание личностью психологических барьеров сопровождается снижением профессиональной самооценки, ощущением истощенности своих возможностей, нежеланием идти даже на оправданный риск, усилением защитных мотивов, снижением интереса к дальнейшему росту или, напротив, стремлением занять место, не соответствующее уровню компетентности личности. Переживание профессиональных трудностей, обусловленное объективными и субъективными ограничениями, препятствует конструктивному профессиональному развитию, снижает динамику профессиональной активности, детерминирует потерю смыслов профессиональной деятельности [7; 2].

Поэтому актуальным становится поиск ресурсов для конструктивного преодоления данных барьеров. Таким ресурсом может выступить непрерывное образование, так как международный опыт показывает, что образование взрослых превращается в одну из ведущих форм социальной активности человека, обладает широким арсеналом технологий, методов и подходов к обучению взрослых, что позволяет путем включения взрослых людей в систему непрерывного обучения создать условия и предоставить возможности для конструктивного преодоления личностью психологических барьеров и проектирования успешной индивидуальной траектории профессионального развития человека.

Согласно терминологии ЮНЕСКО, под непрерывным образованием понимается «неограниченное ни во времени относительно сроков обучения, ни в пространстве относительно места, ни относительно методов обучения; оно объединяет всю деятельность и ресурсы в области образования и направлено на достижение гармоничного развития потенциальных способностей личности и прогресса в преобразовании общества» [14].

В зарубежных и отечественных исследованиях в качестве ключевых принципов непрерывного образования выделяются гуманистический характер, демократизация образования как интеграция формальных и неформальных образовательных структур традиционного и нового типа, гибкость учебных планов и программ, альтернативность подходов к организации учебного процесса, особое внимание к образованию женщин, молодежи, людей с ограниченными возможностями здоровья, независимость и самоуправляемость обучения, связь обучения с жизнью, профессиональной и социальной активностью личности. Таким образом, уже в самих принципах заложен развивающий потенциал непрерывного об-

разования для конструктивного профессионального развития и преодоления психологических барьеров.

В психолого-педагогической литературе понятия «последипломное образование» и «образование взрослых» часто используются как синонимы, хотя необходимо заметить, что понятие «последипломное образование» чаще используется в смысле профессионально ориентированного обучения, а понятие «обучение взрослых» – обучения для общественных целей. Р. Арнольд (Rolf Arnold) характеризует последипломное образование с помощью трех аспектов: как общественный феномен (как часть системы образования), как индивидуальные устремления (человек образовывается (обучается) дальше) и как часть стратегии предприятия (инвестиции в человеческие ресурсы) [12].

Образование взрослых объединяет весь комплекс процессов обучения (формальных и неформальных), с помощью которых взрослые люди развивают свои способности, обогащают знания, развивают новые компетенции, совершенствуют профессиональную квалификацию или применяют их в новом направлении. Непрерывное образование ориентировано на весь жизненный цикл личности с целью создания возможностей для изменения окружающей действительности и условий для самореализации человека с помощью как формальных, так и неформальных видов обучения. Ведущей целью образования взрослых является формирование у человека ответственного подхода к решению стоящих перед ним проблем с помощью поддержки со стороны общества. Эта цель определяет и выбор технологии обучения, ориентированной на непрерывное и самоуправляемое обучение.

Под технологией обучения взрослых Т. А. Василькова предлагает понимать «систему форм, методов и средств, реализующих содержание обучения и направленных на достижение диагностично заданной цели, ориентированной на возможности взрослых в организации своих занятий» [1]. В настоящее время вектор развития методов обучения взрослых заключается в переводе управляемой извне системы обучения в самоуправляемую, то есть переход к самоменеджменту в обучении.

Исследуя вклад непрерывного образования в преодоление психологических барьеров, имеет смысл активизировать возможности и ресурсы всех его областей и сегментов. Согласно данным немецкого Института образования взрослых, в непрерывном (последипломном) образовании взрослых можно выделить три вида учебной деятельности – формализованное обучение, неформализованное обучение и неформальное (ин-

формальное) обучение. К формализованному обучению относятся все образовательные курсы, которые заканчиваются признанным (официальным) дипломом или готовят к его получению (подготовка к вступлению в другие образовательные программы или выполнению профессиональной деятельности, например, повышение квалификации). Неформализованное обучение сопровождается большинством знаний и способностей, которые могут быть использованы непосредственно в профессиональной или личной жизни, для которых также необходимо подтверждение права их использования (например, внутриорганизационное обучение и тренинги руководителей, обучение в автошколе и др.). Под неформальным (информальным) обучением понимают освоение знаний и развитие способностей вне организованного кем-то контекста (чтение профессиональной литературы, наставничество на рабочем месте и т. д.). Как подчеркивается в исследовании, непрерывное образование (Lebenslanges Lernen) является объединяющим понятием для всех учебных действий [13].

Различные виды учебной деятельности в непрерывном обучении предполагают использование разнообразных методов обучения взрослых. Решение о выборе метода обучения взрослых должно учитывать не только адекватность выбранного метода обучения особенностям обучаемых, их личностному и профессиональному опыту, особенностям переживания психологического барьера профессионального развития, но и то, способствует ли выбранный метод формированию навыков самостоятельного обучения или же только сопровождает в процессе достижения цели обучения. Р. Арнольд также обращает внимание на то, что в обыденной жизни взрослые люди живут и обучаются вместе с другими людьми в процессе взаимного обмена информацией и диалога. Поэтому важно, чтобы в процессе обучения, с одной стороны, они не были искусственно разделены, а с другой – если это дидактически верно, то имели возможность самостоятельно решать учебные задания. При выборе метода обучения необходимо учитывать четыре основные социальные формы обучения – индивидуальная работа, работа с партнером, групповая работа и фронтальная работа (плenum) [11].

При выборе метода обучения необходимо соблюдение его конгруэнтности не только цели, но и стадии обучения. Так, на начальных этапах хорошего результата можно добиться с помощью методов теоретического анализа научной литературы, наблюдения, интервью. Затем постепенно методы обучения расширяются с помощью дискуссий, круглых столов, имитационно-

игрового и ролевого моделирования фрагментов профессиональной деятельности, проективного обучения, рефлексивного сопровождения образовательного процесса. Презентацию результатов обучения можно проводить в виде ретроспективного повествования, доклада, подготовки и демонстрации видеосюжета, а также различных видов художественного творчества [1; 9; 3].

В отечественной психолого-педагогической литературе встречается следующая систематизация методов обучения.

1. Экспозиционные методы – содержание обучения организуется и экспонируется (представляется) обучающемуся посторонним источником (преподавателем, лектором, учебником, фильмом и т. п.).

2. Управленческие методы – лидеры (ведущие дискуссий, руководители игр, авторы учебных программ) организуют и направляют учебный процесс таким образом, чтобы обучающиеся достигли заранее определенных целей.

3. Поисковые методы – содержание обучения не определено целиком и полностью заранее, так как учебный процесс содержит и постановку проблем, и поиск их решений. Обучающиеся сами отбирают и организуют информацию, содержание обучения с целью изучения проблемы и поиска ее решения. Главная цель – вовлечь обучаемых в мыслительную деятельность, при этом восприятие содержания обучения происходит параллельно, в процессе «мышления – изучения – решения проблемы» [1].

В зарубежных исследованиях наибольшее распространение получила классификация методов обучения взрослых на основании принципа их использования, представленная в работе Й. Кнолла (J. Knoll), выделившего следующие группы.

1. Методы представляющего характера – доклад, лекция, реферат, подиумная дискуссия, обучающий диалог, метод «четырёх стадий».

2. Методы, ориентированные на учебный материал – работа с текстами, мозговой штурм, кейс-стади, плановые игры, методы ведущих текстов, проектные методы, техники модерирования, групповое обучение, групповая работа, построение карт.

3. Коммуникативные методы – дискуссия, круглый стол, коллегиальное консультирование, метод «за и против», «граффити», «аквариум».

4. Методы, ориентированные на оформление материала – работа с рисунками и фотографиями, оформление темы графически, коллажирование, рисование, описание текстов.

5. Медиативные методы – метафоризация, фантазирование, суггестивные методы.

6. Игровые методы – пантомима, ролевые игры, плановые игры [15].

Рассмотрим возможный развивающий ресурс методов обучения взрослых в контексте преодоления психологических барьеров профессионального развития личности. Методы представляющего характера направлены на восприятие, поиск и систематизацию информации о сложных профессиональных ситуациях, состояниях, барьерах, кризисах и способах их преодоления. Получение информации об особенностях профессионального развития и сопровождающих его состояниях позволяет снять напряжение, а также сопротивление при формировании новых форм поведения и общения. Методы, ориентированные на учебный материал, делают акцент на самостоятельной индивидуальной или групповой работе с материалами, переработке, осознании и представлении информации. С помощью коммуникативных методов обучаемые могут поделиться собственными переживаниями и опытом преодоления сложностей в профессиональном развитии, услышать альтернативные точки зрения и активизировать мотивацию преодоления барьера. Методы, ориентированные на оформление материала, направлены на поиск творческого подхода к учебной ситуации и раскрытие творческого потенциала обучаемых, что позволит отказаться от стереотипного восприятия своей личной и профессиональной ситуации и сконцентрироваться на альтернативных способах ее разрешения. Медиативные методы позволяют дать выплеск накопившимся эмоциям и привести в равновесное состояние эмоциональную сферу, а также научиться приемам гармонизации своего эмоционального состояния. Игровые методы дают возможность выразить эмоциональные состояния, сопровождающие переживание психологического барьера, а также в игровой форме «прожить» сложные личные и профессиональные ситуации, сформировать новые компетенции и способы деятельности и общения. Таким образом, все многообразие методов предоставляет возможность выбрать метод, наиболее подходящий с учетом цели обучения, особенностей обучаемых, образовательной биографии, особенностей переживаемого психологического барьера, а также с тем, какие компетенции или качества необходимо сформировать или развить.

Рассматривая непрерывное образование как ресурс для преодоления психологических барьеров профессионального развития личности, мы исходим из положения, что психологический барьер может выступать как одна из ступеней профессионального роста и развития личности. Непрерывное образование взрослых создает усло-

вия для формирования новых компетенций, актуализирует внутренние ресурсы и возможности личности, что повышает уровень профессиональной компетентности и объективно и субъективно уменьшает величину барьера, мобилизуя личность для его кон-

структивного преодоления. Все это дает основания исследовать непрерывное образование и методы обучения взрослых как ресурс преодоления психологических барьеров профессионального развития личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Василькова Т. А. Основы андрагогики : учеб. пособие. М. : КНОРУС, 2013.
2. Воробьева М. А. Профессиональная деформация специалистов и ее профилактика // Педагогическое образование в России. 2015. №2. С. 23-28.
3. Гладкова О. К. Проблема обучения взрослых иностранному языку // Педагогическое образование в России. 2014. №6. С. 93-95.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития : учеб. пособие для студ. вузов. М. : Академия, 2006.
5. Кружкова О. В., Нефагина Я. Н. Феноменологические проблемы изучения кризисов в развитии человека // Теория и практика общественного развития. 2013. №8. С. 147-153.
6. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. М. Митина, Ю. А. Кореляков, Г. В. Шавырина и др.; под ред. Л. М. Митиной. М. : Академия, 2005.
7. Маркова А. К. Психология труда учителя. М., 1993.
8. Сыманюк Э. Э., Девятковская И. В. Непрерывное образование как ресурс преодоления психологических барьеров в процессе непрерывного образования // Образование и наука. 2015. №1(120). С. 80-92.
9. Сыманюк Э. Э. Психологические барьеры профессионального развития личности : практико-ориентированная монография. М. : Моск. психолого-социальн. ин-т, 2005.
10. Фоменко С. Л. Проективное обучение в системе непрерывного образования взрослых // Педагогическое образование в России. 2014. №2. С. 74-78.
11. Arnold R., Krämer-Stürzl A., Siebert H. Dozentenleitfaden : Erwachsenenpädagogische Grundlagen für die berufliche Weiterbildung. 2. überarbeitete Auflage. Berlin, 2011.
12. Arnold R. Weiterbildung: ermöglichungsdidaktische Grundlagen. München, 1996.
13. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE): Trends der Weiterbildung: DIE-Trendanalyse. Bielefeld, 2014.
14. Higher education in Europe. 1979. Vol. 84. № 4. P. 66.
15. Filipp S.-H., Aymanns P. Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens. 1. Auflage. Stuttgart : Kohlhammer, 2010.
16. Knoll J. Kurs- und Seminarmethoden – Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen. 11. Auflage. Weinheim/Basel, 2007.

REFERENCES

1. Vasil'kova T. A. Osnovy andragogiki : ucheb. posobie. M. : KNORUS, 2013.
2. Vorob'eva M. A. Professional'naya deformatsiya spetsialistov i ee profilaktika // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. №2. S. 23-28.
3. Gladkova O. K. Problema obucheniya vzroslykh inostrannomu yazyku // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. №6. S. 93-95.
4. Zeer E. F. Psikhologiya professional'nogo razvitiya : ucheb. posobie dlya stud. vuzov. M. : Akademiya, 2006.
5. Kruzhkova O. V., Nefagina Ya. N. Fenomenologicheskie problemy izucheniya krizisov v razvitii cheloveka // Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. 2013. №8. S. 147-153.
6. Lichnost' i professiya: psikhologicheskaya podderzhka i soprovozhdenie : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy / L. M. Mitina, Yu. A. Korelyakov, G. V. Shavyrina i dr.; pod red. L. M. Mitinoy. M. : Akademiya, 2005.
7. Markova A. K. Psikhologiya truda uchitelya. M., 1993.
8. Symanyuk E. E., Devyatovskaya I. V. Nepreryvnoe obrazovanie kak resurs preodoleniya psikhologicheskikh bar'ero v protsesse nepreryvnogo obrazovaniya // Obrazovanie i nauka. 2015. №1(120). S. 80-92.
9. Symanyuk E. E. Psikhologicheskie bar'ery professional'nogo razvitiya lichnosti : praktiko-orientirovannaya monografiya. M. : Mosk. psikhologo-sotsial'n. in-t, 2005.
10. Fomenko S. L. Proektivnoe obuchenie v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya vzroslykh // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. №2. S. 74-78.
11. Arnold R., Krämer-Stürzl A., Siebert H. Dozentenleitfaden : Erwachsenenpädagogische Grundlagen für die berufliche Weiterbildung. 2. überarbeitete Auflage. Berlin, 2011.
12. Arnold R. Weiterbildung: ermöglichungsdidaktische Grundlagen. München, 1996.
13. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE): Trends der Weiterbildung: DIE-Trendanalyse. Bielefeld, 2014.
14. Higher education in Europe. 1979. Vol. 84. № 4. P. 66.
15. Filipp S.-H., Aymanns P. Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens. 1. Auflage. Stuttgart : Kohlhammer, 2010.
16. Knoll J. Kurs- und Seminarmethoden – Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen. 11. Auflage. Weinheim/Basel, 2007.

УДК 159.923
ББК Ю953.1

ГСНТИ 15.21.51

Код ВАК 19.00.01

Злоказов Кирилл Витальевич,

кандидат психологических наук, доцент, начальник кафедры психологии служебной деятельности и педагогики, Уральский юридический институт МВД России; 620057, г. Екатеринбург, ул. Корепина, 66; e-mail: zkirvit@yandex.ru

СОВРЕМЕННЫЕ МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ (В КОНТЕКСТЕ ЭРИКСОНИАНСКОЙ ТРАДИЦИИ)¹

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: идентичность личности; развитие идентичности; модели развития; поиск и принятие идентичности.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается развитие идентичности личности в работах последователей Э. Эриксона. Идентичность анализируется с процессуальной точки зрения. Развитие описывается через призму социального контекста, стратегий формирования идентичности личностью, а также показателей процессуальной, интегративной, трехфакторной и итеративной моделей развития. Анализируется роль социального контекста в формировании идентичности личности. Отмечается размытие социальных норм в европейской культуре конца XX века и обусловленные ими процессы: индивидуализация траекторий развития молодежи, пассивность подростков при выборе целей идентификации. Описываются познавательная и конструирующая стратегии развития идентичности личности, эмпирические и теоретические доводы в их поддержку. Интерпретация развития идентичности обсуждается в моделях М. Берзонски, С. Шварца, Г. Гротеванта, Е. Куннена и Х. Босма. В ходе их изложения определяются сходства и отличия концепций идентичности личности друг от друга, а также удаление от теоретических основ эриксоновской концепции. Так, отмечается отход от линейной модели идентичности в пользу нелинейной (циклической), переход от социально обусловленной типологии статусов идентичности к индивидуальным динамическим траекториям, замена статических отношений между параметрами модели на обратимые, многоуровневые, интегративные.

Zlokazov Kirill Vitalievich,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of Department of Psychology of Official Work and Pedagogy, Ural Law Institute of Ministry of Internal Affairs of Russia.

CONTEMPORARY MODELS OF PERSON'S IDENTITY DEVELOPMENT (IN THE CONTEXT OF ERIKSON'S TRADITION)

KEYWORDS: person's identity; personality development; models of development; search for and acceptance of identity.

ABSTRACT. The development of person's identity in the works of E. Erikson's followers is studied. Identity is analyzed as a process. The development is described in the frameworks of social context, strategies of person's identity formation and the indicators of processual integrative, three-factor and iterative models of development. The role of social context in the formation of person's identity is discussed. It is shown that the social norms in the European culture at the end of the XXth century blur, as well as the processes conditioned by these norms: individualization of the trajectories of the youth development, passivity of teenagers in the choice of the aims of identification. Cognitive and constructive strategies of person's identity development are described, besides the author provides empirical and theoretical arguments to support them. Interpretation of identity development is discussed in the works of M. Berzonsky, S. Schwarz, H. Grotevant, E. Kunnen and H. Bosm. The author of the article singles out the similarities and the differences of the concepts of person's identity as well as their deviation from the concept introduced by E. Erikson. Thus, the linear model of identity is substituted by the cyclical one, socially caused typology of identity statuses transfers to individual dynamic trajectories, static relations between the model parameters is replaced by reversible, multi-layer and integrative ones.

Вопрос о развитии идентичности личности является одной из важных проблем, сопровождающих изучение феномена идентичности. Он выступает интересным предметом исследования, однако не в полной мере освящен в отечественной научной публицистике. Цель настоящей статьи – отчасти исправить этот пробел, представив обобщение зарубежных кон-

цепций, рассматривающих развитие идентичности в психологическом ключе и соотносимых с постэриксоновской традицией. Обсуждение затронет концепции, выполненные в парадигме Э. Эриксона [19]: Дж. Марсии [25; 26], А. Ватермана [37; 38], М. Берзонски [3; 4], С. Шварца [33], а также иные теоретические и эмпирические исследования, дополняющие, уточняющие и развивающие их положения.

Акцент статьи объясняется эвристичностью эриксоновской методологии, наличием теоретической и эмпирической аргументации состоятельности каждой из анализируемых концепций. Вместе с этим,

¹ Работа выполнена в рамках гранта Президента Российской Федерации для государственной поддержки молодых российских ученых – кандидатов наук (проект МК-1644.2014.6 «Методика комплексного (лингвистического, психолингвистического, психофизиологического) анализа экстремистского текста и его воздействия на адресата»).

логика построения материала статьи вызвана стремлением сфокусировать внимание не только на процессуальных переменных, традиционных для эриксоновского подхода. Анализу подвергаются два относительно новых элемента современных концепций: 1) социально-культурный контекст, 2) стратегия построения идентичности личностью. Их анализ позволит нам более полно представить суть новых взглядов на развитие идентичности, соотносимых со ставшим уже классическим представлением ближайшего последователя Эриксона – Дж. Марсии – о статусах идентичности [25, с. 118-133].

Определим используемые понятия, а также некоторые упрощения в изложении, вызванные ограничениями объема журнальной статьи.

Под идентичностью личности понимается целостность целей, установок, убеждений, определяющих социальное развитие личности, а также ее последовательное и непротиворечивое взаимодействие с обществом. Развитие идентичности есть качественные преобразования, приводящие к изменению ее структуры и содержания. Каждая из концепций по-разному определяет сущность изменений, сопровождающих развитие. Например, Э. Эриксон описывает развитие как преодоление диффузии целей, установок, обретение их целостности [19], Дж. Марсия интерпретирует развитие как чередование этапа моратория, т. е. сбора информации о вариантах идентификации с этапом достижения, т. е. осмысленной убежденности человека в необходимости следовать выбранным целям [26].

В основной части статьи представлены четыре концепции развития, дающие новое толкование развития и его признаков. Отметим, что в статье развитие рассматривается только с процессуальной стороны, через призму стадий, циклов. Качественные, содержательные признаки в силу ограничений в объеме изложения не приводятся. Помимо этого, для повышения ясности изложения из определения, а также из материалов исключены виды идентичности, не соотносимые с идентичностью личности: социальная, культурная, профессиональная, эго-идентичность. Также нами не рассматриваются некоторые измерения идентичности личности: 1) временной аспект – самоидентичность человека в разные промежутки времени своего развития; 2) индивидуальный аспект – тождественность побуждений (потребностей, мотивов, ожиданий) и внешних условий их воплощения; 3) социальный аспект – тождественность личности социальной группе; представления человека о том, кем он является и что в

его внешности, поведении, мыслях позволяет окружающим это понимать.

Изложение построено следующим образом. Вначале описывается социальный контекст развития идентичности, далее анализируются стратегии развития идентичности, связанные с особенностями личности, после этого рассматриваются модели развития. В завершении статьи подводятся итоги обсуждения.

Социальный контекст развития идентичности: роль социально-культурных факторов. Представление о влиянии общества на процесс развития идентичности личности разрабатывалось Э. Эриксоном и его последователями преимущественно в едином ключе. Личность рассматривалась в качестве «социального проекта», а идентичность отражала меру тождественности обществу. В этом теоретическом фрейме исследователи сосредоточены на изучении социальных структур, установлении их воздействия на личность, ее структуру и динамику развития. Для дифференциации социальных факторов личность рассматривается в системе социальных контекстов, отличающихся своим масштабом – от микроконтекстов семьи и друзей до макроконтекстов культуры, религии, политики [10, с. 513-531]. Идентичность имела два вида представления: во-первых, в качестве параметра личности наряду с аналогичными характеристиками (например, свойствами характера, чертами личности), во-вторых, в виде показателя тождественности, иллюстрирующего сходство с конкретным микро- либо макро-контекстом: семьей, профессией, религией, этносом. Накопление экспериментальных и эмпирических данных трансформировало представления о влиянии общества на развитие идентичности. В частности, показано, что представление о собственной виктимности, установка на сепаратизм и антиинтеллектуальность передаются из одного поколения афроамериканцев к другому [29, с. 365-391]. Этническая, религиозная идентификация у маргинальных афроамериканцев обладают выраженной аффективной составляющей, что проявляется в негативных эмоциях, влиянии на самооценку ситуаций, в которых она обесценивается [17, с. 350-264]. Таким образом, идентификация с социальным контекстом формирует стереотипы восприятия информации и ее интерпретации, в последующем влияет на социальное поведение.

Современные социально-психологические подходы согласуются в том, что влияние социального контекста на идентичность имеет не только директивный, односторонний характер, но и реципрокный

[13, с. 571-586]. Он проявляется по мере социального развития, воплощаясь в непрерывно расширяющемся влиянии личности на микро- и макроконтракты. Другими словами, влияние общества не тотально, свою роль в поиске и обретении идентичности имеет и человек. Как показывает теория оптимального своеобразия, люди поддерживают баланс между предписанными моделями поведения и собственной индивидуальностью [9, с. 475-482]. Ощущая одиночество и изолированность, они демонстрируют свою принадлежность к социальной группе, избавляясь от них – становятся более автономными, независимыми от влияния группы в своем поведении. Выбирая, с кем или чем идентифицироваться, люди стараются придерживаться тех образов или шаблонов поведения, которые находятся в середине континуума «сходства с собой – полного отличия от себя».

В современных работах уточнена роль социального контекста по отношению к разным периодам жизни человека. Показано, что эта роль особенно заметна в подростковом и юношеском возрасте. Социально-культурные факторы в этот период играют роль системы координат, в которой ориентирует себя личность, намечая направления развития.

Дискуссии вызывает другое обстоятельство, влияющее на отношение между социальным контекстом и идентичностью личности. Ярким признаком культуры западного общества на протяжении последних десятилетий становится размывание норм и стандартов социального поведения [2, с. 774]. Этнические, политические, экономические и даже половые стереотипы теряют свою отчетливость, как следствие, дробясь, смешиваясь, трансформируясь, приобретают новые формы, образуют причудливые сочетания. К примеру, сексуальная ориентация американского подростка может быть гетеро-, гомо-, бинаправленной, а также «уточняемой» (questioning) либо «неопределенной» (unsure) [11]. Определенность социальных образов и стереотипов снижается, что отталкивает подростков от взаимодействия со взрослыми, к самостоятельному поиску идентичности, приобретению опыта всех возможных идентификаций [12]. Так, развитие сексуальной идентичности, в соответствии с теорией «слоеного пирога», предполагает прохождение пяти стадий: 1) установление гетеросексуальной идентичности; 2) получение опыта гомосексуальных мыслей, чувств и/или поведения; 3) включение гомосексуального влечения в гетеросексуальную идентичность; 4) интеграция и ассимиляция гетеро- и гомосексуальной идентичности, 5) уста-

новление бисексуальной идентичности [6]. Обретение бисексуальной идентичности – вершинная форма развития сексуальной направленности личности.

Представленный пример раскрывает путь личности в установлении базовых идентификаций. Потребности, способности и желания находят большее воплощение в содержании идентичности личности, процессе ее развития, чем, к примеру, закрепленные в обществе модели полового поведения, этнические, религиозные установки. Вместе с тем, пример нужен для понимания изменений в методологии исследования идентичности. Она все более ориентируется на индивидуальные траектории развития идентичности, изучение жизненного опыта конкретной личности, нежели на анализ содержания социальных установок и социокультурных стереотипов [13, с. 571-586].

Возвращаясь к проблеме социального контекста, рассмотрим еще одну ее грань. Феномен размывания социального контекста увеличивает роль личности, ее ресурсов в поиске и принятии идентичности. Как быть, если их недостаточно? В этом случае идентичность выбирается из доступных вариантов, то есть «по умолчанию» (default). Подобное может происходить в ситуации, когда общество не предоставляет ресурсы для идентификации, например, информацию о возможности обучения, варианты трудоустройства и прочее [21, с. 325-346]. В этом случае подросток не тратит усилий на самоопределение, а принимает наиболее доступный вариант идентификации. Дж. Марсия объяснял пассивность в поиске идентификаций как позитивную форму кризиса идентичности, не сопровождающуюся чувством тревоги или депрессии, но отмечал, что они могут возникнуть у молодежи под влиянием стресса, обусловленного необходимостью проживания отдельно от родителей, самостоятельного существования [26, с. 29-46].

Подведем итоги. Феномен идентичности, развивающейся в условиях нечетких границ социальных контекстов, ставит вопрос о ревизии психологических представлений, открывает новые перспективы и направления работы. Исследования последних лет, затрагивающие конструктивные и деструктивные формы социального поведения людей, обнаруживают связь между идентичностью, социальными процессами и размыванием социальных норм. К примеру, анализ психологических особенностей террористов обнаруживает два типа идентичности личности: бесцельная размывость, авторитарная предпрешенность [32, с. 537-559]. Первый предполагает отказ от поиска каких-либо перспектив, направлений и устремлений, второй, наоборот, заключается в

строгом соблюдении предписанной извне стратегии развития. Предпосылки возникновения таких идентичностей связываются с изменением отношений между социальным контекстом и личностью, манипулированием ими. Их исследование – одна из важных задач, решение которой, как представляется, будет оказывать влияние не только на психологическую науку, но и на практику. Вместе с тем помимо социального контекста значительное влияние на идентичность оказывают стратегии ее построения личностью.

Стратегии развития идентичности личностью. В научной литературе представлены две стратегии: самопознание и самоконструирование. По своему теоретическому значению стратегии развивают идеи Э. Эриксона, поскольку не были учтены в его концепции, а появились во многом благодаря экспериментальному анализу практик идентификации. Проблема обозначилась несколькими сторонами: во-первых, при равенстве внешних условий характер идентификаций у разных людей различен, во-вторых, принимая решение сегодня, продемонстрировать те же качества, что известный киноактер, завтра подросток предпочтет другой набор качеств, связанных с другим киноактером. Пытаясь предсказать эти вариации, исследователи обнаружили стратегии идентификации, тесно связанные с самой личностью. Они получили теоретическую аргументацию и эмпирическую поддержку на протяжении последних десятилетий, были воплощены в процедурах коррекции социальной и личностной идентичности подростков и молодежи [31]. Будучи концептуально различными, особенности их проявления являются темой дискуссии, цель которой – понять роль и значение самопознания и самоконструирования в развитии идентичности. В рамках этой публикации стратегии будут описаны в их современном состоянии.

Образ человека, идущего на встречу с самим собой, базируется на представлениях о самоактуализации А. Маслоу, теории потокового состояния М. Чиксентмихайи [15], самодетерминации Э. Деси и М. Райена [30, с. 68-78]. Источником и верификатором тождественности становится некое нереализованное «истинное Я» [33, с. 317-339], задающее палитру потребностей, предпочтений и регулирующее социальные контакты человека. Социальный мир выступает в качестве лаборатории для экспериментирования с собственной жизнью, поиска состояний, отношений, занятий, вызывающих ощущение удовлетворения. Внутреннее «истинное Я» подсказывает, какие виды социальной активности следует продолжать, а

какие – отбрасывать, что в конечном итоге приводит к идентификации с избранными таким образом социальными объектами, т. е. образованию личностной идентичности. Наряду с установлением отношений тождественности с социальными объектами человек обретает самоидентичность [37, с. 47-74]. Эмпирические данные подтверждают существование стратегии самопознания идентичности личностью. Так, в итоге изучения политических предпочтений, трудовых функций, моральных стандартов, гендерного поведения, семейных отношений получены результаты, прямо указывающие на детерминацию идентичности индивидуальными особенностями личности.

Каковы причины, лежащие в основе предпочтений личностью одних объектов и избегания других? Ватерман объясняет вариации идентичности личностной экспрессивностью, то есть стремлением личности выбирать те направления деятельности, что максимально способствуют раскрытию внутреннего потенциала личности, приводят к достижению ею целей в жизни, сопровождаются ощущением полноты, удовольствия и осмысленности деятельности [37, с. 47-74]. Гротевант находит причины вариативности в индивидуальной специфичности человека, когнитивных способностях уже сформированной идентичности [20, с. 203-222].

Решение об идентификации принимается личностью на основе эмоций, которые ощущает человек в процессе поиска вариантов идентификации. «Правильная», «нужная» идентификация будет сопровождаться переживанием стенических эмоций, чувством радости, воодушевлением, «неправильная» – астенических, депрессии, уныния, тоски.

Вклад концепции самопознания в понимание роли личности видится в глубокой проработке вопроса о поиске и выборе идентичности. При этом данная концепция почти не уделяет внимание изменчивости, вариативности идентичности. В концепции самоконструирования эти явления, а также факторы и условия, влияющие на достижения целей, анализируются более тщательно.

Представление о конструировании личностью своей идентичности основывается на подходах, описывающих процессы принятия целей идентичности, когнитивных аспектах преодоления жизненных затруднений, принятий решений людьми [16; 18; 39]. Самоконструирование реализуется в продуктивных и непродуктивных стратегиях поиска и принятия идентичности. По мнению М. Берзонски, существует три варианта сбора информации, ее оценки и

принятия решения: 1) информационный, ориентированный на активный поиск и оценку информации при конструировании собственной идентичности, 2) нормативный, направленный на воспроизведение общественно заданных стратегий идентификации, 3) уклоняющийся, проявляющийся в отказе от сбора информации, принятия решения о целях собственного развития.

Люди с информационным стилем активны при решении жизненных проблем, осознают стоящие перед ними цели и воспринимает себя целостными и последовательными [3, с. 131-142]. Обладающие нормативным стилем идентификации восприимчивы к внешне установленным нормам поведения, недостаточно гибки в своих решениях и сосредоточены преимущественно на воспроизведении решений значимых для них лиц. Лиц с уклоняющимся стилем характеризуют преобладание эмоциональных стратегий принятия решения над когнитивными, низкая самооценка и неадекватное представление о собственной эффективности, безразличие в отношении к будущему [4, с. 81-98].

Оценка стилей развития идентичности показала, что они не распространяются на все сферы жизнедеятельности, но могут частично реализовываться в них [1, с. 627-652]. В целом, стратегия самоконструирования объясняет, как реализуются личностью когнитивные стратегии поиска, выбора и принятия объектов идентификации, ставят их эффективность в зависимость от когнитивных способностей человека.

Помимо раскрытия стратегий самопознания и самоконструирования идентичности необходимо ответить на вопрос о том, каковы их индивидуально-специфические отношения, их сочетание в процессе развития идентичности. Для этого кратко опишем результаты экспериментального исследования Шварца с соавторами. Исследование проводилось на выборке студентов, требовало от испытуемых применения когнитивных (характерных для конструирования) и эмоциональных (присущей самопознанию) стратегий идентификации [34, с. 309-345]. Испытуемым давались когнитивные и эмоциональные критерии, по которым следовало определять полезность варианта идентификации. Измерялось применение испытуемыми этих критериев и их влияние на оценку объектов идентификации. Результаты показали, что самоконструирование и самопознание не сочетаются друг с другом в процессе оценки вариантов идентификации. Из отчета ясно, что участники с преобладанием самоконструирования применяли когнитивные критерии и решали задачи, требующие умения

соотносить жизненные цели по их рациональным характеристикам. При этом люди неэффективно решали задачи на эмоциональную привлекательность, не применяли эмоциональных критериев для оценки целей идентификации. Обратное получено у участников, предпочитающих опираться на эмоциональную привлекательность целей идентификации, а не их когнитивную оценку. Такие люди эффективно решали задачи, релевантные своей стратегии, и не проявили себя в части применения рациональных стратегий анализа.

Таким образом, процессы самопознания и самоконструирования сочетаются в процессе развития идентичности, а их проявление обусловлено индивидуальными особенностями личности. В целом, изучение стратегий и стилей построения идентичности находится на начальном этапе и активно развивается в настоящее время.

Модели развития идентичности личности. Влияние эриксоновской традиции на последователей наиболее заметно в моделировании процессов развития идентичности. Существенными чертами базовой модели, разработанной Дж. Марсией и получившей название «статусной», являются: 1) представление идентичности в виде статусов – диффузии, предпрешенности, моратория и достижения; 2) определение линейного и последовательного развития идентичности, предполагающее движение от диффузии (размытия, неопределенности) к обретению (консолидации, целостности) идентичности; 3) представление содержания стадий в процедурах поиска и принятия идентичности [25, с. 118-133]. Исследователи подвергли критическому анализу положения статусной концепции Марсии, доказывая, что она не является моделью развития. Аргументы таковы: во-первых, цель концепции – описание проявлений идентичности, а не их периодизация, во-вторых, у обследуемых выявляется, как правило, несколько статусов идентичности одновременно, что делает невозможным достоверное определение преобладающего, в-третьих, признаки каждого из статусов глобальны, что не позволяет установить изменения идентичности внутри каждого из них. Если таковые происходят, то остаются незамеченными до перехода к другому статусу [7, с. 39-66]. Эти выводы, а также результаты многочисленных исследований заронили сомнение в методологической состоятельности стадийной модели и линейном представлении траектории идентификации [5; 7; 36].

Современные модели развития идентичности личности, выполненные в эриксоновской традиции, представляют ее как

совокупность динамических процессов, нелинейных и обратимых. Далее в статье нами будут описаны процессная, интегративная, трехфакторная и итеративная модели.

Процессуальная модель – одна из первых альтернатив статусной модели Марсии [20]. В ней представлены четыре ключевых блока: 1) индивидуальные особенности личности (свойства личности, когнитивные способности, имеющаяся, то есть уже сформированная, идентичность); 2) процесс идентификации, направленный на установление тождественности в конкретной сфере – профессиональной, религиозной, ценностной, межличностной; 3) контекст развития идентичности, на фоне которого разворачивается этот процесс, к нему относятся общественные, дружеские, семейные, учебные, трудовые отношения, в которые вовлечена личность и которые не могут не оказывать своего влияния; 4) влияние иных идентификаций личности, взятых в совокупности возможных связей. Существенной новизной модели стал отказ от линейной последовательности в пользу цикличности, мультипликативности (множественности контекстов обретения идентичности), внимание к индивидуальным особенностям личности, а также к роли социального окружения в усилении или ослаблении идентификации. Следует отметить, что модель Гротеванта, не получив значительного распространения, тем не менее стала отправной точкой для дальнейших исследований.

Интегративная модель представляет циклы поиска и принятия вариантов идентичности [22, с. 366-380]. Ее основу составляют процессы, заимствованные из родительской модели Марсии: *поиск* вариантов идентификации (имеет три параметра: поверхностный, глубинный, замедленный) и *принятие* решения о выборе варианта идентификации (имеет два параметра: приверженность своему решению, подразумевающую стремление следовать сделанному выбору; идентификация с решением, определяемая как готовность к осмысленному достижению идентичности) [24, с. 58-82]. Перечисленные пять параметров сгруппированы в два цикла идентификации. Первый цикл описывает идентификации, возникающие после принятия решения следовать тому варианту, что был взят из числа известных личности. Вторым циклом характеризуют идентификации, возникшие в ходе углубленного изучения альтернатив и вариантов, получивших свое обоснование и подкрепленные внутренним убеждением (обязательством) личности достигать их. В совокупности циклов развитие идентичности проходит в последовательности этапы:

1) изучение имеющихся, доступных вариантов; 2) выбор и принятие одного; 3) детальное изучение его особенностей; 4) отождествление с ним, принятие его в качестве направления развития. Кластерный анализ интегративной модели привел к выделению шести кластеров. Три из них перекликаются с описанием статусов по Марсии (достижения, принятия и предрешенности идентичности). Оставшиеся наполнены принципиально новым содержанием. Два кластера описывают разновидности диффузии идентичности: рассеянную диффузию, проявляющуюся в низких значениях всех параметров идентификации, беззаботную диффузию, сочетающую высокие значения по показателю замедленного поиска возможностей идентификации с низкими значениями по другим показателям. Третий кластер объединил показатели всех параметров модели. Имеющиеся результаты позволяют заключить, что интегративной модели удалось развить некоторые критикуемые положения статусной теории Марсии, обосновать причины обратимости идентичности: связать отказ от взятых обязательств, переключение на другие варианты идентификации с поверхностным анализом имеющихся вариантов, неэффективным, небрежным их поиском.

Трехфакторная модель идентичности направлена на измерение и изучение динамических процессов трансформации, происходящих с идентификациями [28, с. 1565-1581]. Модель включает некоторые понятия статусной концепции Марсии (принятие обязательств, углубленное изучение, пересмотр обязательств), но по-своему интерпретирует их. Так, принятие обязательства – это убежденность личности в правильности сделанного выбора, а также уверенность в себе как субъекте, способном обязательство выполнить. Углубленное изучение подразумевает осмысление обязательств, проявляющееся в поиске информации по поводу своего выбора, обсуждение его с другими. Пересмотр обязательств предполагает соотнесение принятых решений с альтернативами, также доступными личности [27, с. 1008-1021]. Статистическими данными исследований были подтверждены возрастные изменения в стабильности и последовательности идентичности, отличающие подростков и юношей друг от друга [14]. Так, в юношеском возрасте снижается стремление переосмысливать цели развития, повышается глубина и детальность анализа выбранных направлений, в целом, профили идентичности становятся более стабильными. Вместе с тем средние значения всех параметров модели не изменяются с возрастом, не позволяют отличать

«подростковую идентичность» от «юношеской».

В отличие от возраста, пол влияет на уровень параметров идентичности. Девочки-подростки являются более зрелыми, чем ребята, но к началу юношеского периода эти различия пропадают. Конфирматорный факторный анализ показал, что трехфакторная модель, включающая процессы принятия обязательств, детального изучения и переосмысления, обладает лучшими показателями прогностичности по сравнению с одно- и двухфакторными моделями развития, поскольку позволяет предсказывать случаи диффузии идентичности, за цикливания идентификации между процессами углубленного изучения и пересмотра обязательств, что в целом свойственно респондентам подросткового и юношеского возраста.

Концептуальное отличие между интегральной и трехфакторной моделями в начальном этапе идентификации: в интегральной модели это поверхностный анализ альтернатив идентификации, в трехфакторной модели это оценка состоятельности решения об идентификации. Несмотря на эти различия, модели находят эмпирическую поддержку в лонгитюдных исследованиях подростков, а в теоретическом ключе не противоречат друг другу, поскольку являются расширениями статусной модели идентичности Марсии.

Итеративная модель развития идентичности прямо не соотносится с эриксоновской парадигмой идентичности, а представляет собой независимое концептуальное построение, синтезирующее идеи информационных стилей идентификации, процессной модели, а в части концептуального аппарата восходящая к когнитивной теории Пиаже. Итеративная модель фокусируется на актуальных процессах идентификации, порождаемых взаимодействием между личностью и окружающей средой [7].

По мнению авторов, идентичность – это тождество между социальным контекстом и личностью, проверяемое каждым актом взаимодействия. Нарушение идентичности приводит к конфликту, оперативное разрешение которого определяется ассимилятивными возможностями личности. Например, изменением собственного восприятия ситуации, ожиданий, связанных с ней. Если личность не способна ассимилировать произошедшее событие, то это приводит к ослаблению самообязательства следовать определенному поведению, поддерживать отношения, добиваться намеченной цели. К примеру, влияние несданных экзаменов на идентичность приводит к снижению ценности учебной деятельности вплоть до неже-

лания продолжать учебу [23, с. 361-378]. Невозможность восстановления тождественности приводит к расширению конфликта, дальнейшему ослаблению приверженности вплоть до отказа от установления тождественности, прекращения следования принятым обязательствам. Психологически отказ носит характер бегства, например, увольнения с работы, прекращения учебы, разрыва отношений с близким человеком. Вместе с тем, неудачи не всегда приводят к отказу от достижения поставленных целей. Невозможность ассимилировать компенсируется аккомодацией, то есть корректировкой идентичности. Аккомодация – это этап развития идентичности, снижающей «зазор» между идеальным и реальным, желаемым и доступным. Аккомодация приводит к коррекции цели, повышает гибкость идентичности. Эмпирическая проверка итеративной модели приводит к интересным результатам. Исследование процессов ассимиляции и аккомодации на выборке 222 зрелых людей в возрасте от 40 до 84 лет показало, что аккомодация наиболее выражена у женщин, чем у мужчин. Аккомодация негативно связана с самооценкой у обоих полов, а ассимиляция положительно коррелирует с самоуважением только у женщин [35, с. 175-188]. В зрелом возрасте ассимилятивные процессы становятся более выраженными, а аккомодационные – снижаются [40, с. 29-45]. Общий обзор итеративной модели приводит к мысли о положительном влиянии ассимиляции на краткосрочном этапе развития идентичности. Способность быть гибким, сохранять конструктивные отношения становится условием движения к намеченной цели, гарантией ее достижения. Эмпирические исследования обнаруживают, что характеристикой диффузной идентичности становится быстрота аккомодации, обретенной идентичности – сбалансированное применение ассимилятивных стратегий в случае, если это возможно, и аккомодирующих, если это неизбежно. Совокупность циклов ассимиляции и аккомодации складывается в единую траекторию развития идентичности. В коротком периоде времени, например, в течение дня, уровень принятия идентичности варьируется, то ослабевая, то усиливаясь, в зависимости от того, как личность преодолевает конфликты между собственными ожиданиями и их реализацией в социальном контексте.

Таким образом, в представленной работе проанализированы модели развития идентичности, базирующиеся на эриксоновской методологии, но в значительной степени уточняющие и расширяющие ее. Так, последователи переходят от социаль-

ной детерминации развития идентичности к все большему учету факторов индивидуальности, отходу от линейного представления этапов развития к нелинейному, обратимому, циклическому. Меняется взгляд на роль личности в построении идентификации. Личность как «общественный проект», приобретает все большие права на авторство. Она становится продуктом саморазвития, результатом собственных поступков и следствием собственного выбора. Личность, а не общество оценивает перспективы развития, принимает решение о собственной сущности и траектории своего жизненного пути.

Сходство современных моделей прослеживается в оценке роли социального контекста, а также применения личностью стратегий самопознания и самоконструирования в развитии идентичности, описании идентификации через традиционные для эриксоновского подхода процессы поиска

целей идентификации и принятия обязательств следовать им. Итеративная модель Босма, Кунена помимо этого оценивает соответствие цели идентификации социальным условиям ее осуществления.

Новизна моделей видна во введении новых качеств, процессов и характеристик идентичности. Помимо классического диапазона диффузии – целостности идентичности [25] – исследователи описывают когнитивные особенности принятия решения идентификации и отказа от него [22; 23; 24; 27; 28], стратегии обработки информации при преодолении затруднений [3; 4], процессов ассимиляции и аккомодации идентичности [7; 8].

Современные подходы к изучению процессов развития идентичности личности нацелены на нахождение эмпирической поддержки, повышение теоретической состоятельности, раскрытие эвристического потенциала идей Э. Эриксона.

ЛИТЕРАТУРА

1. Academic Identity Status and the Relationship to Achievement Goal Orientation // *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. № 7(2). P. 627-652.
2. Arnett J. J. The psychology of globalization // *American Psychologist*. 2002. № 57(10). P. 774.
3. Berzonsky M. D. Identity style and well-being: Does commitment matter? // *Identity: An International Journal of Theory and Research*. 2003. № 3(2). P. 131-142.
4. Berzonsky M. D., Kuk L. S. Identity status, identity processing style, and transition to university // *Journal of Adolescent Research*. 2000. № 15(1). P. 81-98.
5. Blasi A., Glodis K. The development of identity. A critical analysis from the perspective of the self as subject // *Developmental Review*. 1995. №15. P. 404-433.
6. Bleiberg S., Fertmann A., Friedman A., Godino C. The layer cake model of bisexual identity development. URL: <http://www.naca.org>.
7. Bosma H. A., Kunnen E. S. Determinants and mechanisms in ego identity development: A review and synthesis // *Developmental Review*. 2001. № 21. P. 39-66.
8. Bosma H. A., Kunnen E. S. Identity-in-context is not yet identity development-in-context // *Journal of Adolescence*. 2008. № 31. P. 281-289.
9. Brewer M. B. The social self: On being the same and different at the same time // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1991. № 17(5). P. 475-482.
10. Bronfenbrenner U. Toward an experimental ecology of human development // *American Psychologist*. 1977. № 32. P. 513-531.
11. Centers for Disease Control and Prevention. Sexual identity, sex of sexual contacts, and health-risk behaviors among students in grades 9–12: Youth risk behavior surveillance, selected sites. United States, 2001–2009 // *MMWR*. 2011. № 60(7). P. 1-136.
12. Co[^]te E., Allaha A. L. *Generation on Hold: Coming of Age in the Late Twentieth Century*. Toronto : Stodda, 1994.
13. Cote J. E., Schwartz S. J. Comparing psychological and sociological approaches to identity: Identity status, identity capital, and the individualization process // *Journal of Adolescence*. 2002. № 25. P. 571-586.
14. Crocetti E., Schwartz S. J., Fermani A., Meeus W. The Utrecht-Management of Identity Commitments Scale (U-MICS): Italian validation and cross-national comparisons // *European Journal of Psychological Assessment*. 2010. № 26. P. 172-186.
15. Csikszentmihalyi M. *Creativity : Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York : Harper Perennial, 1996.
16. Dollinger S. M. C. Identity Styles and the Five-Factor Model of Personality // *Journal of Research in Personality*. 1995. № 29. P. 475-479.
17. Dottolo A. L., Stewart A. J. “Don’t ever forget now, you’re a black man in America”: Intersections of race, class and gender in encounters with the police // *Sex Roles*. 2008. № 59(5-6). P. 350-364.
18. Epstein S., Pacini R., Denes-Raj V., Heier H. Individual Differences in Intuitive-Experiential and Analytical-Rational Thinking // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1996. № 71. P. 390-405.
19. Erikson E. H. *Identity; Youth and crisis*. New York : Norton Press, 1968.
20. Grotevant H. D. Toward a process model of identity formation // *Journal of Adolescent Research*. 1987. № 2. P. 203-222.
21. Kerpelman J. L., Pittman J. F., Lamke L. K. Toward a microprocess perspective on adolescent identity development: An identity control theory approach // *Journal of Adolescent Research*. 1997. № 12. P. 325-346.

22. Luyckx K., Goossens L., Soenens B. A developmental contextual perspective on identity construction in emerging adulthood: Change dynamics in commitment formation and commitment evaluation // *Developmental Psychology*. 2006. № 42. P. 366-380.
23. Luyckx K., Goossens L., Soenens B., Beyers W. Unpacking commitment and exploration: Preliminary validation of an integrative model of late adolescent identity formation // *Journal of Adolescence*. 2006. № 29. P. 361-378.
24. Luyckx K., Schwartz S. J., Berzonsky M. D., Soenens B., Vansteenkiste M., Smits I., Goossens L. Capturing ruminative exploration: Extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence // *Journal of Research in Personality*. 2008. № 42. P. 58-82.
25. Marcia J. E. Development and validation of ego-identity status // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1966. № 35. P. 118-133.
26. Marcia J. E. Identity and psychotherapy // S. L. Archer (Ed.) *Interventions for adolescent identity development*. 1994. P. 29-46.
27. Meeus W., van de Schoot R., Keijsers L., Branje, S. Identity statuses as developmental trajectories: A five-wave longitudinal study in early-to-middle and middle-to-late adolescents // *Journal of Youth and Adolescence*. 2012. № 41. P. 1008-1021.
28. Meeus W., van de Schoot R., Keijsers L., Schwartz S. J., Branje S. On the progression and stability of adolescent identity formation: A five-wave longitudinal study in early-to-middle and middle-to-late adolescence // *Child Development*. 2010. № 81. P. 1565-1581.
29. Ogbu J. U. From cultural differences to differences in cultural frame of reference // *Cross-cultural roots of minority child development*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 1994. P. 365-391.
30. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being // *American Psychologist*. 2000. № 55. P. 68-78.
31. Schutt R. K. Changing Lives Through Literature: Bibliotherapy and Recidivism Among Probationers. URL: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1884659>.
32. Schwartz S., Dunkel S., Waterman A. S. Terrorism: An Identity Theory Perspective // *Studies in Conflict and Terrorism*. 2009. № 32(6). P. 537-559.
33. Schwartz S. In search of mechanisms of change in identity development: Integrating the constructivist and discovery perspectives in identity // *Identity*. 2006. № 2(4). P. 317-339.
34. Schwartz S. J., Kurtines W. K., Montgomery M. J. A comparison of two approaches for facilitating identity exploration processes in emerging adults: an exploratory study // *Journal of Adolescent Research*. 2005. № 20(3). P. 309-345.
35. Skultety K. M., Krauss Whitbourne S. Gender differences in identity processes and self-esteem in middle and later adulthood // *J Women Aging*. 2004. № 16(1-2). P. 175-188.
36. Van Hoof A. The identity status approach: In need of fundamental revision and qualitative change // *Developmental Review*. 1999. № 19. P. 497-556.
37. Waterman A. S. Personal expressiveness: Philosophical and psychological foundations // *Journal of Mind and Behavior*. 1990. № 11. P. 47-74.
38. Waterman A. S. Developmental perspectives on identity formation: from adolescence to adulthood // J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer and J. L. Orlofsky (Eds) *Ego identity: a handbook for psychosocial research*. New York : Springer-Verlag, 1993. P. 42-68.
39. Webster D. M., Kruglanski A. W. Individual Differences in Need for Cognitive Closure // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1996. № 67. P. 1049-1062.
40. Whitbourne S. K., Sneed J. R., Skultety K. M. Identity processes in adulthood: Age Differences in Identity, Self-Consciousness, & Ageism 43 Theoretical and methodological challenges // *Identity: An International Journal of Theory and Research*. 2002. № 2. P. 29-45.

REFERENCES

1. Academic Identity Status and the Relationship to Achievement Goal Orientation // *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. № 7(2). P. 627-652.
2. Arnett J. J. The psychology of globalization // *American Psychologist*. 2002. № 57(10). P. 774.
3. Berzonsky M. D. Identity style and well-being: Does commitment matter? // *Identity: An International Journal of Theory and Research*. 2003. № 3(2). P. 131-142.
4. Berzonsky M. D., Kuk L. S. Identity status, identity processing style, and transition to university // *Journal of Adolescent Research*. 2000. № 15(1). P. 81-98.
5. Blasi A., Glodis K. The development of identity. A critical analysis from the perspective of the self as subject // *Developmental Review*. 1995. № 15. P. 404-433.
6. Bleiberg S., Fertmann A., Friedman A., Godino C. The layer cake model of bisexual identity development. URL: <http://www.naca.org>.
7. Bosma H. A., Kunnen E. S. Determinants and mechanisms in ego identity development: A review and synthesis // *Developmental Review*. 2001. № 21. P. 39-66.
8. Bosma H. A., Kunnen E. S. Identity-in-context is not yet identity development-in-context // *Journal of Adolescence*. 2008. № 31. P. 281-289.
9. Brewer M. B. The social self: On being the same and different at the same time // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1991. № 17(5). P. 475-482.
10. Bronfenbrenner U. Toward an experimental ecology of human development // *American Psychologist*. 1977. № 32. P. 513-531.
11. Centers for Disease Control and Prevention. Sexual identity, sex of sexual contacts, and health-risk behaviors among students in grades 9-12: Youth risk behavior surveillance, selected sites. United States, 2001-2009 // *MMWR*. 2011. № 60(7). P. 1-136.

12. Co[^]te E., Allahar A. L. *Generation on Hold: Coming of Age in the Late Twentieth Century*. Toronto : Stodda, 1994.
13. Cote J. E., Schwartz S. J. Comparing psychological and sociological approaches to identity: Identity status, identity capital, and the individualization process // *Journal of Adolescence*. 2002. № 25. P. 571-586.
14. Crocetti E., Schwartz S. J., Fermani A., Meeus W. The Utrecht-Management of Identity Commitments Scale (U-MICS): Italian validation and cross-national comparisons // *European Journal of Psychological Assessment*. 2010. № 26. P. 172-186.
15. Csikszentmihalyi M. *Creativity : Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York : Harper Perennial, 1996.
16. Dollinger S. M. C. Identity Styles and the Five-Factor Model of Personality // *Journal of Research in Personality*. 1995. № 29. P. 475-479.
17. Dottolo A. L., Stewart A. J. "Don't ever forget now, you're a black man in America": Intersections of race, class and gender in encounters with the police // *Sex Roles*. 2008. № 59(5-6). P. 350-364.
18. Epstein S., Pacini R., Denes-Raj V., Heier H. Individual Differences in Intuitive-Experiential and Analytical-Rational Thinking // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1996. № 71. P. 390-405.
19. Erikson E. H. *Identity; Youth and crisis*. New York : Norton Press, 1968.
20. Grotevant H. D. Toward a process model of identity formation // *Journal of Adolescent Research*. 1987. № 2. P. 203-222.
21. Kerpelman J. L., Pittman J. F., Lamke L. K. Toward a microprocess perspective on adolescent identity development: An identity control theory approach // *Journal of Adolescent Research*. 1997. № 12. P. 325-346.
22. Luyckx K., Goossens L., Soenens B. A developmental contextual perspective on identity construction in emerging adulthood: Change dynamics in commitment formation and commitment evaluation // *Developmental Psychology*. 2006. № 42. P. 366-380.
23. Luyckx K., Goossens L., Soenens B., Beyers W. Unpacking commitment and exploration: Preliminary validation of an integrative model of late adolescent identity formation // *Journal of Adolescence*. 2006. № 29. P. 361-378.
24. Luyckx K., Schwartz S. J., Berzonsky M. D., Soenens B., Vansteenkiste M., Smits I., Goossens L. Capturing ruminative exploration: Extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence // *Journal of Research in Personality*. 2008. № 42. P. 58-82.
25. Marcia J. E. Development and validation of ego-identity status // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1966. № 35. P. 118-133.
26. Marcia J. E. Identity and psychotherapy // S. L. Archer (Ed.) *Interventions for adolescent identity development*. 1994. P. 29-46.
27. Meeus W., van de Schoot R., Keijsers L., Branje, S. Identity statuses as developmental trajectories: A five-wave longitudinal study in early-to-middle and middle-to-late adolescents // *Journal of Youth and Adolescence*. 2012. № 41. P. 1008-1021.
28. Meeus W., van de Schoot R., Keijsers L., Schwartz S. J., Branje S. On the progression and stability of adolescent identity formation: A five-wave longitudinal study in early-to-middle and middle-to-late adolescence // *Child Development*. 2010. № 81. P. 1565-1581.
29. Ogbu J. U. *From cultural differences to differences in cultural frame of reference // Cross-cultural roots of minority child development*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 1994. P. 365-391.
30. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being // *American Psychologist*. 2000. № 55. P. 68-78.
31. Schutt R. K. *Changing Lives Through Literature: Bibliotherapy and Recidivism Among Probationers*. URL: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1884659>.
32. Schwartz S., Dunkel S., Waterman A. S. Terrorism: An Identity Theory Perspective // *Studies in Conflict and Terrorism*. 2009. № 32(6). P. 537-559.
33. Schwartz S. In search of mechanisms of change in identity development: Integrating the constructivist and discovery perspectives in identity // *Identity*. 2006. № 2(4). P. 317-339.
34. Schwartz S. J., Kurtines W. K., Montgomery M. J. A comparison of two approaches for facilitating identity exploration processes in emerging adults: an exploratory study // *Journal of Adolescent Research*. 2005. № 20(3). P. 309-345.
35. Skultety K. M., Krauss Whitbourne S. Gender differences in identity processes and self-esteem in middle and later adulthood // *J Women Aging*. 2004. № 16(1-2). P. 175-188.
36. Van Hoof A. The identity status approach: In need of fundamental revision and qualitative change // *Developmental Review*. 1999. № 19. P. 497-556.
37. Waterman A. S. Personal expressiveness: Philosophical and psychological foundations // *Journal of Mind and Behavior*. 1990. № 11. P. 47-74.
38. Waterman A. S. Developmental perspectives on identity formation: from adolescence to adulthood // J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer and J. L. Orlofsky (Eds) *Ego identity: a handbook for psychosocial research*. New York : Springer-Verlag, 1993. P. 42-68.
39. Webster D. M., Kruglanski A. W. Individual Differences in Need for Cognitive Closure // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1996. № 67. P. 1049-1062.
40. Whitbourne S. K., Sneed J. R., Skultety K. M. Identity processes in adulthood: Age Differences in Identity, Self-Consciousness, & Ageism 43 Theoretical and methodological challenges // *Identity: An International Journal of Theory and Research*. 2002. № 2. P. 29-45.

УДК 37.015:159.942.5-057.87
ББК Ю962.3+Ю933.6-43

ГСНТИ 15.81.61

Код ВАК 19.00.04

Иванищева Анна Сергеевна,

педагог-психолог, МБОУ ДОД ДЮЦ «Юность»; 620050, г. Екатеринбург, пр. Седова, д. 56; e-mail: anna23111986@yandex.ru

Сыманюк Эльвира Эвальдовна,

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: ayy.fmpk@rambler.ru

**ВЛИЯНИЕ ФЕНОМЕНА ОДИНОЧЕСТВА НА ПРЕОДОЛЕНИЕ АДАПТАЦИОННЫХ ТРУДНОСТЕЙ
У СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: одиночество; социальная изолированность; адаптация; дезадаптация; преодоление адаптационных трудностей.

АННОТАЦИЯ. Изучение феномена одиночества широко представлено в контексте рассмотрения пожилого возраста людей. Однако сегодня феномен одиночества можно выявить и у подростков. Неумение выстраивать межличностные отношения со сверстниками и окружающими людьми приводит к дезадаптации подростков и юношей при переходе от одной образовательной системы к другой. Данное исследование раскрывает особенности влияния феномена одиночества на преодоление адаптационных трудностей у студентов первого курса. Одной из таких особенностей является несформированность мотивации обучения, навыков самоорганизационной деятельности, которые определяют всю дальнейшую учебно-профессиональную деятельность. Под влиянием одиночества формируются преимущественно деструктивные стратегии преодолевающего поведения. Они проявляются как отстранение от решения проблемы, ее избегание, неспособность принимать на себя ответственность за собственные действия, так и в качестве саморазрушающего поведения – чрезмерного употребления спиртных напитков, табакокурения и др. Выявленные тенденции позволят оптимизировать учебный процесс и обеспечить психолого-педагогическое сопровождение студентов первого курса.

Ivanishcheva Anna Sergeevna,

Teacher-psychologist, Children and Youth Center “Yunost”, Ekaterinburg, Russia.

Symanyuk El'vira Eval'dovna,

Doctor of Psychology, Professor, Head of Department of General and Social Psychology, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

**INFLUENCE OF LONELINESS ON OVERCOMING ADAPTATION DIFFICULTIES
IN COLLEGE STUDENTS**

KEYWORD: loneliness; social isolation; adaptation; disadaptation; overcoming adaptation difficulties.

ABSTRACT. The study of loneliness is broadly represented in the context of senior citizens. But today the symptoms of loneliness may be found even in young people. Inability to build interpersonal relations with one's peers and surrounding grown-up people leads to disadaptation of children and young people at their transition from one education system to another. The given research discloses the peculiarities of influence of the phenomenon of loneliness on the ability to overcome adaptation problems of the first year students. One of such problems is the absence of motivation to study and skills of self-organization activity which determine the success of the future academic and professional activity. Destructive strategies of behavior of overcoming are formed under the influence of loneliness. They manifest themselves both as restrain from problem solution, escape from it, inability to take responsibility for one's actions upon oneself and as self-destroying behavior – abuse of alcohol, smoking, etc. The discovered tendencies allow optimizing the academic process and ensure psycho-pedagogical support of the first year students.

В последнее время все большее количество молодежи проводит время в Интернете, играет в разнообразные компьютерные игры, поглощено общением с использованием мобильных устройств. Нарастающие интенсификация и технологизация учебной деятельности также затрудняют формирование навыков открытого общения, способствуя нарастающему чувству одиночества. Однако в привычной социальной среде это чувство не является доминирующим. Особенно актуальным этот во-

прос становится при поступлении в вуз и смене социального окружения, а зачастую и домашнего проживания на общежитие. В этих условиях молодой человек должен быстро не только войти в новый учебный коллектив, освоить новые формы обучения с ориентацией на самостоятельную работу, но и научиться жить совместно с новыми соседями. Это ведет к трудностям в освоении норм межличностных отношений, в формировании жизненной позиции, в развитии личностных качеств.

Кажущиеся легкость и доступность свободного неформального общения скорее усиливают одиночество, чем защищают от него. Как правило, в неформальном общении обсуждаются вопросы проведения досуга здесь и сейчас, а дальнейшая жизнь, планы и перспективы не затрагиваются и тем более не решаются. Отсутствие поддержки со стороны родителей и друзей приводит студента к дезадаптации и возникновению большого числа адаптационных трудностей. Неумение и неспособность бывших школьников решать возникающие проблемы приводят к увеличению трудностей в учебной деятельности и личной жизни первокурсников. Результатом чаще всего становится появление большого количества долгов по учебным дисциплинам или смена учебного заведения. Самоутверждение бывших школьников в новой группе происходит чаще всего в изоляции от привычной для них обстановки: у них нет поддержки со стороны друзей, с которыми раньше учились, поскольку те учатся в других местах. Нет и опоры на семью в силу смены места жительства или возраста студента, когда он отвергает помощь семьи, говоря «Я сам все могу».

Выявление одиночества на первичных стадиях позволит определить адаптационные трудности конкретных студентов и конкретных студенческих групп, сформировать конструктивные стратегии его преодоления, повысить уровень адаптивности бывших школьников к новой образовательной среде.

Феномен одиночества является достаточно изученным в психологии, философии и педагогике.

В психологии одиночество рассматривается в трудах А. Маслоу, К. Роджерса, Х. С. Салливана, З. Фрейда, Э. Фромма, К. Хорни, Э. Эриксона, К. Г. Юнга. Были рассмотрены психологические предпосылки возникновения одиночества и предложены психотерапевтические пути его преодоления. В исследованиях К. А. Андерсона и Л. М. Хоровица, Р. Вейса, Дж. Де Джонг-Гирвельд и Д. Раадшелдерс, Т. Б. Джонсона и У. А. Садлера, К. И. Кутрона, М. Мицели и Б. Мораша, Л. Э. Пепло, М. Э. Селигмана, Ф. Фромм-Рейхман, Дж. И. Лига показано сложное содержание феномена одиночества, акцентируется внимание на его причинах, связанных как с типичными ситуациями жизни, так и с характером личности.

В отечественной науке интересующая нас проблема рассматривалась в работах В. Г. Асеева, А. А. Бодалева, Е. В. Бондаревской, Б. С. Гершунского, Е. И. Головахи и Н. В. Паниной, Н. И. Гуткиной, Я. Я. Коломинского, И. С. Кона, Ю. М. Орлова,

Н. А. Рождественской, В. Ф. Сафиной, Е. Т. Соколовой, Д. И. Фельдштейна и др.

Вместе с тем вне поля зрения отечественных и зарубежных исследователей остаются вопросы влияния одиночества на адаптацию личности в высших учебных заведениях. Л. Д. Столяренко рассматривает социально-психологическую адаптацию как приспособление индивида к группе, взаимоотношениям с ней, выработку собственного стиля поведения. Первый курс решает задачи приобщения недавнего абитуриента к студенческим формам коллективной жизни. Поведение студентов отличается высокой степенью конформизма; у первокурсников отсутствует дифференцированный подход к своим ролям [1, с. 57]. Адаптация студентов делится на профессиональную адаптацию (приспособление к характеру, содержанию, условиям и организации учебного процесса, выработка навыков самостоятельности в учебной работе) и социально-психологическую адаптацию (приспособление индивида к группе, взаимоотношениям с ней, выработка собственного стиля поведения). Иначе говоря, под адаптационной способностью понимается способность человека приспосабливаться к различным требованиям среды (как социальным, так и физическим) без ощущения внутреннего дискомфорта и без конфликта со средой. Адаптация – это предпосылка активной деятельности и необходимое условие ее эффективности. В этом положительное значение адаптации для успешного функционирования индивида в той или иной социальной роли.

Адаптация к новым условиям учебной деятельности предполагает формирование новых стратегий преодоления адаптационных трудностей, к которым относят низкую мотивацию учебной деятельности, деструктивное взаимодействие с одноклассниками и преподавателями, социальную изолированность студентов, неуверенность в себе, отсутствие или низкий уровень умения самостоятельно организовывать свою учебную деятельность. В основе стратегий преодоления лежат психосоциальные ресурсы личности, под которыми понимается интеграция внутренних и внешних ресурсов человека, направленных на преодоление проблемной ситуации. Одним из таких ресурсов является способность в установлении взаимодействия как с одноклассниками, так и с преподавателями, ее внутриличностными показателями являются инициатива в контакте (стремление устанавливать контакты с окружающими), социальная смелость (принятие новых ролей в изменившемся социуме), уверенность в себе.

В качестве социального показателя нами рассматривается феномен одиночества, под которым мы понимаем социальную изолированность студентов первого курса. В настоящее время в зону социального риска, вызываемого отчуждением, оказались включенными подростки и молодежь. Анализ сложившейся ситуации показывает, что в молодежной среде наблюдается рост негативных социальных и психологических явлений: неуверенности в завтрашнем дне, увеличения стрессовых ситуаций, нарушения межличностных отношений, отчаяния, одиночества.

Сложившееся положение осложняется тем, что духовные переживания подрастающего поколения, внутренний мир, эмоциональная сфера остаются без достаточного внимания общества. Практически отсутствует развитая инфраструктура социальной защиты молодежи, крайне непрочны семейные связи – дети и взрослые отчуждены друг от друга. К тому же невысок уровень психолого-педагогической культуры многих родителей.

Испытываемые подростками и молодыми людьми негативные переживания влияют на процесс социализации и формирования личности, становятся одной из основных причин социальной дезадаптации. Ощущение собственного одиночества нередко приводит к формированию нигилистического отношения личности к обществу, к развитию форм поведения, направленных на противоборство с ним или «уход» от него: криминальные и экстремистские действия, алкоголизм, наркомания и др.

Большинство российских авторов, изучавших одиночество как категорию, основывается на представлениях о том, что, во-первых, одиночество имеет тесную взаимосвязь с системой социальных связей личности, их качеством, количеством и сформированностью, во-вторых, одиночество воспринимается личностью как преимущественно негативное состояние, в-третьих, одиночество коррелирует по определенным параметрам с отчужденностью, изоляцией и уединением. Исследователи, занимавшиеся изучением феномена одиночества, подчеркивают его непосредственную связь с ориентацией субъекта на свой внутренний мир, с его самопознанием и способностью к рефлексии. В рамках исследования одиночества как индивидуально-личностного феномена в качестве «ядра» выделяется переживание одиночества, которое рассматривается как сущностная личная характеристика, являясь обязательным условием личностной зрелости.

И. М. Слободчиков предлагает следующую типологию одиночества: одиночество

как личностно значимое состояние может быть разделено на экзистенциальное, социальное и психологическое. Экзистенциальное одиночество можно и должно рассматривать прежде всего как социально-философскую категорию. В нем может быть выделен «космический» пласт – связь со всеобщим космосом и одновременно боязнь затеряться в его бесконечности (ощущение «песчинки» в мировом океане) – и «витальный» (жизненный) пласт, в который входит одиночество жизни (осознание абсолютности одиночества конкретного человека). «Каждый из нас по-своему в глубине души одинок абсолютно, и страх одиночества – следствие страха прекращения жизни (основанное на страхе смерти)» [3, с. 144].

Социальное одиночество является результатом состояния недостаточной социальной организованности, а также следствием разрыва значимых социальных связей, отношений. Здесь выделено две категории процессов и состояний.

1. Ситуации дезадаптации или конфликта. Одиночество, непонимание в этой группе будет результатом неумения налаживать общение, социальные контакты, конфликтных ситуаций (например, семейных, интимно-личностных).

2. Ситуации «потери». В эту группу входят все состояния, связанные с неизбежными потерями, разрывом отношений (разлад, развод, смерть близкого), а также длительная (хроническая) разлука (переезд на новое место жительства) [3, с. 118].

К психологическому одиночеству относятся прежде всего внутриличностные переживания. Так, сюда может быть отнесено одиночество «непризнания», «непохожести», одиночество как следствие раскола образа «Я».

Нами было проведено исследование влияния одиночества на преодоление адаптационных трудностей студентами первого курса.

Исследование проводилось на базе Уральского колледжа технологий и предпринимательства и Екатеринбургского машиностроительного колледжа с ноября 2011 по февраль 2012 года. В исследовании приняли участие 107 человек в возрасте 15-20 лет, средний возраст 16-17 лет. Из них 47 девушек и 60 юношей.

В опытно-поисковой части исследования преодолевающего поведения в учебно-профессиональной деятельности студентов использовались методика диагностики мотивации достижения успеха студентов (С. А. Пакулина), опросник «Шкала одиночества» (Л. А. Пергаменчик, Н. Н. Лепешинский), тест уверенности в себе В. Г. Ромека, опросник способов совладания

(Т. Л. Крюкова, Е. В. Куфтяк), тест диспозиционного оптимизма (Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин), опросник самоорганизации деятельности (Е. Ю. Мадрикова), опросник адаптивности.

Рассмотрим результаты исследования. Представленный график показывает уровень выраженности изучаемых нами признаков (рис. 1).

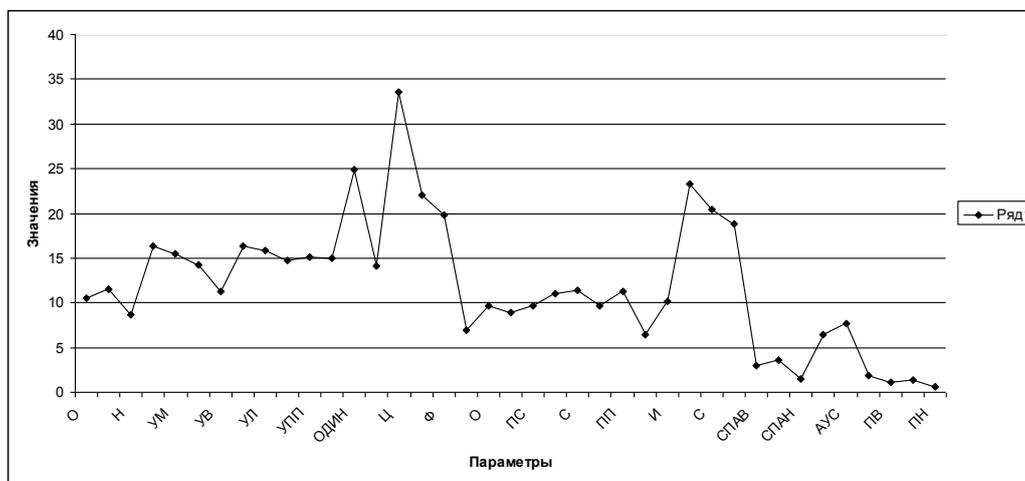


Рис. 1. Влияние одиночества на преодоление адаптационных трудностей студентами первого курса

У студентов достаточно высокие показатели по шкалам «Одиночество», «Уверенность», «Социальная смелость» и «Инициатива в контакте», что говорит о наличии психосоциальных ресурсов преодоления трудностей в учебной деятельности: значение по шкале «Одиночество» выше среднего – 24,95, что свидетельствует о стремлении студентов к установлению взаимодействия со сверстниками, этот показатель рассматривается нами как внутренний ресурс конструктивного преодоления трудностей, т. е. использование социальной поддержки при преодолении трудностей в учебной деятельности.

Для студентов характерно использование как конструктивных, так и деструктивных стратегий преодоления трудных ситуаций. Значения по шкале «Конфронтативный coping» – 8,95, «Поиск социальной поддержки» – 9,72, «Планирование решения проблемы» – 11,07, «Самоконтроль» – 11,45, «Дистанцирование» – 9,65, «Положительная переоценка» – 11,30, «Принятие ответственности» – 6,49, «Бегство-избегание» – 10,13.

Отсутствие у студентов первого курса преобладания определенных стратегий преодолевающего поведения свидетельствует о неумении использовать свои ресурсы. Психосоциальные ресурсы, выраженные на достаточно высоком уровне, свидетельствуют о том, что студенты не умеют использовать их непосредственно в своей учебной деятельности, они направляют свой потенциал для разрешения внеучебных ситуаций (утверждение в учебной группе, поиск новых социальных ролей, удовлетворение материальных потребностей и др.).

У студентов нет четко выраженных мотивов на получение результатов обучения – внешних (материальный уровень жизни, социально значимые результаты) либо внутренних (получение знаний и профессионально важных навыков). По показателям шкал внешней и внутренней мотивации выявлен средний уровень значений изучаемых признаков.

Изучение адаптации студентов первого курса рассматривалось на основе показателей социально-психологической адаптивности, адаптивности к учебной деятельности и психофизиологической адаптивности. У студентов в большей степени преобладает адаптивность к учебной деятельности – 7,74, но вместе с тем на психологическом (социально-психологическая адаптивность – 3,63) и психофизиологическом уровнях (1,38) проявляется недостаточная готовность к вхождению в новую учебную среду.

Способы самоорганизационной деятельности распределены неравномерно: у студентов показатели «Целеустремленность» (33,58), «Настойчивость» (22,09) и «Фиксация» (19,79) выражены на высоком уровне, что позволяет сделать вывод о способности студентов ставить цели и стремиться их достичь. Однако в достижении целей студенты организуют свою учебную деятельность на низком уровне: показатели «Планомерности» (14,07), «Самоконтроля» (6,93) и «Ориентации на настоящее» (9,65) говорят о том, что студенты не умеют планировать свою деятельность, контролировать ее и соотносить с конкретным моментом времени.

Проведенный нами корреляционный анализ позволил установить взаимосвязи между показателями одиночества и показателями внешней мотивации («Успех как материальный уровень жизни», «Успех – признание»), самоорганизационной деятельностью («Настойчивость», «Ориентация на настоящее»), адаптивностью студентов (социально-психологической адаптивностью и адаптивностью к условиям учебной деятельности), их способностью к взаимодействию (показатели уверенного поведения и социальной смелости). Все выявленные взаимосвязи являются обратными и достаточно тесными.

Анализ корреляционного исследования позволяет заключить, что одиночество, находясь во взаимосвязи с вышеуказанными показателями, оказывает влияние:

- на внешнюю мотивацию учебной деятельности студентов, при этом достижение определенных материальных целей носит субъективный характер;

- на способность самостоятельно организовать свою учебную деятельность, в которой студенты проявляют недостаточную настойчивость в достижении поставленных целей, и они не ориентированы на настоящий момент времени;

- на уверенность студентов и их социальную смелость: они замкнуты и неуверенны в себе, не готовы к принятию новых социальных ролей в группе и к установлению межличностных взаимосвязей;

- на социально-психологическую адаптивность, которая проявляется в высокой активности студентов в учебно-профессиональной деятельности, положительном отношении к обучению, однако они не стремятся к общению в учебном коллективе. Их адаптация осуществляется на основе

механизма преодоления и отличается высокой рефлексией;

- на адаптивность к учебной деятельности: студенты готовы к изменению своей учебной деятельности, но не готовы к установлению взаимосвязей в группе.

В процессе корреляционного анализа была установлена взаимосвязь между показателями «Одиночество» и стратегий преодолевающего поведения «Бегство-избегание» ($r=0,211^*$, уровень значимости $p=0,029$). Эта связь прямая, но недостаточно сильная. Тем не менее, она позволяет говорить о влиянии коммуникативных способностей студентов на использование деструктивной стратегии преодоления, избегание трудных, проблемных ситуаций: переживание чувства покинутости, отчужденности, изолированности от других людей взаимосвязано со стремлением уйти от возникших проблем.

Таким образом, нами установлено, что одиночество оказывает отрицательное влияние на преодоление адаптационных трудностей студентов, затрудняя их адаптацию в новых условиях учебной деятельности. Выявлено, что показатели одиночества в сочетании с другими показателями социального взаимодействия у студентов первого курса свидетельствуют о стремлении к установлению большого числа взаимосвязей, принятию новых ролей и способности им соответствовать. Данные результаты позволяют заключить, что устанавливаемые студентами социальные связи используются ими с целью утверждения себя в конкретной учебной группе, но не являются приоритетными при адаптации непосредственно к учебной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аболенцева Р. А. Программы организации учебного процесса с различными группами учащихся // Завуч. 2004. №8. С. 67-76.
2. Гулина М. А. Психология социальной работы. СПб. : Питер, 2002.
3. Казначеев В. П. Современные проблемы адаптации. М., 2000.
4. Крайник В. Л. Преимущество в обучении школьников и студентов: что можно сделать еще в школе // Директор школы. 2005. № 2.
5. Крюкова Т. С. Стили совладающего поведения в трудных жизненных ситуациях // Журнал практического психолога. 2010. №2. С. 3-23.
6. Мандрикова Е. Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности. 2010. №2. С. 87-111.
7. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. 2001. №1. Т. 22.
8. Пакулина С. А. Методика диагностики мотивации достижения успеха студентов в вузе // 2009. №1. С. 103-113.
9. Пергаменщик Л. А. О создании надежного инструмента измерения одиночества // Психологическая диагностика. 2008. №1. С. 21-34.
10. Пергаменщик Л. А. Психологические механизмы адаптации учащихся к новым условиям жизни и деятельности. М., 2000.
11. Рогова Е. Е. Влияние одиночества на эффективность учебной деятельности студентов. URL: <http://pandia.org/text/77/270/75861.php>.
12. Сиомичев А. В. Психологические особенности адаптации студентов. СПб., 1995.

13. Слободчиков И. М. Одиночество личности: психологическая природа, феноменология, онтогенез. М. : Скрин-Лайн.
14. Слободчиков И. М. Переживание одиночества к контексте проблем психологической адаптации студентов психолого-педагогических вузов // Психологическая наука и образование. 2005. № 4.
15. Чурикова И. Э. Особенности адаптации студентов в условиях педагогического колледжа. Рязань : РГПУ имени С. А. Есенина, 2004. С. 63-64.

REFERENCES

1. Abolentseva R. A. Programmy organizatsii uchebnogo protsessa s razlichnymi gruppami uchashchikhsya // Zavuch. 2004. №8. S. 67-76.
2. Gulina M. A. Psikhologiya sotsial'noy raboty. SPb. : Piter, 2002.
3. Kaznacheev V. P. Sovremennye problemy adaptatsii. M., 2000.
4. Kraynik V. L. Preemstvennost' v obuchenii shkol'nikov i studentov: chto mozjno sdelat' eshche v shkole // Direktor shkoly. 2005. № 2.
5. Kryukova T. S. Stili sovladayushchego povedeniya v trudnykh zhiznennykh situatsiyakh // Zhurnal prakticheskogo psikhologa. 2010. №2. S. 3-23.
6. Mandrikova E. Yu. Razrabotka oprosnika samoorganizatsii deyatel'nosti. 2010. №2. S. 87-111.
7. Maklakov A. G. Lichnostnyy adaptatsionnyy potentsial: ego mobilizatsiya i prognozirovaniye v ekstremal'nykh usloviyakh // Psikhologicheskii zhurnal. 2001. №1. T. 22.
8. Pakulina S. A. Metodika diagnostiki motivatsii dostizheniya uspekha studentov v vuze // 2009. №1. S. 103-113.
9. Pergamenshchik L. A. O sozdanii nadezhnogo instrumenta izmereniya odinochestva // Psikhologicheskaya diagnostika. 2008. №1. S.21-34.
10. Pergamenshchik L. A. Psikhologicheskie mekhanizmy adaptatsii uchashchikhsya k novym usloviyam zhizni i deyatel'nosti. M., 2000.
11. Rogova E. E. Vliyanie odinochestva na effektivnost' uchebnoy deyatel'nosti studentov. URL: <http://pandia.org/text/77/270/75861.php>.
12. Siomichev A. V. Psikhologicheskie osobennosti adaptatsii studentov. SPb., 1995.
13. Slobodchikov I. M. Oдиночество личности: психологическая природа, феноменология, онтогенез. М. : Скрин-Лайн.
14. Slobodchikov I. M. Perezhivaniye odinochestva k kontekste problem psikhologicheskoy adaptatsii studentov psikhologo-pedagogicheskikh vuzov // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. 2005. № 4.
15. Churikova I. E. Osobennosti adaptatsii studentov v usloviyakh pedagogicheskogo kolledzha. Ryazan' : RGPU imeni S. A. Esenina, 2004. S. 63-64.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. Э. Ф. Зеер.

УДК 378.14
ББК 4448.94

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.01

Неумоева-Колчеданцева Елена Витальевна,

кандидат психологических наук, доцент, Тюменский государственный университет; 625007, г. Тюмень, ул. 9 Мая, д. 5;
e-mail: eneumoeva@yandex.ru

РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: образовательная среда; развивающий потенциал образовательной среды; творчество; креативные способности.

АННОТАЦИЯ. Педагогическая деятельность неразрывно связана с творчеством, и одним из факторов успеха в данной деятельности является наличие творческих способностей у педагога. Развитие творческих способностей происходит в контексте образовательной среды вуза, под которой понимается вся система условий обучения и воспитания, созданных в конкретной образовательной организации. Предметом обсуждения в данной статье является влияние компонентов образовательной среды вуза психолого-педагогического профиля на развитие креативных способностей студента – будущего педагога. Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально подтвердить значимость влияния образовательной среды вуза на развитие креативных способностей студентов. Для достижения поставленной цели, помимо методов теоретического уровня и традиционного диагностического инструментария, применялись методы экспертного опроса с использованием разработанного инструментария и методы статистической обработки экспериментальных данных (однофакторный дисперсионный анализ). Результаты однофакторного дисперсионного анализа позволяют констатировать, что влияние компонентов образовательной среды вуза на компоненты креативных способностей студентов является значимым, образовательная среда Института психологии и педагогики Тюменского государственного университета имеет выраженный потенциал для развития креативных способностей студентов. При этом для более полного раскрытия творческих способностей студентов необходима актуализация творческого потенциала образовательной среды. Областью применения полученных результатов может стать оптимизация образовательной среды вуза психолого-педагогического профиля на уровне всех субъектов среды: администрации, профессорско-преподавательского состава и студентов.

Neumoeva-Kolchedantseva Elena Vital'evna,

Candidate of Psychology, Associate Professor of General and Social Pedagogy, Tyumen State University, Tyumen, Russia.

DEVELOPMENTAL POTENTIAL OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL UNIVERSITY

KEYWORDS: educational environment; developing potential of the educational environment; creativity; creative abilities.

ABSTRACT. Pedagogical activity is closely connected with creativity and the teacher's creative abilities make up one of the necessary factors of success in this activity. Development of creative abilities occurs within the context of the educational environment, which includes the whole system of conditions of learning and educating created in a particular educational organization. Thus the object of discussion of this article is the influence of various components of the educational environment of institutions of pedagogical and psychological profile for the development of creative abilities of the student – the future teacher. The aim of investigation is to theoretically substantiate and experimentally confirm the importance of the influence of the educational environment on the development of the student's creative abilities. To achieve this goal, in addition to the methods of the theoretical level and traditional diagnostic tools, the author applies the methods of expert survey with the use of the developed tools and methods of statistical processing of experimental data (one-factor analysis of variance). The results of univariate analysis of variance show that the influence of the components of the educational environment on component-parts of creative abilities of students is important. The educational environment of the Institute of Psychology and Pedagogy of Tyumen State University has a strong potential for the development of creative abilities of students. Actualization of the creative potential of the educational environment is necessary for the best development of creative abilities of students. The results of the study may be used for optimization of the educational environment of institutions of pedagogical and psychological profile at the level of all subjects of the environment: administration, faculty and students.

Вопрос о творчестве педагога приобретает особую **актуальность** в современном образовании, что связано с расширением пространства педагогической деятельности, повышении требований к педагогу [7].

В развитии креативных способностей большую роль играет образовательная сре-

да, вузовское окружение. **Образовательная среда** – система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственном окружении [15]. Вместе с тем, **развивающий потенциал образовательной среды** – это совокупность условий, обеспечивающих воз-

возможность продуктивного взаимодействия субъектов воспитательного процесса, по определению И. Н. Емельяновой – может быть более или менее выраженным [4; 11]. По нашему мнению, это касается и потенциала образовательной среды в плане развития креативных способностей студентов.

При этом отмечается **противоречие** между традиционной ориентацией высшего психолого-педагогического образования на подготовку студента в узкой предметной области и необходимостью подготовки педагога новой формации, мыслящего и действующего творчески, способного выйти за пределы своей профессиональной роли и актуальной педагогической ситуации, ориентированного на качественное преобразование действительности, внесение значимого вклада в развитие личности ученика. Таким образом **проблемой исследования** является вопрос о том, каким потенциалом обладает образовательная среда психолого-педагогического вуза для развития креативных способностей студентов?

Объект исследования – развитие креативных способностей студентов в образовательной среде вуза. **Предмет исследования** – влияние компонентов образовательной среды вуза психолого-педагогического профиля на развитие креативных способностей студента. **Цель исследования** – теоретически обосновать и экспериментально подтвердить значимость влияния образовательной среды вуза на развитие креативных способностей студентов. **Гипотеза исследования:** компоненты образовательной среды вуза психолого-педагогического профиля оказывают значимое влияние на развитие креативных способностей студентов.

На сегодняшний день в структуре образовательной среды выделяются разные компоненты [1; 9; 14]. В рамках нашего исследования для достижения поставленной цели и проверки выдвинутой гипотезы были выделены и рассмотрены следующие **компоненты образовательной среды** вуза: 1) ценностный компонент – ценностно-целевые основания образовательной деятельности вуза; 2) информационно-содержательный компонент – информационное поле вуза; 3) деятельностный компонент образовательной среды – организация и характер деятельности студентов; 4) пространственно-предметный компонент образовательной среды – пространственные ус-

ловия и предметные средства; 5) субъектно-личностный компонент – характер взаимоотношений всех субъектов образовательной деятельности.

Относительно каждого компонента выделены основные показатели оценки развивающего (творческого) потенциала образовательной среды (таблица 1). Выделенные показатели легли в основу экспертной карты, с использованием которой в ходе исследования осуществлялась оценка развивающего потенциала образовательной среды.

Анализ ведущих научных подходов к пониманию творчества (в том числе, в педагогической деятельности) и креативных способностей [5, 6, 8, 10, 12, 13] позволил сформулировать следующее определение. **Креативные способности** – это свойства личности, проявляющиеся в стремлении индивида к нестандартному, гибкому, творческому мышлению (дивергентное мышление), чувствительность индивида к дисгармонии имеющихся знаний, проблемам и стремление к поиску путей их решения, выдвижению новых идей. Понимание креативных способностей как интегративного качества личности позволило выделить три **компонента креативности:** 1) **мотивационный** (стремление к творчеству) (выявление актуального уровня развития данного компонента креативных способностей осуществлялось с использованием опросника «Личная склонность к творчеству», Г. Дэвис); 2) **когнитивный** (гибкое, дивергентное мышление, любознательность, воображение и др.) (выявление актуального уровня развития данного компонента креативных способностей осуществлялось с использованием теста «Диагностика личной креативности», Е. Е. Туник); деятельностный (проявление и воплощение творчества в процессе и продуктах деятельности) (выявление актуального уровня развития данного компонента креативных способностей осуществлялось с использованием разработанного опросника «Участие в мероприятиях вуза»).

Экспериментальное исследование проводилось на базе Института психологии и педагогики (ИПиП) ТюмГУ в период февраль – май 2014 г.. В исследовании приняли участие студенты образовательных направлений «Психология» и «Педагогическое образование» разных профилей подготовки в количестве 158 человек.

Таблица 1

Компоненты и показатели оценки развивающего (творческого) потенциала образовательной среды вуза

Компонент образовательной среды (ОС)	Показатели оценки развивающего (творческого) потенциала образовательной среды (ОС) вуза
1. Ценностный (ценностно-целевые основания образовательной деятельности вуза)	1) наличие миссии и стратегической цели образовательной деятельности Института, донесение этой информации до студентов
	2) определенность и согласованность ценностных оснований деятельности педколлектива вуза
	3) сформированность внутренней корпоративной культуры педагогического и студенческого коллектива вуза и традиций
	4) личностная направленность образования (уделяется внимание развитию не только предметно-профессиональных, но и общекультурных компетенций студентов)
	5) целенаправленность профессиональной подготовки студентов (в соответствии с миссией и целью образовательной деятельности Института)
2. Информационно-содержательный	1) актуальность тематики и проблематики аудиторных занятий (в том числе, для осмысления студентами основного назначения педагогической и психолого-педагогической деятельности)
	2) содержательная насыщенность и современная подача предметного материала
	3) методическое обеспечение образовательного процесса (наличие и обновление УМК, разработка дополнительных методических материалов, индивидуальных карт или траекторий освоения студентами программного материала, современные методы обучения и оценочные средства)
	4) психолого-педагогическое сопровождение студентов в образовательном процессе (психологическая служба, кураторство, тьюторство и др. формы)
	5) участие студентов в общественно значимой деятельности и внеучебных мероприятиях
3. Деятельностный (организация и характер деятельности студентов в ОС вуза)	1) сочетание теоретических и практических видов обучения, традиционных и инновационных методов обучения
	2) интенсивное использование практико-ориентированных (активных и интерактивных) форм и методов обучения (дискуссии, проблемные ситуации, «мозговой штурм», игры, тренинги, портфолио, проекты и др.)
	3) организация практики (в том числе, в удаленных местах, на передовых предприятиях)
	4) использование внеучебных форм работы со студентами (клубы, кружки и пр.)
	5) взаимодействие вуза с другими учреждениями и организациями (для обмена опытом, устройства студентов нахождение практики, трудоустройства выпускников, повышения квалификации преподавателей)
4. Пространственно-предметный (качество пространственно-предметного окружения в ОС вуза)	1) эстетика оформления вуза, отдельных аудиторий, внутренний интерьер
	2) наличие аудиторий, оборудованных для проведения занятий в интерактивной форме (тренинги, круглые столы, игры, дискуссии и пр.)
	3) наличие и качество компьютерной техники и функционального оборудования способствует творчеству студентов
	4) доступ к образовательным порталам, хранилищам информации, базам данных
	5) качество библиотечного фонда
5. Субъектно-личностный (характер отношений личности с ОС)	1) благоприятный психологический климат в педколлективе и в студенческом коллективе
	2) интеллектуально-творческий тип связи с преподавателями, научными руководителями
	3) личностные отношения с преподавателями, относительно независимые от статусно-ролевых ограничений (от роли преподавателя)
	4) личностные и профессиональные качества преподавателей (гуманистическая направленность, педагогический такт, предметные и методические компетенции, гибкость мышления, адекватность оценки студентов, адекватность самооценки и др.)
	5) личностные качества основного контингента студентов (увлеченность, открытость, разносторонние интересы, стремление к развитию, мотивация к учебной и профессиональной деятельности, творчество)

Результаты исследования показали, что склонность к творчеству у студентов ИПиП находится на среднем уровне, только у студентов профиля «Изобразительное искусство» количество молодых людей с высокой склонностью к творчеству равно (2 курс), либо близко (3 курс) к студентам со средним уровнем склонности. Основной фактор креативности для студентов – это любознательность. На втором месте – воображение. Только все студенты профиля «Музыкальное образование» участвуют в мероприятиях института, что связано с спецификой их учебной деятельности.

Экспертная оценка творческого потенциала образовательной среды показала следующее: показатели творческого потенциала ИПиП выражены выше среднего уровня. Наиболее высокие оценки получил **субъектно-личностный компонент** образовательной среды, что косвенно подтверждает высокий личностно-профессиональный уровень преподавателей (таблица 2).

В целом, образовательная среда вуза содержит в себе потенциал для развития креативных способностей студентов.

Следующим этапом экспериментального исследования стала оценка влияния компонентов образовательной среды вуза на

развитие креативных способностей студентов. Для этого использовался метод математической обработки данных – однофакторный дисперсионный анализ. В ходе исследования проверялись следующие статистические гипотезы: Н₀ – влияние компонен-

тов образовательной среды вуза на компоненты креативных способностей студентов не является значимым; Н₁ – влияние компонентов образовательной среды вуза на компоненты креативных способностей студентов является значимым.

Таблица 2

Рейтинг экспертных оценок образовательной среды ИПП

Рейтинг экспертных оценок	Компоненты образовательной среды вуза				
	Субъектно-личностный	Информационно-содержательный	Ценностный	Пространственно-предметный	Деятельностный
	2,04	1,93	1,91	1,90	1,88

Результаты исследования позволяют констатировать, что наибольшее влияние на развитие креативных способностей образовательная среда вуза оказывает на студентов направления **«Психология»**. Все компоненты образовательной среды оказывают влияние на когнитивный компонент креативных способностей.

В выборке студентов направления **«Специальное (дефектологическое) образование»** на развитие когнитивного компонента творческих способностей оказывают влияние три компонента образовательной среды вуза: ценностный, информационно-содержательный и пространственно-предметный.

В выборке студентов направления **«Педагогическое образование»**, профиль **«Изобразительное искусство»** ценностный, деятельностный и субъектно-личностный компоненты образовательной среды оказывают значимое влияние только на когнитивный компонент креативных способностей.

В выборке студентов направления **«Педагогическое образование»**, профиль **«Музыкальное образование»** субъектно-личностный компонент образовательной среды влияет на развитие когнитивного компонента креативных способностей.

В выборке студентов направления **«Педагогическое образование»** профиля **«Начальное образование»** ценностный компонент образовательной среды оказывает значимое влияние на когнитивный компонент креативных способностей.

На студентов направления **«Психолого-педагогическое образование»** ни один из компонентов образовательной среды вуза не оказывает существенного влияния на развитие креативных способностей.

По результатам проведенного статистического анализа можно сделать вывод, что **на развитие креативных способностей студентов наиболее значимое влияние оказывают ценностный и информационно-содержательный компоненты образовательной среды**: в образовательном процессе студентам адекватно и полно раскрываются ценностно-целевые основания психолого-педагогической деятельности. Лич-

ность студента погружается в уникальное информационное поле, которое способствует его творческому развитию. Это происходит благодаря актуальности и проблематике занятий, насыщенности материала, методическому обеспечению, психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса.

Таким образом влияние компонентов образовательной среды вуза на компоненты креативных способностей студентов является значимым, образовательная среда Института психологии и педагогики имеет выраженный потенциал для развития креативных способностей студентов. При этом у значительной части студентов креативные способности оказываются не полностью раскрытыми. Благоприятные условия для реализации и развития креативных способностей студентов возможно создать путем актуализации творческого потенциала образовательной среды, что предполагает:

– создание педагогических условий для осмысления студентами ценностных оснований и смысла педагогической и психолого-педагогической деятельности (ценностно-смысловой компонент);

– использование современных форм погружения студентов в информационно-содержательное поле образования, организация психолого-педагогической работы, способствующей профессиональному самоопределению обучающихся (информационно-содержательный компонент);

– активизация деятельности студентов путем использования активных, интерактивных, продуктивных форм и методов обучения (дискуссия, проблемная ситуация, «мозговой штурм», организационно-деятельностная игра, игровые имитационные действия, тренинг; комплексные ситуационные задачи, веб-квесты, кейс-стади, игры, форумы, тесты действий: реферат, рецензия, эссе, кластер, портфолио, проект и др.) [3] (деятельностный компонент);

– привлечение внимания студентов к насыщенному и эстетичному оформлению образовательной среды вуза, наличие аудиторий, оборудованных для проведения занятий в интерактивной форме, наличие

компьютерного оборудования и доступа к информационным источникам (пространственно-предметный компонент);

– активизация диалогического взаимодействия между преподавателем и студентом, создание условий для повышения профессиональной компетентности, профессионально-личностного роста и творчества преподавателей; помощь студенту в выстраивании интеллектуально-творчес-

кого типа связи с образовательной средой [2] (субъектно-личностный компонент).

Оптимально организованная образовательная среда дает возможность каждому участнику образовательного процесса не только развить исходный творческий потенциал, но и сформировать потребность в дальнейшем самопознании и развитии своих креативных способностей, стать подлинным субъектом творчески-развивающей среды, осваивая и обогащая ее путем своей продуктивной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Емельянова И. Н. Компоненты воспитательно-развивающей среды университета. URL: http://www.logosbook.ru/VOS/06_2008/63_88.pdf.
2. Емельянова И. Н. Студент как субъект воспитательно-развивающей среды университета // Психологическая наука и образование». 2009. №4.
3. Емельянова И. Н., Волосникова Л. М., Неумоева-Колчеданцева Е. В., Задорина О. С. Разработка и использование контрольно-измерительных материалов для оценки компетенций : учеб. пособие. Тюмень : Тюменск. гос. ун-т, 2014.
4. Емельянова И. Н. Воспитательная функция классического государственного университета: история, теория, современная практика : монография. Тюмень : Тюменск. гос. ун-т, 2008.
5. Ильин И. П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб. : Питер, 2009.
6. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика. М. : Педагогика, 1976.
7. Профессиональный стандарт педагога. URL: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/30085.html>.
8. Психология исследования творческой деятельности / под ред. О. К. Тихомиров. М. : Наука, 1975.
9. Слободчиков В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования // Вторая Рос. конф. по экол. психологии : тез. докл. М. : МГУ, 2000. С. 23-30.
10. Торшина К. А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии. URL: http://www.voppsy.ru/journals_all/issues/1998/984/984123.htm.
11. Формирование духовно-нравственной среды образовательного учреждения : коллект. моногр. / под общ. ред. И. Н. Емельяновой. Тюмень : Тюменск. гос. ун-т, 2012.
12. Холодная М. А. Психологические механизмы интеллектуальной одаренности // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 32-39.
13. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. СПб. : Питер, 2002.
14. Щербак Т. Н. К вопросу о структуре образовательной среды учебных учреждений // Молодой ученый. 2012. №5. С. 545-548.
15. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М. : ЦКФЛ РАО, 1997.

REFERENCES

1. Emel'yanova I. N. Komponenty vospitatel'no-razvivayushchey sredy universiteta. URL: http://www.logosbook.ru/VOS/06_2008/63_88.pdf.
2. Emel'yanova I. N. Student kak sub"ekt vospitatel'no-razvivayushchey sredy universiteta // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie». 2009. №4.
3. Emel'yanova I. N., Volosnikova L. M., Neumoeva-Kolchedantseva E. V., Zadorina O. S. Razrabotka i ispol'zovanie kontrol'no-izmeritel'nykh materialov dlya otsenki kompetentsiy : ucheb. posobie. Tyumen' : Tyumensk. gos. un-t, 2014.
4. Emel'yanova I. N. Vospitatel'naya funktsiya klassicheskogo gosudarstvennogo universiteta: istoriya, teoriya, sovremennaya praktika : monografiya. Tyumen' : Tyumensk. gos. un-t, 2008.
5. Il'in I. P. Psikhologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti. SPb. : Piter, 2009.
6. Ponomarev Ya. A. Psikhologiya tvorchestva i pedagogika. M. : Pedagogika, 1976.
7. Professional'nyy standart pedagoga. URL: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/30085.html>.
8. Psikhologiya issledovaniya tvorcheskoy deyatelnosti / pod red. O. K. Tikhomirov. M. : Nauka, 1975.
9. Slobodchikov V. I. O ponyatii obrazovatel'noy sredy v kontseptsii razvivayushchego obrazovaniya // Vtoraya Ros. konf. po ekol. psikhologii : tez. dokl. M. : MGU, 2000. S. 23-30.
10. Torshina K. A. Sovremennyye issledovaniya problemy kreativnosti v zarubezhnoy psikhologii. URL: http://www.voppsy.ru/journals_all/issues/1998/984/984123.htm.
11. Formirovaniye dukhovno-nravstvennoy sredy obrazovatel'nogo uchrezhdeniya : kollekt. monogr. / pod obshch. red. I. N. Emel'yanovoy. Tyumen' : Tyumensk. gos. un-t, 2012.
12. Kholodnaya M. A. Psikhologicheskie mekhanizmy intellektual'noy odarennosti // Voprosy psikhologii. 1993. № 1. S. 32-39.
13. Kholodnaya M. A. Psikhologiya intellekta. Paradokсы issledovaniya. SPb. : Piter, 2002.
14. Shcherbakova T. N. K voprosu o strukture obrazovatel'noy sredy uchebnykh uchrezhdeniy // Molodoy uchenyy. 2012. №5. S. 545-548.
15. Yasvin V. A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu. M. : TsKFL RAO, 1997.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. И. Н. Емельянова.

Позднякова Наталья Анатольевна,

аспирант, Департамент психологии, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 19; e-mail: kovsharrn@mail.ru

ПРОФИЛАКТИКА ДЕЗАДАПТИРОВАННОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПО КОНТРАКТУ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: адаптация; дезадаптированность; агрессия; агрессивность; военная служба по контракту; индивидуально-психологические особенности; профилактика.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена проблеме адаптации военнослужащих по контракту. Актуальность обусловлена планомерным увеличением количества военнослужащих по контракту в рядах российской армии, процесс адаптации которых нуждается в контроле и сопровождении со стороны психологов с целью недопущения формирования дезадаптированности и ее проявлений. В статье представлены результаты теоретического анализа проблемы адаптации и дезадаптации, а также результаты эмпирического исследования адаптационных особенностей военнослужащих по контракту Уральского региона. Целью исследования выступает не только всестороннее изучение указанного феномена, но и определение основных направлений психологической работы по адаптации и профилактике дезадаптированности. Рассматривается взаимосвязь некоторых индивидуально-психологических особенностей личности и уровня личностного адаптационного потенциала. В частности, приводится результат эмпирической проверки гипотезы о наличии корреляции уровня агрессивности и уровня личностного адаптационного потенциала. Автором используется метод опроса с последующей статистической обработкой полученных экспериментальных данных. В качестве психодиагностического инструментария используются методики «Адаптивность МЛО-АМ» (А. Г. Маклаков), «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (А. Н. Орел), «Субъективная оценка межличностных отношений» (С. В. Духновский), адаптированный опросник А. Басса. На основании результатов эмпирического исследования обозначаются основные направления работы специалистов-психологов по адаптации военнослужащих по контракту и профилактике дезадаптированности.

Pozdnyakova Natal'ya Anatol'evna,

Post-graduate Student, Department of Psychology, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin. Ekaterinburg, Russia.

PREVENTION OF DISADAPTATION OF CONTRACT SOLDIERS

KEYWORDS: adaptation; disadaptation; aggression; aggressive manner; contract service; individual-psychological features; prevention.

ABSTRACT. The article deals with the problem of adaptation of contract soldiers. The urgency of the problem is explained by the growing number of the Russian Army contract soldiers, whose adaptation needs to be controlled and supported by psychologists with the purpose of prevention of disadaptation in various forms. The article presents the results of a theoretical analysis of the problems of adaptation and disadaptation and the results of an empirical research of adaptive peculiarities of contract soldiers of the Urals Region. The aim of the research is not only an overall study of the phenomenon in question, but also determination of the main directions of psychological work on adaptation and prevention of disadaptation. The author considers the relationship between certain individual-psychological features of a person and the level of personal adaptive potential. Thus, she provides the result of an empirical test of the personal adaptive potential. The author uses the method of interview with the following statistical analysis of the obtained experimental data. The following methods are used: "Adaptivity MLO-AM" (A.G. Maklakov), "Diagnostics of Inclination to Adaptive Behavior" (A.N. Orel), "Subjective Evaluation of Interpersonal Relations" (S.V. Dukhnovsky) and the adaptive interview by A. Bass. On the basis of the undertaken empirical research, the author outlines the main perspectives for psychological work on adaptation of contract soldiers and prevention of disadaptation.

В последние годы социум характеризуется большой степенью изменчивости. Повсеместное развитие технологий способствует появлению как новых возможностей, так и новых потребностей, которые существенно трансформируют привычный ход жизни человека. Современное общество существует в новых условиях, которые предъявляют все более высокие требования к каждому индивиду, его качествам и способностям. Одним из частных приме-

ров подобного положения вещей может служить современная армия. Военная служба во все времена сопровождалась серьезной моральной и физической нагрузкой: здесь формируется и закрепляется широкий спектр знаний, умений и навыков, к которым может быть отнесено и умение быстро адаптироваться к изменяющимся условиям окружающей среды. В настоящее время значительное усложнение военной техники открывает перед военнослужащими

ми новые горизонты возможностей, обуславливает постановку более сложных задач, выполнение которых зачастую осуществляется в условиях ограниченного времени. По словам президента России В. В. Путина, сегодня российская армия должна быть готова к одночасовому подъему по тревоге и переброске на потенциальное место боевых действий в течение суток. Ранее этот процесс занимал в пять раз больше времени [14]. Тот факт, что быстрое и эффективное реагирование возможно только в случае адаптированности личного состава к реалиям армейской жизни, обуславливает повышенное внимание специалистов-психологов к проблеме необходимости разработки и совершенствования комплекса мер, направленных на успешную адаптацию военнослужащих и профилактику дезадаптированности. Учитывая активное внедрение контрактной формы службы в организационно-штатную систему современной российской армии, разработка указанной программы наиболее актуальна для военнослужащих по контракту.

Феномен адаптации подробно и всесторонне рассматривался рядом российских и зарубежных исследователей: А. А. Налчаджяном, А. Г. Маклаковым, Е. В. Мороденко, А. А. Реаном, И. А. Милославовой, С. А. Ларионовой, Г. А. Баллом, А. Г. Амбрумовой, Л. А. Китаевым-Смыком, З. Фрейдом, Г. Гартманном, Э. Дюркгеймом, А. Бандурой, Л. Филипсом, А. Маслоу, К. Роджерсом, Э. Фроммом, Г. Селье и др. В узко-прикладном аспекте проблема адаптации военнослужащих изучалась Г. Д. Луковым, М. И. Дьяченко, Н. Ф. Феденко, В. Г. Деминым, В. В. Стрежневым, М. Н. Коробейниковым, Л. Г. Егоровым, В. П. Петровым и др.

Относительно содержания понятия «адаптация» и отдельных компонентов данного феномена дискуссии не прекращаются и в настоящее время. Обобщенное определение выглядит следующим образом: адаптация – приспособление организма, личности, их систем к характеру отдельных воздействий или к изменившимся условиям жизни в целом [4].

Адаптацию принято подразделять на:

– процесс, в ходе которого происходит одновременное приспособление индивида к среде, а также приспособление среды индивидом в соответствии со своими потребностями [17; 10; 15; 13; 1; 3];

– состояние адаптированности как итог успешного приспособления организма и личности к актуальной среде и социальной ситуации, которое характеризуется согласованием интересов и потребностей личности с нормами социума [5; 10].

В структуре процесса адаптации большинство авторов выделяет психологическую, социальную и физиологическую (или биологическую) составляющую [7; 16]. В ряде случаев психологическая и социальная объединяются в единую категорию социально-психологической адаптации [12; 6].

Интегральным показателем адаптационных способностей индивида, согласно концепции А. Г. Маклакова, является личностный адаптационный потенциал (далее – ЛАП). Определение его уровня позволяет делать выводы и предположения относительно характера и содержания процесса адаптации [8]. Так, диагностика уровня ЛАП позволяет психологу выделять группу лиц со сниженными адаптационными способностями, нуждающихся в психологическом сопровождении (необходимо отметить, что принимая во внимание другие концепции адаптационных способностей личности, в рамках настоящего исследования мы будем преимущественно опираться на теорию А. Г. Маклакова, в том числе по причине использования психодиагностического инструментария, разработанного этим автором).

Процесс адаптации не всегда проходит успешно из-за целого ряда внешних и внутренних (индивидуально-психологических) факторов. Вследствие регрессивной адаптации может наступать состояние социально-психологической **дезадаптированности**, которое определяется как неспособность человека приспособиться к требованиям среды [11]. *Проявления дезадаптированности* представляют собой широкий спектр поведенческих реакций от неэффективного выполнения деятельности до крайних вариантов патологических состояний, агрессивного и асоциального поведения [9; 2].

Таким образом, теоретический анализ заявленной проблемы лишней раз подтверждает необходимость определения основных направлений работы военного психолога, направленной на адаптацию военнослужащих по контракту и **профилактику** социально-психологической дезадаптированности. С целью разработки и эмпирического обоснования этих направлений нами было проведено психодиагностическое обследование военнослужащих по контракту и лиц, поступающих на контрактную службу в войсковых частях Уральского региона. Для последней группы испытуемых, которую в рамках настоящей статьи мы будем условно называть «кандидатами», характерно отсутствие опыта военной службы по контракту. Обе выборки были сформированы случайным образом. Объем первой составляет 108 человек (военнослужащие по контракту), второй – 113 человек.

В качестве психодиагностического инструментария были использованы опросные методики (методики адаптированы и рекомендованы для использования в Вооруженных силах Российской Федерации): «Адаптивность МЛЮ-АМ» (авторы А. Г. Маклаков, С. В. Чермянин), «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (А. Н. Орел), «Субъективная оценка межличностных отношений» (С. В. Духновский) и методика оценки уровня личностной агрессивности (методика А. Басса в адаптации Л. Г. Почечубут).

Психодиагностические мероприятия осуществлялись в несколько этапов и включали инструктаж респондентов, собственно психодиагностическое исследование, математическую и статистическую обработку полученных результатов. Последняя включала проверку двух выборок на выраженность различий в уровне ЛАП и уровне агрессивности с использованием U-критерия Манна-Уитни для независимых выборок, а также анализ экспериментальных данных с целью выявления значимых корреляций между уровнем адаптивности и индивидуально-психологическими особенностями респондентов.

В качестве рабочей гипотезы выступало предположение о том, что лица со сниженным уровнем ЛАП имеют повышенный уровень агрессивности и повышенный уровень склонности к асоциальному поведению, что может проявляться в агрессивных актах разной направленности вследствие затрудненного процесса социально-психологической адаптации. Следовательно, программа профилактики дезадаптированности должна включать психодиагностические мероприятия, а также формы работы, направленные на введение новобранца в коллектив и формирование навыков эффективного взаимодействия, отвечающего социальным нормам.

По результатам исследования нами выявлены статистически значимые различия между уровнем ЛАП военнослужащих по контракту и уровнем ЛАП лиц, поступающих на службу: асимпт. зн. = 0,049 < p = 0,05. Путем сравнения суммы рангов было установлено, что уровень ЛАП контрактников ниже уровня ЛАП «кандидатов»: 11079,50 < 13451,50. Статистически значимых различий в уровне агрессивности между двумя группами выявлено не было.

На обеих выборках установлены аналогичный характер корреляции между уровнем адаптационных способностей и уровнем некоторых индивидуально-психологических особенностей и особенностей социального взаимодействия. Так, уровень ЛАП имеет прямую статистически значимую

корреляцию с уровнем нервно-психической устойчивости, коммуникативных способностей, моральной нормативности. Обратная, статистически значимая на уровне 0,01 корреляция выявлена между уровнем ЛАП и уровнем агрессивности (по всем трем методикам), уровнем склонности к аддиктивному и делинквентному поведению (по методике «Определение склонности к отклоняющемуся поведению»), уровнем импульсивности, напряженности, дисгармонии, конфликтности, общей дисгармонии в межличностных взаимоотношениях (по методике «СОМО» С. В. Духновского).

Обобщение эмпирических данных позволяет сделать следующие выводы.

1. В процессе адаптации к новым социальным условиям и новой профессиональной деятельности военнослужащего возможно некоторое снижение показателей адаптационных способностей личности. Здесь необходимо принимать во внимание мнение А. Г. Маклакова о том, что ЛАП имеет в равной степени биологическую и социальную природу, подлежит некоторым изменениям в процессе социализации, природа которых зависит от характера мотивации [8; 10]. Следовательно, выявленный эмпирическим путем сниженный, в сравнении с «кандидатами» на контракт, уровень ЛАП контрактников-новобранцев может являться ситуативным и обратимым следствием вхождения в новую среду. Снижению могут способствовать следующие обстоятельства:

– отличие реальной службы по контракту от идеальных представлений;

– небезупречное выполнение служебных обязанностей новичками, вызывающее излишне строгую оценку начальства;

– использование командирами малоэффективных способов мотивации, подчиненных на службу и др.

2. Уровень ЛАП как интегральная характеристика адаптационных способностей имеет обратную умеренную корреляцию с уровнем агрессивности, уровнем склонности к асоциальным формам поведения, уровнем выраженности характеристик дисгармонии в межличностных взаимоотношениях. Следовательно, чем выше уровень ЛАП, тем меньше вероятность негативных проявлений со стороны военнослужащего либо неэффективных форм социального взаимодействия. И, напротив, низкий уровень ЛАП, который может выражаться в состоянии дезадаптированности, сочетается с повышенным уровнем агрессивности и асоциальности. При этом, несмотря на наличие обратной корреляции между уровнем ЛАП и уровнем выраженности указанных индивидуально-психологических особенностей, в группе

новобранцев-контрактников нами не было выявлено повышения показателей склонности к агрессивному, асоциальному поведению или наличия сложностей в социальном взаимодействии при сниженном, в сравнении с «кандидатами», уровне адаптационных способностей. Выявленные закономерности могут быть объяснены тем, что понижение уровня ЛАП новобранцев отражает умеренное, ситуативно обусловленное нарушение адаптационного процесса, не достигающего степени дезадаптированности, при которой вероятны агрессивное поведение и асоциальные проявления.

3. Установленный характер корреляции переменных, а также факт снижения уровня ЛАП у новобранцев в течение первого года службы, позволяют сделать важное предположение о том, что в программу психологического сопровождения военнослужащих по контракту на стадии адаптации к военной службе целесообразно включать психодиагностические мероприятия, затрагивающие разные стадии адаптационного процесса, поскольку процесс адаптации под действием различных факторов может пойти по негативному пути в любой момент, в том числе достигать состояния дезадаптированности. Следовательно, агрессия и асоциальное поведение как следствие дезадаптированности также могут проявляться несколько отсроченно. Например, в течение первого полугодия службы адаптация может проходить успешно, но передислокация подразделения или существенные кадровые изменения могут способствовать дезадаптации, казалось бы, уже адаптированного военнослужащего. Вместе с тем, как нам представляется, программа адаптации должна быть ориентирована абсолютно на всех новобранцев, а не только на лиц со сниженным уровнем ЛАП, поскольку, как показывают результаты нашего исследования, в течение первого года службы вполне вероятно снижение уровня ЛАП даже при изначально удовлетворительных показателях. Следовательно, психологическая работа должна проводиться со всем контингентом вновь прибывших на контрактную службу, но может включать разные формы и быть различной в плане интенсивности в зависимости от адаптационных способностей личности.

Итак, с целью разработки мер по профилактике дезадаптированности военнослужащих по контракту нами было проведено эмпирическое исследование адаптационного процесса военнослужащих. В результате было установлено наличие обратной корреляции между адаптационными способностями и уровнем агрессивности, асоциальности, дисгармонии в социальном взаимодействии. Вы-

явленные закономерности имеют важное прикладное значение. Психологические мероприятия, включающие психодиагностику, выявление лиц с неудовлетворительным уровнем ЛАП и их психологическое сопровождение, могут способствовать **профилактике** дезадаптированности и различных форм агрессивного, делинквентного и аддиктивного поведения. Программа адаптации военнослужащих по контракту способна снизить вероятность проявления гетеро- и аутоагрессивного поведения, вероятность совершения воинских преступлений на фоне негативного прохождения процесса социально-психологической адаптации. Кроме того, данная программа может способствовать формированию устойчивой мотивации новобранца на военную службу, формированию готовности и способности к эффективному выполнению служебных задач и социальному взаимодействию.

Основными направлениями и приоритетным содержанием указанной программы мы видим, во-первых, создание системы повышения психологической грамотности офицерского состава, направленной на формирование следующих знаний:

- о феномене адаптации к военной службе;

- о специфике поведения контрактника-новобранца;

- о способах и методах формирования положительной мотивации на военную службу у подчиненных;

- о формах и методах первичной помощи военнослужащему, проявляющему признаки дезадаптированности, до обращения к психологу-специалисту (например, в условиях несения службы в отрыве от места постоянной дислокации подразделения).

Во-вторых, в рамках указанной программы целесообразна разработка и активное применение специалистами-психологами комплекса мер, направленных на адаптацию новобранцев. В перечень этих мер могут входить:

- лекционные занятия информационно-просветительского характера, касающиеся темы адаптации к новой профессиональной роли и деятельности, специфики взаимоотношений в армейском коллективе, способов совладания с конфликтными и фрустрирующими ситуациями;

- психодиагностические мероприятия с интерпретацией специалистом-психологом их результатов с целью повышения осведомленности новобранцев о своих индивидуально-психологических особенностях;

- занятия в форме тренинга, направленные на сплочение коллектива и введение в него новобранца.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопросы психологии. 1989. № 1. С. 92-100.
2. Безюлева Г. В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов : монография. М. : Моск. психолого-социальн. ин-т. 2008.
3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
4. Военная психология и ее прикладные аспекты : учеб. пособие. М. : Военный ун-т, 2008.
5. Волков Г. Д., Оконская Н. Б. Адаптация и ее уровни // Философия пограничных проблем науки. 1975. Вып. 7. С. 134-142.
6. Дубровин Д. Н. Психологическая адаптация как фактор личностного самоопределения : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2005.
7. Коцюбинский А. П., Шейнина Н. С. Об адаптации психически больных (уточнение основных понятий) // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. 1996. № 1-2. С. 203-212.
8. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. 2001. № 1.
9. Медицинская и судебная психология. Курс лекций : учеб. пособие / под ред. Т. Б. Дмитриевой, Ф. С. Сафуанова. М. : Генезис, 2009.
10. Мороденко Е. В. Социально-психологическая адаптация и дезадаптация в процессе социализации личности // Вестник КГТУ. 2009. Вып. 8 (86).
11. Налчаджян А. А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). Ереван : АН Армянской ССР, 1988.
12. Петровский А. В. Проблемы развития личности с позиций социальной психологии // Вопросы психологии. 1984. № 4.
13. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности. СПб. : Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2008.
14. Российская газета. 2012. 17 февр.
15. Свенцицкий А. Л. Социальная психология управления. Л. : ЛГУ, 1986.
16. Штак С. В. Анализ проблемы социально-психологической адаптации в условиях трансформации Российского общества // Сибирская психология сегодня. Кемерово : Кузбассвузиздат, 2004. С. 267-273.
17. Piaget J. Biology and Knowledge. Chicago, 1971. XII. 384 p.

R E F E R E N C E S

1. Ball G. A. Ponyatie adaptatsii i ego znachenie dlya psikhologii lichnosti // Voprosy psikhologii. 1989. № 1. S. 92-100.
2. Bezyuleva G. V. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'noy adaptatsii uchashchikhsya i studentov : monografiya. M. : Mosk. psikhologo-sotsial'n. in-t. 2008.
3. Bozhovich L. I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. M., 1968.
4. Voennaya psikhologiya i ee prikladnye aspekty : ucheb. posobie. M. : Voenny un-t, 2008.
5. Volkov G. D., Okonskaya N. B. Adaptatsiya i ee urovni // Filosofiya pogranychnykh problem nauki. 1975. Vyp. 7. S. 134-142.
6. Dubrovin D. N. Psikhologicheskaya adaptatsiya kak faktor lichnostnogo samoopredeleniya : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. M., 2005.
7. Kotsyubinskiy A. P., Sheynina N. S. Ob adaptatsii psikhicheski bol'nykh (utochnenie osnovnykh ponyatiy) // Obozrenie psixiatrii i meditsinskoj psikhologii. 1996. № 1-2. S. 203-212.
8. Maklakov A. G. Lichnostnyy adaptatsionnyy potentsial: ego mobilizatsiya i prognozirovanie v ekstremal'nykh usloviyakh // Psikhologicheskij zhurnal. 2001. № 1.
9. Meditsinskaya i sudebnaya psikhologiya. Kurs lektsiy : ucheb. posobie / pod red. T. B. Dmitrievoy, F. S. Safuanova. M. : Genезis, 2009.
10. Morodenko E. V. Sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya i dezadaptatsiya v protsesse sotsializatsii lichnosti // Vestnik KGTU. 2009. Vyp. 8 (86).
11. Nalchadzhyan A. A. Sotsial'no-psikhicheskaya adaptatsiya lichnosti (formy, mekhanizmy i strategii). Erevan : AN Armyanskoy SSR, 1988.
12. Petrovskiy A. V. Problemy razvitiya lichnosti s pozitsiy sotsial'noy psikhologii // Voprosy psikhologii. 1984. № 4.
13. Rean A. A., Kudashev A. R., Baranov A. A. Psikhologiya adaptatsii lichnosti. SPb. : Praym-EVRO-ZNAK, 2008.
14. Rossiyskaya gazeta. 2012. 17 fevr.
15. Svetsitskiy A. L. Sotsial'naya psikhologiya upravleniya. L. : LGU, 1986.
16. Shtak S. V. Analiz problemy sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii v usloviyakh transformatsii Rossiyskogo obshchestva // Sibirskaya psikhologiya segodnya. Kemerovo : Kuzbassvuzizdat, 2004. S. 267-273.
17. Piaget J. Biology and Knowledge. Chicago, 1971. XII. 384 p.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. Э. Э. Сыманюк.

УДК 159.9:351.74
ББК Ю983+Х7

ГСНТИ 15.31.35

Код ВАК 19.00.13

Рябова Мария Геннадьевна,

кандидат психологических наук, преподаватель, кафедра психологии служебной деятельности и педагогики, Уральский юридический институт МВД России; 620057, г. Екатеринбург, ул. Корепина, д. 66; e-mail: ryabina_mariya@mail.ru

**РАЗВИТИЕ СМЫСЛОВОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ КАК ОСНОВЫ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: саморегуляция; профессиональное здоровье; смысловые образования; психологическое благополучие.

АННОТАЦИЯ. Профессиональная деятельность сотрудников правоохранительных органов считается экстремальной и требует особых профессионально важных психологических качеств. Именно смысловая саморегуляция обуславливает адаптивность сотрудника правоохранительных органов к различным жизненным ситуациям, способствует выбору адекватного стиля поведения в них, обеспечивает успешность и безопасность служебной деятельности. Цель данной работы – исследование смысловой саморегуляции сотрудников правоохранительных органов и ее взаимосвязи с профессиональным здоровьем. В результате было выявлено, что специфика смысловой саморегуляции личности сотрудников определяется эмоциональным дискомфортом, субъективным неблагополучием, адаптивностью, осознанным планированием деятельности, что отражается на профессиональном здоровье. Способность планировать свои жизненные цели и поддерживать осознанную активность в их достижении является показателем профессионального здоровья личности сотрудника правоохранительных органов. С целью сохранения профессионального здоровья сотрудникам правоохранительных органов может быть предложен комплекс мероприятий, направленный на развитие смысловой саморегуляции, включающий тренинг личностного роста, тренинг коррекции эмоциональной сферы, тренинг смысловой регуляции жизненного пути и другие. Психологическая работа в данном случае должна носить комплексный характер и осуществляться на различных уровнях психической деятельности (когнитивном (самопонимание), эмоциональном (отношение к себе), поведенческом (саморегуляция)).

Ryabova Mariya Gennad'evna,

Candidate of Psychology, Senior Lecturer of Department of Psychology of Service and Pedagogy, Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Ekaterinburg, Russia.

**DEVELOPMENT OF SENSE SELF-REGULATION AS A BASIS OF PROFESSIONAL HEALTH
OF LAW ENFORCEMENT PERSONNEL**

KEYWORDS: self-regulation; professional health; sense units; psychological well-being.

ABSTRACT. Professional activity of law enforcement officers is considered to be extreme and needs special professionally relevant psychological qualities. It is sense self-regulation that defines the degree of adaptivity of a law enforcement officer to various real situations, helps them to choose adequate style of behavior in those situations and ensures safety and success of their professional activity. The aim of the given article is to study sense self-regulation of law enforcement officers and its connection with professional health. It has been found, that the specificity of sense self-regulation of law enforcement personnel is defined by emotional discomfort, subjective ill-being, adaptivity and purposeful planning of activity, which affects professional health. Ability to plan one's goals of life and show purposeful planning in their realization serves as an indicator of professional health of the personality of a law enforcement officer. In order to preserve their professional health law enforcement officers may be provided with a complex of activities aimed at development of sense self-regulation (including training personal growth, training correction of emotional sphere, training sense self-regulation of one's life, etc. Psychological support in this case should be complex and carried out at different levels of psychic activity (cognitive – self-understanding, emotional – attitude to oneself and behavioral – self-regulation).

Профессиональное здоровье человека определяется как состояние здоровья, позволяющее осуществлять эффективную профессиональную деятельность, а также как устойчивость к неблагоприятным факторам, сопровождающим ее. Профессиональная деятельность сотрудников правоохранительных органов в основном рассматривается исследователями с точки зрения негативно действующих на его здоровье факто-

ров. К этим факторам относят дефицит времени, неопределенность ситуации, необходимость одновременного совмещения нескольких видов деятельности, интеллектуальные перегрузки, физическое и психическое переутомление, повышенную служебную и моральную ответственность за принимаемые решения и др.

Профессиональная деятельность сотрудников правоохранительных органов

представляет собой процесс пребывания в состоянии хронического напряжения и связана с существенным количеством сопутствующих стрессоров. В результате у таких людей наблюдаются разнообразные последствия дистресса, которые выражаются нарушениями здоровья и успешности профессиональной деятельности, сопровождающимися соматическими, эмоциональными и поведенческими проявлениями. Профессиональная деятельность сотрудников правоохранительных органов считается экстремальной и требует таких особых профессионально важных психологических качеств, как способности эффективно приспосабливаться к экстремальным условиям, формировать высокий уровень активности нервно-психического состояния, сохранять длительное время работоспособность, «то есть умение формировать оптимальный стиль жизнедеятельности, активную жизненную позицию, оптимальный уровень саморегуляции психофизиологических функций» [8].

Именно этим обусловлена значимость исследований стиля саморегуляции и саморегуляции функциональных состояний человека в сложных условиях правоохранительной деятельности.

В настоящее время уже исследованы и описаны существенные черты саморегуляции. В научной литературе затронуты вопросы саморегуляции психических процессов и состояний личности и отражены различные концепции регуляции психической деятельности.

Модель саморегуляции поведения «Т-О-Т-Е» (Дж. Миллер, Е. Галантер, К. Прибрам) является одной из первых. Данная модель положила начало исследованиям, в которых научение рассматривается в контексте когнитивной активности обучаемого. Активность является целенаправленной и регулируется обратной связью. Рассмотрение когнитивных процессов как обеспечивающих переработку информации позволяет изучать регуляторные процессы.

Периодизация развития саморегуляции рассмотрена в трудах К. Копп. Появление новых способностей способствует переходу на более высокий уровень саморегуляции, которая представляет собой гибкое адаптивное поведение и характеризуется развитой способностью ждать и сдерживать себя.

Ч. Карвер и М. Шейер под саморегуляцией рассматривают соответствующие осуществляемые субъектом процессы целеполагания и процессы корректировки изменений, препятствующих достижению цели. Согласно данной точке зрения, поведение представляет собой постоянный процесс

движения к цели со встроенным механизмом управления на основе обратной связи.

В модели Ю. Я. Голикова и А. Н. Костиной психическая регуляция включает три самостоятельные системы: текущая, ситуативная и долгосрочная регуляция.

А. К. Осницким разработана концептуальная модель регуляторного опыта человека. Основными компонентами опыта, входящими в систему саморегуляции, являются опыт рефлексии и ценностно-мотивационный опыт, опыт привычной активизации, операциональный опыт и опыт сотрудничества.

Многоуровневая система регуляции жизнедеятельности Г. Ш. Габдреевой включает два блока:

1) внешний блок регуляции, представляющий открытую часть функциональной системы, обеспечивающей выбор оптимальных межличностных отношений, поведения, деятельности и психического состояния;

2) внутренний блок, определяющий процессы, которые направлены на сохранение гомеостаза в относительно закрытой части системы, отвечающей за приспособительную деятельность организма.

Все уровни системы жизнедеятельности человека (социально-психологический, личностный, уровень психических процессов, уровень психических состояний, уровень регуляции функциональных состояний) взаимосвязаны. Если происходят изменения на одном из них, то это ведет к изменению всей системы в целом. Соответственно, возможно оптимизировать состояние всей системы, если осуществлять целенаправленную регуляцию психических состояний.

Психическую саморегуляцию функциональных состояний рассматривают также в определенных отношениях с профессиональной деятельностью, в данном случае, она представляет собой специфический вид деятельности субъекта. Развитие саморегуляции способствует становлению адаптивных личностных свойств субъекта, которые обеспечивают эффективность, надежность, работоспособность и другие характеристики профессиональной деятельности в экстремальных условиях (Л. Г. Дикая).

К. А. Абульханова-Славская рассматривает саморегуляцию как систему, состоящую из двух уровней: личностной саморегуляции деятельности и психической саморегуляции.

По мнению И. И. Чесноковой, саморегуляция представляет собой процесс организации своего поведения, характеризующийся специфической активностью, которая направлена на соотнесение поведения с

требованиями ситуации, ожиданиями других людей, на актуализацию психологических резервов соответственно ситуации. Саморегуляция осуществляет коррекцию действий и готовность изменять собственное поведение. Самоконтроль выступает в роли внутреннего механизма саморегуляции и состоит в оценивании поведения, которое соотносится с предполагаемым или непосредственным оцениванием его окружающими людьми.

По определению О. А. Конопкина, под осознанной саморегуляцией понимается «системно организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей» [5; 6; 7].

О. А. Конопкиным была разработана «нормативная» концептуальная модель, отражающая наиболее общие структурно-функциональные моменты строения процессов саморегуляции, которая имеет следующую структуру.

Принятая субъектом цель деятельности. Основная функция этого компонента саморегуляции – системообразование. Остальные компоненты саморегуляции и саморегуляция в целом формируются для достижения принятой цели в том ее виде, как она осознана субъектом.

Субъективная модель значимых условий. Данный компонент способствует выделению необходимых внешних и внутренних условий активности для успешной исполнительской деятельности. Субъективная модель значимых условий выполняет функцию источника информации, на основании которой человек осуществляет программирование собственно исполнительских действий.

Программа исполнительских действий. Основная функция – регуляторная, позволяющая создавать конкретную программу исполнительских действий. Такая программа носит информационный характер и определяет последовательность, способности и другие (в том числе динамические) характеристики действий, которые направлены на достижение цели в условиях, выделенных самим субъектом в качестве наиболее значимых при обосновании принимаемой программы действий.

Система субъективных критериев достижения цели – специфическое функциональное звено психической регуляции, основная функция которого – конкретизация и уточнение исходной формы и содержания цели.

Контроль и оценка реальных результатов – это регуляторное звено. Основная функция – оценка текущих и конечных результатов относительно системы принятых субъектом критериев успеха. Данный компонент информирует о степени соответствия (или рассогласования) между запрограммированным ходом деятельности, ее этапными и конечными результатами и реальным ходом их достижения.

Решения о коррекции системы саморегулирования. Специфика реализации этой функции заключается в том, что если конечным результатом такой коррекции является коррекция собственно исполнительских действий, то первичной причиной этого может служить изменение, внесенное субъектом по ходу деятельности в любое другое звено регуляторного процесса, например, коррекция модели значимых условий, уточнение критериев успешности и др. [5; 6].

В. И. Моросановой было предложено понятие индивидуального стиля саморегуляции («индивидуально-типическое своеобразие саморегуляции и реализации произвольной активности человека»), который характеризуется индивидуально-типическим комплексом стилевых особенностей. К стилевым особенностям относятся индивидуальные особенности регуляторных процессов (планирование, моделирование, программирование, оценка результатов) и особенности, которые характеризуют функционирование всех звеньев системы саморегуляции и одновременно являются регуляторно-личностными свойствами (самостоятельность, надежность, гибкость, инициативность).

Саморегуляция рассматривается автором как целостная, замкнутая по структуре, открытая информационная система, реализуемая взаимодействием функциональных звеньев, где каждое из звеньев, в свою очередь, реализуется соответствующим регуляторным процессом (планирование цели, моделирование условий, программирование, оценивание и коррекция результатов активности) [10; 11].

Ведущее место в саморегуляции постановки целей и осознания своих поступков занимают смысловые образования (Е. З. Басина, Б. С. Братусь, Г. А. Вайзер, Б. В. Зейгарник, В. А. Иванников, К. В. Карпинский, Д. А. Леонтьев, Е. Е. Насиновская, В. Э. Чудновский и др.). Без смысловой саморегуляции невозможна ориентация субъекта в устойчивой структуре смысловых связей между событиями жизненного пути и индивидуальным смыслом жизни (С. Л. Рубинштейн).

Единого определения понятия «смысл» не существует. С точки зрения од-

них авторов, смысл имеет индивидуальную неповторимость, зарождается при активности самого субъекта (А. Адлер, Б. С. Братусь, Е. Е. Насиновская, В. Франкл и др.). С точки зрения других – смысл зависит от когнитивных процессов переработки информации (С. Мадди и др.). Третьи авторы выделяют социокультурную детерминацию смыслов и объясняют смысл его местом в более широком контексте (Р. Мэй, К. Г. Юнг и др.). Наличие большого числа противоречивых работ позволяет заключить, что смысл представляет собой сложное многогранное образование, которое может проявляться в различных психологических формах и феноменах.

В контексте данного исследования под смысловой саморегуляцией понимается осознанная саморегуляция, ядром которой является смысловая сфера, моделирующая, стабилизирующая и интегрирующая все ее функциональные звенья и компоненты.

Смысловая сфера – это особым образом организованная совокупность смысловых образований (структур) и связей между ними, обеспечивающая смысловую регуляцию целостной жизнедеятельности субъекта во всех ее аспектах (Д. А. Леонтьев). От эффективного построения и организации системы психической саморегуляции будет зависеть успешность включенности личности в жизненные отношения.

Смыслообразование выступает в системе саморегуляции как процесс восстановления смысловых связей и распространения смысловых систем на новые объекты, что обеспечивает соединение разрозненных компонентов смысловой саморегуляции в единую систему и, как следствие, включенность личности в жизненные отношения [12].

Изучением связи смысловой сферы и особенностей саморегуляции поведения у сотрудников правоохранительной деятельности обращались М. Е. Зеленова, Е. В. Филатова, М. Ш. Магомед-Эминов, Г. Н. Анцупова, В. А. Рогачев, И. Н. Коноплева, М. А. Куркини др. Выявлено, что уровень осмысленности жизни связан с уровнем социально-психологической адаптированности ветеранов, вернувшихся из зон горячих точек (М. Е. Зеленова). Травматическая ситуация представляет собой ситуацию потери смысла, в которой происходит его трансформация с созданием ценностно-смысловых противоречий, смысловых новообразований, а также является важнейшим этиологическим фактором посттравматического стрессового расстройства (М. Ш. Магомед-Эминов). В целом, пребывание в экстремальных ситуациях приводит к глубоким изменениям, затрагивающим ценностную сферу (Е. В. Филатова, Г. Н. Ан-

цупова). В преодолении стрессовых ситуаций осознанная саморегуляция определяет выбор копинг-стратегий сотрудниками правоохранительных органов, что является важным психологическим фактором обеспечения надежности, эффективности и успеха профессиональной деятельности в экстремальных условиях (В. А. Рогачев, И. Н. Коноплева). Способность к произвольной саморегуляции является прогностическим показателем успешности профессиональной деятельности оперативных сотрудников (М. А. Куркин).

Смысловая саморегуляция обуславливает адаптивность сотрудника правоохранительных органов к различным жизненным ситуациям, способствует выбору адекватного стиля поведения в них, обеспечивает успешность и безопасность служебной деятельности.

Обладание навыками произвольной саморегуляции свидетельствует о возможности и умении человека осознавать свои цели, строить систему действий, направленных на достижение этих целей, моделировать условия окружающей действительности для оптимального разрешения своих проблем, контролировать, корректировать программу действия в зависимости от складывающихся ситуаций, что говорит о высоком уровне пластичности человека, приспособленности, адаптированности к окружающей действительности. Однако становление субъекта деятельности зависит и от особенностей конкретной деятельности. «Формирование единой для множества разных деятельностей системы саморегуляции позволяет подготовить человека в будущем к перемене поведения в трансформирующихся ситуациях, адаптации к постоянно меняющимся условиям деятельности» [1]. При наличии и совершенствовании у сотрудника системы саморегуляции возникает тенденция к осознанному проявлению и пониманию себя как субъекта деятельности, в результате чего уменьшается конфликтность, повышается уверенность в себе, улучшается профессиональное самочувствие, что и является качеством профессионала [5].

Именно развитие личностного потенциала в сфере управления своими психическими состояниями и развитие сознательной саморегуляции имеют чрезвычайную актуальность как в плане подготовки к выполнению конкретной оперативно-служебной деятельности (особенно с выраженным нервно-психическим компонентом рабочей нагрузки), так и в плане общих профилактических психологических, медицинских и социальных мер, направленных на сохранение и укрепление здоровья, улучшение

психологической атмосферы в обществе [8]. Развитие профессионально значимых особенностей личности сотрудников правоохранительных органов играет важную роль уже на этапе профессиональной подготовки, в противном случае следствием несформированности и низкой результативности регуляторных механизмов может стать появление отчуждения, реакций стресса и дезадаптивных форм поведения [3].

В настоящее время недостаточно внимания уделено изучению психологической структуры смысловой саморегуляции личности сотрудника правоохранительной деятельности, ее компонентов; мало изучены субъективные факторы, определяющие профессиональное здоровье, и недостаточен набор практических рекомендаций по управлению своими психическими состояниями и развитию сознательной саморегуляции. Вместе с тем умение регулировать собственное состояние в условиях экстремальной деятельности является определяющим фактором в плане сохранения профессионального здоровья.

Таким образом, целью данной работы является исследование смысловой саморегуляции сотрудников правоохранительных органов и ее взаимосвязи с профессиональным здоровьем.

Для достижения поставленной цели было проведено пилотажное исследование, в котором приняли участие 30 сотрудников полиции Мордовского РОВД Тамбовской области в возрасте от 21 до 56 лет. Сотрудники имеют различный стаж выслуги в правоохранительных органах, и 50% из них принимали участие в боевых действиях на территории Чеченской Республики.

В рамках проведения данного исследования были использованы следующие методики: шкала субъективного благополучия М. В. Соколовой, Миссисипская шкала посттравматического стрессового расстройства (военный и гражданский варианты), опросник «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой, Симптоматический опросник SCL-90, многоуровневый личностный опросник «Адаптивность». Анализ данных осуществлялся с помощью программы SPSS 22.0 for Windows.

С целью изучения специфики смысловой саморегуляции личности сотрудника правоохранительных органов был применен факторный анализ данных, с помощью которого были выделены следующие компоненты.

1. Эмоциональный дискомфорт. Наиболее значимый вес этого фактора составили шкалы опросника «Шкала субъективного благополучия»: «психиатрическая симптома-

тика (признаки, сопровождающие основную психиатрическую симптоматику, такие как депрессия, сонливость, рассеянность и тому подобное)» (0,690), «значимость социального окружения» (0,458), «напряженность и чувствительность» (0,564), а также шкалы опросника «Стиль саморегуляции поведения»: «моделирование» (-0,632), «программирование» (-0,683), «самостоятельность» (0,810) и «оценка результатов» (-0,787).

Эмоциональный дискомфорт свидетельствует о склонности к депрессиям, тревоге, пессимистичности, замкнутости, слабостью сформированности процессов моделирования и программирования. Лицам с выраженным фактором «эмоциональный дискомфорт» свойственны неуравновешенность, отсутствие гибкости, импульсивность, трудности в контроле собственных эмоций и поведения, чаще всего такие люди не удовлетворены собой и своим положением в обществе.

2. Второй фактор составили шкалы методики «Шкала субъективного благополучия»: «психиатрическая симптоматика (депрессия, сонливость, рассеянность и т. п.)» (0,449), «изменения настроения» (0,852), «значимость социального окружения» (0,758), «самооценка здоровья» (0,713), «удовлетворенность повседневной деятельностью» (0,811). Данный фактор был обозначен с учетом шкал его составляющих – субъективное неблагополучие.

Субъективное неблагополучие свидетельствует о неудовлетворенности жизнью, доминировании отрицательных эмоций над положительными.

3. Третий фактор объединил такие переменные, как высокий уровень нервно-психической устойчивости и поведенческой регуляции (0,741), высокая моральная нормативность (0,610), «личностный адаптивный потенциал» (0,842) (многоуровневый личностный опросник «Адаптивность»). Данный фактор был назван «Адаптивность».

4. Фактор «Осознанное планирование деятельности» составили переменные «напряженность и чувствительность» (0,479) («Шкала субъективного благополучия»), «планирование» (0,709), «гибкость» (0,646) (методика «Стиль саморегуляции поведения») и «коммуникативные способности» (0,502) (Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность»).

На рисунке 1 представлено процентное соотношение компонентов специфики смысловой саморегуляции сотрудников правоохранительных органов.

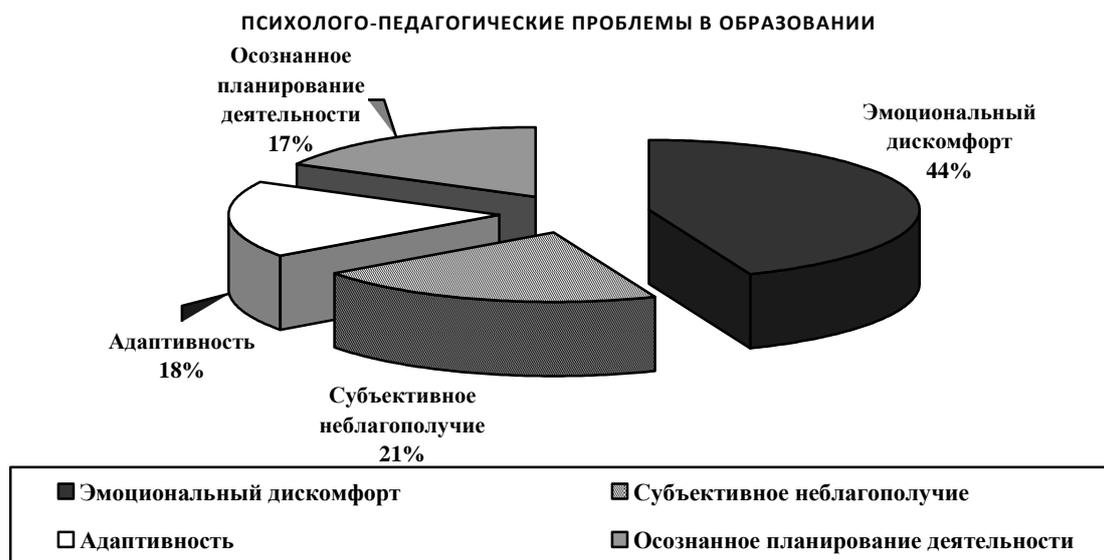


Рис. 1. Специфика смысловой саморегуляции

Результаты корреляционного анализа позволяют заключить (таблица 1), что эмоциональный дискомфорт и слабая сформированность компонентов саморегуляции сотрудников правоохранительных органов проявляются жалобами в кардиоваскулярной, гастроинтестинальной, респираторной и других системах, симптомами обсессивно-компульсивного расстройства, чувством беспокойства и ярко выраженного дискомфорта в процессе межличностного общения, дисфорическими симптомами, потерей жизненной энергии, нервозностью, напря-

женностью, приступами паники. Также неуравновешенность, отсутствие гибкости, импульсивность, трудности в контроле собственных эмоций и поведения тесно взаимосвязаны с проявлением симптоматики посттравматического стрессового расстройства: симптомов повторного переживания, симптомов избегания и повышенной возбудимости. Неудовлетворенность жизнью имеет высокую корреляцию с проявлениями негативного аффективного состояния злости, в частности, с агрессивностью, раздражительностью, гневом и негодованием.

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа

Факторы	Миссисипская шкала ПТСР	Соматизация	Обсессивно-компульсивные расстройства	Интерперсональная чувствительность	Депрессия	Тревожность	Враждебность
Эмоциональный дискомфорт	,635**	,435*	,461*	,415*	,481**	,452*	,159
Субъективное благополучие	,220	,181	,032	,211	,155	,119	,502**

Анализ и интерпретация исследовательского материала показывают, что специфика смысловой саморегуляции личности сотрудников определяется эмоциональным дискомфортом, субъективным благополучием, адаптивностью, осознанным планированием деятельности, что отражается на профессиональном здоровье. Способность планировать свои жизненные цели и поддерживать осознанную активность в их достижении является показателем здоровья личности сотрудника правоохранительных органов.

Психологическое здоровье предполагает состояние душевного благополучия, которое характеризуется отсутствием болезненных психических проявлений, обеспечивает адекватную условиям действительности регуляцию поведения и деятельно-

сти. Знание компонентов и особенностей профессионального здоровья сотрудников правоохранительных органов, в свою очередь, не только предупреждает возникновение профессиональных болезней, но и выступает в качестве процесса сохранения и развития профессионального потенциала личности.

С целью выявления особенностей профессионального здоровья сотрудников правоохранительных органов были использованы «Миссисипская шкала посттравматического стрессового расстройства (военный и гражданский варианты)» и «Симптоматический опросник SCL-90». Полученные данные были подвергнуты кластерному анализу, по итогам которого испытуемые были распределены на четыре группы (рис. 2).

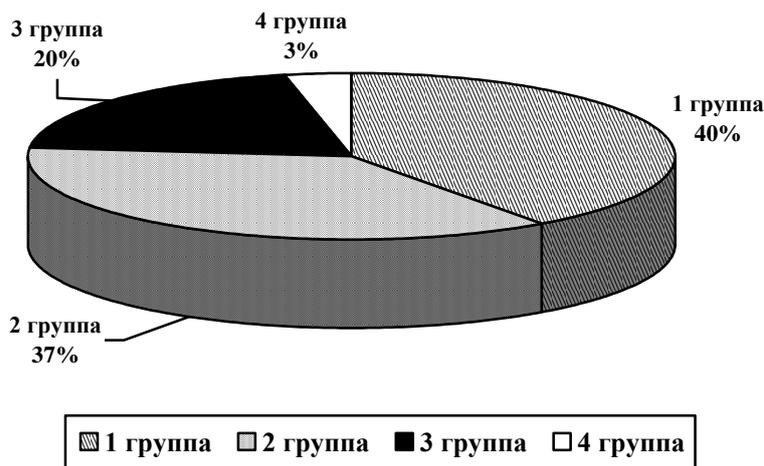


Рис. 2. Группы «профессионального здоровья» сотрудников правоохранительных органов

Четвертая группа и чуть в меньшей степени третья группы респондентов характеризуются максимально выраженными симптомами повторного переживания, избегания, повышенной возбудимости, переживанием дискомфорта в различных системах организма, признаками обсессивно-компульсивного расстройства, чувством личностной неадекватности и неполноценности при коммуникациях, широким спектром депрессивной симптоматики и проявлений тревожного расстройства, негативными аффективными состояниями, стойкими неадекватными реакциями страха по отношению к определенным людям или предметам, паранойяльными тенденциями в поведении; возможен избегающий стиль жизни.

Сотрудникам, вошедшим в первую группу, подобная симптоматика не свойственна. Вторая группа испытуемых занимает промежуточное положение по уровню проявления нарушений «профессионального здоровья» между первой и третьей группами. Таким образом, мы можем условно выделить четыре уровня профессионального здоровья сотрудников правоохранительных органов.

С целью выявления специфических особенностей смысловой саморегуляции сотрудников с разным уровнем «профессионального здоровья» был проведен сравнительный анализ компонентов, полученных в результате факторного анализа (рис. 3).

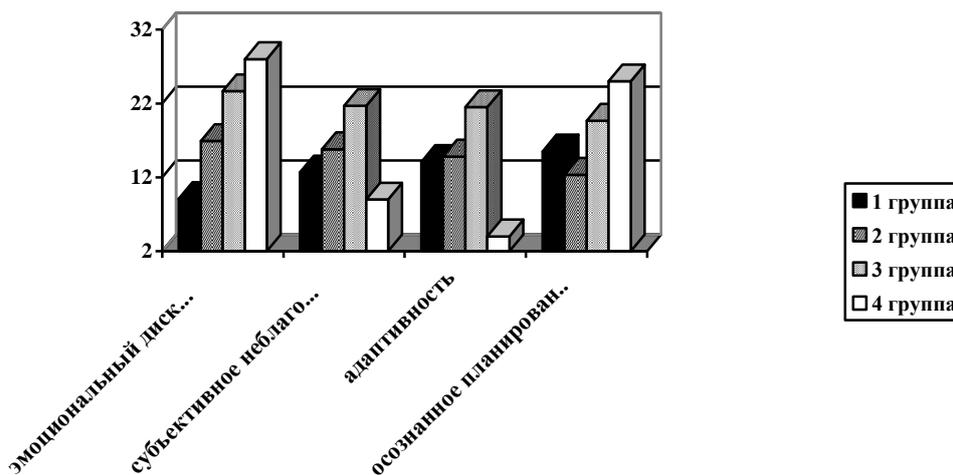


Рис. 3. Особенности смысловой саморегуляции сотрудников с разным уровнем «профессионального здоровья»

Статистически значимые различия выявлены по первому фактору «эмоциональный дискомфорт» ($p=0,003$). То есть испытуемым третьей и четвертой групп с ярко выраженными нарушениями «профессио-

нального здоровья» в большей степени свойственно переживание эмоционального дискомфорта, неудовлетворенность собой, неадекватная самооценка, отсутствие доверия к окружающим, выраженный комплекс

неполноценности, трудности саморегуляции собственного поведения и неблагоприятных эмоциональных состояний. Этим людям сложно осуществлять постановку целей, формировать программу действий. Тем не менее, таким людям свойственно осознанное планирование деятельности, проявляющееся в способности к постановке целей, гибкости поведения, сопровождающееся напряженностью и чувствительностью. Это, в свою очередь, определяет профессиональный потенциал личности.

Сотрудники, вошедшие в первую группу и характеризующиеся отсутствием симптоматики соматических расстройств, повторного переживания, избегания, повышенной возбудимости, обсессивно-компульсивного расстройства и т. д., то есть условно здоровые в большей степени переживают эмоциональный комфорт, субъективное благополучие, им свойственна адаптивность поведения и осознанное планирование деятельности.

С целью сохранения профессионального здоровья сотрудникам правоохранительных органов может быть предложен комплекс мероприятий, направленный на раз-

витие смысловой саморегуляции, включающий тренинг личностного роста, тренинг коррекции эмоциональной сферы, тренинг смысловой регуляции жизненного пути и др. Психологическая работа в данном случае должна носить комплексный характер и осуществляться на различных уровнях психической деятельности (когнитивном (самопонимание), эмоциональном (отношение к себе), поведенческом (саморегуляция)).

Данное исследование позволяет заключить, что смысловая саморегуляция определяет профессиональное здоровье сотрудников правоохранительных органов. Способность планировать свои жизненные цели и поддерживать осознанную активность в их достижении является показателем здоровья личности сотрудника правоохранительных органов. Предупреждению профессиональных болезней, сохранению и развитию профессионального потенциала личности будут способствовать комплексная психологическая работа по достижению эмоционального комфорта, субъективного благополучия, адаптивности, осознанного планирования деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белоус О. В. Формирование саморегуляции как фактор повышения профессионализма учителя // Ежегодник Рос. психол. о-ва : мат-лы 3-го Всерос. съезда психологов, 25–28 июня 2003 г. : в 8 т. СПб., 2003. Т. 1.
2. Воробьева М. А. Профессиональная деформация специалистов и ее профилактика // Педагогическое образование в России. 2015. №2. С. 22-27.
3. Злоказов К. В. Исследование уровня успеваемости студентов в связи с особенностями деструктивности личности // Педагогическое образование в России. 2011. № 1. С. 106-112.
4. Злоказов К. В., Кузнецов Р. А., Плетников В. С. Профессиональная деформация сотрудников правоохранительных органов как предмет психолого-юридического анализа : монография / Федеральное гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Уральский юридический ин-т М-ва внутренних дел Российской Федерации», Каф. теории и истории государства и права. Екатеринбург, 2009.
5. Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 5-12.
6. Конопкин О. А., Моросанова В. И. Стилевые особенности саморегуляции деятельности // Вопросы психологии. 1989. № 5. С. 18-23.
7. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М. : Наука, 1980.
8. Коноплева И. Н., Калягин Ю. С. Саморегуляция психических состояний как элемент психологической готовности к деятельности в экстремальных условиях // Психология и право. 2011. № 4.
9. Леоненко Н. О. Смысловая регуляция в психологической структуре жизнестойкости студентов педагогического вуза // Педагогическое образование в России. 2014. №4. С. 149-154.
10. Моросанова В. И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) : руководство. М. : Когито–Центр, 2004.
11. Моросанова В. И. Стилевые особенности саморегулирования личности // Вопросы психологии. 1991. № 1. С. 121.
12. Рябова М. Г. Смыслообразование в структуре саморегуляции личности с психологической зависимостью в юношеском возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Тамбов, 2010.
13. Рябова М. Г., Уваров Е. А. Смыслжизненные ориентации как основной психологический критерий качества жизни субъекта (субъективного качества жизни) // Вестник Новосибирск. гос. ун-та. Серия: Психология. 2009. Т. 3. № 2. С. 97-106.
14. Сорокина Л. В., Попова О. А. Психологическое здоровье педагогов, факторы его определяющие // Вестник Тамбовск. ун-та. Серия: Естественные и технические науки. 2012. Т. 17. № 2. С. 797-801.
15. Уваров Е. А. Самоорганизация субъекта в современной реальности // Вестник Тамбовск. ун-та. Серия: Гуманитарные науки. 2006. № 3-2 (43). С. 178-187.

REFERENCES

1. Belous O. V. Formirovanie samoregulyatsii kak faktor povysheniya professionalizma uchitelya // Ezhegodnik Ros. psikhool. o-va : mat-ly 3-go Vseros. s"ezda psikhologov, 25–28 iyunya 2003 g. : v 8 t. SPb., 2003. T. 1.

2. Vorob'eva M. A. Professional'naya deformatsiya spetsialistov i ee profilaktika // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. №2. S. 22-27.
3. Zlokazov K. V. Issledovanie urovnya uspevaemosti studentov v svyazi s osobennostyami destruktivnosti lichnosti // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2011. № 1. S. 106-112.
4. Zlokazov K. V., Kuznetsov R. A., Pletnikov V. S. Professional'naya deformatsiya sotrudnikov pravoohranitel'nykh organov kak predmet psikhologo-yuridicheskogo analiza : monografiya / Federal'noe gos. obrazovatel'noe uchrezhdenie vyssh. prof. obrazovaniya «Ural'skiy yuridicheskiy in-t M-va vnutrennikh del Rossiyskoy Federatsii», Kaf. teorii i istorii gosudarstva i prava. Ekaterinburg, 2009.
5. Konopkin O. A. Psikhicheskaya samoregulyatsiya proizvol'noy aktivnosti cheloveka (strukturno-funktsional'nyy aspekt) // Voprosy psikhologii. 1995. № 1. S. 5-12.
6. Konopkin O. A., Morosanova V. I. Stilevye osobennosti samoregulyatsii deyatel'nosti // Voprosy psikhologii. 1989. № 5. S. 18-23.
7. Konopkin O. A. Psikhologicheskie mekhanizmy regulyatsii deyatel'nosti. M. : Nauka, 1980.
8. Konopleva I. N., Kalyagin Yu. S. Samoregulyatsiya psikhicheskikh sostoyaniy kak element psikhologicheskoy gotovnosti k deyatel'nosti v ekstremal'nykh usloviyakh // Psikhologiya i pravo. 2011. № 4.
9. Leonenko N. O. Smyslovaya regulyatsiya v psikhologicheskoy strukture zhiznestoykosti studentov pedagogicheskogo vuza // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. №4. S. 149-154.
10. Morosanova V. I. Oprosnik «Stil' samoregulyatsii povedeniya» (SSPM) : rukovodstvo. M. : Kogi-to-Tsentr, 2004.
11. Morosanova V. I. Stilevye osobennosti samoregulirovaniya lichnosti // Voprosy psikhologii. 1991. № 1. S. 121.
12. Ryabova M. G. Smysloobrazovanie v strukture samoregulyatsii lichnosti s psikhologicheskoy zavisimost'yu v yunosheskom vozraste : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. Tambov, 2010.
13. Ryabova M. G., Uvarov E. A. Smyslozhiznennyye orientatsii kak osnovnoy psikhologicheskoy kriteriy kachestva zhizni sub"ekta (sub"ektivnogo kachestva zhizni) // Vestnik Novosibirsk. gos. un-ta. Seriya: Psikhologiya. 2009. T. 3. № 2. S. 97-106.
14. Sorokina L. V., Popova O. A. Psikhologicheskoe zdorov'e pedagogov, faktory ego opredelyayushchie // Vestnik Tambovsk. un-ta. Seriya: Estestvennyye i tekhnicheskie nauki. 2012. T. 17. № 2. S. 797-801.
15. Uvarov E. A. Samoorganizatsiya sub"ekta v sovremennoy real'nosti // Vestnik Tambovsk. un-ta. Seriya: Gumanitarnyye nauki. 2006. № 3-2 (43). S. 178-187.

Статью рекомендует канд. психол. наук, доцент К. В. Злоказов.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ

30 сентября – 3 октября 2015г. состоялась VI-ая Международная научная конференция «ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ».

Организаторами конференции выступили Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова (факультет психологии), Московское отделение Российского психологического общества, Институт психологии им. Л. С. Выготского, Уральский государственный педагогический университет, Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка (факультет психологии), Федеральный проект «Крепкая семья».

В конференции приняли участие представители государственных, общественных и некоммерческих организаций, работающих в сфере науки, образования, здравоохранения и социальной поддержки семьи, представители органов государственной власти и местного самоуправления, занимающиеся вопросами семейной политики из 8 стран: России, Белоруссии, Казахстана, Таджикистана, Киргизии, Сербии, Франции, Испании (общее количество участников – 204 человека). Российские участники представляли 7 федеральных округов: Центральный, Северо-Западный, Южный, Приволжский, Уральский, Сибирский, Дальневосточный. Наиболее активное участие в работе конференции приняли специалисты Центрального, Приволжского, Южного и Уральского федеральных округов.

Конференция проводилась с целью привлечения общественного внимания к социальным и психологическим проблемам современной семьи, организации обмена результатами научных исследований между специалистами в области актуальных проблем современной семьи, интеграции опыта отечественных исследований в мировое психологическое сообщество, определения эффективных направлений психологической помощи семье XXI века, создания механизмов взаимодействия государственных и общественных институтов и выработки научных рекомендаций для органов власти по формированию и реализации государственной семейной политики.

В рамках конференции проведены 2 пленарных заседания, 10 секционных, 3 круглых стола. В результате обсуждения более чем 60 научных докладов были обозначены актуальные проблемы в теоретической и практической работы в области семейной психологии, отмечены достижения в целом ряде направлений психологической практики, намечены актуальные задачи.

Открыл конференцию декан факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова, академик РАО, доктор психологических наук, профессор Ю. П. Зинченко, который в своем приветствии отметил 20-летний опыт успешного решения конференцией теоретических и практических проблем психологической помощи семье, пожелал участникам плодотворной работы.

Приветствия к участникам конференции направили Председатель Государственной Думы ФС РФ, Федеральный координатор проекта «Крепкая семья» С. Е. Нарышкин, Уполномоченный при Президенте РФ по правам ребенка П. А. Астахов. С приветственным словом также обратились директор Федерального проекта «Крепкая семья» ВПП «Единая Россия», член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор А. А. Реан, ректор Уральского государственного педагогического университета, доктор педагогических наук, профессор А. А. Симонова, региональный координатор проекта «Крепкая семья», депутат Тюменской областной Думы Т. П. Белоконь и др.

На мероприятии с пленарными докладами выступили:

- академик РАО доктор психологических наук В. С. Собкин, говоривший об участии родителя в обучении ребенка,
- член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор А. А. Реан, осветивший семейные факторы риска девиантного поведения детей и подростков,
- заведующий кафедрой возрастной психологии МГУ им. М. В. Ломоносова, доктор психологических наук, профессор О. А. Карабанова, рассказавшая о позитивном родительстве как пути к сотрудничеству и развитию,
- доктор психологических наук, профессор МГУ им. М. В. Ломоносова Е. Т. Соколова, которая говорила о семье в эпоху неопределенности,
- доктор психологических наук, заведующий кафедрой педагогической психологии Института психологии им. Л. С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета, доктор психологических наук, профессор В. К. Шабельников, раскрывший функции семьи в системе психологических напряжений современного общества,
- заведующая кафедрой психологии развития и акмеологии Московского гуманитарного университета, доктор психологических наук, ректор Института перинатальной психологии и

психологии репродуктивной сферы *Г. Г. Филиппова*, обозначившая основные проблемы, встающие перед репродуктивной психологией,

- заведующий кафедрой психологии образования Уральского государственного педагогического университета, доктор психологических наук, профессор *Н. Н. Васягина*, отметившая, что в современном мире реализация высочайшей жизненной цели родителей – сформировать ребенка как целостную личность – напрямую зависит от меры субъектности,

- доцент кафедры возрастной психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, председатель секции «Семейная психология и семейное консультирование» Московского отделения Российского общества психологов» *Е. И. Захарова*, рассказавшая о траекториях возрастано-психологического развития в зрелом возрасте через освоение родительской позиции и др.

Предметом обсуждения на тематических секциях и круглых столах стали проблемы функционирования семьи в современном мире и в разных типах культур, отношения современной молодежи к семье, психологии супружеских и детско-родительских отношений, психологии родительства (материнства и отцовства), репродуктивной и перинатальной психологии, воспитания и развития ребенка в семье, семейной психодиагностики, теории и практики семейной психотерапии и консультирования, проблемы и перспективы подготовки специалистов в области психолого-педагогического сопровождения семьи и др.

По итогам проведения конференции принята РЕЗОЛЮЦИЯ.

В рамках конференции отмечается, что в условиях стремительно разворачивающихся во всем мире изменений в разных сферах жизнедеятельности человека – политической, экономической, культурной и других – семья остается единственным институтом, сохранившим сравнительно неизменной свою роль. Являясь средой развития ребенка, основным источником самосознания и личностного становления взрослого, поддерживающей силой для пожилого человека, семья обеспечивает психологическое благополучие ее членов, предоставляет ресурс для самореализации и преодоления трудных жизненных ситуаций. Рождающаяся в семье эмоциональная связь становится тем образцом, ориентируясь на который, человек выстраивает отношения с окружением вне ее пределов, транслируя, таким образом, опыт семейных отношений в пространстве и во времени. В этом смысле благополучная семья – это жизненная необходимость как для отдельного человека, так и для общества в целом.

Осознавая важность семьи в воспитании новых поколений, обеспечении общественной стабильности и прогресса, государство и общество объединяют свои усилия в решении проблем современной семьи. Сегодня в России разработаны и успешно реализуются федеральные и региональные программы поощрения рождаемости, охраны материнства и детства, жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, обеспечения молодых семей жильем; в стране действуют многочисленные общественные организации, ориентированные на поддержку семей, попавших в трудную жизненную ситуацию и др.

Однако предпринимаемых мер явно недостаточно. В выступлениях участников конференции обозначилась обеспокоенность, вызванная усилением негативных процессов и тенденций, характерных для системного кризиса института семьи. Наблюдается депопуляция населения России за счет снижения рождаемости и превалирования однодетных семей, все чаще встречается «отложенное родительство», увеличиваются ряды сторонников движения «child-free» (свобода от детей). Широкое распространение приобретают альтернативные формы брака (в т. ч. гражданский брак), растет число неполных, дисфункциональных и деструктивных семей, все чаще предпочитается одиночество как осознанная альтернатива браку и семье.

Ситуация усугубляется и тем обстоятельством, что современная российская семья нуклеарна, стремится к автономии от прародительской семьи, что ведет к проблемам межпоколенного взаимодействия и отчуждению членов семьи. Семья неуклонно снижает свой потенциал в передаче компетенций семейной жизни непосредственно от родителей и старших поколений в целом к детям и младшим членам семьи. Особой проблемой становится сепарация и индивидуализация молодого человека. В практическом плане это приводит к тому, что молодые люди, покидая родительскую семью даже с самыми благими намерениями жить самостоятельно и образовать собственные семьи, оказываются некомпетентными в этой области. С другой стороны, ослабление связей с прародительской семьей приводит к снижению супружеской и родительской компетенции. Это в совокупности с непростыми экономическими условиями, принижением значимости отцовства и материнства по сравнению с успехами в построении карьеры, приводящими к занятости и эмоциональному истощению родителей, сказывается на снижении доли участия семьи в интеллектуальном и личностном развитии детей. Увеличивается практика делегирования родительских обязанностей помощникам (няням) и социальным образовательным учреждениям, что размывает образовательный и воспитательный потенциал семьи.

Участники конференции также обратили внимание на разновекторность усилий, направляемых на семью со стороны важнейших подсистем общества (культурно-массовой, информационной, экономической, политической, здравоохранительной, образовательной и др.), отсут-

ствие образовательной политики, ориентированной на формирование мировоззренческих представлений о семье и ее значимости в сознании молодого поколения, размытость гендерных образцов поведения, явно недостаточное внимание к вопросам психолого-педагогического сопровождения семьи на всех этапах ее жизненного цикла, отсутствие гарантированной профессиональной поддержки культуры семейного строительства и ответственного родительства для широких слоев населения.

Необходимо:

1) продолжить исследования по обозначенной теме, последовательно расширяя и актуализируя диапазон затрагиваемых проблем,

2) высоко оценивая реализуемые в Российской Федерации программы по поддержке семьи, призвать научное сообщество России активнее участвовать в разработке, обсуждении и оптимизации этих программ,

3) продолжить работу по созданию эффективного механизма межведомственного взаимодействия всех ветвей власти, а также учреждений и организаций, работающих в сфере оказания помощи семьям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации,

4) укреплять социальное партнерство между государственными органами, общественными организациями, бизнес-сообществом с целью внедрения эффективных проверенных на практике моделей работы с семьей и реализации проектов, направленных на укрепление семейных ценностей,

5) отметить существенный вклад Российского психологического общества в решение актуальных вопросов психологии семьи, привлечение общественного внимания к социальным и психологическим проблемам современной семьи, выработке научных рекомендаций для органов власти по формированию и реализации государственной семейной политики,

6) признать эффективным международный формат обсуждения психологических проблем современной семьи, обмена результатами научных исследований, интеграции опыта отечественных исследований в мировое психологическое сообщество, определения эффективных направлений психологической помощи семье, поиска ресурсов, необходимых для укрепления семьи, повышения ее терапевтического потенциала.

Принято решение рекомендовать:

- *средствам массовой информации* – больше внимания уделять положительному опыту семейной жизни, пропагандировать семейные ценности (ответственности, верности, уважительного отношения к людям младших и старших поколений и т. п.);

- *учреждениям культуры* – использовать потенциал отечественных национальных семейных ценностей, традиций и обычаев, связанных с регулированием семейно-брачных отношений, уделить большее внимание «семейным» праздникам в России («День матери» и т. п.), сделать регулярными выставки и конкурсы по семейной тематике;

- *органам образования, руководителям общеобразовательных, средних профессиональных и высших и учебных заведений, педагогической общественности* – вести систематическую работу по превращению накопленных в области семейной педагогики и психологии знаний в элемент общей психологической культуры населения, разработать элективные учебные курсы, направленные на формирование и развитие компетенций подрастающего поколения в области семейной этики, супружества, родительства;

- *учреждениям высшего образования* – особое внимание уделить подготовке специалистов по работе с семьей:

- продолжить работу по модернизации программ подготовки на основе приведения их в соответствие с требованиями профессионального стандарта специалиста по работе с семьей;

- разработать эффективные модели профессионализации (усиления практической направленности) подготовки будущих специалистов по работе с семьей на основе сетевого взаимодействия с организациями, осуществляющими социально-психолого-педагогическое сопровождение семьи;

- сформировать систему сетевого взаимодействия вузов, реализующих программы подготовки специалистов по работе с семьей, на основе академической мобильности студентов и профессорско-преподавательского состава и сотрудничества в разработке и внедрении образовательных модулей;

- разработать библиотеку профессионально ориентированных модулей как интегрированных (практических, теоретических и исследовательских) структурных единиц образовательных программ, обеспечивающих подготовку специалистов, трудовые функции которых предполагают оказание социальной, психологической, педагогической, медицинской, юридической и др. видов помощи в семье в соответствии с требованиями конкретных профессиональных стандартов;

- совершенствовать программы постдипломного образования и повышения квалификации, разработать модель непрерывного образования специалистов, работающих в сфере сопровождения семьи, психологии семьи и семейного консультирования.

- в целях совершенствования программ профессиональной подготовки специалистов-психологов для работы с семьей и дальнейшего развития межвузовской кооперации обратиться к факультету психологии Московского государственного университета им. В. М. Ломоносова – с предложением выполнять координирующую роль в подготовке специалистов по работе с семьей, Уральскому государственному педагогическому университету – с предложением выступить в качестве оператора реализации сетевых образовательных программ высшего образования (уровень магистратуры) и повышения квалификации специалистов по работе с семьей;

- *Профессиональному психологическому сообществу:*

- с целью укрепления опыта международного сотрудничества, консолидации усилий и координации деятельности в области психологии семьи и семейного консультирования инициировать создание Международного общества семейной психологии;

- активнее использовать эвристические когнитивные ресурсы междисциплинарных исследований семьи, организовывать сетевые (международные, межрегиональные, межвузовские и пр.) рабочие группы, наращивать прикладной потенциал исследований семьи, активнее привлекать молодых исследователей к изучению различных аспектов семейной проблематики;

- создать единое информационное и дискуссионное пространство, привлекать ведущих ученых для руководства проведением исследований, разработкой программ, моделей, технологий работы в области семейной психологии и семейного консультирования;

- систематизировать научно-методическое обеспечение, необходимое для эффективного сопровождения семьи, содействовать обмену профессиональным опытом, распространению лучших практик, создать условия для трансляции инновационного опыта в рамках стажерских, экспериментальных площадок;

- особое внимание уделить профилактической работе, позволяющей эффективнее решать задачу оздоровления семьи и общества, систематически проводить информационно-просветительские кампании, направленные на формирование психологической культуры семейных отношений;

- расширять и укреплять сеть психологических и многопрофильных центров (служб), осуществляющих деятельность по сопровождению семьи;

- разработать процедуру лицензирования и сертификации психологов, работающих с семьей, создать Федеральный регистр семейных психологов/консультантов с целью обеспечения профессиональной качественной помощи населению в решении проблем семьи;

- *Оргкомитету* – довести решения конференции до соответствующих ведомств и учреждений, осветить результаты конференции в средствах массовой информации.

Выражается признательность организаторам, волонтерам, организациям, направившим на конференцию своих представителей, приглашает к объединению усилий для реализации принятых решений.

Воробьева Ирина Владимировна,

кандидат психологических наук, доцент, кафедра акмеологии и менеджмента, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: lorisha@mail.ru

Кружкова Ольга Владимировна,

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой акмеологии и менеджмента, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: galiati@yandex.ru

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В СЕМЬЕ: НАРУШЕНИЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ И РИСКИ ВАНДАЛИЗМА¹

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: эмоциональное благополучие; младший школьный возраст; вандальное поведение; стили семейного воспитания.

АННОТАЦИЯ. Целью представленной статьи является выявление связи эмоционального благополучия ребенка в контексте стили его воспитания в семье. Детско-родительские отношения рассматриваются как основа формирования отношения ребенка к социальному и материальному миру. В статье приводится соотношение различных стилей семейного воспитания и особенностей отношения детей к чужой и своей собственности. В качестве методов эмпирического исследования использовались регрессионный анализ, а также психологическая диагностика детей младшего школьного возраста (8-9 лет, n=228) с применением методики диагностики эмоционального благополучия ребенка «Домики» (О. А. Орехова) и методики изучения самооценки по методу Дембо-Рубинштейн. В качестве экспертов для оценки проявлений вандальных элементов в поведении ребенка привлекались родители (228 человек), у которых диагностировалась специфика актуальных детско-родительских отношений по методике «Опросник родительского отношения» (А. Я. Варга, В. В. Столин). Основным результатом выступило описание взаимосвязи готовности ребенка к вандальному поведению через маркеры «склонность к разрушению предметов», «предпочтение чужих вещей» и «стремление к новизне» со спецификой установившихся в семье детско-родительских отношений. Обнаружено, что определенные стили родительского воспитания (отсутствие кооперации с ребенком, высокая склонность к симбиозу с ним) могут способствовать выбору ребенком специфических деструктивных стратегий взаимодействия с объектами материальной среды.

Vorob'eva Irina Vladimirovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Acmeology and Management, Institute of Management and Law, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Kruzhkova Ol'ga Vladimirovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of Department of Acmeology and Management, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

EMOTIONAL WELL-BEING OF A JUNIOR SCHOOLCHILD IN THE FAMILY: VIOLATION OF FAMILY UP-BRINGING AND RISKS OF VANDALISM

KEYWORDS: emotional well-being; junior school age; vandal behavior; styles of family up-bringing.

ABSTRACT. The purpose of the present article is to identify the connection of the emotional well-being of the child in the context of the style of his upbringing in a family. Parent-child relationships are considered as the basis for the formation of the child's relationship with the social and material world. The article presents the ratio of different styles of family up-bringing and the feature of children's attitude to other's and own property. The following empirical research methods were used: the regression analysis, as well as psychological diagnosis of primary school age children (8-9 ages, n=228) using diagnostic techniques of the emotional well-being of the child "Houses" (O.A. Orekhova) and methods of studying self-assessment based on Dembo-Rubinstein's method. Parents (228 persons) were involved as experts to assess the manifestations of vandal elements in a child's behavior who have been diagnosed specifics actual parent-child relationship as described in "The survey of parental attitudes" (A.Y.Varga, V.V.Stolin). The main results is the description of the connection of the child's readiness to vandal behavior through the markers: "tendency for the destruction of objects", "preference for foreign things" and "novelty-seeking" with the specifics of the child-parent relationship established in the family. It has been found that certain parenting styles of up-bringing (lack of cooperation with the child, high propensity to symbiosis with him) may contribute to the child's choice of specific destructive strategies of interaction with the objects of the material environment.

Теоретические аспекты исследования

Вандализм и его последствия стали неотъемлемой частью социальных процес-

сов и по праву занимают передовые места в списках отклоняющегося поведения, наносящего существенный вред современному обществу. Однако, несмотря на очевидную востребованность глубоких знаний этого феномена, отечественные исследователи ограничиваются изучением способов профилактики, предупреждения вандальных актов, а в юридическом контексте – вариан-

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ и Правительства Свердловской области в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ-Урал «Роль детско-родительских отношений в формировании готовности ребенка к вандальному поведению», проект № 15-16-66020.

тами наказания и классификации подобных действий. Вместе с тем, для решения проблемы широкого распространения данного типа девиантного поведения более эффективным было бы понимание механизмов формирования у человека готовности к сознательному и несанкционированному причинению вреда чужой или общественной собственности, а также обнаружение факторов, которые ее детерминируют.

Система эмоционально обусловленного взаимодействия человека с окружающим предметно-материальным пространством, закладывающаяся в раннем детстве [8], именно в начальные периоды онтогенеза подвергается определенной деформации, которая впоследствии обуславливает психологическую готовность к вандальному поведению и его допустимость как обыденного паттерна поведения. Среди ключевых факторов, детерминирующих становление и развитие личности в детстве, главным являются детско-родительские отношения, которые также оказывают влияние и на формирование представлений о внешнем мире и месте ребенка в нем.

Воспитание культуры взаимодействия ребенка с миром вещей – прерогатива семьи. Ребенок еще в ранние периоды детства, подражая родителям, копирует их модели поведения с миром вещей. В то же время влияние семьи на деструктивное поведение ребенка не ограничивается простым усвоением неадекватных стратегий родительского поведения. Психологическая безопасность среды взаимодействия [10], воспитательные воздействия родителей, степень самостоятельности и автономности, которую они определяют для ребенка, степень эмоционального принятия ребенка близкими – все это в конечном итоге сказывается на формировании представлений ребенка о возможном и допустимом поведении в отношении материального и социального мира, о последствиях и ограничениях в проявлении собственной активности. Социальное пространство семьи является значимым системным пространством отношений, взаимодействий, ценностных ориентиров развития личности ребенка [1], в котором ребенок усваивает определенное соотношение его собственных интересов и интересов других людей, а также пути его достижения.

Детско-родительские отношения становятся моделью и средством самоорганизации отношений формирующейся личности ребенка и среды [2]. Они определяют смыслы социального пространства между полюсами активности / пассивности, открытости / замкнутости, близости / отчужденности, ценности и нормативности [1]. Деформации воспитательного воздействия и общая дис-

гармоничность или несогласованность стили семейного воспитания могут приводить к устойчивому усвоению ребенком девиантных форм поведения, проявляемых открыто или имплицитно в семье и в иных системах социальных отношений. Впоследствии это будет приводить к противлению социальным нормам, например, через включение в субкультурные образования, деятельное опровержение общекультурных требований и активные трансформации наличного социального бытия [13].

В ряде отечественных исследований обнаружена устойчивая взаимосвязь между отклонениями в поведении у детей, в семьях которых отмечались враждебность, эмоциональные проблемы, конфликты и преимущественная ориентация на жесткую дисциплину [8]. Когда же ребенок включается в социальное сообщество в учебном заведении, накопленные проблемы в семейном взаимодействии и сформированные деструктивные стратегии взаимодействия с предметным и социальным миром обретают активную внешне направленную форму.

При этом очевидно, что различные варианты стиля семейного воспитания и деформации детско-родительских отношений будут формировать специфические мотивы и импульсы к проявлению ребенком вандального поведения (таблица 1).

Нарушение эмоционального контакта с ребенком, пренебрежительное отношение к нему, недоверие и излишний контроль за его поведением и деятельностью или, наоборот, отсутствие заинтересованности и включенности в жизнь ребенка могут вызывать негативные переживания у детей и стимулировать их на деструктивные действия с материальными объектами чужой или общественной собственности.

Целью нашего исследования стало выявление роли эмоционального благополучия детей младшего школьного возраста в контексте стилей воспитания их в семье и с учетом готовности детей к проявлению вандализма как деструктивного отношения к миру вещей.

Методы и организация исследования

Для сбора оценок проявлений признаков вандального поведения среди учащихся начальной школы была создана анкета, пункты которой нами были сформированы на основе личностного опросника «Мотивы вандального поведения» [4], а также теоретического анализа особенностей деструктивного поведения детей младшего школьного возраста. В итоге был составлен перечень из 22 пунктов, ответы на которые респондентами давались в соответствии со шкалой Лайкерта. В итоговой обработке

пункты были скомпонованы в три комплексные шкалы: «склонность к разруше-

нию предметов», «предпочтение чужих вещей», «стремление к новизне».

Таблица 1

Соотношение типа семейного воспитания и отношения к чужой или общественной собственности

Тип семейного воспитания	Характеристика типа	Отношение к чужой или общественной собственности	Возможные мотивы вандализма
Инфантилизация	У родителя есть два стремления инфантилизировать ребенка и приписать ему личную и социальную несостоятельность. Родитель видит ребенка младшим по сравнению с реальным возрастом. Интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся родителю детскими, несерьезными. Ребенок представляется неприспособленным, неуспешным, открытым для дурных влияний. Родитель не доверяет своему ребенку, разочарован его неуспешностью и неумелостью, старается оградить ребенка от трудностей жизни и строго контролировать его действия.	У ребенка нет возможности самостоятельно обладать какой-либо вещью. Все находится под контролем родителя и в его власти, хотя формально ребенок может обозначаться как владелец вещи. Отсутствует четкая дифференциация своего и чужого с приоритетом чужого. У ребенка нет возможности управлять окружающим пространством, организовывать его по собственному желанию.	Вандализм как удобная форма отреагирования негативных эмоций, возможность показать свое недовольство собственником вещи по принципу реакций маленького ребенка. Вандализм как тактика стимуляции приобретения новых вещей. Вандализм как случайность.
Контроль	У родителя отчетливо просматривается авторитаризм. Он требует от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины, старается навязать ребенку во всем свою волю, не в состоянии встать на его точку зрения. За проявления своеволия ребенка сурово наказывают. Родитель пристально следит за социальными достижениями ребенка, его индивидуальными особенностями, привычками, мыслями, чувствами.	Понимание чужого имеет четкие границы, даже личные вещи ребенка ему полностью не принадлежат. У ребенка существует ряд вещей, имеющих особое значение для него, которые прячутся от всех, в том числе утаиваются от родителя для соблюдения полной власти над ними. При этом разнятся способы приобретения данных вещей (вплоть до кражи у других).	Вандализм как удобная форма отреагирования негативных эмоций, возможность показать свое недовольство собственником вещи. Вандализм как форма протеста против давления со стороны социального окружения. Вандализм как случайность.
Кооперация	Родитель заинтересован в делах и планах ребенка, старается во всем помочь ребенку, сочувствует ему, высоко оценивает интеллектуальные и творческие способности ребенка, испытывает чувство гордости за него. Он поощряет инициативу и самостоятельность ребенка, старается быть с ним на равных. Родитель доверяет ребенку, старается встать на его точку зрения в спорных вопросах.	Адекватное разделение мира вещей на свое и чужое. Ошибки в дифференциации возможны, но позволяют уточнить границы допустимой активности ребенка.	Вандализм как случайность. Вандализм как подражание другим (негативным примерам более дальнего, чем родитель, социального окружения). Вандализм как удобная форма отреагирования негативных эмоций. Вандализм из-за исследовательской активности и любознательности ребенка.
Отвержение	Родитель воспринимает своего ребенка плохим, неприспособленным, неудачливым. Ему кажется, что ребенок не добьется успеха в жизни из-за низких способностей, небольшого ума, дурных наклонностей. По большей части, родитель испытывает к ребенку злость, досаду, раздражение, обиду. Он не доверяет ребенку и не уважает его.	Четкое разделение чужой и своей собственности, чужая собственность как объект мщения за обиды при трепетном отношении к своим вещам	Вандализм как удобная форма отреагирования негативных эмоций, возможность показать свое недовольство собственником вещи. Вандализм как доказательство своей власти над другими. Вандализм как подражание деструктивным стратегиям взрослых при идентификации с агрессором.
Симбиоз	Родитель ощущает себя с ребенком единым целым, стремится удовлетворить все потребности ребенка, оградить его от трудностей и неприятностей жизни. Он постоянно ощущает тревогу за ребенка, ребенок ему кажется маленьким и беззащитным. Тревога родителя повышается, когда ребенок начинает сепарироваться в силу обстоятельств, так как по своей воле родитель не предоставляет ребенку самостоятельности никогда.	Разделение мира вещей на свое и чужое условное, все вещи общие, семейные, допускается паритетное использование их. Часто ребенок имеет склонность переносить это отношение к вещам на иные социальные среды.	Вандализм как тактика стимуляции приобретения новых вещей. Вандализм как случайность. Вандализм как тенденция к сепарации.

Для вероятных социально-психологических детерминант развития вандального поведения детей младшего школьного возраста была применена батарея следующих психодиагностических методик: методика «Опросник родительского отношения» [7], методика «Домики» [11], методика изучения самооценки по методу Дембо-Рубинштейн [5].

Выборку исследования составили 228 ребенка (из них 109 мальчиков и 119 девочек; 53% – учащиеся 2-х классов, 47% – учащиеся 3-х классов), обучающихся в общеобразовательных школах г. Екатеринбурга, и их родители.

Математико-статистическая обработка данных проводилась с использованием статистического пакета IBM SPSS Statistics 19. Логика исследования предполагала обращение к следующим методам и критериям

математико-статистической обработки эмпирических психологических данных: описательная статистика для выявления основных тенденций в выраженности исследуемых феноменов у респондентов, линейная регрессия для выявления роли эмоционального благополучия ребенка и применяемых стилей воспитания в семье в проявлении элементов деструктивного поведения ребенка.

Результаты исследования и их обсуждение

Оценка эмоционального благополучия детей, участвовавших в исследовании, показала, что в целом младшие школьники отличаются позитивной оценкой окружающего мира, им в большей степени присущи положительные переживания, среди которых наиболее яркими являются чувства восхищения и счастья (рис. 1).

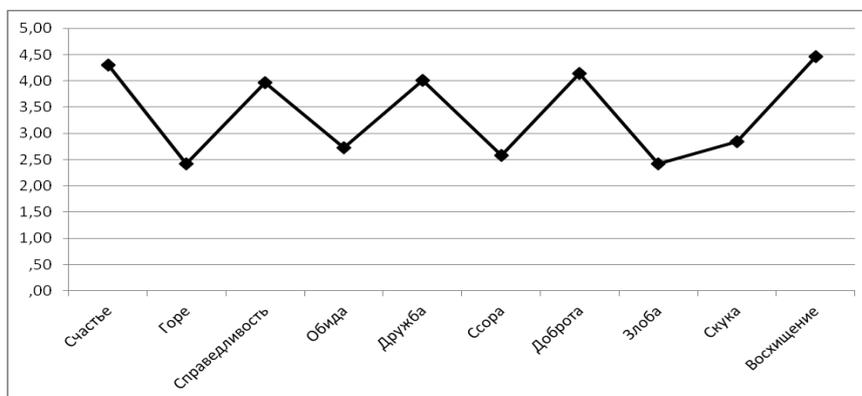


Рис. 1. Профиль средних значений оценки эмоционального благополучия детей

Полученные результаты соотносятся с многочисленными исследованиями детей данной возрастной группы [14] и отражают общую тенденцию младших школьников при отсутствии дезадаптационных явлений благоприятно воспринимать среду и адекватно оценивать себя в ней.

Показатели самооценки детей, также представленные в виде профиля средних значений (рис. 2), в целом подтверждают оценку психоземotionalной сферы, однако наблюдается некоторое рассогласование данных проективной методики и самооценочной шкалы.

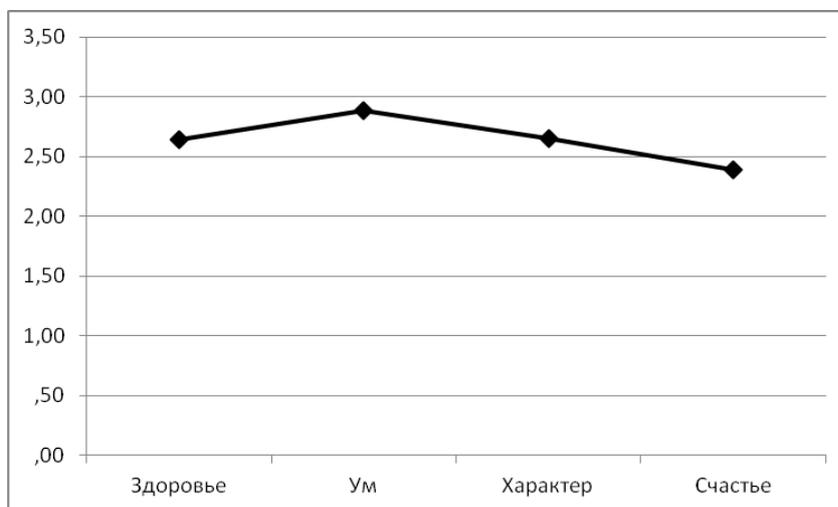


Рис. 2. Профиль средних значений самооценки детей

Так, наиболее выражено, по мнению самих детей, у них представлены интеллектуальные способности, средние оценки получили здоровье и характер, а наименьшие показатели – у переживания чувства счастья. Обнаруженный диссонанс в оценке счастья вполне объясним с точки зрения механизмов перцепции, ребенку свойственны эти ощущения, однако отрефлексировать и обозначить их как счастье он не может в силу наличия многочисленных иных переживаний, связанных с социаль-

ной ролью и статусом ученика. Необходимо отметить, что дети, составившие выборку исследования, обучались во 2-3 классах, соответственно они прошли адаптационный период и максимально включены в учебную деятельность.

Опрос родителей младших школьников, направленный на изучение системы детско-родительских отношений, показал, что в выборке в целом преобладают благоприятные стили семейного воспитания (табл. 1).

Таблица 1

Процентное распределение показателей стиля семейного воспитания

Стиль семейного воспитания	Доля семей с различной степенью выраженности стиля семейного воспитания		
	низкий	средний	высокий
Инфантилизация	70,1	29,3	0,6
Контроль	17,4	59,9	22,8
Кооперация	0	27,5	72,5
Отвержение	0	94,0	6,0
Симбиоз	16,2	60,5	23,4

Для большинства семей предпочтительным является стиль, предполагающий сотрудничество с ребенком, взаимодействие с ним как с равным, при этом родитель адекватно включен в жизнь младшего школьника, присутствует эмоциональный контакт и благоприятный психологический климат в семье. Несколько настораживает присутствие в воспитательном воздействии родителей стилей отвержения, контроля и симбиоза. Несмотря на их средний уровень выраженности, можно предположить, что в ряде случаев взрослые склонны к излишнему дистанцированию от ребенка, доминирующему контролю всех его действий и

тотальному включению в его жизнедеятельность. Указанные стратегии в детско-родительских отношениях, по мнению многих специалистов, крайне неблагоприятно сказываются на психическом развитии младшего школьника, снижают уровень его адаптационного потенциала и могут выступать как детерминанты психосоматических расстройств ребенка [6].

Регрессионный анализ позволил определить роль стилей родительского воспитания и психоэмоционального благополучия ребенка в выборе им деструктивных моделей взаимодействия с миром вещей (табл. 2).

Таблица 2

Результаты регрессионного анализа

Элементы нарушения отношения к миру вещей	Линейная регрессионная модель				
	Коэффициент множественной детерминации (R^2)	Уровень значимости модели (p)	Элементы модели	Коэффициент регрессии (β)	Уровень значимости элемента модели (p)
Склонность к разрушению предметов	5,4%	0,014	Самооценка характера	0,172	0,030
			Позитивность восприятия счастья ребенком	0,167	0,034
Предпочтение чужих вещей	13,6%	0,000	Самооценка характера	0,313	0,000
			Самооценка ума	-0,257	0,001
			Кооперация	-0,150	0,049
Стремление к новизне	9,8%	0,000	Симбиоз	0,252	0,001
			Позитивность восприятия счастья ребенком	0,164	0,033

Так, склонность ребенка к разрушению предметов или непосредственно вандальные действия могут быть инициированы его высокой самооценкой и переживанием счастья. Анализ модели позволяет говорить о невысоком индексе встречаемости объясняемых переменных, но даже при этих условиях можно предположить, что младшие школьники сохраняют деструктивные стратегии взаимодействия с объектами окру-

жающего мира, связанные с недостаточным контролем собственной активности. При этом роль положительных эмоций и переживаний проявляется так же, как и в более ранних возрастах, когда ребенок ориентирован на восприятие и дифференциацию только позитивных эмоций [12]. Это своеобразный механизм декомпенсации, когда ребенок, не справляясь с контролем собственных положительных переживаний, до-

пускает разрушение объектов окружающей среды.

Ориентация ребенка на чужие вещи, предпочтение чужих объектов собственности в достаточной степени обусловлены отсутствием в детско-родительских отношениях стилиа кооперации, а также наличием представлений о себе как о не очень умном человеке, но с прекрасным характером. Отказ ребенку в относительно паритетном взаимодействии, когда взрослый готов слушать и слышать младшего школьника, существование у него определенных комплексов по отношению к своим умственным способностям могут быть скомпенсированы предпочтением тех объектов, которые выбрал кто-то другой. Причем данный выбор может выступать как своеобразный результат давления родителей, когда взрослый сознательно или неосознанно указывает ребенку на его недостатки, сравнивает его с другими, более успешными людьми, благодаря чему младший школьник систематически закрепляет у себя стратегию выученной беспомощности. По мнению исследователей, беспомощность ребенка в младшем школьном возрасте формируется под воздействием гиперпротекции со стороны родителей и их переноса на ребенка собственных неудач [3].

Стремление младшего школьника к новизне, выбор и предпочтение новых объектов собственности зачастую обуславливаются наличием у школьника ощущения счастья, а также присутствием в детско-родительском взаимодействии симбиотических отношений. Вероятно, ребенок в данном случае использует манипулятивный стиль воздействия на взрослого, заставляя его приобретать желаемые ребенком объекты, которые способны на краткий период времени вызывать крайне положительные эмоции. Зачастую эффект новизны непродолжителен и для новых переживаний младшему школьнику нужны новые объек-

ты, при этом уже принадлежащие ему теряют свою значимость, а следовательно, могут ломаться, теряться, передаваться другим или выбрасываться. Ребенок не просто не ценит свои вещи, вещи как таковые не имеют для него существенной значимости, а соответственно, модель вандального поведения является вполне нормативной и выбирается при взаимодействии с окружающей материальной средой.

В целом по результатам исследования можно сделать следующие **выводы**.

1. Детско-родительские отношения, обуславливая психическое развитие ребенка, формируют у него не только картину мира, но и стратегии взаимодействия с ним во всех его проявлениях – социальном, материально-предметном, информационном и пр. Объектно-вещные отношения ребенка в меньшей степени рефлексированы родителями, с одной стороны, в силу отсутствия развернутых сигналов обратной связи, а с другой – за счет традиционных представлений об их меньшей значимости. Определенные стили родительского воспитания могут способствовать выбору ребенком специфических стратегий взаимодействия с объектами материальной среды, одним из которых является вандализм.

2. Младшие школьники, отличаясь показателями адекватно завышенной самооценки и эмоционального благополучия, допускают действия вандального характера по отношению к объектам как своей, так и чужой собственности. Потенциальными детерминантами подобного выбора могут стать деструктивные стили родительского воспитания, которые способствуют закреплению инфантильной позиции ребенка, дистанцируют членов семьи друг от друга и запускают механизмы формирования у ребенка внутриличностных комплексов, синдрома выученной беспомощности и других защитных механизмов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авдулова Т. П. Социализация ребенка в пространстве семьи // Психологические исследования. 2013. № 6(31). С. 9.
2. Богданова М. В., Игошина Н. С. Роль матери в формировании психологических защит у часто и длительно болеющих детей // Вестник Тюменск. гос. ун-та. Гуманитарные исследования. 2011. №9. С. 232-240.
3. Волкова О. В. Интегративный подход к изучению выученной беспомощности детей // Сибирский психол. журнал. 2014. № 54. С. 126-145.
4. Воробьева И. В., Кружкова О. В. Возможности диагностики мотивов вандального поведения // Вестник Южно-Урал. гос. ун-та. Сер.: Психология. 2011. № 42(259). С. 35-40.
5. Головей Л. А., Рыбалко Е. Ф. Практикум по возрастной психологии. СПб. : Питер, 2002.
6. Дубровина И. В. Психологическая культура родителей как участников образовательного процесса // Гуманизация образования. 2014. № 1. С. 6-15.
7. Карелин А. А. Психологические тесты. М. : Владос, 2001.
8. Кузнецова В. Б. Чувствительность к подкреплению как фактор психологического здоровья детей и подростков : дис. ... канд. психол. наук. М., 2013.
9. Максимова Л. А. Психолого-педагогическая диагностика особенностей эмоционального развития детей раннего возраста // Педагогическое образование в России. 2012. № 2. С. 38-42.
10. Никифорова Д. М. Показатели безопасности защитного и совладающего поведения в образовательной среде // Психологическая наука и образование. 2013. № 6. С. 80-87.

11. Орехова О. А. Цветовая диагностика эмоций ребенка. СПб. : Речь, 2002.
12. Сергиенко Е. А. Развитие модели психического в дошкольном возрасте // Мир психологии. 2015. № 1. С. 53-64.
13. Симонова И. А. Рекурсивный потенциал субкультурных сообществ: типология социального процесса // Вестник Челябинск. гос. ун-та. 2010. № 31. С. 53-60.
14. Фельдштейн Д. И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы // Национальный психол. журнал. 2010. № 2. С. 6-11.

REFERENCES

1. Avdulova T. P. Sotsializatsiya rebenka v prostranstve sem'i // Psikhologicheskie issledovaniya. 2013. № 6(31). S. 9.
2. Bogdanova M. V., Igoshina N. S. Rol' materi v formirovaniy psikhologicheskikh zashchit u chasto i dli-tel'no boleyushchikh detey // Vestnik Tyumensk. gos. un-ta. Gumanitarnye issledovaniya. 2011. №9. S. 232-240.
3. Volkova O. V. Integrativnyy podkhod k izucheniyu vyuchennoy bespomoshchnosti detey // Sibirskiy psikhol. zhurnal. 2014. № 54. S. 126-145.
4. Vorob'eva I. V., Kruzhkova O. V. Vozmozhnosti diagnostiki motivov vandal'nogo povedeniya // Vestnik Yuzhno-Ural. gos. un-ta. Ser.: Psikhologiya. 2011. № 42(259). S. 35-40.
5. Golovey L. A., Rybalko E. F. Praktikum po vozrastnoy psikhologii. SPb. : Piter, 2002.
6. Dubrovina I. V. Psikhologicheskaya kul'tura roditel'ey kak uchastnikov obrazovatel'nogo protsessa // Gumanizatsiya obrazovaniya. 2014. № 1. S. 6-15.
7. Karelin A. A. Psikhologicheskie testy. M. : Vlados, 2001.
8. Kuznetsova V. B. Chuvstvitel'nost' k podkrepleniyu kak faktor psikhologicheskogo zdorov'ya detey i po-drostkov : dis. ... kand. psikhol. nauk. M., 2013.
9. Maksimova L. A. Psikhologo-pedagogicheskaya diagnostika osobennostey emotsional'nogo razvitiya de-tyey rannego vozrasta // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2012. № 2. S. 38-42.
10. Nikiforova D. M. Pokazateli bezopasnosti zashchitnogo i sovladayushchego povedeniya v obrazova-tel'noy srede // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. 2013. № 6. S. 80-87.
11. Orekhova O. A. Tsvetovaya diagnostika emotsiy rebenka. SPb. : Rech', 2002.
12. Sergienko E. A. Razvitie modeli psikhicheskogo v doshkol'nom vozraste // Mir psikhologii. 2015. № 1. S. 53-64.
13. Simonova I. A. Rekursivnyy potentsial subkul'turnykh soobshchestv: tipologiya sotsial'nogo protsessa // Vestnik Chelyabinsk. gos. un-ta. 2010. № 31. S. 53-60.
14. Fel'dshteyn D. I. Izmenyayushchiysya rebenok v izmenyayushchemsya mire: psikhologo-pedagogicheskie problemy novoy shkoly // Natsional'nyy psikhol. zhurnal. 2010. № 2. S. 6-11.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. С. Л. Фоменко.

УДК 37.018.1
ББК Ю957.65

ГСНТИ 15.31.31; 15.41.59

Код ВАК 19.00.05; 19.00.13

Дзукаева Вероника Петровна,

аспирант, кафедра возрастной психологии, факультет психологии, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова; 115142, г. Москва, ул. Затонная, д. 10/3, к. 132; e-mail: dzukaeva07@mail.ru

Садовникова Татьяна Юрьевна,

кандидат психологических наук, доцент, кафедра возрастной психологии, факультет психологии, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова; 125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 11; e-mail: tatsadov@yandex.ru

ТРАНСФОРМАЦИЯ ОТНОШЕНИЙ С ОТЦОМ НА ЭТАПЕ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: психологическая сепарация; индивидуация; юношеский возраст; отец.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена исследованию особенностей психологической сепарации и индивидуации студентов в отношениях с отцом. Актуальность выбранной темы подтверждается, с одной стороны, объективной сложностью процесса взросления современных юношей и девушек в условиях неопределенности в экономической, социальной, политической сферах российского общества, с другой стороны – неоднозначной оценкой в психологии семейных отношений роли отца в современной российской семье. В исследовании принял участие 291 студент вузов и сузов разных городов России. Опрошенные юноши и девушки в среднем достаточно сильно нуждаются в эмоциональной поддержке, одобрении со стороны отца, его включенности в их жизнь. Отмечается общность когнитивной сферы сыновей/дочерей и отцов. В ситуациях принятия ответственных решений, осуществления значимого выбора студенты чаще опираются на себя, реже обращаются за советом к отцу. При возникающих разногласиях во взглядах в отношениях с отцом юноши и девушки редко переживают амбивалентные или негативные чувства (чувство вины, стыда, гнева или тревоги). Индивидуация, процесс выработки своей уникальности у студентов в отношениях с отцом проходит достаточно гармонично, т. е. несмотря на то, что студенты все чаще следуют своим интересам, они по-прежнему находятся в эмоционально близких, доверительных отношениях с отцом. В целом, позиция отцов в восприятии обследованных студентов является конструктивной и поддерживающей взросление испытуемых. Обсуждаются выявленные гендерные, кросс-культурные и межрегиональные различия сепарации и индивидуации студентов в отношениях с отцом.

Dzukaeva Veronika Petrovna,

Post-graduate Student of Department of Developmental Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia.

Sadovnikova Tat'yana Yur'evna,

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Developmental Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia.

TRANSFORMATION OF RELATIONS WITH FATHER IN ADOLESCENCE

KEYWORDS: psychological separation; individuation; adolescence; father.

ABSTRACT. The article is devoted to research of psychological separation and individuation of students in relations with father. The urgency of the chosen topic is confirmed, on the one hand, by objective complexity of the process of growing of modern adolescents in the conditions of uncertainty in economic, social and political spheres of the Russian society. On the other hand, it is substantiated by an ambiguous assessment in family relations psychology of father's role in the modern Russian family. 291 University and College students from different cities of Russia were tested in the experiment. Adolescents, on the average, considerably need emotional support, approval from the father, his inclusiveness in their life. The research revealed community of the cognitive sphere. In situations of acceptance of crucial decisions and making of significant choices students more often rely on themselves; they address their fathers for council less often. Students seldom endure ambivalent or negative feelings (sense of guilt, shame, anger or anxiety, etc.) in the relations with the father. Individuation and the process of development of uniqueness in students go side by side in the relations with the father rather harmoniously, i.e. in spite of the fact that students even more often regard their own interests, they are still in emotional and close, confidential relations with the father. In general, the position of fathers, in relation to the examined students, is constructive and supports the growing of adolescents. The article discusses the revealed gender, cross-cultural and interregional distinctions of separation and individuation of students in their relations with fathers.

За последние двадцать лет в российском обществе произошли значительные социальные, экономические, политические изменения (А. Г. Асмолов, Е. П. Белинская, В. С. Собкин, Т. Г. Стефаненко). Актуальность изучения процесса взросления со-

временных российских юношей и девушек, с одной стороны, в условиях многовариативности путей самоопределения, с другой стороны, в условиях неопределенности, размытости или неустойчивости ценностных ориентиров общества не вызывает сомнений.

В представленном исследовании анализируется процесс трансформации отношений с отцом в юношеском возрасте. Роль матери в психическом развитии ребенка исследована гораздо больше и часто признается более важной по сравнению с ролью отца в современном российском обществе [3]. Актуальность выбранной темы связана с неоднозначной оценкой в психологии семейных отношений роли отца в современной российской семье [8]. С одной стороны, роль отца в личностном развитии ребенка признается не менее значимой, чем роль матери. С другой стороны, известен распространенный как в российском обществе, так и за рубежом стереотип, согласно которому отец признается менее компетентным воспитателем, часто занимающим отстраненную позицию в воспитании детей, по сравнению с матерью (Ю. В. Борисенко, Т. Б. Беляева, О. В. Сокол). Отметим, что отечественные работы, направленные на исследование сепарации и индивидуации юношей и девушек в отношениях с отцом, нам не известны.

Юношеский возраст является переходным периодом от детства к взрослости (Д. И. Фельдштейн, Дж. Баттерворт, М. Харрис, А. А. Реан, Э. Штерн). Исследователи указывают на кризис детства и удлинение периода взросления (А. Л. Венгер, М. В. Ермолаева, К. Н. Поливанова, А. А. Реан, Е. Е. Сапогова). Удлинение периода юношеского возраста исследователи связывают с рядом факторов: с трудностью обретения идентичности в кризисном российском обществе, затянувшимся поиском постоянной работы, неготовностью молодых людей к принятию ответственности в супружестве, что приводит к росту количества гражданских браков, перевыбором профессии, что делает востребованным получение второго высшего образования и др.

В рамках возрастно-психологического подхода в исследовании закономерностей психического развития ребенка центральной выступает категория «социальная ситуация развития» (ССР) (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович и др.) [4]. Социальная ситуация развития (ССР) в период юности характеризуется перестройкой детско-родительских отношений, в результате которой позиции родителя и ребенка в общении и взаимодействии становятся более «равными» (И. С. Кон, Д. И. Фельдштейн). Сегодня особенно актуальным является изучение различных компонентов ССР. Например, изучение моделей восприятия моральной атмосферы школы современными российскими подростками как компонента ССР [10].

Психологическая сепарация от родительской семьи является одной из важных задач развития (R. Navighurst) юношеского возраста [1; 14]. Понятие «сепарация» было предложено в теории сепарации-индивидуации М. Малер [11]. Сепарация и индивидуация описываются исследователями как два диалектически связанных, но самостоятельных процесса. Психологическую сепарацию от родителей в широком смысле принято понимать как процесс дифференциации, разъединения с родителем. Другими словами, психологическая сепарация – это не пространственное, не физическое отделение, а интрапсихический процесс, в рамках которого возникает чувство возможности полноценного психического функционирования независимо от близкого человека. В более узком смысле психологическая сепарация от родителей в юношеском возрасте представляет собой сложный, нелинейный процесс перестройки детско-родительских отношений, изменение функционирования всей семейной системы, развитие самосознания юноши и девушки, в результате чего происходит увеличение самостоятельности и независимости взрослых детей юношеского возраста в эмоциональной, когнитивной и поведенческой сферах на осознанном и неосознанном уровнях.

Условием психологической сепарации от родителей является не только готовность юноши/девушки к сепарации, в том числе к перестройке детско-родительских отношений, но и готовность родителей к взрослению ребенка. Критерием завершения процесса психологической сепарации от родителей в юношеском возрасте, по мнению многих исследователей, является достижение молодыми людьми эмоциональной автономии [12-14].

Под индивидуацией современные зарубежные исследователи понимают формирование индивидуальности (individuality), неповторимости, уникальности личности молодого человека, подчеркивая при этом связанность индивидуации с процессом психологической сепарации от родителей в юношеском возрасте [13].

Цель представленного исследования – изучить особенности сепарации и индивидуации юношей и девушек в отношениях с отцом.

Для изучения особенностей психологической сепарации студентов от отца был использован опросник Psychological Separation Inventory (PSI; J. Hoffman) в адаптации В. П. Дзукаевой, Т. Ю. Садовниковой [5]. Опросник состоит из 62 утверждений, образующих четыре шкалы: Конфликтная сепарация

рация, Эмоциональная сепарация, Аттitudная сепарация, Функциональная сепарация.

Особенности индивидуации юношей и девушек изучались с помощью опросника Munich Individuation Test for Adolescence (MITA; S. Walper). Опросник состоит из 26 высказываний, образующих шесть шкал: Сочетание автономии и общности, Поиск поддержки, Отрицание потребности в привязанности, Страх отвержения, Страх потери любви, Страх зависимости.

В исследовании принял участие 291 студент вузов (57,5%) и ссузов (42,5%) из разных городов России: Москва (21%), Курск (22%), Владикавказ (49%), Алагир (8%) (РСО-Алания). Среди них 163 юношей (56%) и 128 девушек (44%), 124 русских (43%) и 167 осетин (57%). Возраст студентов – от 17 до 21 года (среднее значение – 18,95; стандартное отклонение – 1,12). Все респонденты из полных семей.

Исследование особенностей психологической сепарации и индивидуации студентов в отношениях с отцом показало следующие результаты. Конфликтная (3,46; 0,59) и функциональная (3,07; 0,86) сепарация от отца опережают в своем развитии эмоциональную (2,59; 0,77) и аттitudную (2,65; 0,78) сепарацию.

Опрошенные юноши и девушки нуждаются в эмоциональной поддержке, одобрении со стороны отца, его включенности в их жизнь. Например, 62% студентов согласились с тем, что если они слишком долго находятся вдали от отца, то они по нему очень скучают; 58% респондентов согласились с тем, что, получая плохие результаты в учебе, они чувствуют, что подводят своего отца. Отмечается общность когнитивной сферы сыновей/дочерей и отцов (например, мнение о роли мужчины (58%) в современном обществе, взгляды на воспитание детей (55%) более чем у половины респондентов примерно такие же, как у отца). При этом студенты в трудных ситуациях часто опираются на себя, в ситуациях осуществления значимых выборов редко обращаются за советом к отцу (выбор важной покупки (64%), места обучения (58%), планирования досуга (61%).

Процесс психологической сепарации испытуемых от отца характеризуется редко возникающими переживаниями амбивалентных или негативных чувств (например, юноши и девушки не вступают в конфликт в ответ на критику от отца (59%), не тревожатся, скрывая что-либо от него (61%). Таким образом, психологическую сепарацию студентов от отца в конфликтной и функциональной сферах можно считать завершенной. В эмоциональной и аттitudной сферах, по модели Дж. Хоффмана, реализованной в опроснике PSI, опрошенные юно-

ши и девушки, по нашим данным, в основном еще не достигли психологической сепарации от отца.

Для получения более дифференцированной картины перестройки отношений с отцом в юношеском возрасте представим результаты гендерного и кросс-культурного анализа показателей сепарации. Юноши в трудных ситуациях значимо чаще (U-критерий; $p=0,041$) опираются на себя (2,76; 0,79), в отличие от девушек (2,49; 0,75), которые значимо чаще нуждаются в эмоциональной поддержке со стороны отца. Для мужского поведения, как показано во многих исследованиях характерны сдержанность, стремление к независимости, личностной автономии во взаимоотношениях с другими людьми. Поведение женщин традиционно отличает большая эмоциональность, потребность в сплоченных, эмоционально вовлеченных отношениях (И. С. Кон, И. С. Клецина, Е. П. Ильин). Таким образом, полученные нами результаты согласуются с нормативными представлениями о гендерных различиях.

Кросс-культурный анализ особенностей психологического отделения показал, что русские студенты достигли значимо (U-критерий; $p<0,05$) большей психологической сепарации от отца в эмоциональной, когнитивной и функциональной сферах по сравнению с осетинскими участниками исследования. Выявленные кросс-культурные различия мы объясняем различием традиций двух этнических групп. У осетинских студентов, как и у русских, принято почитать, уважать родителей, но данные отношения в осетинской культуре регламентированы намного строже. Существует ряд традиций, правил поведения, которые не следует нарушать, иначе это вызовет большое напряжение во взаимоотношениях членов семьи, осуждение родственников и знакомых [7]. В осетинских семьях принято уделять значительное внимание воспитанию почтительного и уважительного отношения к мнению родителей. Проявление неуважения к старшим, пререкания с ними, споры осуждаются очень строго в осетинских семьях и в обществе. Как показано в исследовании В. П. Дзукаевой, русские студенты больше ориентированы на ценности современного типа культуры, а осетинские студенты – на ценности традиционного типа культуры [6].

Далее проанализируем особенности индивидуации юношей и девушек в отношениях с отцом. В среднем по выборке для студентов характерно гармоничное формирование уникальности, индивидуальности в отношениях с отцом. Например, 88% испытуемых юношеского возраста согласились с тем, что отец по-прежнему играет важную роль в их жизни, хотя они все больше следу-

ют своим интересам; 80% респондентов согласились с тем, что, несмотря на различия взглядов, они с отцом отлично понимают друг друга. Обследованные юноши и девушки не очень тревожатся в ситуациях проявления отцовского контроля и опеки, что мы интерпретируем как адекватность уровня родительского контроля, компетентность отцов обследованных студентов, учет ими возрастных особенностей детей. Студенты – участники исследования не боятся быть отвергнутыми или потерять любовь родителя (отца) в ситуациях, например, несоответствия его ожиданиям. Итак, индивидуация студентов в отношениях с отцом проходит не без сложностей, но, в целом, позиция отцов в восприятии обследованных студентов является конструктивной и поддерживающей взросление испытуемых. Мы считаем, что наши данные подтверждают результаты О. Г. Калины о значимости роли отца для благополучного личностного развития юношей и девушек [8]. Анализ гендерных различий индивидуации студентов показал, что юноши значимо больше переживают тревогу в ситуациях проявления отцовского контроля (U-критерий, $p=0,002$), опеки (2,30; 0,65) по сравнению с девушками (2,05; 0,66). Данный результат согласуется с традиционными представлениями о различном поведении мужчин и женщин в межличностных отношениях. Мужчины больше стремятся к независимости, автономии в межличностных отношениях по сравнению с женщинами. Еще одним объяснением полученных результатов может являться более требовательное отношение отцов к сыновьям

по сравнению с отношением отцов к дочерям.

В группе осетинских респондентов выявлена значимо большая (U-критерий, $p<0,001$) потребность в эмоциональной поддержке со стороны отца (3,15; 0,83) и больше выраженных переживаний в формировании своего Я по сравнению с группой русских испытуемых (2,95; 0,72). Среди переживаний осетинских юношей и девушек выражены, с одной стороны, значимо больший страх потерять любовь, расположение отца (2,29; 0,68), с другой стороны, значимо больший страх зависимости (2,30; 0,73), «поглощенности» в отношениях с отцом по сравнению с русскими участниками исследования (2,03; 0,60 и 2,04; 0,53 соответственно) (U-критерий, $p<0,001$). Полученные результаты отражают, на наш взгляд, более значимую для осетинских респондентов ценность лояльности правилам семьи, послушания, почитания детьми родителей, в частности, отца, по сравнению с русскими студентами [2; 7]. Осетинские семьи, по данным современных исследователей, более традиционны в распределении семейных ролей, чем русские семьи (А. М. Олисаева, М. З. Худалова). Главой и опорой семьи в традиционном осетинском обществе чаще, по сравнению с русским обществом, является отец, мнение отца признается в осетинской семье значимым и неоспоримым для всех членов семьи (Х. В. Дзуцев, Б. А. Калоев).

Следующим шагом в нашей работе был сравнительный анализ показателей сепарации и индивидуации в отношениях с отцом у студентов из разных регионов России: Москва, Курск, Владикавказ, Алагир (таблица 1).

Таблица 1

Средние значения показателей сепарации и индивидуации в отношениях с отцом у юношей и девушек из разных городов России

Шкалы	Москва (1) (59 чел.)		Курск (2) (67 чел.)		Владикавказ (3) (130 чел.)		Алагир (4) (35 чел.)	
	М	SD	М	SD	М	SD	М	SD
К	3,55	,51	3,64	,54	3,35	,62	3,30	,67
Э	2,94	,67	2,64	,98	2,49	,69	2,34	1,03
А	2,77	,84	2,76	,57	2,56	,75	2,66	,94
Ф	3,38	,93	3,11	,89	2,98	,76	2,76	1,08
САО	3,31	,50	3,50	,57	3,36	,59	3,09	,59
ПП	2,75	,64	3,09	,73	3,18	,79	2,84	1,00
ОПП	2,07	,49	1,95	,67	2,05	,64	2,15	,78
СО	1,68	,57	1,69	,44	1,80	,59	1,82	,77
СПЛ	1,98	,53	2,08	,68	2,31	,70	2,37	,61
СЗ	1,93	,51	2,13	,49	2,33	,72	2,41	,85

*Сепарация: К – конфликтная, Э – эмоциональная, А – аттитюдная, Ф – функциональная, САО – сочетание автономии и общности, ПП – поиск поддержки, ОПП – отрицание потребности в привязанности, СО – страх отвержения, СПЛ – страх потери любви, СЗ – страх зависимости.

Результаты, на наш взгляд, отражают роль социокультурного контекста ССР (О. А. Карабанова, В. Г. Крысько, В. К. Шабельников, Т. Г. Стефаненко, В. С. Собкин, Г. У. Солдатова) в процессе психологиче-

ской сепарации и индивидуации в отношениях с отцом в каждом из четырех регионов. Достоверность различий изучаемых показателей показана в таблице 2.

Значимые различия показателей сепарации и индивидуации в отношениях с отцом в юношеском возрасте между разными регионами

Шкалы	Попарное сравнение групп					
	1 и 2	1 и 3	1 и 4	2 и 3	2 и 4	3 и 4
Конфликтная сепарация		,004		,027	,054	
Эмоциональная сепарация		,002	,005		,035	
Аттитюдная сепарация						
Функциональная сепарация	,013	,000	,003			
Сочетание автономии и общности	,012			0,069	,003	,028
Поиск поддержки		,001				
Отрицание потребности в привязанности						
Страх отвержения						
Страх потери любви	,051	,000	,021			
Страх зависимости		,001	,046	,056		

* 1 – Москва, 2 – Курск, 3 – Владикавказ, 4 – Алагир.

В целом, мы видим, что процесс трансформации отношений с отцом и индивидуации студентов из Москвы, Курска, Владикавказа и Алагира характеризуется значительными отличиями. Отметим, что в Москве и Курске мы опрашивали русских студентов, а в городах РСО-Алании – Владикавказе и Алагире – осетинских юношей и девушек. Испытуемые из Москвы отличаются более высоким уровнем достижения психологической сепарации от отца (Э, А, Ф), меньшим поиском эмоциональной поддержки и редкими переживаниями в процессе индивидуации (СО, СПЛ, СЗ) по сравнению с респондентами из других городов. Юноши и девушки из Курска переживают меньше негативных чувств в отношении отца в ситуациях возникающих разногласий, расхождения интересов, вкусов по сравнению со студентами из Москвы, Владикавказа и Алагира. А также более гармонично сочетают стремление к независимости и стремление к эмоциональной близости, общности в отношениях с отцом, т. е., с одной стороны, не боятся быть «поглощенными» опекой, контролем отца, с другой стороны, уверены в любви и принятии отца.

Испытуемых из Владикавказа характеризует близость мировоззрения с представлениями, ценностями отца, значительная потребность в эмоциональной поддержке со стороны отца, опоре на него в трудных ситуациях и выраженные переживания амбивалентных или негативных чувств (чувства вины, стыда или гнева) в ситуациях расхождения мнений, убеждений в отношениях с отцом. Юноши и девушки из Алагира отличаются самыми низкими показателями конфликтной, эмоциональной и функциональной сепарации от отца и самыми низкими показателями умения выстраивать

близкие отношения без страха потерять свое Я, что говорит об особенностях взросления студентов в данном регионе. Мы считаем, что важным фактором траекторий сепарации от отца являются социокультурные характеристики городов, в которых проводилось исследование, что находит отражение в особенностях ССР юношей и девушек. Москва и Владикавказ – столичные города, с большим населением. Алагир и Курск относятся к региональным центрам, значительно удаленным от крупных городов. В современных исследованиях показано существование различий в укладе жизни в мегаполисе и городах, удаленных от мегаполисов (Т. П. Емельянова), а структура социального пространства определяется территориальной идентичностью (И. С. Самокшина, Н. А. Голубева, М. М. Кончаловская).

Отметим, что отсутствие значимых различий в показателях сепарации между студентами из городов РСО-Алании, с одной стороны, может объясняться неравномерностью групп, с другой стороны, спецификой региона. На территории Северной Осетии-Алании система воспитания, особенности детско-родительских отношений, в частности, детско-отцовских отношений, более регламентированы по сравнению с другими городами России.

Проведенный анализ перестройки отношений с отцом студентов 17-21 года свидетельствует о значимости роли отца в развитии личностной автономии, формировании индивидуальности, уникальности личности современных юношей и девушек. Выявленные гендерные, кросс-культурные и межрегиональные различия сепарации и индивидуации отражают широкую вариативность отношений студентов с отцом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блос П. Психоанализ подросткового возраста. М. : Ин-т общегум. Исслед., 2010.
2. Вальцев С. В. Социально-психологические особенности национального менталитета (на примере русских и осетин) : дис. ... канд. психол. наук. М., 2004.

3. Васягина Н. Н. Субъектное становление матери в современном социокультурном пространстве России : монография. Екатеринбург, 2013.
4. Выготский Л. С. Проблема возраста // Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1984.
5. Дзукаева В. П., Садовникова Т. Ю. Адаптация опросника PSI (Psychological Separation Inventory) на российской выборке. Семейная психология и семейная психотерапия, №1, 2014. сс. 3-15.
6. Дзукаева В. П., Садовникова Т. Ю. Роль матери и отца в развитии индивидуации юношей и девушек: кросс-культурный аспект // Национальный психологический журнал. 2014. № 4(16). С. 52-63.
7. Калоев Б. А. Осетины. М., 2004.
8. Калина О. Г. Влияние образа отца на эмоциональное благополучие и полоролевую идентичность подростков : дис. ... канд. психол. наук. М., 2007.
9. Карабанова О. А. Понятие «социальная ситуация развития» в современной психологии // Методология и история психологии. 2007. № 4. С. 40-56.
10. Карабанова О. А., Садовникова Т. Ю. Модели восприятия моральной атмосферы школы современными российскими подростками как компонент социальной ситуации развития // Вест. Моск. ун-та. Серия 14. Психология. 2011. №2. С. 73-85.
11. Малер М., Пайн Ф., Бергманн А. Психологическое рождение человеческого младенца: Симбиоз и индивидуация. М. : Когито-Центр, 2011.
12. Hoffman J. A. Psychological separation of late adolescents from their parents // Journal of Counseling Psychology. 1984. № 31. P.170-178.
13. Kruse J., Walper S. Types of individuation in relation to parents: Predictors and outcomes // International Journal of Behavioral Development. 2008. № 32 (5). P. 390-400.
14. Lapsley D. K., Edgerton J. Separation-individuation, adult attachment style and college adjustment // Journal of Counseling and Development. 2002. № 80. P. 485-493.
15. Vasyagina N. N., Kalimullin A. M. Retrospective analysis of social and cultural meanings of motherhood in Russia // Review of European Studies. 2015. №5. P. 52-61.

REFERENCES

1. Blos P. Psikhooanaliz podrostkovogo vozrasta. M. : In-t obshchegum. Issled., 2010.
2. Val'tsev S. V. Sotsial'no-psikhologicheskie osobennosti natsional'nogo mentaliteta (na primere russkikh i osetin) : dis. ... kand. psikhol. nauk. M., 2004.
3. Vasyagina N. N. Sub'ektnoe stanovlenie materi v sovremennom sotsiokul'turnom prostranstve Rossii : monografiya. Ekaterinburg, 2013.
4. Vygotskiy L. S. Problema vozrasta // Vygotskiy L. S. Sobr. soch.: V 6 t. T. 4. M., 1984.
5. Dzuakaeva V. P., Sadovnikova T. Yu. Adaptatsiya oprosnika PSI (Psychological Separation Inventory) na rossiyskoy vyborke. Semeynaya psikhologiya i semeynaya psikhoterapiya, №1, 2014. ss. 3-15.
6. Dzuakaeva V. P., Sadovnikova T. Yu. Rol' materi i ottsa v razvitii individuatsii yunoshey i devushek: kross-kul'turnyy aspekt // Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal. 2014. № 4(16). S. 52-63.
7. Kaloev B. A. Osetiny. M., 2004.
8. Kalina O. G. Vliyanie obraza ottsa na emotsional'noe blagopoluchie i polorolevuyu identichnost' podrostkov : dis. ... kand. psikhol. nauk. M., 2007.
9. Karabanova O. A. Ponyatie «sotsial'naya situatsiya razvitiya» v sovremennoy psikhologii // Metodologiya i istoriya psikhologii. 2007. № 4. S. 40-56.
10. Karabanova O. A., Sadovnikova T. Yu. Modeli vospriyatiya moral'noy atmosfery shkoly sovremennymi rossiyskimi podrostkami kak komponent sotsial'noy situatsii razvitiya // Vest. Mosk. un-ta. Seriya 14. Psikhologiya. 2011. №2. S. 73-85.
11. Maler M., Payn F., Bergmann A. Psikhologicheskoe rozhdienie chelovecheskogo mladentsa: Simbioz i individuatsiya. M. : Kogito-Tsentr, 2011.
12. Hoffman J. A. Psychological separation of late adolescents from their parents // Journal of Counseling Psychology. 1984. № 31. P.170-178.
13. Kruse J., Walper S. Types of individuation in relation to parents: Predictors and outcomes // International Journal of Behavioral Development. 2008. № 32 (5). P. 390-400.
14. Lapsley D. K., Edgerton J. Separation-individuation, adult attachment style and college adjustment // Journal of Counseling and Development. 2002. № 80. P. 485-493.
15. Vasyagina N. N., Kalimullin A. M. Retrospective analysis of social and cultural meanings of motherhood in Russia // Review of European Studies. 2015. №5. R. 52-61.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. Н. Н. Васягина.

УДК 37.018.15
ББК 449р

ГСНТИ 15.31.31; 15.41.59

Код ВАК 19.00.05; 19.00.13

Захарова Елена Игоревна,

кандидат психологических наук, доцент, кафедра возрастной психологии, факультет психологии, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова; 119633, г. Москва, Боровское ш., д. 33, стр. 1, к. 105; e-mail: E-I-Z@yandex.ru

ОСВОЕНИЕ РОДИТЕЛЬСКОЙ ПОЗИЦИИ КАК ТРАЕКТОРИЯ ВОЗРАСТНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ЗРЕЛОМ ВОЗРАСТЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: вхождение в родительство; задача развития; социальная позиция; новообразования личности.

АННОТАЦИЯ. В статье обсуждается значение периода вхождения в родительство в развитии взрослого человека. Вхождение в родительство открывается важнейшим событием в жизни человека – рождением ребенка – и начинается с того момента, когда взрослый человек принимает на себя задачу самоопределения в новых условиях. Анализ содержания происходящих в этот период изменений ведется с позиции культурно-исторического подхода Л. С. Выготского. Освоение социальной позиции родителя представляется как особая социальная ситуация развития, в рамках которой родительская сфера деятельности приобретает особый развивающий потенциал. Становление внутренней позиции родителя как осознанного, принимающего отношения к родительским функциям, предписанным социальной позицией, и особому положению посредника, организатора и помощника в системе детско-родительских отношений открывает путь к преобразованию структуры личности и самосознания взрослого человека. Обсуждаемое в работе триединство осваиваемой социальной ситуации (становящейся ситуацией развития), деятельности (обретающей развивающий потенциал при условии осуществления в новой позиции), новообразований, глубоко преобразующих человека, ставшего родителем, позволяет говорить о принадлежности изучаемого феномена к возрастнo-психологическому развитию.

Zakharova Elena Igorevna,

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Developmental Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia.

MASTERING THE POSITION OF A PARENT AS A TRAJECTORY OF AGE AND PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT IN ADULTHOOD

KEYWORDS: entry into parenthood; task of development; social position; new personal properties.

ABSTRACT. The article discusses the importance of the period of entry into parenthood in the development of an adult. Entry into parenthood is opened by the most important event in human life - birth of a child, and begins from the moment when an adult takes on the task of self-determination in the new conditions. The analysis of the content of changes occurring at this time is conducted from the perspective of the cultural-historical approach of Vygotsky. The development of the social position of the parent is presented as a special social situation of development, in which the parent scope of activities is of particular developing potential. Formation of the emotional position of a parent as a conscious person receiving the functions of parenthood prescribed by the social position and the special situation of a mediator, organizer and assistant in the child-parent relations opens a way to transform the structure of personality and self-awareness of an adult. The discussed trinity of the mastered social situation (the situation of becoming), activity (has taken on developing the potential of the subject in the new position), and new properties deeply transforming the human being who became a parent, allows talking about the belonging of the phenomenon under study to age and psychological development.

Развитие человека в период зрелости все чаще становится предметом исследования в силу меньшей изученности по сравнению с детскими возрастами. Наряду с тем что исследователи уверенно характеризуют периоды зрелости минимальной зависимостью от хронологических рамок, а развитие взрослого человека гетерохронностью, высокой вариативностью траекторий, остаются открытыми вопросы об условиях его эффективности и критериях выделения периодов. Анализ содержания возрастного развития ведется, как правило,

в логике зарубежной психологической традиции (Э. Эриксон, Р. Хейвергерст, Г. Шихи, Д. Левинсон), что оставляет открытым вопрос о возможности использования схемы анализа возрастного развития, предложенной в рамках культурно-исторического подхода Л. С. Выготского. Вопрос о возможности использования потенциала учения о структуре и динамике возраста Л. С. Выготского становится центральным в нашей работе. Мы предприняли попытку проанализировать с позиций указанного подхода содержание и роль в возрастном

развитии особого периода в жизни взрослого человека – периода вхождения в родительство.

Вхождение в родительство открывается важнейшим событием в жизни человека – рождением ребенка – и начинается с того момента, когда взрослый человек принимает на себя задачу самоопределения в новых условиях. Жизненное событие может стать отправной точкой периода, в ходе которого происходят изменения не только образа жизни, но и жизненной позиции (С. Л. Рубинштейн, Н. А. Логинова, З. И. Рябикина). Являясь одним из нормативных событий, рождение ребенка не становится исключением. Использование развивающего потенциала данного периода жизни становится актом личностного самоопределения. В связи с рождением ребенка взрослый человек встречается с задачей освоения новой социальной роли, нового вида деятельности и новой системы отношений, связанной с необходимостью осуществления родительских функций. Сосредоточение усилий на столь новой и значимой сфере деятельности требует сделать ее приоритетной на некоторое время, отодвинув на задний план остальные жизненные задачи.

Освоение родительства как новой сферы деятельности становится содержанием периода «вхождения в родительство». В связи с рождением ребенка перед человеком встает задача освоения новой социальной позиции. Социальная позиция определяется как социально-психологическая реальность, в которой обозначено место индивида в определенной социальной структуре [2]. Она предписывает индивиду определенный характер отношений с участниками системы. Задаваемая позицией социальная роль, понимаемая как функция, образец поведения, ожидаемый от каждого человека, занимающего данную позицию, никак не зависят от воли и сознания отдельного человека: их субъектом и творцом является не индивид, а общество. Социальная роль, таким образом, – это и вид социальной деятельности, и способ поведения личности в соответствии с общественным предназначением группы, к которой принадлежит человек, и с тем, чего от него ожидают [19]. Таким образом, социальный статус родителя (социальная позиция) и задаваемая им социальная роль являются надындивидуальными образованиями, выступают в виде ценностно-нормативных комплексов, определяя содержание и качество реализации таких функций, как уход, воспитание, обеспечение условий для развития ребенка, его эмоциональная поддержка. Однако исследователи не останавливаются на описании внешней поведенческой сто-

роны роли родителя. В современной отечественной психологии наблюдается возрастающий интерес к мотивации родительства, целям воспитания, родительскому отношению, личностным особенностям родителей [17; 25; 9]. Все это говорит о преимуществах использования категории «деятельность», высокий потенциал которой многократно показан в отечественной психологии.

Реализация родительской сферы деятельности отражается в особенностях личности человека, порождая специфические образования. В многочисленных определениях родительства встречаются указания на «материнскую сферу личности», содержащую ценностные образования, установки личности как систему отношений к родительской позиции, ребенку и себе в роли матери, материнскую идентичность, преобразующую самосознание матери. Родительство как «совокупность индивидуальных характеристик личности» [6], «интегральное психологическое образование личности», «часть личностной сферы женщины и мужчины» [21], «элемент самосознания» [10] выступает уже как индивидуально-психологическая реальность. Родительская деятельность, таким образом, становится тем инструментом, с помощью которого происходит превращение социального надындивидуального содержания в акт индивидуального сознания.

Обращает на себя внимание, что деятельность, обеспечивающая реализацию родительских функций, не является принципиально новой по своему операциональному составу, развивающейся сама по себе. Мы полагаем, что она приобретает развивающий потенциал в случае, если осуществляется в рамках новой социальной позиции. Вопрос о специфике социальной позиции родителя стал предметом эмпирического исследования.

Целью исследования стал анализ содержания и специфики таких социальных позиций, как позиция матери, отца, няни, воспитателя и учителя, отраженных в общественном сознании. Методом проведенного исследования стал метод построения семантических пространств (В. Ф. Петренко). Выборку составили 135 взрослых людей (83 женщины, 52 мужчины). Им было предложено оценить выраженность 60 предварительно отобранных качеств у представителей каждой из социальных позиций. Далее полученные данные обрабатывались методом факторного анализа, позволяющего уменьшить размерность данных, т. е. от множества исходных данных перейти к ограниченному количеству новых переменных – факторов (факторно-аналитическая обработка проводилась методом главных

компонент с поворотом факторных осей методом varimax).

В результате факторного анализа было получено 7 содержательных факторов, из них 2 – уникальные (то есть выделенные только для одной позиции), 5 – воспроизводятся в факторных структурах нескольких позиций.

– *Близость, забота.* Важнейшей составляющей взаимодействия взрослого с ребенком является эмоциональное отношение к нему. Выделенный фактор характеризует взрослого как близкого, надежного человека, который всегда оказывается рядом, на которого можно положиться. Свою любовь к ребенку он проявляет в чуткости, нежности и ласке. Выражая ребенку свою любовь и симпатию, он подтверждает самоценность ребенка.

– *Обучение.* Этот фактор представлен качествами, обеспечивающими передачу ребенку культурного опыта. Взрослый, реализующий данную функцию, является авторитетом для ребенка в силу обладания всевозможными способностями и знаниями. Он не только обладает компетенциями, но и стремится вооружить ими ребенка. Наиболее частые характеристики – рассказывает, объясняет, учит.

– *Сотрудничество, сопровождение.* Этот фактор составлен качествами, способствующими усвоению учебного содержания, совершенствованию познавательных возможностей ребенка. Взрослый, реализующий данную функцию, является источником интересной информации, всевозможных заданий и поручений, понимает ребенка и сам понятен для него, поддерживает веру ребенка в свои силы, оказывает необходимую помощь. Важной характеристикой отношений становится взаимное уважение и доверие.

– *Требование и контроль.* В данный фактор вошли качества, необходимые для реализации функции воспитания ребенка. Взрослый становится проводником социальных требований для ребенка и гарантом их выполнения. В связи с этим взрослому присущи требовательность, строгость, оценочность. Взрослый выражает свое эмоциональное отношение в связи с успехами / неуспехами ребенка, позволяя ему степень своего удовлетворения.

– *Организация жизни ребенка,* обеспечение безопасности и здоровья. Этот фактор вообрал в себя качества, позволяющие организовать жизнь ребенка, соблюдая требования гигиены и безопасности. Контроль за гигиеной, здоровьем, безопасностью ребенка является зоной ответственности взрослого человека.

– *Сочувствие и содействие* – фактор, отражающий наличие близкой эмоциональной связи с ухаживающим взрослым. Взрослый, сопровождающий ребенка, может быть способен разделить его чувства и переживания. В силу эмоциональной близости он активно вовлекается в жизнь ребенка, становится соучастником его жизни.

– *Побуждение к развитию* – заинтересованность, внимание к развитию ребенка и стремление способствовать этому развитию делает взрослого человека инициатором множества видов деятельности. Его участие раскрывает ребенку перспективу совершенствования.

Выделенные факторы оказались представленными во многих социальных позициях. Специфика каждой из них определялась составом вошедших факторов (содержание) и степенью их выраженности (средние значения). Обе родительские позиции (отца и матери) оказались уникальными как по своему содержанию, так и факторной нагрузке (таблица 1).

Таблица 1

Степень выраженности фактора в различных социальных позициях

Факторы \ позиции	мать	отец	учитель	воспитатель
Близость, забота	27,326% 4,82*	27,326% 4,40*		7,025% 3,23
Сочувствие, сопровождение	4,589% 4,80			
Побуждение к развитию		7,215% 4,35		
Обеспечение безопасности			5,219% 3,17	5,387% 3,94
Обучение	8,325% 4,46	6,404% 4,61	7,803% 4,52	
Сотрудничество и поддержка			33,549% 3,86	33,193% 3,79
Требования и контроль	6,635% 3,46	4,215% 3,76*	4,368% 3,61	4,217% 3,29

* отмечены статистически значимые различия.

Результаты исследования свидетельствуют, что позиции отца и матери отличаются

ся значимо более высокой выраженностью эмоциональной связи с ребенком, заинтере-

сованностью в успешности его развития, определяющей родительскую требовательность и контроль (особенность отцовской позиции) и в то же время высокой степенью психологической поддержки. Освоение такой новой социальной позиции становится задачей развития для взрослого человека, что согласуется с существующими представлениями об их содержании во взрослости (Р Хейвергерст).

Многочисленные исследования свидетельствуют о том, что далеко не все родители успешно осваивают родительскую позицию, причиной чему может стать эмоциональное к ней отношение. Неприятие, амбивалентное отношение к материнской роли приводит к стремлению делегировать ее реализацию другому человеку или вовсе отказаться от ее осуществления [13; 14; 8]. Имеющиеся данные позволяют говорить о том, что положительное (принимающее) отношение к новой социальной позиции становится условием ее присвоения, превращения в элемент потребностной сферы человека. Происходящее преобразование можно охарактеризовать как описанный Л. И. Божович процесс формирования внутренней позиции ребенка как готовности к реализации социальной позиции, сопровождающейся позитивным отношением к ее элементам, функциям ею задаваемым [5]. Использование предложенной категории позволяет говорить о становлении *внутренней позиции родителя*, которая выражается в осознанном, позитивном (принимающем) отношении к родительским функциям, предписанным социальной позицией и особому положению посредника, организатора и помощника в системе детско-родительских отношений.

В случае позитивного отношения к родительской позиции начинается процесс преобразования, в результате которого происходит становление «нового типа строения личности, те психические и социальные изменения, которые... в самом главном и основном определяют сознание, отношение к среде, внешнюю и внутреннюю жизнь», то есть формирование новообразования [12].

В современной психологии родительства накоплен богатый материал, описывающий такие личностные изменения, как формирование новой мотивационной и ценностной направленности [18; 21; 23]. Описаны и глобальные изменения самосознания матери ее идентичности [11; 1; 16; 22]. Можно утверждать, что возникновение мотивационной и ценностно-смысловой структуры, в которой лидирующие позиции занимают мотивы обеспечения благополучия ребенка и его самооценности, отражает процесс личностного развития человека.

Основаниями для такого утверждения служат представления о развитии человека как движении в направлении, приближающем его к «обретению родовой сущности», где «условиями и одновременно критериями этого развития являются отношение к другому человеку как к самооценности» [3; 7]. Происходящая в связи с этим децентрация (как способность к самоотдаче и любви к другому) является свидетельством перехода человека на новый качественный уровень развития смысловой сферы личности. А. А. Бодалев указывает на то, что о прогрессивном развитии во взрослости свидетельствует появление новообразований, важнейшим из которых называет «изменения в мотивационной сфере с усиливающимся отражением общечеловеческих ценностей» [4].

Не оставляет сомнений то, что только вовлеченные в родительскую деятельность взрослые становятся носителями указанных новообразований личности. Важно подчеркнуть то, что развивающую роль сфера родительской деятельности реализует не сама по себе, а только при условии осуществления в особой социальной позиции. Именно социальная позиция родителя, закрепленная в культуре как надиндивидуальная реальность, диктует «правила игры» взрослому человеку, принимающему данный статус. Именно позиция посредника между новорожденным ребенком и Миром, в котором ему предстоит жить, определяет содержание родительской деятельности и наполняет ее особой значимостью. Принятие данной социальной позиции означает принятие на себя ответственности за осуществление закрепленных в ней функций и создает условия для преобразований структуры личности и сознания взрослого человека. Не случайно в качестве основного качества личности, обретаемого в связи с вступлением в родительство, называют ответственность [24; 20]. В связи с изложенными выше соображениями можно утверждать, что социальная ситуация, возникающая в связи с появлением ребенка в семье, ставит перед взрослым человеком «задачу развития». Ее содержание вполне согласуется с такими задачами развития в ранней зрелости, как освоение семейных ролей, принятие ответственности за семью, начало реализации родительских функций (Р. Хевиггерст, Б. Ньюмен, П. Ньюмен). Можно говорить о том, что новая социальная ситуация становится *социальной ситуацией развития* взрослого человека, становящегося родителем.

Таким образом, имеются все основания охарактеризовать период вхождения в родительство с помощью категорий, исполь-

зуемых в рамках анализа структуры психологического возраста. Использование данного подхода позволяет, на наш взгляд, не только описать отдельные феномены жизни взрослого человека в этот период, но и представить их в системе значимых связей. Не являясь самостоятельным психологическим возрастом, этот период может представлять собой единицу возрастного развития, в котором осуществляется решение одной из задач развития возраста. Наличие такого элемента может представлять одну из траекторий развития.

В итоге можно сделать следующие выводы.

1. Рождение ребенка становится жизненным событием, которое ставит перед взрослым человеком задачу освоения новой социальной позиции родителя.

2. Родительская позиция специфична по сравнению с позициями других, обеспечивающих успешное развитие ребенка взрослых. Ее отличает сочетание требования и контроля, с одной стороны, поддержки и заботы – с другой. Отличительная особенность – высокое значение эмоциональной близости.

3. Использование развивающего потенциала данного периода жизни становится актом личностного самоопределения. Принимающее отношение позволяет превратить деятельность в новой социальной позиции в реальность, отвечающую личным потребностям человека.

4. Становление внутренней позиции родителя как осознанного, принимающего отношения к родительским функциям, предписанным социальной позицией, и особому положению посредника, организатора и помощника в системе детско-родительских отношений открывает путь к преобразованиям структуры личности и самосознания взрослого человека.

5. Обсуждаемое в работе триединство осваиваемой социальной ситуации (становящейся ситуацией развития), деятельности (обредающей развивающий потенциал при условии осуществления в новой позиции), новообразований, глубоко преобразующих человека, ставшего родителем, позволяет говорить о принадлежности изучаемого феномена к возрастнo-психологическому развитию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адушкина К. В. Представление современной женщины о себе как о члене семьи // Мир науки, культуры, образования. 2011. №3. С. 15–18.
2. Андреева Г. М. Психология социального познания. М. : Аспект Пресс, 2007.
3. Асмолов А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М. : Смысл, 2001.
4. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека. М. : Флинта; Наука, 1998.
5. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. труды. М. : Ин-т практич. психологии; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997.
6. Борисенко Ю. В. Психология отцовства. М. ; Обнинск : ИГ-СОЦИН, 2007.
7. Братусь Б. С. К проблеме развития личности в зрелом возрасте // Вестник Моск. ун-та. (Серия 14. Психология). 1980. № 2. С. 3–12
8. Брутман В. И., Радионова М. С. Формирование привязанности матери к ребенку в период беременности // Вопросы психологии. 1997. № 6. С. 38–47.
9. Варга А. Я. Типы родительского отношения. Самара : СамГПУ, 1997.
10. Васягина Н. Н. Самосознание как условие субъективного становления личности // Дискуссия. 2013. № 4 (34). С. 96–100.
11. Васягина Н. Н. Образ матери: особенности репрезентации в сознании россиян // Педагогическое образование в России. 2015. № 6. С. 139–146.
12. Выготский Л. С. Вопросы детской (возрастной) психологии // Собрание сочинений : в 6 т. М. : Педагогика, 1984. Т. 4.
13. Захарова Е. И., Строгалина А. И. Особенности принятия родительской позиции // Психологическая диагностика. 2005. №4. С. 58–71.
14. Захарова Е. И. Ценность материнства у современных женщин и практика осуществления и пути их решения : монография. Астрахань : Астраханский ун-т, 2013.
15. Захарова Е. И. Особенности мотивационной сферы матерей с детьми младенческого, раннего и дошкольного возраста // Вестник Моск. ун-та. 2011. №2. (Серия 14. Психология). С. 97–109.
16. Захарова Е. И., Торчинова Ю. А. Условия становления материнской идентичности // Известия Пенз. гос. пед. ун-та им. В. Г. Белинского. 2012. №28. (Общественные науки). С. 1234–1240.
17. Карабанова О. А. Психология семейных отношений. Самара : СИОКПП, 2001.
18. Кулешова К. В. Направления и факторы развития женской личности в период беременности : дис. ... канд. психол. наук. М., 2013.
19. Нартова-Бочавер С. К. Дифференциальная психология : учеб. пособ. М. : Флинта ; МПСИ, 2003.
20. Овчарова Р. В. Психология родительства. М. : Академия, 2005.
21. Филиппова Г. Г. Психология материнства и ранний онтогенез. М. : Жизнь и мысль, 1999.
22. Delmore-Ko P. M. Developing a parental identity: expectations about parenthood and descriptions of self as parent: Unpublished thesis. University of Waterloo, 2000.
23. Hoffmann L. W. The value of children to parents and child-rearing patterns // Social Behavior. 1987. Vol. 2. P. 123–141

24. Newman P. R., Newman B. M. Parenthood and Adult Development // Transitions to parenthood / R. Palkovitz and M. B. Sussman (Eds.). New York : Haworth Press, 1988. P. 313–338.
25. Pinquart M., Stotzka C., Silbereisen R. K. Ambivalence in decisions about childbearing // Journal of Reproductive and Infant Psychology. 2010. May. Vol. 28. № 2. P. 212–220.
26. Salmela-Aro K. Personal goals and well-being during critical life transitions: The 4 Cs—channeling, choice, co-agency and compensation // Advances in Life Course Research. 2009. Vol. 14. P. 67–79.

REFERENCES

1. Adushkina K. V. Predstavlenie sovremennoy zhenshchiny o sebe kak o chlene sem'i // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2011. №3. S. 15-18.
2. Andreeva G. M. Psikhologiya sotsial'nogo poznaniya. M. : Aspekt Press, 2007.
3. Asmolov A. G. Psikhologiya lichnosti: Printsipy obshchepsikhologicheskogo analiza. M. : Smysl, 2001.
4. Bodalev A. A. Vershina v razvitiі vzroslogo cheloveka. M. : Flinta; Nauka, 1998.
5. Bozhovich L. I. Problemy formirovaniya lichnosti: Izbr. psikhol. trudy. M. : In-t praktich. psikhologii; Voronezh : NPO «MODEK», 1997.
6. Borisenko Yu. V. Psikhologiya ottsovstva. M. ; Obninsk : IG-SOTsIN, 2007.
7. Bratus' B. S. K probleme razvitiya lichnosti v zreлом vozraste // Vestnik Mosk. un-ta. (Seriya 14. Psikhologiya). 1980. № 2. S. 3–12
8. Brutman V. I., Radionova M. S. Formirovanie privyazannosti materi k rebenku v period beremennosti // Voprosy psikhologii. 1997. № 6. S. 38–47.
9. Varga A. Ya. Tipy roditel'skogo otnosheniya. Samara : SamGPU, 1997.
10. Vasyagina N. N. Samosoznanie kak uslovie sub"ektivnogo stanovleniya lichnosti // Diskussiya. 2013. № 4 (34). S. 96-100.
11. Vasyagina N. N. Obraz materi: osobennosti reprezentatsii v soznanii rossiyan // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. № 6. S. 139-146.
12. Vygotskiy L. S. Voprosy detskoj (vozrastnoj) psikhologii // Sobranie sochineniy : v 6 t. M. : Pedagogika, 1984. T. 4.
13. Zakharova E. I., Strogalina A. I. Osobennosti prinyatiya roditel'skoy pozitsii // Psikhologicheskaya diagnostika. 2005. №4. S. 58–71.
14. Zakharova E. I. Tsennost' materinstva u sovremennykh zhenshchin i praktika osushchestvleniya i puti ikh resheniya : monografiya. Astrakhan' : Astrakhanskiy un-t, 2013.
15. Zakharova E. I. Osobennosti motivatsionnoy sfery materey s det'mi mladencheskogo, rannego i doskol'nogo vozrasta // Vestnik Mosk. un-ta. 2011. №2. (Seriya 14. Psikhologiya). S. 97–109.
16. Zakharova E. I., Torchinova Yu. A. Usloviya stanovleniya materinskoy identichnosti // Izvestiya Penz. gos. ped. un-ta im. V. G. Belinskogo. 2012. №28. (Obshchestvennye nauki). S. 1234–1240.
17. Karabanova O. A. Psikhologiya semeynykh otnosheniy. Samara : SIOKPP, 2001.
18. Kuleshova K. V. Napravleniya i faktory razvitiya zhenskoy lichnosti v period beremennosti : dis. ... kand. psikhol. nauk. M., 2013.
19. Nartova-Bochaver S. K. Differentsial'naya psikhologiya : ucheb. posob. M. : Flinta ; MPSI, 2003.
20. Ovcharova R. V. Psikhologiya roditel'stva. M. : Akademiya, 2005.
21. Filippova G. G. Psikhologiya materinstva i ranniy ontogenez. M. : Zhizn' i mysl', 1999.
22. Delmore-Ko P. M. Developing a parental identity: expectations about parenthood and descriptions of self as parent: Unpublished thesis. University of Waterloo, 2000.
23. Hoffmann L. W. The value of children to parents and child-rearing patterns // Social Behavior. 1987. Vol. 2. P. 123–141
24. Newman P. R., Newman B. M. Parenthood and Adult Development // Transitions to parenthood / R. Palkovitz and M. B. Sussman (Eds.). New York : Haworth Press, 1988. P. 313–338.
25. Pinquart M., Stotzka S., Silbereisen R. K. Ambivalence in decisions about childbearing // Journal of Reproductive and Infant Psychology. 2010. May. Vol. 28. № 2. P. 212–220.
26. Salmela-Aro K. Personal goals and well-being during critical life transitions: The 4 Cs—channeling, choice, co-agency and compensation // Advances in Life Course Research. 2009. Vol. 14. P. 67–79.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. Н. Н. Васягина.

УДК 37.018.1
ББК Ю957.65

ГСНТИ 15.31.31; 15.41.59

Код ВАК 19.00.05; 19.00.13

Карабанова Ольга Александровна,

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой возрастной психологии, факультет психологии, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова; 11735, г. Москва, ул. Профсоюзная, д. 54, к. 27; e-mail: Okarabanova@mail.ru

ПОЗИТИВНОЕ РОДИТЕЛЬСТВО – ПУТЬ К СОТРУДНИЧЕСТВУ И РАЗВИТИЮ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: родительство; позитивное и девиантное родительство; эффективность родителя.

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрены цели и основные характеристики позитивного родительства. Родительство рассматривается как процесс содействия прогрессивному развитию ребенка и достижению им автономии в доброжелательной, безопасной и психологически комфортной среде, создаваемой поведением родителя. Обсуждаются такие условия и факторы, определяющие эффективность родителя и качество родительства, как личностные особенности самого родителя, личностные и индивидуальные особенности ребенка, особенности детско-родительского взаимодействия и супружеских отношений, уровень психологического благополучия самих родителей. Все перечисленные факторы действуют не изолированно, а взаимодействуют, усиливая, нивелируя, компенсируя друг друга и определяя в конечном итоге уровень родительской компетентности. Выделены такие причины девиантного родительства, как нарушения мотивационной сферы, семейный анамнез, неготовность к включению в реализацию родительской функции, личностная незрелость родителя, такие его личностные качества, как низкий уровень ответственности, эгоизм, трудный темперамент ребенка, дефект, ограничивающий его возможности, низкий неудовлетворительный уровень психолого-педагогической компетентности родителя. Сформулированы положения, опровергающие стереотипы представлений о факторах риска реализации родительства. Показано, что фактором риска для развития и психологического благополучия ребенка является не столько сам факт проживания в неполной семье, сколько продолжающийся родительский конфликт. Обращается внимание на то, что отцы столь же способны к эффективному и сенситивному родительству, как и матери. Позиция автора относительно того, что психическое развитие ребенка определяется социальными отношениями, но не генетической связью, позволяет говорить об исследовании родительства как чрезвычайно актуальном направлении современной психологии.

Karabanova Ol'ga Aleksandrovna,

Doctor of Psychology, Professor, Head of Department of Developmental Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia.

POSITIVE PARENTING – A PATH TO COOPERATION AND DEVELOPMENT

KEYWORDS: parenting; positive and deviant parenting; effectiveness of parent.

ABSTRACT. The article describes the aims and main characteristics of positive parenting. Parenthood is seen as a process to promote progressive development of the child and achievement of their autonomy in a friendly, safe and psychologically comfortable environment created by the behavior of the parent. The article discusses the conditions and factors that determine effectiveness of the parent and the quality of parenting as personal characteristics of the parents, and individual personal characteristics of the child, especially parent-child interaction and marital relationships, and the level of psychological well-being of the parents. All these factors do not act in isolation, but interact, reinforcing, leveling and compensating for each other, and ultimately determining the level of parental competence. The author identifies such causes of deviant parenting as violation of the motivational sphere, family history, unwillingness to carry out the parent function and personal immaturity of parents, reflected in such personal qualities as a low level of responsibility, selfishness, difficult temperament of the child, a problem that limits its ability, low unsatisfactory level of psycho-pedagogical competence of parents. The article formulates the conditions which refute stereotype representations about the risk factors of realization of parenthood. It also shows that the risk factor for the development and psychological well-being of the child is not so much the fact of living in a single-parent family as the ongoing parental conflict. Attention is drawn to the fact that fathers are as capable of effective and sensitive parenting as mothers. The position of the author that mental development of the child is determined by social relations, but not a genetic link, allows talking about the study of parenthood as a very important field of modern psychology.

Говоря о родительстве, сегодня принято выделять крайние варианты успешности реализации воспитательной функции – позитивное/эффективное и девиантное родительство. Параметры позитивного родительства имеют социокультур-

ную историческую природу. Характеристики позитивного и девиантного родительства различаются в разных культурах и на протяжении истории человечества (В. К. Шабельников). Само понятие «child abused» определяется социальным и историческим

контекстом, теоретическими взглядами на закономерности развития ребенка и функционирования семьи, социальными установками в отношении воспитания ребенка и родительства (А. И. Тащева, С. В. Гриднева).

Ярким примером являются дебаты, которые ведутся вокруг проблемы применения физического наказания ребенка. Несмотря на то что в большинстве европейских стран физические наказания официально находятся «вне закона», существует достаточно широкая практика их применения как воспитательного средства. Так, по данным исследования Sawson et al. (2000), что 72% обследованной выборки молодых людей 18-24 лет в Великобритании сообщили о том, что в детстве они подвергались телесным наказаниям как средству поддержания дисциплины.

Родительство сегодня рассматривается как процесс содействия прогрессивному развитию ребенка и достижению им автономии в доброжелательной, безопасной и психологически комфортной среде, создаваемой поведением родителя. Общество занимает достаточно активную позицию в отношении неэффективного или девиантного родительства, реализуя интервенцию (вмешательство) с целью компенсации неэффективного родительства. Временами такое вмешательство оказывается несвоевременным, неэффективным и даже разрушающим семейные связи и отношения. Примером может служить неадекватная деятельность отдельных органов системы ювенальной юстиции, реализуемая вопреки ценностно-целевым установкам ее создания как в нашей стране, так и за рубежом.

Основной целью родительства является обеспечение условий оптимального умственного и личностного развития ребенка. Родительство представляет собой длительный многолетний процесс развития системы компетенций в сфере воспитания ребенка. Родительское поведение изменяется по мере взросления ребенка и развития самого родителя. Родительство – процесс, реализуемый на протяжении долгого отрезка жизненного пути. На различных возрастных этапах для развития ребенка необходимы различные паттерны родительского поведения. Родительство представляет собой двусторонний процесс взаимодействия, в который и родитель, и ребенок вносят свой значимый вклад. Качество родительства определяет будущее психологическое благополучие обеих взаимодействующих сторон. Каждый человек потенциально может стать хорошим родителем, однако реализация этого потенциала зависит как от истории отношений в семье, так и от актуальных событий.

Основными составляющими родительства являются:

- забота (удовлетворение витальных, социальных, эмоциональных потребностей ребенка и защита от болезней, вредностей, ущерба, отвержения, насилия и пр.);

- контроль (определение и выстраивание границ поведения и деятельности);

- развитие (содействие в реализации потенциала ребенка в различных сферах) [16].

Эффективность родителя определяется такими характеристиками родителя, как:

- знание, информированность, компетентность (в удовлетворении потребностей ребенка, потенциале и возможностях развития ребенка, интерпретации и понимании особенностей ключевых моментов поведения ребенка, осведомленность об источниках угрозы и факторах риска;

- мотивация (наличие потребностей, удовлетворение которых обуславливает поведение родителя);

- ресурсы (материальные и личностные);

- возможности (время и место для общения и взаимодействия с ребенком).

Кроме того, родители должны обладать умениями справляться с дистрессом, непослушанием, разрешать конфликты и устанавливать позитивные межличностные отношения.

Качество родительства определяется личностными особенностями самого родителя, личностными и индивидуальными особенностями ребенка, а также тем социальным контекстом, в котором осуществляется родительство – в первую очередь, характером супружеских и брачных отношений, социальными связями семьи и профессиональной занятостью родителей.

Отметим, что ключевым условием эффективности родительства выступает взаимодействие родителя с ребенком, в котором сам ребенок оказывается активным участником и строителем детско-родительских межличностных отношений [6; 7]. Другими существенными условиями являются уровень психологического благополучия самих родителей, их опыт воспитания других детей и собственный опыт детско-родительских отношений.

Исследователи Бельский и Вондра [13] обозначили факторы, влияющие на качество родительства, выделив 3 основных сферы – психологические особенности родителя, психологические особенности ребенка, контекст. Со стороны родителя важнейшими факторами являются:

- *сенситивность* (чувствительность) родителя, включая чувствительность к возможностям ребенка, задачам развития и трудностям; способность к эмпатии, ориен-

тация в воспитании; реалистичные ожидания и адекватная поддержка намерений ребенка;

- *психологическая зрелость родителя* (устойчивое Я, самооценка и интернальный локус контроля, удовлетворенность психологических потребностей, способность открыто и адекватно выражать свои чувства, умение передавать свой опыт, активные стратегии совладания с трудностями, понимание результатов своего поведения [3; 4];

- *психологическое здоровье*, включая теплоту, инициативность, естественность общения и взаимодействия с ребенком, стабильность и организованность образа жизни;

- *история собственного родительства*, включая опыт отношений со своими родителями [5; 6].

Со стороны ребенка такими факторами выступают физическое здоровье, благополучие развития, особенность темперамента (легкость темперамента для родителя, возможность установления и реализации родительского контроля).

Контекстные факторы – это поддержка, получаемая от партнера, социальных сетей, и совместимость профессиональной занятости с выполнением родительских функций.

Все перечисленные факторы действуют не изолированно, а взаимодействуют, усиливая, нивелируя, компенсируя друг друга и определяя в конечном итоге уровень родительской компетентности. Девиантное родительство можно считать следствием стрессового воздействия, опосредованного факторами риска, создающими чрезмерную уязвимость ребенка.

Исследования случаев дисгармоничного и девиантного родительства позволили выявить его причины. К ним относятся

- нарушения мотивационной сферы (случайный характер зачатия ребенка, отсутствие или слабость потребности иметь детей и быть родителем, наличие у родителя более сильных «конкурирующих потребностей», чем потребность в реализации родительской любви, фрустрация жизненно важных потребностей родителя в связи с рождением и воспитанием ребенка);

- семейный анамнез – отрицательное отношение к рождению ребенка супруга, родителей, других значимых членов расширенной семьи, высокая конфликтность и негативное отношение супругов друг к другу, негативный детский опыт общения с собственными родителями, прежде всего опыт отвержения и игнорирования, развод родителей, трудности сиблинговых отношений);

- позднее включение в уход и заботу о ребенке с момента его рождения, чрезмерно

раннее делегирование в собственной семье функций ухода за младшим сиблингом;

- личностные особенности родителя (инфантилизм и личностная незрелость, низкий уровень ответственности, эгоизм, наличие у родителя ряда неразрешенных психологических проблем);

- индивидуальные особенности ребенка – индивидуально-типологические особенности ребенка такие, например, как трудный темперамент (А.Томас, С.Чесс), несоответствие ребенка ожидаемому родителями образу, физические недостатки, дефекты;

- низкий неудовлетворительный уровень психолого-педагогической компетентности родителя, игнорирование возрастных особенностей ребенка либо искаженное представление о них, приводящее к мифификации и грубым нарушениям системы воспитания.

Можно выделить следующие варианты нарушений родительского отношения к ребенку:

- доминирование чувства долга в отношении к ребенку и его воспитанию, отсутствие у матери интереса к ребенку, сознательное приспособление матери к потребностям ребенка, недостаток непосредственности в ее поведении;

- непоследовательность системы воспитания, противоречивость действий по отношению к ребенку;

- эмоциональное отвержение, безразличие, гиперопека, сверхтребовательность;

- чрезмерная ориентация на социальные требования и долженствования без учета индивидуальных особенностей ребенка, гиперсоциализация, выражающаяся в повышенных требованиях к ребенку без учета индивидуальных особенностей, эгоцентризм, формирующий ребенка по типу «кумир семьи», «смысл жизни»;

- чрезмерность или недостаток протекции – потворствующая гиперпротекция, доминирующая гиперпротекция, повышенная моральная ответственность, эмоциональное отвержение, жестокое обращение, гипопротекция;

- тревожный тип отношения матери к своему ребенку, отличающийся ситуативным и ограничивающим контролем, непоследовательность воспитания;

- отвержение ребенка, межличностная дистанция родителя и ребенка, авторитарная гиперсоциализация, инфантилизация [4; 1; 2; 11; 12].

Признавая значение индивидуальности родителя для развития ребенка, авторы большинства исследований, выполненных в последние 20 лет, приходят к единому мнению о приоритетности отношений в семье и

социальной поддержке как ключевом условии успешности развития ребенка. Полученные результаты дают возможность сформулировать ряд положений, позволяющих по-новому оценить воздействие неблагоприятных семейных факторов на развитие ребенка и имеющих принципиальное значение для работы психолога с семьей.

Сам факт воспитания ребенка в неполной семье не является фактором риска для развития и психологического благополучия ребенка. Гораздо больший ущерб наносит развитию ребенка и его эмоциональному статусу продолжающийся родительский конфликт, а не сам факт развода или ухудшение материального положения неполной семьи.

Отцы столь же способны к эффективному и чувствительному родительству, как и матери. В силу этого оба разведенных родителя могут равно успешно осуществлять заботу о ребенке. Не пол родителя, а совокупность обстоятельств определяют преимущества той или иной стороны в воспитании ребенка.

Присутствие или отсутствие отца в семье само по себе не определяет фатальным

образом развития гендерной идентичности ребенка и его психологические характеристики.

Искусственное зачатие не создает ребенку и родителю проблем или рисков эмоционального развития ребенка и детско-родительских отношений. В то же время недостаток исследований суррогатного материнства не позволяет сделать аналогичного вывода.

Психическое развитие ребенка определяется социальными отношениями, но не генетической связью.

Эмоциональное развитие и психологический статус ребенка определяются скорее целостным интегрированным опытом, а не отдельными событиями, как бы значимы они ни были. Однако влияние на развитие того или иного события определяется временем – в раннем возрасте ребенок, как правило, оказывается более уязвимым.

Постоянство отношений значимо для ребенка и позволяет ему в дальнейшем устанавливать новые социальные и межличностные отношения. Разлука и сепарация делают ребенка более уязвимым, но не предопределяют нарушений в развитии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Варга А. Я. Типы родительского отношения. Самара, 1997.
2. Варга А. Я. Системная семейная психотерапия. Спб., 2001.
3. Васягина Н. Н. Субъектное становление матери в современном социокультурном пространстве России. Екатеринбург, 2013.
4. Захаров А. И. Психотерапия неврозов у детей и подростков. Спб., 2006.
5. Захарова Е. И. Представление о характере социальной роли, как средство ориентировки в ее исполнении // Культурно-историческая психология. 2012. № 4. С. 38-41.
6. Карбанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. М., 2007.
7. Поскребышева Н. Н., Карбанова О. А. Исследование личностной автономии подростка в контексте социальной ситуации развития // Национальный психологический журнал. 2014. № 4 (16). С. 34-41.
8. Тащева А. И. Семейное насилие как поведенческое проявление агрессии : метод. рекомендации. Ростов н/Д., 2008.
9. Тащева А. И., Гриднева С. В. Восприятие детьми семейного насилия // Психология и право. 2013. №1. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n1/58360.shtml>
10. Шабельников В. К. Семья в геополитическом конфликте 21 века // Семья в России. 2002, №3. С. 28-36.
11. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. СПб., 1999.
12. Эйдемиллер Э. Г., Добряков И. В., Никольская И. М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. СПб., 2007.
13. Belsky J., Vondra J. Lessons from Child Abuse: the Determinants of Parenting // D. Cicchetti, V. Carlson (Eds.) Current Research and Theoretical Advances in Child Maltreatment. Cambridge, MA : Cambridge University Press, 1989. P. 153-202.
14. Cawson P., Wattam C., Brokers S., Kelly G. Child maltreatment in the United Kingdom. 2000.
15. NSPCC. London, United Kingdom.
16. Hoghugh M., Long N. Handbook of Parenting: Theory and Research for Practice. 2004.

REFERENCES

1. Varga A. Ya. Tipy roditel'skogo otnosheniya. Samara, 1997.
2. Varga A. Ya. Sistemnaya semeynaya psikhoterapiya. Spb., 2001.
3. Vasyagina N. N. Sub"ektnoe stanovlenie materi v sovremennom sotsiokul'turnom prostranstve Rossii. Ekaterinburg, 2013.
4. Zakharov A. I. Psikhoterapiya nevrozov u detey i podrostkov. SPb., 2006.
5. Zakharova E. I. Predstavlenie o kharaktere sotsial'noy roli, kak sredstvo orientirovki v ee ispolnenii // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. 2012. № 4. S. 38-41.
6. Karabanova O. A. Psikhologiya semeynykh otnosheniy i osnovy semeynogo konsul'tirovaniya. M., 2007.

7. Poskrebysheva N. N., Karabanova O. A. Issledovanie lichnostnoy avtonomii podrostka v kontekste sotsial'noy situatsii razvitiya // Natsional'nyy psikhologicheskiy zhurnal. 2014. № 4 (16). S. 34-41.
8. Tashcheva A. I. Semeynoe nasilie kak povedencheskoe proyavlenie agressii : metod. rekomendatsii. Rostov n/D., 2008.
9. Tashcheva A. I., Gridneva S. V. Vospriyatie det'mi semeynogo nasiliya // Psikhologiya i pravo. 2013. №1. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n1/58360.shtml>
10. Shabel'nikov V. K. Sem'ya v geopoliticheskom konflikte 21 veka // Sem'ya v Rossii. 2002, №3. S. 28-36.
11. Eydemiller E. G., Yustitskis V. Psikhologiya i psikhoterapiya sem'i. SPb., 1999.
12. Eydemiller E. G., Dobryakov I. V., Nikol'skaya I. M. Semeynyy diagnoz i semeynaya psikhoterapiya. SPb., 2007.
13. Belsky J., Vondra J. Lessons from Child Abuse: the Determinants of Parenting // D. Cicchetti, V. Carlson (Eds.) Current Research and Theoretical Advances in Child Maltreatment. Cambridge, MA : Cambridge University Press, 1989. P. 153-202.
14. Cawson P., Wattam C., Brokers S., Kelly G. Child maltreatment in the United Kingdom. 2000.
15. NSPCC. London, United Kingdom.
16. Hoghugh M., Long N. Handbook of Parenting: Theory and Research for Practice. 2004.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. Н. Н. Васягина.

Старостина Юлия Андреевна,

психолог, кафедра возрастной психологии, факультет психологии, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова; педагог-психолог, школа №29, г. Подольск; 142119, Московская обл., г. Подольск, ул. Березовая, д. 5; e-mail: star-red@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ МАТЕРЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ И СПЕЦИФИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СТОРОНЫ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В УСЛОВИЯХ ФОРСИРОВАНИЯ ДЕТСКОГО РАЗВИТИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: мотивационная сфера; эмоциональная сторона детско-родительского взаимодействия; материнство; форсирование развития; дошкольный возраст.

АННОТАЦИЯ. В статье представлены результаты эмпирического исследования эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия и мотивационной сферы матерей дошкольников, стремящихся к форсированию развития ребенка. Под форсированием развития ребенка мы понимаем стремление матери ускорить развитие ребенка за счет более раннего его перехода на последующую возрастную стадию развития. Показано, что лидирующие позиции в мотивационной сфере всех исследуемых женщин занимают мотивы достижения счастья ребенка. Но матери, форсирующие развитие детей, при воспитании руководствуются также и инструментальными мотивами материнства, в отличие от матерей из контрольной группы, для которых более важным является стремление к собственному благополучию. Также зафиксировано, что такие показатели эмоционального взаимодействия, как способность воспринимать состояние ребенка, понимать причины его состояния, безусловное принятие и стремление к телесному контакту, значимо ниже у матерей, стремящихся к форсированию развития ребенка.

Starostina Yulia Andreevna,

Department of Developmental Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; Psychologist, School №29, Podolsk, Russia.

MOTIVATIONAL SPHERE PECULIARITIES OF PRE-SCHOOLERS' MOTHERS AND SPECIFICITY OF EMOTIONAL ASPECTS OF PARENT-CHILD INTERACTION IN THE CONTEXT OF CHILD DEVELOPMENT ENHANCEMENT

KEYWORDS: motivational sphere; emotional aspects of parent-child interaction; maternity; enhancing of development, pre-school age.

ABSTRACT. The article presents the results of an empiric study of emotional aspects of interaction between parents and children and the motivational sphere of mothers who strive to enhance their children's development. Under "enhancement" we understand the mother's striving to accelerate her child's development, which means that the child proceeds earlier to the next development stage. It shows that the leading motive of the tested mothers is happiness of their children. But mothers who enhance the development of their children also have instrumental maternity motives in the contrast to the mothers from the control group, for whom striving for their own well-being is the priority. Such factors of emotional interaction as the ability to cognize the condition of a child, to understand the reasons of this condition; unconditioned acceptance of a child, the need of body contact are less common among those mothers who enhance their child's development.

Сегодня в нашей стране существует множество групп раннего развития и обучения детей: возраст начала обучения зачастую начинается с нескольких месяцев, хотя встречаются и идеи «пренатального обучения». В каждом книжном магазине можно найти пособия по раннему обучению и развитию ребенка, появляется все больше сайтов для родителей, на которых можно встретить призывы и лозунги: «Возможности ребенка безграничны!», «Читать раньше, чем говорить – это реально!». Все эти идеи отнюдь не новы: система развития ребенка военного врача Глена Домана возникла в США уже в 1950-е, в России с 70-80 годов XX века неподдельный интерес вызывала система воспитания Бориса и Лены Никитиных.

Но нам представляется, что в современном обществе эта проблематика приоб-

ретает принципиально иное значение. В связи с изменением социальной и экономической ситуации в стране, системы образования родители столкнулись с огромным спектром новых возможностей. Например, есть авторы, которые предлагают начинать обучение и развитие ребенка уже в утробе матери еще до его рождения [9]. Это, конечно, исключение, но большинство других предлагают родителям немедленно после рождения начинать интенсивное развитие и обучение, причем упор делается именно на интеллектуальных занятиях: обучение письму, чтению, логике, математике, иностранному языку [4; 11; 18].

Мы считаем, что в данном случае уже возможно говорить о форсировании развития детей. Под этим мы понимаем стремление родителя ускорить развитие ребенка за

счет более раннего перехода ребенка на последующую возрастную ступень развития. Предполагается, что родители путем специально организованных познавательных и интеллектуальных занятий стараются достичь появления у ребенка определенных качеств и видов деятельности, характерных для детей старшего возраста [14; 15]. Мы полагаем, что понятие «форсирование развития» ребенка шире, чем понятие «раннее развитие», главным образом потому, что оно не ограничивается ранним возрастом. Негласное, но вполне ощутимое повышение требований, предъявляемых к детям при поступлении в начальную школу, подталкивает родителей к интенсивному формированию их познавательных способностей. Зачастую при этом не учитываются ни физиологические, ни психологические возможности дошкольника, затем и школьника.

Если одни исследователи весьма оптимистически смотрят на возможности и результаты применения популярных сейчас методик обучения чтению, математике, иностранному языку и т. д., то другие призывают к определенной осторожности в этом отношении [19]. Большинство дискуссий заканчивается на том, что каждому ребенку необходим индивидуальный подход, нужно учитывать его особенности развития и семейную ситуацию, а значит, не каждая методика подходит всем детям. Остаются два главных вопроса: в чем конкретно заключается форсирование развития ребенка и целесообразно ли оно для формирования его личности, эмоциональной сферы, познавательных возможностей, для его психического и физического здоровья. Это опережение норм развития, принятых в возрастной психологии, или обогащение среды ребенка, «амплификации условий детского развития» [5]? Мы полагаем, что форсирование развития ребенка – это скорее искусственная акселерация развития ребенка, чем простое введение дополнительных стимулов в окружающую ребенка среду, своего рода «акселерация под маской амплификации» [17]. Это происходит именно потому, что часто родители, уделяющие большое внимание именно интеллектуальному развитию ребенка, игнорируют такие виды деятельности, жизненно важные для ребенка раннего и дошкольного возраста, как игра (предметная и сюжетно-ролевая) и непосредственное эмоционально-личностное общение [13].

У форсирования развития ребенка есть и второй важный аспект рассмотрения – сторона родителя. Что заставляет матерей делать все, чтобы ускорить развитие собственного ребенка? И как это отражается на взаимодействии с ребенком? Само материнство существенно преобразует женщину [1]. Наряду с чисто физиологическими измене-

ниями происходят и заметные изменения в личностной сфере, такие как перестройка мотивационной сферы женщины. Лидирующие позиции, как правило, занимают мотивы, связанные с материнством, и стремление к достижению счастья ребенка становится ведущим на длительный период времени [2; 6]. Это особенно характерно для матерей раннего и дошкольного возраста.

Никто не будет спорить, что для благополучного развития дошкольника жизненно необходима действенная родительская любовь, то есть теплое эмоциональное отношение к ребенку, принятие его личности, поведения, активное внимание к его интересам, уважение его прав и признание обязанностей, оказание помощи при разумной требовательности [2]. Такое отношение к ребенку согласуется с мотивационной направленностью матери на психологическое благополучие ребенка [6].

Цель данной работы заключалась в изучении особенностей мотивационной сферы матерей дошкольников, стремящихся к форсированию развития ребенка и исследовании эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия.

Гипотеза: 1) стремление матери к форсированию развития ребенка связано с инструментальными мотивами материнства;

2) показатели эмоционального взаимодействия с детьми будут существенно ниже у матерей, форсирующих развитие ребенка дошкольного возраста

Было опрошено 114 матерей детей дошкольного возраста (5,5-7 лет). Выборка была поделена на две равные группы (по 57 человек) в связи с направленностью матерей на форсирование развития ребенка. В первую группу вошли женщины, стремящиеся к форсированию развития детей (прямо заявляющие о том, что хотят, чтобы их ребенок развивался быстрее, чем сверстники, и для этого такие матери либо сами занимаются с ребенком, либо водят его в различные кружки и секции).

Методики. Содержание мотивационной сферы матерей выявлялось с помощью авторской модификации методики мотивационных предпочтений А. В. Ступак [16]. Методика направлена на выявление основных мотивационных предпочтений матери дошкольника. Женщинам предлагалось выбрать «свои» мотивы из ряда предложенных вербализованных мотивов, что позволяет осознать имеющиеся, но недостаточно осознанные мотивы.

Особенности детско-родительского эмоционального взаимодействия выявлялись с помощью опросника эмоциональных отношений в семье Е. И. Захаровой (методика ОДРЭВ) [10]. Опросник содержит 66 утвер-

ждений и направлен на выявление выраженности 11 параметров эмоционального взаимодействия матери и ребенка дошкольного возраста, объединенных в три блока: блок чувствительности, блок эмоционального принятия и блок поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия.

Исходя из полученных результатов мы можем сделать вывод, что большинство матерей в сравниваемых группах руководствуются мотивами материнства, связанными с достижением благополучия ребенка. Эти результаты, свидетельствующие о том, что для матерей дошкольников ведущим является стремление к достижению счастья ребенка, согласуются с результатами, полученными в исследованиях, проведенных под руководством Е. И. Захаровой [6]. Заметим, что *мотив любви и заботы*, связанный с достижением благополучия ребенка, поставили на первые позиции более 50% матерей в обеих группах испытуемых. То есть большинство матерей заявляют о своем желании видеть детей счастливыми и чувствующими их любовь и заботу.

Вместе с тем, можно отметить, что *мотив самооценности ребенка*, входящий в блок мотивов, направленных на достижение благополучия ребенка, чаще ставят на лидирующие позиции женщины, которые форсируют развитие ребенка, и эти различия статистически значимы ($p < 0,05$ по критерию U Манна-Уитни для двух независимых выборок). То есть для матерей, стремящихся к форсированию развития важнее находиться с ребенком, чтобы быть свидетелем его изменений, отмечать их, так как дети представляются для таких матерей более уникальными и неповторимыми, чем для матерей из второй группы.

Мотивы же, связанные с воспитанием ребенка как предмета гордости, для избегания одиночества в старости и стремления к высоким достижениям ребенка в тех областях, где сама женщина не смогла себя реализовать, выбрали незначительное количество испытуемых из обеих групп. Ни одна испытуемая не поставила на 3 лидирующие позиции мотив, связанный с реализацией определенной воспитательной системы.

Обратимся к оставшимся мотивам. Мотив *создания близких отношений*, воспитания ребенка как близкого человека значимо чаще выбирали как приоритетный матери из второй группы, не склонные к форсированию ребенка ($p < 0,05$ по критерию U Манна-Уитни для двух независимых выборок). Видимо, для этих женщин более высока значимость близких эмоциональных отношений с ребенком. Это можно рассматривать скорее как ориентацию на собственное эмоциональное благополучие, чем на

благополучие ребенка. Вместе с тем, это может приводить к формированию более благополучных и позитивных детско-родительских отношений.

Мотив же *соответствия социальным ожиданиям* значимо чаще ставили на первые три позиции матери из первой группы, стремящиеся к форсированию развития ребенка ($p < 0,05$ по критерию U Манна-Уитни для двух независимых выборок). Таким образом, для этих женщин важно, чтобы ребенок вел себя подобающим образом, чтобы за него не было стыдно перед другими людьми, чтобы он ни в коем случае не отставал от сверстников по развитию. То есть важны не абсолютные достижения ребенка, а относительные (не просто «быть лучшим», а «быть лучше остальных»).

Теперь подробнее остановимся на *инструментальных мотивах* материнства, которые были представлены в мотивационной сфере женщин из обеих групп. В группе 1 инструментальные мотивы материнства, предположительно побуждающие к форсированию, стоят на втором месте у 10% матерей, и у 20% – на третьем. В группе 2 также присутствует выбор инструментальных мотивов материнства, но только 5% считают этот мотив приоритетным и ставят его на третье место. Эти различия являются значимыми статистически: $p < 0,05$ по критерию хи-квадрат Пирсона для второго мотива и $p < 0,01$ по критерию хи-квадрат Пирсона для третьего мотива.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в мотивационной сфере матерей, форсирующих развитие детей, инструментальные мотивы представлены более весомо. Среди этой группы мотивов преобладает мотив соответствия социальным ожиданиям. Именно эти мотивы и могут побуждать женщин к форсированию развития собственного ребенка. Другие инструментальные мотивы представлены менее широко и статистически значимых различий между группами не установлено по таким мотивам, как самоутверждение матери путем достижений ребенка в той области, где ей не удалось себя реализовать и реализация определенного типа воспитания. Тем не менее, среди матерей, стремящихся к форсированию развития ребенка, встречаются те, у кого мотив самоутверждения за счет интересов ребенка занимает ведущие позиции. Среди матерей второй группы таких женщин нет (самый высокий ранг этого мотива во второй группе – 5).

Значимые различия мы получили при сравнении частоты встречаемости мотива *воспитание ребенка как предмета гордости* между исследуемыми группами ($p < 0,01$ по критерию U Манна-Уитни для двух независимых выборок). То есть для матерей, форсирующих развитие ребенка дошкольного воз-

раста, более характерно отношение к своему ребенку как к предмету гордости, а именно, воспитание его как самого лучшего, желание, чтобы ребенок был предметом восхищения окружающих и его ставили в пример другим. Этот мотив действительно может обуславливать желание матери форсировать развитие ребенка как активное стремление искусственно ускорить развитие ребенка. Определенные требования, предъявляемые матерью к ребенку, действительно являются в обществе важным критерием эффективности ее как воспитателя. Однако если уровень предъявляемых требований и желаний матери не учитывает возраст, возможности и интересы ребенка, это может привести к неблагоприятным последствиям.

Теперь вернемся к особенностям детско-родительского эмоционального взаимодействия. Средние значения всех параметров в обеих группах не выходят за рамки нормативной области, поэтому мы можем утверждать, что для всех матерей в целом не характерен дефицит какой-либо характеристики эмоциональной стороны взаимодействия. Однако степень их выраженности значительно различается у матерей двух исследуемых групп. По ряду показателей эмоционального взаимодействия с ребенком матери, стремящиеся к форсированию развития ребенка, имеют более низкие значения.

Рассмотрим различия по блоку *чувствительности*. Для матерей, стремящихся форсировать развитие ребенка, характерна более низкая способность воспринимать состояние ребенка, то есть рефлексировать его чувства, настроение, отношение к другим людям и ситуациям (среднее значение в группе 1 – 4,00, в группе 2 – 4,37, $p < 0,01$ по критерию *t*-Стьюдента для двух независимых выборок). Это сочетается с более низким уровнем понимания причин состояния ребенка, чем у матерей из контрольной группы (средние значения в группах 3,64 и 4,1, соответственно, $p < 0,01$ по критерию *t*-Стьюдента для двух независимых выборок). То есть матери, форсирующие развитие ребенка, в среднем менее правильно оценивают эмоциональное состояние собственного ребенка, при этом способность к сопереживанию у матерей обеих групп выражена одинаково.

Блок *эмоционального принятия*. У женщин из обеих групп наблюдается достаточно хорошее отношение к себе как к родителю и положительные, теплые чувства при взаимодействии с ребенком. По этим показателям группы не различаются. Такие же аспекты, как безусловное принятие (первая группа – 3,89, вторая группа – 4,11) и преобладающий положительный фон взаимодействия (первая группа – 3,68, вто-

рая группа – 3,96), значительно ниже у матерей, стремящихся форсировать развитие ребенка ($p < 0,01$ по критерию *t*-Стьюдента для двух независимых выборок). При этом оба показателя находятся в рамках нормы, поэтому речь не идет о каком-то неблагоприятном детско-родительском взаимодействии. Но мы можем говорить, что, видимо, матери, форсирующие развитие ребенка, обращают больше внимания на достижения ребенка, его правильное поведение и соответствие родительским ожиданиям, чем на принятие его таким, какой он есть.

Блок *поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия*. Не было обнаружено различий между группами по таким показателям, как оказание эмоциональной поддержки ребенку, ориентация на его состояние при построении взаимодействия и умение воздействовать на состояние ребенка. То есть, все обследуемые женщины, по их собственным словам, довольно успешно взаимодействуют со своими детьми. Единственный показатель, по которому зафиксированы значимые отличия, это стремление к телесному контакту: матери, стремящиеся к форсированию развития ребенка, значительно меньше стремятся к телесному контакту с собственными детьми (средние значения 3,97 и 4,26, соответственно, $p < 0,01$ по критерию *t*-Стьюдента для двух независимых выборок). Эти данные согласуются с показателями предыдущего блока, так как стремление к телесному контакту является свидетельством безусловного эмоционального принятия ребенка.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. Подавляющее большинство матерей в сравниваемых группах руководствуются мотивами материнства, связанными с достижением благополучия ребенка, хотят, чтобы их дети были счастливы и чувствовали их любовь и заботу.

2. Стремление к форсированию развития ребенка связано с наличием ведущих инструментальных мотивов материнства. Среди этой группы мотивов преобладает мотив ответственности социальным ожиданиям и воспитания ребенка как предмета гордости.

3. Для матерей, стремящихся к форсированию развития ребенка, более характерно условное принятие ребенка дошкольного возраста, которое сопровождается более низкой способностью воспринимать и понимать причины эмоционального состояния ребенка, а также меньшим стремлением к телесному контакту с ним.

Эти особенности с большой вероятностью могут влиять на воспитание и обучение ребенка, определяемые матерями.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Адушкина К. В. Представление современной женщины о себе как о члене семьи // Мир науки, культуры, образования. 2011. №3. С. 15-18.
2. Васягина Н. Н. Субъектное становление матери в современном социокультурном пространстве России : монография. Екатеринбург, 2013.
3. Васягина Н. Н. Специфика и условия эффективности воспитательной деятельности родителей // Педагогическое образование в России. 2013. № 1. С. 63-69.
4. Доман Г., Доман Д., Эйзен С. Как развить интеллект ребенка. М. : АСТ, 2000.
5. Запорожец А. В. Избранные психологические труды : в 2-х т. Т. 1. Психическое развитие ребенка. М. : Педагогика, 1986.
6. Захарова Е. И. Особенности мотивационной сферы матерей с детьми младенческого, раннего и дошкольного возраста // Вестник Моск. ун-та. Серия «Психология». 2011. №2. С. 97-110.
7. Захарова Е. И. Психология освоения родительства. М. : ИИУ МГОУ, 2014.
8. Ибука М. После трех уже поздно. М. : Альпина нон-фикшн, 2011.
9. Лазарев М. Л. Мамалыш, или Рождение до рождения. М. : Кодекс, 2009.
10. Лидерс А. Г. Психологическое обследование семьи. М., 2006.
11. Никитин Б. П. Интеллектуальные игры. –. : Световид, 2009.
12. Раннее обучение и развитие ребенка / авт.-сост. В. В. Кантан. СПб., 1998.
13. Смирнова Е. О., Лаврентьева Т. В. Дошкольник в современном мире. М. : Дрофа, 2008.
14. Старостина Ю. А. Материнские представления о развитии ребенка как основа стремления к его форсированию // Вестник Моск. гос. обл. ун-та. Серия «Психологические науки». 2012. №4. С. 40-43.
15. Старостина Ю. А. Форсирование ребенка дошкольного возраста // Вектор науки Тольяттинского гос. ун-та. Серия «Педагогика, психология». 2012. №3. С. 204-207.
16. Ступак А. В. Особенности мотивационной сферы матерей в связи с возрастом ребенка // Актуальные проблемы психологии развития: возрастной, образовательный и семейный аспекты. К 40-летию кафедры возрастной психологии. М. : МГУ имени М. В. Ломоносова, 2012. С. 105-112.
17. Трифонова Е. В. Проблема самостоятельной игры в контексте основных идей А. В. Запорожца // Культурно-историческая психология. 2006. №1. С. 44-82.
18. Тюленев П. В. Читать раньше, чем ходить. Вопросы, ответы и рекомендации для родителей. М., 1996.
19. Юркевич В. С. Круглый стол по проблемам раннего развития детей // Вопросы психологии. 2002. №6. С. 146-149.

R E F E R E N C E S

1. Adushkina K. V. Predstavlenie sovremennoy zhenshchiny o sebe kak o chlene sem'i // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2011. №3. S. 15-18.
2. Vasyagina N. N. Sub'ektnoe stanovlenie materi v sovremennom sotsiokul'turnom prostranstve Rossii : monografiya. Ekaterinburg, 2013.
3. Vasyagina N. N. Spetsifika i usloviya effektivnosti vospitatel'noy deyatel'nosti roditeley // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2013. № 1. S. 63-69.
4. Doman G., Doman D., Eyzan S. Kak razvit' intellekt rebenka. M. : AST, 2000.
5. Zaporozhets A. V. Izbrannyye psikhologicheskiye trudy : v 2-kh t. T. 1. Psikhicheskoye razvitiye rebenka. M. : Pedagogika, 1986.
6. Zakharova E. I. Osobennosti motivatsionnoy sfery materey s det'mi mladencheskogo, rannego i doshkol'nogo vozrasta // Vestnik Mosk. un-ta. Seriya «Psikhologiya». 2011. №2. S. 97-110.
7. Zakharova E. I. Psikhologiya osvoeniya roditel'stva. M. : IIU MGOU, 2014.
8. Ibuka M. Posle trekh uzhe pozdno. M. : Al'pina non-fikshn, 2011.
9. Lazarev M. L. Mamalysh, ili Rozhdenie do rozhdeniya. M. : Kodeks, 2009.
10. Liders A. G. Psikhologicheskoye obsledovanie sem'i. M., 2006.
11. Nikitin B. P. Intellektual'nye igry. –. : Svetovid, 2009.
12. Rannee obuchenie i razvitiye rebenka / avt.-sost. V. V. Kantan. SPb., 1998.
13. Smirnova E. O., Lavrent'eva T. V. Doshkol'nik v sovremennom mire. M. : Drofa, 2008.
14. Starostina Yu. A. Materinskiye predstavleniya o razvitiy rebenka kak osnova stremleniya k ego forsirovaniyu // Vestnik Mosk. gos. obl. un-ta. Seriya «Psikhologicheskiye nauki». 2012. №4. S. 40-43.
15. Starostina Yu. A. Forsirovanie rebenka doshkol'nogo vozrasta // Vektor nauki Tol'yattinskogo gos. un-ta. Seriya «Pedagogika, psikhologiya». 2012. №3. S. 204-207.
16. Stupak A. V. Osobennosti motivatsionnoy sfery materey v svyazi s vozrastom rebenka // Aktual'nye problemy psikhologii razvitiya: vozrastnoy, obrazovatel'nyy i semeynyy aspekty. K 40-letiyu ka-fedry vozrastnoy psikhologii. M. : MGU imeni M. V. Lomonosova, 2012. S. 105-112.
17. Trifonova E. V. Problema samodeyatel'noy igry v kontekste osnovnykh idey A. V. Zaporozhtsa // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. 2006. №1. S. 44-82.
18. Tyulenev P. V. Chitat' ran'she, chem khodit'. Voprosy, otvety i rekomendatsii dlya roditeley. M., 1996.
19. Yurkevich V. S. Kruglyy stol po problemam rannego razvitiya detey // Voprosy psikhologii. 2002. №6. S. 146-149.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. Н. Н. Васягина.

УДК 37.018.1
ББК Ю957.65

ГСНТИ 15.31.31; 15.41.59

Код ВАК 19.00.05; 19.00.13

Шабельников Виталий Константинович,

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогической психологии, Институт психологии им. Л. С. Выготского, Российский государственный гуманитарный университет; 107150, г. Москва, ул. Бойцовая, д. 18, корп. 5, к. 17; e-mail: shabelnikov@rambler.ru

ФУНКЦИИ СЕМЬИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАПРЯЖЕНИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: личность; семья; формирование; субъектные функции; психологические напряжения.

АННОТАЦИЯ. Обострение политических и психологических напряжений в современном обществе открывает новые перспективы понимания роли семьи в развитии социальных процессов и формировании личности. Говоря о функциях семьи, мы должны видеть большое разнообразие типов семей, играющих разную роль в развитии личности и организации общества. С одной стороны, сохранены семейные системы, объединяющие сотни и тысячи родственников, составляющие основу организации этнических систем. Здесь функционируют богатые традиции организации личностных взаимодействий и воспитания. В таких семьях на личность возлагаются минимальные функции по организации деятельности, жизнь поколений регламентируется ежедневными ритуалами. С другой стороны, мы имеем локальные нуклеарные семьи, продукт столетних реформаций и разрушений родовых кланов, где на крайнем полюсе функционируют квазисемейные образования, объединяющие людей временными сексуальными связями, создаются однополые браки, функционируют «семьи выходного дня» или группы, объединяющие сети сексуальных партнеров. Если для радетелей морали подобные образования становятся объектом агрессии и осуждения, для психологов важен вопрос о психологических причинах возникновения таких семей, о влиянии разных типов семьи на формирование личности. Взаимодействие различных типов социальных систем, имеющих разные культурно-исторические основы своей организации, создает в современном мире особые психологические напряжения, определяющие специфические условия формирования личности. В статье изложены результаты исследований развития субъектных качеств личности в разных типах современной семьи. Основным условием формирования субъектных качеств личности выступают субъектные функции ребенка в семье.

Shabel'nikov Vitaliy Konstantinovich,

Doctor of Psychology, Professor, Head of Department of Pedagogical Psychology, L. S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities

FAMILY FUNCTIONS IN PSYCHOLOGICAL TENSIONS OF THE MODERN SOCIETY

KEYWORDS: personality; family; formation; subject functions; psychological tensions.

ABSTRACT. The aggravation of political and psychological stress in the modern society opens up new prospects for understanding the role of the family in the development of social processes and the formation of personality. Talking about the functions of the family, we should see a great variety of family types, which play different roles in the development of the individual and the organization of society. On the one hand, the family system, combining hundreds of thousands of relatives that make up the basis for the organization of ethnic systems is still present. In this field there are rich traditions of personal interaction and organization of education. In such families, the individual is assigned minimum functions of organization activity; the life of generations is governed by daily rituals. On the other hand, there are local nuclear families, the product of century-old reformation and destruction of tribal clans, where on the extreme poles function quasi-family units, uniting people by temporary sexual relationships, same-sex marriages, "week-end families" or groups that integrate networks of sexual partners. If for the guardians of morality such units become an object of aggression and conviction, for psychologists the important question is about the psychological causes of these families and the impact of different types of family on the formation of personality. Interaction of different types of social systems generates special psychological tensions defining specific conditions for the formation of a personality in modern world. The article describes the results of research of development of subjective properties of a person in different families. Subject family functions are the main conditions of formation of personal qualities of a child.

Функции семьи в системах общественных отношений исследуются давно. Для отечественных психологов привычно рассматривать семью как «социальную ситуацию развития личности» [2; 5]. Причем обострение политических и психологических напряжений в современном

обществе открывает новые перспективы понимания роли семьи в развитии социальных процессов и формировании личности. Говоря о функциях семьи, мы должны видеть большое разнообразие типов семей, играющих разную роль в развитии личности и организации общества. С одной сто-

роны, сохранены семейные системы, объединяющие сотни и тысячи родственников, составляющие основу организации этнических систем. Здесь функционируют богатые традиции организации личностных взаимодействий и воспитания. В таких семьях на личность возлагаются минимальные функции по организации деятельности, жизнь поколений регламентируется ежедневными ритуалами. С другой стороны, мы имеем локальные нуклеарные семьи, продукт столетних реформаций и разрушений родовых кланов, где на крайнем полюсе функционируют квазисемейные образования, объединяющие людей временными сексуальными связями, создаются однополые браки, функционируют «семьи выходного дня» или группы, объединяющие сети сексуальных партнеров. Если для радетелей морали подобные образования становятся объектом агрессии и осуждения, то для психологов важен вопрос о психологических причинах возникновения таких семей, о влиянии разных типов семьи на формирование личности.

В наших работах 80-90-х годов исследовалась логика развития социальных процессов, которую мы обозначили как глобальное «таяние» социальных систем [10; 11; 12; 13]. На ранних стадиях социального развития функционируют родовые системы, в которых семья играет ключевую роль, организуя жизнь этноса жесткими родовыми связями. Такой тип общества сохраняется и сегодня у ряда народов, где стабильные семейно-родовые традиции детерминируются условиями природы, не создавая условий для активного психологического развития личности. Но в ряде регионов планеты при увеличении плотности населения нарушается социо-биосферный баланс, и это ведет к росту энергии и социальной напряженности, провоцируя не только межплеменные конфликты и миграции, но и качественное преобразование общества и психологии людей. Формируются государственные системы, где семьи играют уже подчиненную роль. Военные структуры становятся основой иерархизации государственных систем, развивается религиозное и рефлексивное сознание. Взаимодействие в едином обществе разных культур и мировоззрений создает условия развития рефлексивных способностей личности.

При кризисе государственных систем разрушается образ святости государственных иерархий, формируются идеалы демократии, происходит революционная ломка общества и форм сознания людей. В Европе это происходило в течение тысяч лет, обеспечив становление современного типа личности, способной ориентироваться в разных

культурах и мировоззрениях, строить жизнь автономно, вне четко заданных родовых схем и традиций. В отличие от стабильных родовых систем, где деятельность человека жестко детерминируется родовыми связями, западное общество напоминает «жидкую» систему, где личность движется автономно, подобно молекулам воды. Глобальное «таяние» социальных систем формирует волны миграций, которые выплескивают массы людей на другие континенты, разрушая существовавшие там формы жизни, создавая «жидкие» социальные формирования.

Семья является базисной структурой, обеспечивающей взаимодействие личности с обществом, но на ключевых этапах революционного слома социальных систем традиционные семейные ценности обычно противостоят включению личности в новые формы социальных отношений [11; 14]. В истории все государственные системы формировались, опираясь на людей, отрывавшихся от традиционных родовых связей. Противостояние семейно-родовых традиций государственным законам и формам жизни сохраняется и сегодня, особенно активно проявляя себя в стабильных этнических системах Азии и Кавказа. Противостояние основ организации родовых этносов воздействию современных «демократических» форм жизни происходит в странах Африки и Ближнего Востока. Мощный прирост населения привел там к усилению агрессивности родовых систем, конфликтам между ними, а как следствие, к формированию государственных систем, пытающихся принять на себя функции подавления племенных конфликтов и организации новых социальных отношений. Разрушение западными странами процесса формирования государственных систем Ирака, Ливии и др. создало условия дестабилизации региона и породило волны миграций, в ходе которых происходит столкновение социальных групп, имеющих исторически разную организацию личности и сознания, происходит столкновение разных форм семьи и традиций воспитания.

В последние десятилетия мы с сотрудниками изучали влияние разных форм родительских семей на развитие психологических качеств личности. Выявлены определенные зависимости формирования личностных качеств детей от характера семьи. Общей закономерностью, характеризующей формирование личности, выступает то, что усложнение логики отношений в семье или во взаимодействии семьи с окружающим социумом провоцирует развитие у детей более сложных психологических качеств. Важным моментом формирования личности выступ-

пают субъектные функции, которые получает ребенок в родительской семье.

В диссертации Е. В. Трифоновой [8; 9] исследовалось становление у детей субъектных позиций в зависимости от развития в семьях с родителями близкого возраста и в семьях с родителями, разница в возрасте которых была более 10 лет (10–26 лет). В семьях разного типа родители занимают разную позицию в воспитании детей. В одновозрастных парах матери более склонны занимать опекающую и контролирующую позицию в воспитании ребенка, а отцы в одновозрастных парах чаще дистанцируются в отношениях с ребенком. Такой тип отношений более характерен для семей традиционного типа. В разновозрастных парах отцы в воспитании ребенка занимают более опекающую и контролирующую позицию. Матери в разновозрастных парах обычно занимают в отношениях с ребенком более кооперативную, сотрудническую позицию по сравнению с супругом. Реальным главой семьи в данном типе семей обычно выступает мужчина. Дети, воспитываемые одновозрастными родителями, чаще, чем дети из разновозрастных семей, принимают субъектные функции потребителей и исполнителей. Дети, воспитываемые разновозрастными родителями, более склонны принимать на себя субъектные функции оценщиков или координаторов отношений, что определяется большее широким полем рассогласований во внутрисемейных взаимодействиях в данном типе семьи.

В исследовании А. Д. Давлетовой [4] изучались субъектные позиции сиблингов в казахских семьях родового типа, где роли старших, средних и младших четко определяют семейные функции членов семьи. Но было выявлено, что склонность занимать субъектные позиции не зависит от положения детей в казахской родительской семье. Все дети в родовых казахских семьях обычно принимают во взаимодействии с окружающими позицию субъекта-исполнителя, не стремясь принимать функции координаторов, оценщиков или организаторов деятельности. Стабильность и жесткость традиций в родовой семье не создает условий для принятия личностью функции организатора деятельности и формирования у детей субъектных позиций координаторов или оценщиков. Однако было выявлено, что средние дети, не имея в семье столь четких субъектных функций, как старшие или младшие дети, чаще проявляют стремление покидать родовые семьи, получать образование и искать самоутверждения в профессиональной сфере.

Значимым параметром, определяющим логику формирования личности, вы-

ступает функциональная включенность личности в семейные отношения. В исследовании С. И. Григорьевой [3] изучалось влияние функциональной включенности студентов в родительские семьи на отношение к учению. У студентов из расширенных семей, имеющих более широкую сферу включенности в семейные функции, мотивация учения чаще проявлялась в направленности на получение знаний и утверждение личности в отношениях с родственниками, в то время как у студентов из нуклеарных семей чаще проявлялась направленность на глубокое включение в профессиональную деятельность. Меньшая включенность в семейные отношения в большей мере мотивирует стремление личности найти себя в профессиональной жизни за пределами семьи.

Включенность в семейную систему и включение в профессиональную жизнь – это конкурирующие между собой векторы личностной ориентации. В работе И. Н. Токаревой [7] исследовалось влияние степени расширенности родительской семьи студентов на проявление их субъектности. Здесь также проявилась зависимость характера включения в учебную деятельность от степени расширенности семьи. Включенность студентов в расширенную семью связана с большей ориентацией на свой внутренний мир, на выбор способов реализации своей субъектности, с повышением уровня субъективного контроля над ситуациями. У студентов из расширенных семей сильнее проявляется ориентация на собственный субъективный мир, более сложна ориентировка в организации собственной жизни. Включение таких студентов в профессиональную деятельность – сложная психологическая проблема. Их включение в профессию предполагает более глубокую перестройку личностных позиций и представлений, что отражается в усложнении характера субъективной активности. А при преобладании у студентов показателей нуклеарной семьи направленность активности на свой субъективный мир снижается. Студенты из локальных семей в меньшей степени переживают сложность включения в учебную деятельность. У них проявляется объектная направленность активности, что сопровождается стремлением к самоосуществлению во внешнем мире, стремлением управлять событиями своей жизни, планировать их далеко вперед. У этих студентов снижается значимость переживаний жизненных изменений, прошедших и будущих, что характеризует снижение сложности отношения к разным аспектам жизни и некоторую упрощенность восприятия своего будущего и жизни в целом.

В работе Л. Н. Рамазановой [1] исследовались личностные ценности и защитно-совладающие стратегии, характерные для мусульманок, проживающих в родовых семьях Кавказа, и для девушек-мусульманок, проживающих в Москве. Было выявлено, что у московских мусульманок из нуклеарных семей проявляется внутренний конфликт, причиной которого выступает высокая ценность активной деятельности жизни и ощущение недоступности реализации этой ценности. У мусульманок же, проживающих в родовых семьях, не обнаружено внутренних конфликтов, характерных для девушек из нуклеарных семей. Различаются и защитные стратегии, свойственные мусульманкам из родовой и нуклеарной семьи. Мусульманки из традиционной семьи при столкновении с проблемной ситуацией чаще используют отрицание или интеллектуализацию, а мусульманки из го-

родской среды – проекцию и замещение. Мусульманки из родовой семьи чаще прибегают к ассертивным действиям, чем мусульманки из нуклеарной семьи. Включенность мусульманок в традиционную семью придает большую уверенность в себе и психологическую стабильность, что отличает психологическое состояние от самочувствия мусульманок, проживающих в условиях мегаполиса.

Функции семей разного типа в формировании личности и включении личности в логику современного мира являются актуальной проблемой и требуют более широкого исследования. Включение личности в исторически разные формы социальной организации каждый раз создает разные психологические проблемы, но можно говорить о соответствии определенных типов семьи и воспитания, включению личности в определенные формы деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алиева (Рамазанова) Л. Н. Специфика восприятия и разрешения проблемных ситуаций женщинами мусульманками из традиционной многопоколенной и современной городской семьи // VI-ая Междунар. науч. конф. «Психологические проблемы современной семьи». М., 2015.
2. Выготский Л. С. Проблема возраста // Собр. соч. : в 6 т. М., 1984. Т. 4.
3. Григорьева С. И. Взаимосвязь ценностно-смысловой сферы студентов-психологов с их включенностью в родительскую семью : дис. ... канд. психол. наук. М., 2011.
4. Давлетова А. Д., Шабельников В. К. Становление субъектной позиции ребенка в структуре семейных отношений // Науч. тр. Гос. науч.-исслед. ин-та семьи и воспитания. М., 2003. Т. 3.
5. Карабанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. М., 2005.
6. Литвинова А. В., Шабельников В. К. Развитие психологических качеств личности в условиях разных типов жизнедеятельности семьи // Науч. тр. Гос. науч.-исслед. ин-та семьи и воспитания. Т. 1. М., 2006.
7. Токарева И. Н. Исследование проявления субъектности студентов из разных типов родительской семьи : дис. ... канд. психол. наук. М., 2014.
8. Трифонова Е. В., Шабельников В. К. Влияние семейных отношений на формирование субъектных позиций у детей (специфика разновозрастных браков) // Науч. тр. Гос. науч.-исслед. ин-та семьи и воспитания. М., 2002. Т. 2.
9. Трифонова Е. В., Шабельников В. К. Влияние семейных отношений на формирование субъектных позиций у детей. Специфика разновозрастных браков // Мат-лы всерос. науч. конф. «Психологические проблемы современной российской семьи». М., 2003. Т. 3.
10. Шабельников В. К. Биосферная детерминация в развитии психологии народов // Национальные процессы в Казахстане: пути и способы их регулирования. Алма-Ата, 1992.
11. Шабельников В. К. Психологические следствия полиэтничного и моноэтничного развития. Европа и Азия // Национальное и интернациональное в воспитании. Алматы, 1994.
12. Шабельников В. К. Взаимоотношения европейского и азиатского менталитетов как отражение глобального «таяния» социальных структур // Восток-Запад: диалог культур : докл. и выступления 2-го междунар. симпозиума. Ч. 1 Алматы, 1996.
13. Шабельников В. К. Демократизация Востока: психологические проблемы // Развитие личности. 1997. №1.
14. Шабельников В. К. Семья в геополитическом конфликте 21 века // Семья в России. 2002. № 3.
15. Шабельников В. К. Этнос, семья, личность в геополитическом конфликте 21 века // Наука и образование на современном этапе развития общества. Алматы, 2002.
16. Шабельников В. К. Развитие личности ребенка на фоне разрушения структуры семьи и тотального государства // II междунар. конгресс «Молодое поколение XXI века: актуальные проблемы социально-психического здоровья». М., 2006.
17. Шабельников В. К. Социально-психологические основания жизнедеятельности семьи как детерминирующей системы развития личности // Семейная психология и семейная терапия. 2007. №4.

REFERENCES

1. Alieva (Ramazanova) L. N. Spetsifika vospriyatiya i razresheniya problemnykh situatsiy zhenshchinami musul'mankami iz traditsionnoy mnogopokolennoy i sovremennoy gorodskoy sem'i // VI-aya Mezhdunar. nauch. konf. «Psikhologicheskie problemy sovremennoy sem'i». М., 2015.
2. Vygotskiy L. S. Problema vozrasta // Sobr. soch. : v 6 t. М., 1984. Т. 4.
3. Grigor'eva S. I. Vzaimosvyaz' tsennostno-smyslovoy sfery studentov-psikhologov s ikh vklyuchennost'yu v roditel'skuyu sem'yu : dis. ... kand. psikhol. nauk. М., 2011.
4. Davletova A. D., Shabel'nikov V. K. Stanovlenie sub'ektnoy pozitsii rebenka v strukture semeynykh otno-

- sheniy // Nauch. tr. Gos. nauch.-issled. in-ta sem'i i vospitaniya. M., 2003. T. 3.
5. Karabanova O. A. Psikhologiya semeynykh otnosheniy i osnovy semeynogo konsul'tirovaniya. M., 2005.
6. Litvinova A. V., Shabel'nikov V. K. Razvitie psikhologicheskikh kachestv lichnosti v usloviyakh raznykh tipov zhiznedeyatel'nosti sem'i // Nauch. tr. Gos. nauch.-issled. in-ta sem'i i vospitaniya. T. 1. M., 2006.
7. Tokareva I. N. Issledovanie proyavleniya sub'ektnosti studentov iz raznykh tipov roditel'skoy sem'i : dis. ... kand. psikhol. nauk. M., 2014.
8. Trifonova E. V., Shabel'nikov V. K. Vliyanie semeynykh otnosheniy na formirovanie sub'ektnykh pozitsiy u detey (spetsifika raznovozrastnykh brakov) // Nauch. tr. Gos. nauch.-issled. in-ta sem'i i vospitaniya. M., 2002. T. 2.
9. Trifonova E. V., Shabel'nikov V. K. Vliyanie semeynykh otnosheniy na formirovanie sub'ektnykh pozitsiy u detey. Spetsifika raznovozrastnykh brakov // Mat-ly vseros. nauch. konf. «Psikhologicheskie problemy sovremennoy rossiyskoy sem'i». M., 2003. T. 3.
10. Shabel'nikov V. K. Biosfernaya determinatsiya v razvitii psikhologii narodov // Natsional'nye protsessy v Kazakhstane: puti i sposoby ikh regulirovaniya. Alma-Ata, 1992.
11. Shabel'nikov V. K. Psikhologicheskie sledstviya polietnicheskogo i monoetnicheskogo razvitiya. Evropa i Aziya // Natsional'noe i internatsional'noe v vospitanii. Almaty, 1994.
12. Shabel'nikov V. K. Vzaimootnosheniya evropeyskogo i aziatskogo mentalitetov kak otrazhenie global'nogo «tayaniya» sotsial'nykh struktur // Vostok-Zapad: dialog kul'tur : dokl. i vystupleniya 2-go mezhdunar. simpoziuma. Ch. 1 Almaty, 1996.
13. Shabel'nikov V. K. Demokratizatsiya Vostoka: psikhologicheskie problemy // Razvitie lichnosti. 1997. №1.
14. Shabel'nikov V. K. Sem'ya v geopoliticheskom konflikte 21 veka // Sem'ya v Rossii. 2002. № 3.
15. Shabel'nikov V. K. Etnos, sem'ya, lichnost' v geopoliticheskom konflikte 21 veka // Nauka i obrazovanie na sovremennom etape razvitiya obshchestva. Almaty, 2002.
16. Shabel'nikov V. K. Razvitie lichnosti rebenka na fone razrusheniya struktury sem'i i total'nogo gosudarstva // II mezhdunar. kongress «Molodoe pokolenie XXI veka: aktual'nye problemy sotsial'no-psikhicheskogo zdorov'ya». M., 2006.
17. Shabel'nikov V. K. Sotsial'no-psikhologicheskie osnovaniya zhiznedeyatel'nosti sem'i kak determiniruyushchey sistemy razvitiya lichnosti // Semeynaya psikhologiya i semeynaya terapiya. 2007. №4.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. Н. Н. Васягина.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 81'23
ББК Ш100.6

ГСНТИ 16.21.27

Код ВАК 10.02.20; 13.00.02

Гридина Татьяна Александровна,

доктор филологических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: tatyana_gridina@mail.ru

ЯЗЫКОВАЯ ИНТУИЦИЯ КАК ЭВРИСТИЧЕСКИЙ ВЕКТОР ДЕТСКОЙ РЕЧИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: языковая игра; эвристический потенциал детской речи; языковая интуиция.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются факторы, определяющие творческий потенциал детской речи. Особая роль отводится эвристическим механизмам, которые проявляют обостренное «чутье» системы, свойственное ребенку на стадии самонаучения языку (в период дошкольного онтогенеза). Обосновывается тезис о тесной взаимосвязи компенсаторной (восполняющей лексический дефицит) и условно-игровой функции детских инноваций. Экспериментальное начало детской речи обнаруживает спонтанное остроумие ребенка в потенциальном семантическом наполнении «готовых» и «изобретаемых» им слов, в том числе способность «мыслить образной аналогией». Предметные эталоны, лежащие в основе непреднамеренных и преднамеренных метафор, характеризуются в свете детской ментальности («всеолицетворения», доминанты личностного смысла и др.). В ситуации «игнорирования» нормы интуиция как эвристический вектор языкового сознания ребенка «подсказывает» ему нестандартное решение. Как одна из ранних форм проявления интенции к языковой игре описывается стратегия словесной манипуляции в общении ребенка с взрослыми. В качестве игрового ресурса анализируется буквальное толкование детьми фразеологизмов (предлагается фрагмент словаря «афористических буквализмов» детской речи). Переведение детских эвристик в «осознанный» режим рассматривается как основа организации тренингов вербальной креативности.

Gridina Tat'yana Aleksandrovna,

Doctor of Philology, Professor, Head of Department of General Linguistics and Russian, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

LANGUAGE INTUITION AS A HEURISTIC VECTOR OF CHILD SPEECH

KEYWORDS: language game; heuristic potential of child speech; language intuition.

ABSTRACT. The article deals with the factors defining the creative potential of child speech. Special significance is assigned to heuristic mechanisms responsible for the system's sharp "nose", typical of a child at the stage of self-learning a language (in the period of pre-school ontogenesis). The article substantiates the idea about a close relationship between the compensatory function (compensating for the lexical deficit) and the conventional game function of child speech innovations. The experimental nature of child speech discloses the spontaneous quick wit of the child by potential semantic filling of "ready-made" and "invented" words, including the ability "to think by means of imagery analogy". Object standards that lie at the basis of intentional or unintentional metaphors are characterized in the light of child mentality ("personification of everything", dominants of personal meaning, etc.). In the situation of "ignoring" the norm, intuition, as a heuristic vector of child linguistic mentality, "prompts" them a non-standard solution. The article describes the strategy of word manipulation in the child's communication with grown-ups as one of the early forms of manifestation of intention to language games. Literal interpretation of phraseological units is analyzed as the language game resource. The article presents a fragment of the vocabulary of "aphoristic literalisms" of child speech. Transition of child heuristics into a "conscious" state is considered to be the basic principle of organization of training verbal creativity.

Природа языковой интуиции ребенка во многом загадка, но это, безусловно, тот фактор речевого развития, который определяет творческое начало детских инноваций (особенности использования «готовых» и самостоятельно конструируемых детьми слов). В становлении лингвистической компетенции ребенка взаимодействуют зоны «языкового принуждения и языковой свободы» [1], что обусловлено сложным взаимодействием системного потенциала и нормы. Норма как

регламентируемый регистр общения осваивается позже, чем системные алгоритмы слово- и формообразования, самостоятельно выводимые детьми на основе уже известных им «образцов» [3; 12]). Ср., например, образование слова *солнница* по аналогии с *сахарница*, *хлебница* и др. подобными номинациями при «игнорировании» (незнании ребенком) нормативно закрепленного варианта *солонка*.

Язык как объект и инструмент познания дает ребенку возможности для самореа-

лизации, проявляя в частности способность формирующейся личности к «импровизации» с языковым материалом – компенсаторной или преднамеренной, осознанной, игровой.

Та «новизна ощущения» слова, которая открывается ребенку, сродни художественному мышлению. Ср., например, *молоточить* – стучать клювом по дереву (о дятле: *Дятел клювом дерево молоточит*) и «*Каблучком молоточа паркет...*» (Игорь Северяин).

«Языковое чутье» (Б. де Куртенэ) проявляется в способности ребенка «находить решение в нестандартных ситуациях» (Э. Фромм), использовать широкий регистр языковых возможностей. Думается, что в различных «практиках» развития речи роль языковой интуиции явно недооценивается.

Детская речь – это тот естественный эксперимент, который показывает, как работает языковой «инстинкт». Речь окружающих (речевая среда, речевая культура общения) и творческая инициатива ребенка, связанная с интуитивным осознанием и использованием потенциала языка для удовлетворения собственных коммуникативных потребностей, – факторы, влияющие на становление языкового сознания ребенка, – переплетаются между собой теснейшим образом.

Языковая интуиция ребенка при усвоении языка проявляются, по сути, во всех формах его речевой деятельности, но особенно явственно – в инновациях, обусловленных ментальными доминантами детского сознания: антропоморфизмом («всеолицетворением»), мотивационной рефлексией, эвристическим мышлением, позволяющим ребенку находить решение в ситуации языкового «дефицита», личностной уникальностью ассоциативной сферы. И. А. Бодуэн де Куртенэ, диалектически рассматривавший проблемы языкового развития, считал, что в детской речи язык каждый раз словно возрождается, обретает новые формы и что именно в данной сфере речевой деятельности явственно проявляется языковая «перспектива». Не «признавая» нормы, не зная ее, ребенок интуитивно овладевает внутренней логикой языка и использует его возможности настолько своеобразно, что дальнейшее развитие его речи (по мере приближения к усредненной, стандартной модели) представляет своего рода «регресс». Однако креативный опыт использования языка, приобретаемый в детстве, не «растворяется», не исчезает бесследно, более того, он выступает как некий «субстрат» формирования способности к преднамеренному использованию кодов языковой игры (см. [4]).

Важным для понимания причин детского речетворчества (в широком смысле этого слова) является не только то, что оно обусловлено когнитивным и номинативным дефицитом, но и то, что ребенку явно **нравится** изобретать слова, а также **переименовывать** предметы, называть их **посвоему**. Использование собственных слов и форм дети часто объясняют тем, что «так говорить интереснее», «так правильнее». Не случайно, даже усвоив нормативное (общепотребительное) обозначение какого-то предмета, ребенок помнит и то, как он называл этот предмет раньше. Например, Алеша Д. (4.05) вспоминает: – *Когда я был маленький, я говорил вместо «сигарета» – «курилка»* [5]. Детские слова обладают особой притягательностью и для взрослых, которые нередко транслируют их в общении с собственным ребенком, чаще в шутливо-игровом ключе. Такие слова могут закрепляться как элементы семейного жаргона. Ср., например, *сухоовоци*, *ножные уборы* (антонимические новообразования четырехлетней девочки к *сухофрукты* и *головные уборы*), «подхваченные» и используемые ее родителями как прецеденты спонтанного «речетворчества» ребенка: *Надо сухоовоцей заготовить, побольше, как Машка наша говорит // (Мама девочки с шутливой интонацией о стареньких богиночках дочки): Ножные уборы у Маруси что-то совсем поизносились (записи наши. – Т. Г.)*.

Увлекательную панораму открывают словари, в которых комментируются (описываются и толкуются) разные формы детских словотворческих «эвристик». В последнее время появились словари, которые акцентируют внимание на комической и «афористической» стороне речи ребенка. Это словарь «500 золотых приколов (от двух до пяти)». Сост. В. Коняхин (далее – ПЗП) и словарь В. Миронова «Детослов. Детский толковый словарь» (далее – ДТС). Названные словари чрезвычайно интересны тем, что открывают путь к выяснению языковой природы «детского остроумия». Выразительность, свежесть, оригинальность детских инноваций чаще всего определяется их нестандартной логикой, опрокидывающей автоматизм употребления языковых знаков. Но осознает ли ребенок комичность собственных высказываний и новообразований? Способен ли он к осознанной языковой шутке? Не является ли «детское остроумие» фантомом, который создан воображением взрослого, замечающим парадокс (отклонение от нормы, стандарта) там, где сам ребенок его не видит?

Ответить на этот вопрос не так-то просто. Безусловно, многие детские высказы-

вания – это речевые «казусы», свидетельствующие о специфике когнитивного опыта ребенка – предметных эталонах, лежащих в основе усвоения лексических значений слов. Таковы, например, следующие детские высказывания: Мальчик следит за игрой в бадминтон: *А почему у них шайба (волан) не туда залетает?* (4 г. 3 м.) [11.] // *В этих чемоданчиках (ящиках стола) лежат ложки* (4 г. 10 м.) [11]. Подобным высказываниям детей дошкольного и возраста явно нельзя приписать статуса шутки, поскольку их комический смысл обусловлен компенсаторными механизмами номинации (расширением предметной отнесенности известного слова для называния новых реалий).

Источником непреднамеренного «комизма» детской речи выступают и неожиданные связи, устанавливаемые детьми между существующими в языке единицами. Четырехлетнему малышу захотелось соленого огурчика, а он болен. Поэтому мама отказывает ему в его просьбе: - *Сынок, тебе нельзя есть острое. - А тупое можно?* [6]. В нормативном языке действует другая система оппозиций: *острый – пресный* (о вкусе пищи) и *острый – тупой* (о режущем предмете и т.п.). Смешение этих ассоциативных рядов создает парадокс, вызывающий смех взрослого. Но ребенок, который следует закону «симметрии» форм и еще не освоил (не принимает) многозначности слов *тупой* и *острый*, комизма собственного вопроса не осознает.

Вместе с тем многие детские высказывания говорят в пользу **спонтанного остроумия ребенка**, отражающего его особый взгляд на мир, нестандартность мысли. Ср., например: Афоризм пятилетнего. *«Время летит от детства»* [8] – действительно, точнее не скажешь, и можно только удивляться тому, как метко определил ребенок точку отсчета быстротекущего времени нашей жизни. Еще одно «философское» рассуждение на эту тему: - *Часы идут, потому что время идет; время идет, потому что года идут; года идут, потому что мне расти нужно* [8]. Мысль о том, что со временем человек становится взрослым, подкрепляется наивной уверенностью ребенка в том, что и само время подчинено его «заветному» желанию поскорей повзрослеть. Вводя устойчивые выражения с разными значениями глагола *идти* (о ходе часов, о ходе времени, о возрасте) в актуальный для него ситуативный контекст, ребенок парадоксально расставляет «акценты» в объективной причинно-следственной связи явлений (часы показывают время, время отсчитывается годами, а года идут, чтобы ребенок мог рас-

ти). Заметим, однако, что при всем желании мы не можем в таких случаях говорить об осознанном стремлении ребенка к заострению парадокса.

Один из объективных показателей осознанной интенции к словесной игре – проявление речевой изобретательности, которую обнаруживают дети и в различных бытовых ситуациях общения со взрослыми. Так, на реплику бабушки: *«Серезжа, вставай. Уже поздно. Засоней быть нехорошо!»*, – внук в качестве оправдания собственного поведения отвечает «аргументом от противного»: *«Неужели вам не нравится такой пододеяльный мальчик? Не балуете, не просится на улицу...»* [8]. В определение *пододеяльный мальчик* вкладывается смысл «послушный, не доставляющий хлопот взрослым, не требующий к себе внимания» (при этом ребенок, конечно, лукавит, прекрасно понимая, что долго спать не значит быть «хорошим»).

Нередко дети трансформируют устойчивые выражения, придавая им актуальный (часто весьма остроумный) ситуативный смысл. Например, (бабушка): *Опять у тебя все коленки в ссадинах!* (Серезжа **с грустью**) – *А чего вы хотите? Это все ушибки молодости* [8]. Явное подражание «взрослой» интонации говорит о том, что *ушибки молодости* не оговорка и не ослышка, а «коррекция» (видоизменение) известного ребенку выражения *ошибки молодости*. Сближение слов *ошибки* и *ушибы* обнажает тот буквальный смысл, который вкладывает мальчик в содержание собственной реплики, проявляя при этом спонтанное чувство юмора, способность перевести «стрелки» в другую сторону (переключить восприятие ситуации в новое русло).

Можно было бы привести еще немало таких фактов, занимательных своей парадоксальностью и имеющих несомненное отношение к изучению природы комизма детской речи.

Однако важно помнить, что детская речь не может оцениваться с позиций «взрослой» ментальности. В детской речи слова живут по своим законам, обнаруживая потенциальные смыслы, которыми они не обладают в языке нормативном. Уникальный образ мира ребенка – производное от доступных ему форм познания и мышления. Интерес ко всему окружающему проявляется у детей как естественная потребность, вызванная необходимостью ориентироваться в неизвестной (постигаемой) реальности. «Неуемный» познавательный инстинкт ребенка психологи сравнивают с реакцией, названной И. П. Павловым рефлексом *«Что такое?»*. Э. Эриксон, выделивший 8 фаз жизненного пути, отмечает, что именно в ран-

нем онтогенезе (в возрасте от 1 года до 3 лет) формируется понятие «Я», т.е. начинается становление самосознания ребенка. Следующий возрастной этап (от 3 до 7 лет) он называет «игровым», поскольку в этом возрасте основным видом деятельности ребенка становится игра) [цит. по: 9, с. 13].

Данные возрастные особенности (стремление к самоутверждению в общении и к игре как способу испытать свои возможности, пережить разные ситуации, недоступные в непосредственном опыте) приходятся на самый активный период речевого развития и проявления языковой креативности ребенка (нестандартного выражения средствами языка его собственных представлений о мире).

Практический опыт освоения мира, накопленный ребенком, в процессе овладения речью, подкрепляется и значительно обогащается информацией, идущей от языка, который открывает ребенку новые возможности для самореализации. Язык задает свой собственный ракурс осмысления действительности, стимулируя **исследовательскую инициативу и языковое чутье ребенка в постижении природы знаковой символики** (связи формы и содержания словесных знаков).

Речь ребенка – своеобразный индикатор его мыслей и особенностей языкового сознания (результат специфической переработки детьми осваиваемых языковых форм и значений, а также собственного практического опыта).

Ведущей формой познания в детском возрасте выступает представление, отражающее образный строй мышления ребенка: восприятие мира в конкретно-чувственных представлениях предметов, действий, явлений. В этом отношении показательны **метафоры детской речи**, которые имеют, прежде всего, познавательный характер, представляя опыт освоения новой для ребенка реальности в образах уже освоенной. При этом дети интуитивно используют (осваивают) технику метафоры как номинативный механизм, имеющий ассоциативную основу. Вот несколько примеров.

Мальчик впервые сел за пианино. Нажал клавиши слева от себя (низкие ноты), потом справа (высокие): *Здесь ночь, а здесь утро* [6].

Высокий звук пианино воспринимается как *светлый* и ассоциируется у ребенка с *утром* (наступлением дня, временем, когда светает), *низкий звук* воспринимается как темный и ассоциируется с *ночью* (отсутствием света). Подобные ассоциативные переносы возникают на основе соединения в сознании ребенка разных «следов» его чув-

ственного опыта, в данном случае это наложение (синестезия) зрительных и слуховых представлений.

В основе таких ассоциативных аналогий лежат предметные эталоны («практически» освоенные, наглядные «образы» предметов окружающего мира), ориентируясь на которые ребенок воспринимает значения усваиваемых слов: *Мама, надуй зонтик!* – просит маленький Саша, увидевший, что начинается дождь [6]. Очевидно, образ надувающегося (раскрывающегося) в воздухе парашюта выступает для мальчика предметным эталоном значения слова *зонтик* (отметим, что этот детский вариант, заменяющий нормативное сочетание *раскрыть зонтик*, весьма точен и выразителен).

Белизна снега, впервые увиденного ребенком, ассоциируется у него с цветом молока. Малыш выглянул в окно, увидел покрывшуюся снегом землю и ахнул: – *Смотрите, молоко!* [6]. Данный предметный «образ» снега и само слово *молоко* выступают для двухлетнего мальчика первым способом фиксации наблюдаемого явления в сознании.

Актуальны для детей, прежде всего, **признаки внешнего сходства**, используемые при переносе наименования с одного предмета на другой. Такие переносы характеризуют специфическое качество лингвокреативного мышления ребенка, устанавливающего непредсказуемые аналогии на основе вполне очевидных, но чаще всего случайных признаков «похожести» сравниваемых предметов. Вот один характерный пример.

У Серезиной мамы были босоножки с круглыми пряжками. Потом она купила себе новые – без пряжек. Сын не одобрил покупку: *Мне больше нравятся босоножки с рулями* [6]. Круглая форма пряжки – тот внешний признак, который позволяет мальчику отождествить ее с *рулем*. При этом функция руля как предмета, предназначенного для управления машиной, не учитывается, что вызывает комическое восприятие детской метафоры (с позиций взрослой логики).

Спонтанно используемая детьми техника «образной» номинации отражает и актуальные для детей представления о **причинах** того или иного явления.

Леня наблюдает, как снежинки падают в лужу и тут же исчезают, тают: *Папа, смотри – снежинки прячутся в луже* [6].

Сверкнула молния, громыхнул гром. Мальчик испуганно показывает на небо: *Смотрите на небе царапина! И гром рванул!* [6].

Раскаты грома ассоциируются у ребенка с внезапным и энергичным действием,

подобным взрыву. Слово *царапина* выражает образное представление о сходстве молнии с тем, как появляется след от пореза на коже.

Языковое «чутье» демонстрирует не только интуитивно эксплуатируемая ребенком техника метафорической и метонимической номинации, но и такая черта детской языковой ментальности, как *номинативный буквализм*. Эта черта детского языкового сознания тесно связана с прагматической направленностью мышления ребенка: стремлением дать рациональное объяснение названию, образному выражению. «не осознавая» еще условности соответствующих единиц и основываясь на собственном опыте, практическом знании об обозначаемой реалии. Вместе с тем такие факты создают своеобразный афористический «ресурс» детской речи. Буквальное истолкование слов, словосочетаний, фраз, имеющих метафорический смысл, открывает неожиданный ракурс видения уже привычных ситуаций, создает новый ассоциативный контекст восприятия языковых единиц, но, что самое главное, «проявляют» детскую ментальность, позволяют судить о взаимодействии концептуальной и языковой сфер детского сознания.

Так, выражение *время летит*, воспринятое ребенком буквально, порождает следующий «афористический» вариант его интерпретации: *Между сегодня и завтра человек спит. Поэтому не видит, как летит время* [8].

Из этого рассуждения можно легко вывести предметный эталон, который выступает для ребенка основой восприятия образа времени (нечто визуально наблюдаемое, подобное полету самолета, птицы). Кроме того, ребенок осваивает «параметры» течения времени через номинации, указывающие на череду сменяющих друг друга дней (*сегодня и завтра*), разделенных ночью (*когда мы спим*). Наивное рассуждение маленького «философа», спровоцированное буквализмом детского сознания, по сути, выражает мысль о невозможности «уследить» за временем, которое не останавливается ни на миг.

Одним из источников спонтанного детского «остроумия» является осмысление детьми идиоматических (фразеологических) структур. Ср. выражение *сладкая жизнь*, которое в речи ребенка получает буквальный смысл.

Сереза: *А выходные дни и праздники – это жизнь?*

Наташа: *Это сладкая жизнь! С конфетами и пирожным!* [8]

Анализ этого диалога, в котором реплика девочки возникает как спонтанная си-

туативная реакция на слова *выходные и праздники*, позволяет думать, что выражение *сладкая жизнь*, скорее всего, не транслируется (не заимствуется ребенком из речи взрослых), а «порождается» *ad hoc* (к случаю). Переносный смысл выражения ‘безбедная, полная развлечений и удовольствий жизнь’ девочке, конечно, неизвестен (как и то, что эта фраза – название «культового» фильма Ф. Феллини). Однако в контексте диалога данное ребенком «буквальное» определение *сладкой жизни* получает собственную оценочную функцию, является весьма остроумным и потенциально образным.

Нередко ребенок осознанно использует тактику буквального истолкования высказывания, чтобы разрядить конфликтную ситуацию (смягчить назревающий конфликт):

- *Сереза, ты опять в буфет лазил! Сколько раз говорить, чтоб твоей ноги там не было!*

- *Так я же рукой лазил* [8].

Бабушка в сердцах выговаривает внуку: *С тобой каши не сварить! Сереза сразу же предлагает: Тогда давай пирожного поедим!* [8].

Переключение ситуации в новое русло, способность предложить неожиданную «перспективу» ее разрешения – свойство креативной личности. И в этом регистре речи ребенка могут «взаимодействовать» переносное значение выражения и его буквальное истолкование. Безусловно, не стоит преувеличивать уровень языковой компетенции ребенка в использовании возможностей буквального истолкования фразем. Парадоксальность речевых ходов, проявляемая ребенком младшего и среднего дошкольного возраста в подобных ситуациях, чаще всего является все-таки следствием непонимания переносного смысла высказывания

Однако нельзя не отметить и те нюансы номинативного буквализма, которые обнаруживают «языковой инстинкт» ребенка. В этом отношении особенно показательны факты рефлексии ребенка над значениями стершихся образных выражений, обнаруживающие игру смыслов (чаще всего не предусмотренную ребенком). Ср., например: *Мне уже пятый год идет. Только очень медленно* [8].

Примеры такого рода дают возможность составить детский фразеологический словарь, где устойчивые образные выражения предстанут в тех значениях, которые приписывает им ребенок. В такой словарь, с нашей точки зрения, должны войти детские «афоризмы» двух типов: 1) буквальные толкования и модификации (преобразования) существующих в языке устойчивых выра-

жений; 2) фразеологические «неологизмы», отражающие «номинативный реализм» языкового сознания ребенка (собственные детские высказывания, целостный смысл которых придает им характер фразеологических оборотов). Приведем фрагмент такого словаря, названного нами (Т. Г.) «**Афористические буквализмы**» **детской речи: словарь с комментариями**. В структуру словарной статьи включаются следующие параметры описания материала: 1) фразеологический оборот и его толкование ребенком (со ссылкой на источник фиксации примера; отсутствие ссылки на источник означает, что данный оборот записан автором в живой речи ребенка); 2) ситуативный и речевой контекст, в котором представлена детская инновация; в скобках приводится возраст ребенка (в случае ссылки на словарь «Пятьсот золотых приколов» [8] возраст ребенка не указывается, поскольку в самом словаре таких сведений нет, вместе с тем следует иметь в виду, что в этом источнике собраны высказывания детей от 2 до 5 лет); 3) авторский комментарий, раскрывающий природу комического эффекта буквального толкования образного выражения:

БИТЬ ПЕШКУ ПИСТОЛОТОМ – о ходе в шахматной игре («Семья и школа», 1986, № 1-3).

Дедушка учит внучку играть в шахматы:
- *Чем ты будешь бить пешку?*
- *Пистолетом!!* (Таня, 3, 5 г.).

Устойчивое выражение (из профессионального языка шахматистов) воспринимается буквально: *бить пешку* означает «взять пешку», ребенок же приписывает глаголу смысл «убивать», что соответственно притягивает ассоциат *пистолет* (то, из чего стреляют, убивают). Условность (метафоричность) устойчивого выражения еще за пределами понимания трехлетнего ребенка, даже с учетом ситуации (игра в шахматы).

ВСТАТЬ НЕ С ТОЙ НОГИ – перепутать обувь, надев ее наоборот.

- *Наташа, ты тапочки наоборот надева.*

Смотрит на свою обувь и делает вывод:
- *Значит, я встала не с той ноги...* [8].

Не замечаемая ребенком игра значений (буквальный смысл, который ребенок придает образному выражению), создает эффект непреднамеренного каламбура. Ср. *встать не с той ноги* – «быть не в настроении».

ГЕНЕРАЛЬНАЯ УБОРКА – уборка для генералов.

- *Завтра придут гости! Сегодня делаем генеральную уборку.*

- *К нам генералы придут?* (4,5 г.)

Образное выражение, имеющее смысл «тотальная, полная уборка», понято буквально. Основанием для такой интерпретации является связь значения *генеральная уборка* с ситуацией ожидания гостей. Прозрачная структура прилагательного отсылает к слову *генерал*, из чего ребенок и выводит смысл высказывания (*генеральная уборка в доме нужна потому, что в гости придут генералы*). Ребенком еще не освоена существующая в языке специализация паронимов (однокоренных слов с разными аффиксами – приставками и суффиксами; такие слова не совпадают по значению, но ошибочно могут подменять друг друга в речи из-за сходства в звучании). Ср. прилагательные *генеральский* и *генеральный*, первое из которых имеет прямое значение (*генеральский мундир* = мундир генерала, *генеральское решение* = решение генерала), а второе – переносное значение «главный, тотальный» (*генеральная линия развития; генеральная уборка*). Добавим, что прилагательные с суффиксом *-н-* и *-ск-* выражают широкий спектр характеристик, имеющих отношение к тому, что названо мотивирующим словом. Это позволяет ребенку наполнять их собственной идиоматикой в опоре на значение мотивирующего слова.

Ср.: **КАРДИНАЛЬНОЕ РЕШЕНИЕ** – решение кардинала.

Родители мальчика обсуждают проблему перестановки мебели в квартире: - *Все нужно заменить. Здесь нужно кардинальное решение. Чье решение? Кардинала Ришелье?* – смеясь, спрашивает Вова, недавно посмотревший фильм «Три мушкетера» (8 л.).

В данном случае мотивация смысла словосочетания *кардинальное решение* имеет характер ситуативной языковой игры (ребенок шутит, о чем свидетельствует эмоциональная реакция ребенка на собственную версию толкования).

ПОЛНАЯ СЕМЬЯ – о семье, где все полные.

Учительница спрашивает Катю: *Катя, у вас семья полная?*

- *Нет, у нас только мама полная, а я и папа худые* (7 л.).

Выражение понято дословно (ср. *полная семья* – семья, в которой ребенок живет с обоими родителями). Учитывая ситуацию официального общения, вряд ли можно считать данный ответ шуткой.

РУГАТЬСЯ ПОСЛЕДНИМИ СЛОВАМИ – будучи старым человеком, которому уже недолго осталось жить, выражать свое недовольство по поводу чего-либо (ругаться в последние дни своей жизни).

– *Наш дедушка старенький, поэтому ругается самыми последними словами в своей жизни* [8].

Наложение прямого и переносного значений данного выражения создает не предусмотренную ребенком двусмысленность восприятия фразы. Ср. *ругаться последними словами*, т.е. «сквернословить», «ругаться матом».

СИЯТЬ БЕЛИЗНОЙ – улыбаться (ср. сиять белоснежной улыбкой).

Дима рассказывает: *Я открыл глаза, а там дядя Сережа стоит и белизной сияет. – Что делает?*

– *Ну, улыбается, «привет» говорит* (Дима, 5 л.).

Такое словоупотребление свидетельствует о переходной стадии в освоении ребенком смысла устойчивого выражения, когда его буквальное понимание соединяется с ситуацией расширительного использования (сочетание *сиять белизной* употребляется как перифраза к глаголу *улыбаться*, ср. *белизна зубов* и *сияющая, белоснежная улыбка* как ассоциативный комплекс смыслов, связанный с обозначением ситуации в детском высказывании).

СКЛЕИТЬ ГОЛОВУ – реплика в ответ на выражение «**ГОЛОВА РАСКАЛЫВАЕТСЯ**»

– *Я так устала на работе, голова просто раскалывается!*

– *Мамуля, если расколется, я ее все равно склею* (Алеша, 5 л.).

Ср.: *голова раскалывается* – о сильной, нестерпимой головной боли. С глаголом *раскалываться* в данном случае связывается физическое действие, которое осознается ребенком через представление о чем-то разбитом, распавшемся на куски, что можно механически склеить (подобно, например, расколотой вазе).

СЛОМЯ ГОЛОВУ – опустив голову от усталости.

Разговор в сидячем поезде Москва – Ленинград.

Костя: *И не спать? Так сидеть, сломя голову* (7 л. 9 м.) [11].

«Осколок» фразеологического оборота *бежать сломя голову* употреблен ребенком в смысле, синонимичном выражению *склоня голову* (в буквальном значении). Возможно, в данном случае сама конструкция фразы при ее припоминании вызывает «сбой» (формы *склоня* и *сломя* смешиваются по созвучию).

С ЦЕПИ СОРВАЛСЯ – у велосипеда спала цепь.

– *Папа, исправь мне велосипед, а то он у меня с цепи сорвался!* (7 л.).

Комизм этого высказывания обусловлен наложением прямого и переносного смыслов словосочетания *сорваться с цепи* (ср. *как с цепи сорвался* – о человеке, проявляющем необоснованную и чрезмерную агрессию). То, что цепь, сорвавшаяся с велосипеда, делает его неуправляемым, понятно ребенку. Понятно и то, что эта «авария» легко устранима. Образный же смысл фраземы, построенный на аналогии данной ситуации с поведением человека, вышедшим из «равновесия» из-за не стоящей того причины, очевидно, ребенком еще не осознается. Однако буквальная интерпретация образного выражения «обнажает» его внутреннюю форму, исходную мотивацию. Для носителя языка, которому известен переносный смысл данной фраземы, непреднамеренная актуализация ее «происхождения» в контексте аналогичной ситуации высказывания представляется остроумный каламбуром.

УСТРОИТЬ БАНКЕТ – достать и съесть банку с вареньем.

Сережа бабушке: *Давай достанем банку с вареньем и устроим себе банкет* [8].

Буквальное ситуативное переосмысление выражения *устроить банкет* на основе сближения слов *банкет* и *банка* (похожих по звучанию). В данном случае, очевидно, срабатывают и фоновые знания ребенка о слове *банкет* как о торжественном мероприятии, сопровождаемом вкусной едой.

ЯБЛОКО ОТ ЯБЛОНИ НЕДАЛЕКО ПАДАЕТ – в буквальном смысле «на близком от дерева расстоянии».

Сережа: *Яблоко от яблони недалеко падает, поэтому сторож всегда спит под яблоней* [8].

Ребенок приспособливает уже известное ему устойчивое выражение к собственному пониманию, к конкретной ситуации. Прямой смысл, приписываемый выражению, становится основанием для логического заключения, «подкрепляющего» житейский опыт ребенка.

Суммируя сказанное, можно выделить следующие причины («источники») появления «афористических буквализмов» в сфере детской речи: а) «неучтенная» (не освоенная и еще недоступная сознанию ребенка) многозначность слова; б) стремление детей в понимании фраземы опереться на конкретную ситуацию ее употребления; в) мотивация (объяснение смысла) устойчивого выражения в соответствии с собственным наивным «житейским» опытом; г) спонтанное остроумие ребенка в «выведении» **потенциальных** смыслов устойчивой словесной формулы.

Во всех случаях ребенок ведет игру по собственным правилам – «плывет против

течения, но в нужном направлении». Детская фразеология охватывает и особенности освоения существующих в языке устойчивых образных выражений (фразеологизмов), и специфические обороты детской речи, которые проявляют способность ребенка к созданию неких неразложимых речевых «комплексов». И хотя собственная фразеология ребенка имеет индивидуальный характер, она многое проясняет в самом ме-

ханизме постижения детьми языковой идиоматики.

Высказанные соображения относительно взаимосвязи языковой интуиции ребенка и разных проявлений его творческой активности в овладении словесным кодом могут быть взяты за основу организации тренингов вербальной креативности (см. об этом в: [4]).

ЛИТЕРАТУРА

1. Ажеж К. Человек говорящий. Вклад лингвистики в гуманитарные науки : монография. М. : Едиториал УРСС, 2003.
2. Бодуэн де Куртенэ И. А. Языковедение и язык. Исследования, замечания, программы лекций. М. : ЛКИ, 2010.
3. Гридина Т. А. Онтолингвистика. Детская речь в зеркале языка. М. : Наука; Флинта, 2006.
4. Гридина Т. А. Ассоциативные проекции детских словотворческих инноваций и тренинги вербальной креативности // Лингвистика креатива – 3 : коллект. моногр./ под общ. ред. проф. Т. А. Гридиной. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2014. С. 14-75.
5. Дети о языке / сост. С. Н. Цейтлин, М. Б. Елисеева, Т. В. Кузьмина. СПб., 2001.
6. Миронов В. «Детослов». Детский толковый словарь. М., 1999
7. Негневицкая Е. И., Шахнарович А. М. Язык и дети. М. : Наука, 1981.
8. 500 золотых приколов (от двух до пяти) / сост. В. Коняхин. М., 2001.
9. Рождественская Н. В., Толшин А. В. Креативность: пути развития и тренинги. СПб., 2006.
10. Фромм Э. Человек для себя. Исследование психологических проблем этики / Э. Фромм; перевод с англ. А. Н. Чернышовой. М., 1992.
11. Харченко В. К. Словарь современного детского языка : в 2-х т. Белгород, 2002.
12. Цейтлин С. Н. Очерки по словообразованию и формообразованию : монография. М. : Знак, 2009.

REFERENCES

1. Azhezh K. Chelovek govoryashchiy. Vklad lingvistiki v gumanitarnye nauki : monografiya. M. : Editorial URSS, 2003.
2. Boduen de Kurtene I. A. Yazykovedenie i yazyk. Issledovaniya, zamechaniya, programmy lektsiy. M. : LKI, 2010.
3. Gridina T. A. Ontolingvistika. Detskaya rech' v zerkale yazyka. M. : Nauka; Flinta, 2006.
4. Gridina T. A. Assotsiativnye proektsii detskikh slovotvorcheskikh innovatsiy i trennngi verbalnoy kreativnosti // Lingvistika kreativa – 3 : kollekt. monogr./ pod obsheche red. prof. T. A. Gridinoy. Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t, 2014. S. 14-75.
5. Deti o yazyke / sost. S. N. Tseytlin, M. B. Eliseeva, T. V. Kuz'mina. SPb., 2001.
6. Mironov V. «Detoslov». Detskiy tolkovyy slovar'. M., 1999
7. Negnevitskaya E. I., Shakhnarovich A. M. Yazyk i deti. M. : Nauka, 1981.
8. 500 zolotykh prikolov (ot dvukh do pyati) / sost. V. Konyakhin. M., 2001.
9. Rozhdestvenskaya N. V., Tolshin A. V. Kreativnost': puti razvitiya i treningi. SPb., 2006.
10. Fromm E. Chelovek dlya sebya. Issledovanie psikhologicheskikh problem etiki / E. Fromm; perevod s angl. A. N. Chernyshvoy. M., 1992.
11. Kharchenko V. K. Slovar' sovremennogo detskogo yazyka : v 2-kh t. Belgorod, 2002.
12. Tseytlin S. N. Ocherki po slovoobrazovaniyu i formoobrazovaniyu : monografiya. M. : Znak, 2009.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. И. Коновалова.

УДК 372.881.161.1
ББК 4426.819=411.1.21

ГСНТИ 16.21.27

Код ВАК 10.02.20; 13.00.02

Демидова Калерия Ивановна,

доктор филологических наук, профессор, кафедра общего языкознания и русского языка, Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: demidova_k_i@mail.ru

РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В СМЫСЛОВОЙ СТРУКТУРЕ СЛОВА И ЕГО ВОЗМОЖНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: смысловая структура слова; региональный компонент смысловой структуры слова; диалектная система, ее макро- и микросистемы; диалектная личность; диалектоноситель; диалектный субсоциум; знаниево-деятельностная парадигма в образовании.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается региональный компонент в смысловой структуре слов, функционирующих в одной из форм существования современного национального русского языка; в центре внимания территориально ограниченные компоненты в значениях слов, бытующих на уральской территории в разных диалектных микро- и макросистемах, изучение которых раскрывает новые аспекты исследования смысловой структуры слова, которые дают дополнительную информацию об окружающем мире и характере речемыслительной деятельности носителей диалектной формы национального языка. Основное внимание обращено на речь учащихся образовательных учреждений конкретной территории функционирования русского языка. Выявлены языковые и внеязыковые причины территориального варьирования смысловой структуры слова в диалектах на материале уральских русских народных говоров. Одной из задач учителя в современных условиях является мотивированность учащихся на проявление инициативы и самостоятельности. Использование регионального материала поможет организовать самостоятельную деятельность учащихся, в которой каждый может реализовать свои способности и интересы, что даст возможность создать развивающую среду в классе, совершенствовать аналитическое мышление учащихся, способствовать развитию умения решать профессиональные задачи в конкретной ситуации. Внедрение регионального материала в учебный процесс – одно из средств овладения учащимися различного рода компетенциями, что стало целью и результатом процесса обучения и реализации в учебный процесс знаниево-деятельностной парадигмы.

Demidova Kaleriya Ivanovna,

Doctor of Philology, Professor of the Department of General Linguistics and Russian, Institute of Philology, Culturology and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

REGIONAL COMPONENT IN THE SEMANTIC STRUCTURE OF A WORD AND ITS POTENTIAL FOR STUDYING RUSSIAN AT SCHOOL

KEYWORDS: semantic structure of a word; regional component of the semantic structure of a word; dialectal system; micro- and macro-systems; dialect personality, dialect speaker; dialect social sub-sphere; knowledge-action paradigm in education.

ABSTRACT. The article deals with the regional component in the semantic structure of words, functioning in one of the forms of existence of the modern national Russian language; in the spotlight there are geographically limited components in the meanings of words, occurring on the Urals territory in different dialectal micro- and macro-systems, the study of which reveals new aspects of the analysis of the semantic structure of words that give additional information about the world and the nature of speech intellectual activity of speakers of dialectal forms of the national language. The focus is on the speech of students of educational institutions of a particular area of functioning of the Russian language. The article reveals linguistic and non-linguistic causes of local variations of the semantic structure of words in the dialects of the Urals on the material of the Russian folk dialects. One of the tasks of the teacher in modern conditions is to motivate students to display initiative and independence. The use of regional material will help to organize independent activities of students in which everyone can realize their talents and interests, which will give the opportunity to create favorable educational environment in the classroom, to improve students' analytical thinking which will contribute to the development of the ability to solve professional problems in concrete situations. The introduction of the regional material in the learning process is for students a means of mastering different kinds of competences, which is the purpose and expected result of the learning process and implementation of the knowledge-action paradigm in education.

В современной науке смысловая структура слова рассматривается как набор смысловых компонентов, выявляемых в результате анализа слова в современной лексико-семантической системе и

реализуемых в условиях реальной речевой деятельности (коммуникативной ситуации). В последние годы лингвисты при исследовании смысловой структуры слова значительно больше стали уделять внимания ее

реализации в разных формах национально-го языка (литературный язык, диалекты, художественная речь, профессиональная речь, детская, индивидуальная речь, моду-сы диалектной речи и т.д.), изучение кото-рых углубляет наши знания о языке, его лексико-семантической системе в целом и характере ее варьирования на разной тер-ритории функционирования конкретного языка. Настоящая статья продолжает такие наши предыдущие работы, как «Культурно-дефинированные психологические структу-ры в сознании диалектоносителей и их от-ражение в смысловой структуре слова» – «Уральский филологический вестник» (Язык. Система. Личность. 2012. № 3; Ди-алектная лексика уральской территории как источник изучения истории края // Фило-логический класс. 2015. № 1; Лексическая семантика в региональном аспекте // Вест-ник Южно-Уральского университета. 2014. Т. 11. №3 и др.). Цель предлагаемой статьи заключается в том, чтобы привлечь внима-ние учителей русского языка и литературы к вопросу о целесообразности изучения в школе регионального компонента смысло-вой структуры слова, раскрыть его возмож-ности, так как языковой материал (в дан-ном случае смысловая структура слова) от-ражает множественность подходов к выра-жению одного и того же смысла носителя-ми разных форм национального языка. На-пример, слово **подошва** в русском литера-турном языке обозначает нижнюю часть обуви человека, в говорах Урала (например, в диалектных микросистемах Артинского района Свердловской области) им называют также подножие горы (пример из речи уче-ника 5-го класса – *Раньше река текла по подошве*). Или: в микросистемах Нижне-сергинского района Свердловской области слово **роща** используется не только со зна-чением «небольшой, чаще лиственный лес», но и со значением «озимая рожь», что следует рассматривать как региональный компонент; в микросистемах Артинского района той же области в смысловой струк-туре слова **роща** также содержится регио-нальный компонент «пожилые люди одно-го возраста». В говорах Гаринского района Свердловской области в одних микросисте-мах манжету на рукаве именуют словом **окраина**, в других микросистемах словом **запястье**. Сопоставление с литературным языком показывает региональные компо-ненты в значениях приведенных слов: **ок-раина** – «край, крайняя часть какой-либо местности, территории» [12, т. 8, с. 809]; **запястье** «часть кисти руки, примыкаю-щей к предплечью» [13, т. 1, с. 564]. В основу номинации диалектоносители положили один и тот же локативный признак (место

нахождения реалии), но его реализация не-одинакова в уральских микросистемах, что свидетельствует о различиях в речемысли-тельном процессе у носителей частных ди-алектных систем. Подобный языковой мате-риал дает возможность учителю развивать у учащихся лингвистическую наблюдатель-ность, желание найти объяснение подоб-ным языковым фактам (самому или на пер-вых порах с помощью учителя) и будет спо-собствовать совершенствованию умения са-мостоятельно решать возникшие проблем-ные ситуации. Приведем и другие примеры подобного типа. Детская игра ручеек в од-них микросистемах уральской территории номинируется словом **вдова** (с помощью антропоморфной модели: ведущий в игре ассоциируется с женщиной, которая лиши-лась супруга и осталась одна); в других го-ворах используется слово **лебедчина** (в основе номинации той же игры зооморфная модель: используется образ лебеди, которая ищет себе пару). В третьей группе уральских говоров для номинации той же игры вы-брана бытийная метафора: **золотые во-ротца** (в основе образа положение игроков, стоящих парами с поднятыми руками и символизирующих верхнюю часть ворот).

Детская игра в догонялки на разной территории Урала также номинируется не-одинаково: **ловилки** (Тугулымский район Свердловской области) – по действию, осу-ществляемому игроками во время игры); **белки-охотники** (охотник – ведущий в игре ловит белок (других игроков); догнав одну из белок, не успевшую залезть на де-рево, передает ей свои полномочия: она становится охотником, а он белкой. Подоби-ные примеры свидетельствуют не только о том, что в номинации одной и той же игры в разных микросистемах уральской терри-тории используются разные модели номи-нации (зооморфная и антропоморфная), но и о том, что диалектные сообщества неоди-наково видят денотативное пространство, поэтому в мыслительном процессе у них на-блюдаются неодинаковые ассоциативные связи слов, что является причиной разли-чий в наполняемости семантической струк-туры одного и того же по звуковой оболочке слова. Приведем и другие примеры подоб-ного типа. Цветок колокольчик номиниру-ется словом **юбочка** (Шалинский район Свердловской области), папортник имену-ется словом **борода**, возвышенное место с ягодами в лесу словом **грива**, болезнь гор-ла словом **жаба** и т. д. Интересны в этом отношении и номинации жениха на свадь-бе: **голубь**, **орел**, **селезень** (Красноуфим-ский район Свердловской области), **князь** (Ирбитский район той же области), **сокол** (Туринский район) и др. Они говорят об од-

ном из продуктивных способов восприятия окружающего мира диалектоносителями – это наглядно-образное его видение. Но характер выбора образов для номинации далеко не всегда одинаковый, что объясняется многими причинами, среди которых можно назвать окружающую диалектоносителей среду, особенности речемыслительного процесса у разных субсоциумов, социальный и индивидуальный опыт, история конкретного региона и другие.

С наглядно-образным восприятием диалектоносителями окружающего мира связан и второй тип его освоения – это конкретность мировосприятия. Основой речемыслительного процесса в этом случае часто выступает конкретная бытовая ситуация. Например, значение «работать напряженно» в разных уральских говорах передается неодинаково: **без отхода, без передыху, без перемежку** и др.

Кроме того, смысловая структура слов, функционирующих в разных диалектах, в том числе и уральских, включает неодинаковый региональный компонент, так как для жителей сельской местности характерен сенсорно-перцептивный тип познания окружающего мира. Например, поросенка именуют словом **хрюн** (номинация основана на слуховым восприятии животного), красную смородину называют словом **кислица** (на основе вкусового ощущения номинируемого), **крапиву** номинируют неодинаково в разных микросистемах уральской территории: **жгучка, ожига, ожог** (в основе номинации лежит один и тот же принцип восприятия реалии, основанный на осязании, но характер репрезентации в говорах неодинаковый) и т.д. Приведем еще один пример. Словом **шептуны** уральские диалектоносители называют рабочие сапоги охотников для ходьбы по болоту (ср.: в литературном языке – «кто шепчет или шепчется» [12, т. 4, с. 71]). Богатейший языковой материал содержится в нашем «Комплексном тематическом словаре лексики современных русских говорах Среднего Урала» [4], который раскрывает возможности регионального компонента смысловой структуры слова, функционирующего в современных русских говорах Среднего Урала. Его следует использовать учителю для реализации знаниево-деятельностной парадигмы в организации учебного процесса в современных образовательных учреждениях, так как она дает возможность развивать и поддерживать у учащихся познавательный интерес, способность наблюдать языковые факты, сопоставляя их друг с другом, искать объяснения различий в номинациях одного и того же обозначаемого, а следовательно, прививает самостоятельность в ре-

шении проблемных вопросов и проблемных ситуаций.

Таким образом, причиной территориального варьирования смысловой структуры слова в диалектной форме русского национального языка является прежде всего наличие субэтнических стереотипов восприятия окружающего мира, характер речемыслительных процессов в сознании и речи носителей разных форм национального языка. При выявлении особенностей процесса варьирования смысловой структуры слова необходимо сопоставление лексических единиц с одной и той же звуковой оболочкой, но имеющих разную смысловую наполняемость в диалектных макро- и микросистемах, а также в разных формах реализации национального языка (например, диалекты и литературный язык, разные диалектные системы), а также необходимо учитывать наличие в современной языковой ситуации модусов диалектной речи (см. нашу статью «Проблемы изучения современных модусов диалектной речи». Филологический класс. 2012. №3).

Лесика уральской территории содержит богатейший материал, помогающий в изучении региона, его истории, культуры через факты языка, в том числе и через выявление внутренней формы номинирующего слова. Например, название поселка **Живица** в Талицком районе Свердловской области связано с промыслом его жителей в прошлом: жители занимались сбором живицы (сосновой смолы). Название деревни **Калачики** в том же районе говорит о том, что ее жители славились своим умением печь вкусные пироги. Номинация населенного пункта в Талицком районе Свердловской области **Бутка** связано с глаголом **бутить**, обозначавшим действие мостить дорогу бутовым камнем. Номинация села **Хомутильниково** содержит информацию о занятии местных жителей в прошлом: ее мастера славились на всю округу своим умением изготавливать конскую упряжь, седла.

Богатейшая информация об аборигенах края заключена в топонимах уральского региона, так как их история тесно связана с народами, населявшими Урал в глубокой древности. Например, в Талицком районе Свердловской области недалеко от д. Мохирева на берегу реки Пышмы в сосновом бору находится **Татарское городище**. Местные жители из поколения в поколение передают легенду о нем: «На этом месте когда-то очень давно жили татары, от них остались курганы и городища. Когда пришли русские на эту землю, татары вырыли ямы, вошли в них, подпилили столбы, державшие земляные крыши, и заживо похоронили себя, не желая подчиниться русским».

На Урале много топонимов, в частности ойконимов, название которых отражает природные условия региона. Названия населенных пунктов Талицкого района типа: **Сосновка, Ольховка, Лесная, Елань, Луговая, Трехозерка** и другие свидетельствуют о наличии лесов, гидронимов в их окрестностях. См. также ойконимы Камышловского района Свердловской области: **Луговая, Крапивино, Калиновское** и др. (на территории названных населенных пунктов были или сейчас есть луга, крапива, калина). Условия окружающего мира нашли отражение в номинациях типа с. **Порошино** (Камышловский район), по словам старожилов, дано местными жителями по ассоциации со словом **пороша** «только что выпавший мелкий снег, едва покрывающий верхний слой земли». См. также показания СРНГ, где в словарной статье с заголовочным словом «пороша» даны следующие территориальные пометы: волог, яросл., твер., арх.).

Культурно маркированные единицы в смысловой структуре слова могут содержать информацию о самих носителях языка, их истории, культуре, традициях, об их ценностной системе мировосприятия. Через диалектную лексику уральских словарей можно узнать об обычаях и обрядах и их совершении на Урале. Например, словосочетание **пирожный день** о празднике, устраиваемом в доме жениха на 2-ой, 3-ий день после свадьбы, на котором угощали пирогами, приготовленными невестой. См. также в нашем словаре словарные статьи с заголовочными статьями: **пригорютки, плачеванье, побывки, городок** – игра, прово-

дившаяся в старой деревне на масленице; **курбан-байран** – мусульманский религиозный праздник и др.

Этот материал помогает развивать у учащихся наблюдательность, внимание к языковым фактам, желание увидеть и объяснить, почему то или другое слово существует, развивать умение самостоятельно мыслить и искать материал, который поможет делать доказательные выводы, что будет способствовать внедрению в учебный процесс знаниево-деятельностной парадигмы, основанной на знании языковых фактов и умении найти материал, объясняющий их.

Такой подход к изучению окружающей языковой среды способствует развитию познавательной самостоятельности и творческой активности учащихся, воспитанию интереса к родному языку (через изучение реальной языковой среды, окружающей учащихся), прививает умение наблюдать и самостоятельно находить ответы на интересные ученика вопросы, что способствует тому, чтобы «учить учиться не на всю жизнь, а через всю жизнь» (Сенека), расширять и углублять профессиональные и общекультурные знания. А это отвечает, по нашему мнению, требованиям к современной школе, соответствует в частности реализации в образовательных учреждениях актуальной составляющей учебного процесса знаниево-деятельностной парадигмы и в целом формированию творческой, активной, самостоятельной личности, формировать желание познавать мир, самостоятельно решать возникшие проблемы и в другой ситуации.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе. М. : Велби, 2007.
2. Гридина Т. А. Языковая игра: стереотип и творчество : монография. Екатеринбург, 1996.
3. Демидова К. И. Диалектная языковая картина мира и аспекты ее изучения : монография. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2011.
4. Демидова К. И. Комплексный тематический словарь лексики современных русских говоров Среднего Урала. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т. 2012.
5. Демидова К. И. Тематический словарь лексики русских говоров Среднего Урала как источник лингвокультурологической информации // Филологический класс. 2010. № 24.
6. Демидова К. И. Территориальное варьирование смысловой структуры слова // Вестник Пятигорского гос. лингвистического ун-та. 2013. № 1.
7. Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностр. язык в школе. 2012, №6.
8. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. №5.
9. Коновалова Н. И. Традиции народной культуры в зеркале языка // Филологический класс. 2012. №3.
10. Пауфошима Р. Ф. Житель современной деревни как языковая личность // Язык и личность. М., 1989.
11. Русская диалектология / под ред. Р. И. Аванесова и В. Г. Орловой. М. : Наука, 1964.
12. Словарь современного русского литературного языка : в 17 т. / АН СССР; Ин-т русского языка. М., 1948-1965.
13. Словарь русского языка : в 4 т. / под ред. А. Н. Евгеньевой; АН СССР; Ин-т русского языка. М., 1981-1984.
14. Чайкина Ю. И. Опыт составления региональных словарей русских фамилий. Вологда, 1989.
15. Щур Г. С. О типах лексических ассоциаций в языке // Семантическая структура слова: материалы к словарю // Языки славянской культуры. М. : 2002.

REFERENCES

1. Verbitskiy A. A. Aktivnoe obuchenie v vysshey shkole. M. : Velbi, 2007.
2. Gridina T. A. Yazykovaya igra: stereotip i tvorchestvo : monografiya. Ekaterinburg, 1996.
3. Demidova K. I. Dialektnaya yazykovaya kartina mira i aspekty ee izucheniya : monografiya. Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t, 2011.
4. Demidova K. I. Kompleksnyy tematicheskyy slovar' leksiki sovremennykh russkikh govorov Srednego Urala. Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t. 2012.
5. Demidova K. I. Tematicheskyy slovar' leksiki russkikh govorov Srednego Urala kak istochnik lingvokul'turologicheskoy informatsii // Filologicheskyy klass. 2010. № 24.
6. Demidova K. I. Territorial'noe var'irovanie smyslovoy struktury slova // Vestnik Pyatigorskogo gos. lingvisticheskogo un-ta. 2013. № 1.
7. Zimnyaya I. A. Kompetentsiya i kompetentnost' v kontekste kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii // Inostr. yazyk v shkole. 2012, №6.
8. Zimnyaya I. A. Klyuchevye kompetentsii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya // Vysshee obrazovanie segodnya. 2003. №5.
9. Konovalova N. I. Traditsii narodnoy kul'tury v zerkale yazyka // Filologicheskyy klass. 2012. №3.
10. Paufoshima R. F. Zhitel' sovremennoy derevni kak yazykovaya lichnost' // Yazyk i lichnost'. M., 1989.
11. Russkaya dialektologiya / pod red. R. I. Avanesova i V. G. Orlovoy. M. : Nauka, 1964.
12. Clovar' sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka : v 17 t. / AN SSSR; In-t russkogo yazyka. M., 1948-1965.
13. Slovar' russkogo yazyka : v 4 t. / pod red. A. N. Evgen'evoy; AN SSSR; In-t russkogo yazyka. M., 1981-1984.
14. Chaykina Yu. I. Opyt sostavleniya regional'nykh slovarey russkikh familiy. Vologda, 1989.
15. Shchur G. S. O tipakh leksicheskikh assotsiatsiy v yazyke // Semanticheskaya struktura slova: materialy k slovaryu // Yazyki slavyanskoy kul'tury. M. : 2002.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Т. А. Гридина.

УДК 811.161.1'27:811.581'27
ББК Ш141.12-003+Ш171.1-003

ГСНТИ 16.21.27

Код ВАК 10.02.20

Дзюба Елена Вячеславовна,

кандидат филологических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: elenacz@mail.ru

Чжао Лин,

студентка, Институт филологии, культурологи и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: elenacz@mail.ru

ЭТНОСПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИНГВОКОГНИТИВНОЙ КАТЕГОРИЗАЦИИ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ¹

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: когнитивная лингвистика; лингвокультурология; лингвокогнитивная категоризация; научная, профессиональная и наивная картины мира; национальное языковое сознание.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются социо- и этноспецифические особенности разных типов лингвокогнитивной категоризации, актуальных для разных вариантов языковой картины мира (научной, профессиональной и наивной картин мира). Излагается концепция лингвокогнитивной категоризации, строящаяся на выделении категоризации трех типов: научной, профессиональной, наивной. Тип лингвокогнитивной категоризации определяется сферой человеческого знания о мире, спецификой субъекта и объекта познания, набором существенных признаков категоризации, системой категориальных имен. В статье также устанавливаются границы влияния человеческого фактора на процесс лингвокогнитивной категоризации в научной, профессиональной и наивной картинах мира. Отмечается факт относительной независимости научной категоризации от влияния идио-, социо- и этноспецифических факторов. Определяется «посреднический характер» профессиональной картины мира, устанавливается взаимообусловленность профессионального типа лингвокогнитивной категоризации и специфических условий и требований профессиональной среды, что объясняет социоспецифический характер данного типа лингвокогнитивной категоризации. На примере анализа данных опроса, проведенного среди носителей русского и китайского языков и направленного на определение специфики структурно-содержательной организации категорий лингвоментальной субсферы «Продукты растительного происхождения» (категории ОВОЩИ, ФРУКТЫ, ЯГОДЫ), определяются этноспецифические особенности наивной категоризации.

Dziuba Elena Vyacheslavovna,

Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Rhetoric and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Chzhao Lin,

Student, Institute of Philology, Culturology and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

ETHNOSPESIFIC FEATURES OF LINGUO-COGNITIVE CATEGORIZATION IN RUSSIAN AND CHINESE LINGUAL MENTALITY

KEYWORDS: cognitive linguistics; linguo-culturology; linguo-cognitive categorization; scientific, professional and naïve worldviews; national lingual mentality.

ABSTRACT. The article deals with socio- and ethno-specific problems of various types of linguo-cognitive categorization topical for different variants of worldview (scientific, professional and naïve worldviews). It sets up the conception of linguo-cognitive categorization based on distinction of three types: scientific, professional and naïve. The type of linguo-cognitive categorization is defined by the sphere of human knowledge about the world, specificity of the subject and object of cognition, the set of relevant features of categorization and the system of category names. The article also sets the boundaries of influence of the human factor on the process of linguo-cognitive categorization in scientific, professional and naïve worldviews. It also registers the fact of relative independence of scientific categorization of the influence of idio-, socio- and ethno-specific factors. The article defines the “mediating character” of the professional worldview and studies the interrelationship between the professional type of linguo-cognitive categorization and specific conditions and requirements of the professional sphere, which explains the socio-specific character of the given type of linguo-cognitive categorization. Specific features of naïve categorization are described by the material of a questionnaire conducted with the speakers of Russian and Chinese and aimed at the definition of specificity of content and structural organization of the categories of the linguo-mental sub-sphere “Crops” (categories of VEGETABLES, FRUIT, and BERRIES).

Изучение языковой категоризации – одна из актуальных проблем отечественной и зарубежной лингвокогни-

тологии (см. работы Э. Рош, Дж. Лакоффа, А. Вежбицки, Н. Н. Болдырева, О. О. Борискиной, А. А. Кретова, Е. С. Кубряковой, Т. Г. Скребцовой и др.). Многие вопросы когнитивной лингвистики в настоящее время остаются дискуссионными, в данном исследовании затрагиваются некоторые из

¹ Публикация осуществлена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), проект № 15-54-00010 а(ф) «Категоризация действительности в русском языковом сознании» 2015 г.

них: речь пойдет об установлении границ влияния человеческого фактора на формирование категорий в зависимости от разных типов лингвокогнитивной категоризации, об определении идио-, социо- и этноспецифических особенностей категоризации в разных вариантах языковой картины мира (научной, профессиональной и наивной картинах мира).

Для значительной части отечественных ученых тезис, выдвинутый еще Э. Сепиром и Б. Л. Уорфом, *Мы расчленяем природу в направлении, подсказанном нам языком* [14, с. 174] – не вызывает никаких сомнений. Связь языка и мышления (в т. ч. национального) для большинства современных исследователей очевидна. Л. В. Щерба в статье «О понятии смешения языков» описывает опыт изучения речи билингвов (носителей немецкого и лужицкого языков) и указывает следующее: «Мир, который нам дан в нашем непосредственном опыте, оставаясь везде одним и тем же, постигается различным образом в различных языках, даже тех, на которых говорят народы, представляющие собой известное единство с точки зрения культуры» [17]. Далее исследователь приводит ставшие классическими примеры несоответствия объемов содержания таких понятий в русском, французском, немецком языках, как *температура воды, принимать пищу, любить* и мн. др. «Даже самые простые слова могут, обозначая один и тот же предмет, быть различными только потому, что они принадлежат к разным языкам, один из которых менее привычен, чем другой», – утверждает Л. В. Щерба. Действительно, например, по-русски можно сказать *Я тебя очень люблю* и *Я люблю молоко*, во многих других языках употребление одного и того же глагола в этих контекстах невозможно, ср., например, чешское: *Miluji tě (я люблю тебя) и Jsem rád mléko (я люблю молоко)*. То же наблюдается во многих других языках.

Ю. Д. Апресян отмечает, что каждый способ концептуализации действительности отчасти универсален, отчасти этноспецифичен, и это, безусловно, отражается на восприятии мира конкретным народом; что естественный язык отражает коллективную философию народа, и эта философия естественным образом через постижение языка навязывается всем носителям этого языка [2, с. 350-351].

Идеи выдающихся отечественных лингвистов о социо- и этнокультурной специфике языка и мышления развивают многие современные исследователи: А. Вежицка, С. Г. Воркачев, А. А. Зализняк, И. Б. Левонтина, А. Д. Шмелев, В. И. Карасик, В. В. Колесов, О. Н. Кондратьева, О. А. Корнилов,

Л. Б. Никитина, С. Е. Никитина, И. Г. Овчинникова, Е. А. Пименов, М. В. Пименова, Б. А. Серебренников, Г. С. Суюнова и др. Несомненно, лингвистов интересуют не общие рассуждения о национальной специфике языка и мышления, но изучение конкретных языковых фактов, которые могут служить маркерами этноспецифической информации, заложенной в языке. Например, А. Вежицка стремится выявить ключевые слова-концепты, предопределяющие этноментальную специфику определенного народа: например, *душа, тоска, судьба*, по мнению исследовательницы, определяет ментальность русских людей; *страх* и *порядок* является ключевыми концептами сознания немцев и т. п. Эту идею выделения ключевых этноспецифичных лингвоментальных феноменов развивают в книге «Ключевые идеи русской языковой картина мира» Анна А. Зализняк, И. Б. Левонтина и А. Д. Шмелев. Исследователи подчеркивают, что языковая картина мира формируется ключевыми концептами и ключевыми идеями. По мнению исследователей, ключевыми концептами русской языковой картины мира являются такие этноспецифичные лингвоментальные феномены, как *душа, судьба, тоска, счастье, разлука, справедливость*; ключевыми идеями, или сквозными мотивами, русской языковой картина мира, по мнению ученых, можно считать, например, идею непредсказуемости мира, выражающуюся лексическими маркерами *а вдруг, на всякий случай, если что, авось; собираюсь, постараюсь; угроза; добираться; счастье*; идею справедливости (ср. маркеры: *справедливость, правда, обида*); идею внимательности к нюансам человеческих отношений (ср.: *общение, отношения, вопреки, обида, родной, разлука, соскучиться*) и др. [5]. Факты, подтверждающие достоверность высказанных идей, ученые черпают из богатого лексического состава русского языка.

Многие исследователи справедливо замечают, что наиболее продуктивным с точки зрения выявления этнокультурной информации является прием параллельного рассмотрения сопоставимых лингвокогнитивных феноменов в разных языках. Так, В. И. Карасик выявляет ключевые моменты, которые являются знаками этноспецифичной лингвокультурной информации. К таким ключевым моментам исследователь относит слова-наименования концептов (хотя у некоторых концептов имена могут отсутствовать); неравномерную концептуализацию (разную номинативную плотность одноименных участков лексических систем); специфическую комбинаторику ассоциативных признаков концептов (например, различие

внутренней формы лексем, называющих одно и то же в разных языках); специфику классификации определенных предметных областей (на Востоке принято преуменьшать себя в номинации, в Европе – нет); специальную ориентацию предметных областей на ту или иную сферу общения (в русском языке много разговорных номинаций бесцельного передвижения, в Китае много высоких наименований путешественников) [6, с. 109]. В. И. Карасик предлагает методику контрастного описания национальных языковых картин мира, которая включает в себя: 1) описание «членения действительности», отраженного языком в языковых парадигмах (лексико-семантических, лексико-фразеологических и структурно-синтаксических группах и полях); 2) описание национальной специфики значений языковых единиц (какие семантические различия выявляются в сходных значениях в разных языках); 3) выявление отсутствующих единиц (лакун) в системе языка, выделение эндемичных (выявляющихся только в одном из сравниваемых языков) единиц и т. д. [там же].

Подобную работу проводит А. Б. Михалев. Исследователь выделяет слои языковой картины мира, которые отражают ее национальную специфику: 1) фонетический, или звукоизобразительный, слой (автор считает, что фонетическая специфика консонантных или вокалических языков не может не отражать национальную специфику языковой картины мира; 2) лексический слой, предполагающий в первую очередь специфику именных классификаторов в национальном языке; 3) семантический слой, предстающий в виде единиц в метафорическом употреблении; 4) паремический слой, включающий специфичные для лингвокультуры фразеологизмы, пословицы и поговорки; 5) грамматический слой, отражающий этноспецифичную категоризацию действительности; 6) ситуативный, или дискурсивный, слой, указывающий на наличие этноспецифичных поведенческих категорий. Для демонстрации выдвинутых положений А. Б. Михалев использует примеры из разных языков мира [7].

В последние годы работы, посвященные изучению национальной специфики разных лингвокультур (в т. ч. русской), появляются все чаще, по данной проблематике вышел в свет целый ряд монографий и диссертаций, десятки сборников научных трудов, тысячи научных статей. Возможно, некоторые из них написаны в угоду «научной моде», что не могло не вызвать отчасти справедливую критику. Исследования, направленные на выявление этнокультурной взаимосвязи языка и мышления, принципиально отвергаются некоторыми лингвистами

(см. работы А. В. Павловой [8; 9], А. В. Павловой и М. М. Безродного [10], А. В. Прожилов [11], П. Сериио [13] и др.). На данную дискуссию обратили особое внимание Е. Е. Аникин и А. П. Чудинов [1], осветив эту полемику на страницах журнала «Политическая лингвистика» (см. также работы С. Г. Воркачева [2], В. В. Дементьева [4], М. М. Руссо [12], М. Ю. Федосюка [15], А. Д. Шмелева [16]). Однако в данном исследовании не ставится цель осветить позиции дискутирующих сторон, но предлагается лишь очертить границы влияния субъективных (в том числе – этноспецифических) факторов на процессы языкового осмысления фактов объективной действительности. Прежде следует указать на специфику понимания термина **языковая картина мира** в данном исследовании, в котором предпринят не совсем традиционный подход к его интерпретации. Обычно термин *языковая картина мира* включает в себе посессивное значение (в этом смысле более верным был бы термин *картина мира языка*, т.е. система знаний и представлений о мире, отображенная в семантике языка, 'принадлежащая языку'). Здесь акцент делается не только на посессивном, но также на инструментальном значении, при котором язык понимается как инструмент познания – с одной стороны, и как инструмент репрезентации знания в разных картинах мира (научной, профессиональной, наивной) – с другой стороны.

В данном исследовании рассматриваются разные варианты языковой картины мира. Под **вариантами языковой картины мира** понимается вербализованный коррелят системы знаний и представлений об объектах действительности, присущий разным картинам мира когнитивного сознания: научной, профессиональной, наивной. Дифференциация вариантов языковой картины мира основана на разных **типах лингвокогнитивной категоризации** (категоризации научной, профессиональной, наивной).

Лингвокогнитивная категоризация – это процесс вербализованного упорядочения знаний и представлений о реальном (ирреальном) мире, обусловленный сферой человеческого знания, особенностями субъекта и объекта познания, набором существенных признаков категоризации, спецификой системы категориальных имен. **Категория** в свою очередь трактуется как лингвоментальный феномен человеческого сознания, который представляет собой лингвокогнитивную ячейку в системе знаний и представлений человека о мире и о себе самом, изоморфно отображающую фрагмент реальной и/или воображаемой действитель-

ности в человеческом сознании. При этом *изоморфный* понимается здесь не как 'одинаковый', но как 'подобный', абсолютно не тождественный, а понятие *лингвокогнитивная ячейка* считается весьма условным в том смысле, что оно предполагает не жесткие, но гибкие границы.

Систематизация знаний далеко не всегда происходит на научной основе. Очевидно, что наивное и экспертное знание могут существенным образом отличаться. Необходимость различать научную и наивную картины мира уже не дискутируется в отечественной лингвистике. Однако следует подчеркнуть, что, помимо двух названных картин мира, существует третья – профессиональная, представляющая собой систему экспертных знаний о феноменах реального / ирреального мира, фиксирующая эту систему знаний в единицах языка, но не тождественная ни научной, ни наивной системам знаний и представлений.

Предпринятое здесь изучение категорий лингвоментальной субсферы «Продукты растительного происхождения» предполагает дифференциацию названных картин мира на основании аналитического описания *трех типов лингвокогнитивной категоризации: научной, профессиональной и наивной*. Специфика каждого типа видится в следующем.

Научная категоризация строго определена границами той или иной науки, не допускающей отступления от требований научной объективности, поэтому научная категоризация практически свободна от влияния идио-, социо- и этноспецифических факторов. Актуальные для научной лингвокогнитивной категоризации существенные признаки, как правило, одинаково значимы для всех членов категорий научного сознания. В структуре жестких категорий (категорий с четкими границами), не выделяются наиболее и наименее типичные образцы. Научные категории подвержены влиянию исключительно объективных факторов. Например, членство научных категорий может быть обусловлено развитием научно-технологических процессов: новым членом категорий может становиться выведенный селекционерами новый сорт овощей или фруктов, разработанный современными технологами новый предмет бытовой или организационной техники и т.п.

Профессиональная категоризация, опираясь на научные достижения, адаптирует научные знания и представления о мире к условиям наивного восприятия. Одновременно профессиональная категоризация зависит и от условий, заданных требованиями собственно профессиональной сферы. Именно поэтому профес-

сиональная категоризация не тождественна ни научной, ни наивной, являясь скорее особым, отчасти посредническим между наукой и обыденным сознанием типом лингвокогнитивной категоризации. При этом профессиональная категоризация является, как правило, *интенциональной*, т.е. процесс категориального членения действительности происходит осознанно, под влиянием объективных, но обусловленных условиями профессиональной сферы факторов. Например, такие плоды, как баклажан, кабачок, сладкий перец, тыква и другие плоды такой же морфологической структуры в научной (ботанической) картине мира считаются ягодами (некоторые из них – ягодovidными плодами). Однако в торгово-экономической (профессиональной) картине мира наблюдается иной подход: с одной стороны эти плоды называются овощами, как и в бытовой сфере, с другой стороны, признаются овощами с оговоркой *условно* (т.е. трактуются как *условно овощи*, см. подробнее: Решение Совета Евразийской экономической комиссии от 16 июля 2012 года № 54 «Об утверждении единой Товарной номенклатуры внешней экономической деятельности Таможенного союза и Единого таможенного тарифа Таможенного союза» // Консультант-плюс. URL: <http://base.consultant.ru>; дата обращения: 10.04.2014). Еще один показательный в отношении специфики профессиональной картины мира пример: в торгово-номенклатурной документации не выделяются категории ЯГОДЫ и ОРЕХИ, все образцы, которым носителями обыденного сознания приписываются категориальные имена *орехи* и *ягоды*, причисляются к категории ФРУКТЫ. Эти и многие другие факты подтверждают идею об особом статусе профессиональной категоризации: во-первых, ее посредническом характере между научным знанием и наивными представлениями, во-вторых, о ее детерминированности сугубо специфическими условиями и требованиями профессиональной сферы.

Наивная категоризация подвержена влиянию как объективных, так и субъективных факторов, которые способствуют специфическому структурированию категорий в сознании носителей языка, т.е. выявлению лучших и худших образцов осмысляемых категорий. На формирование категорий в обыденном сознании влияет индивидуальный житейский опыт, место жительства человека, социально-культурный и исторический уклад, пол и возраст человека и т.п. Такой процесс категоризации является большей частью бессознательным (*неинтенциональным*), категории формируются в сознании человека спонтанно, не-

осознанно, под естественным влиянием окружающей среды.

Действительно, чаще всего категории формируются в сознании человека в зависимости от житейского индивидуального опыта, фоновых знаний, полученных из окружающей среды. Нередко наивные представления существенным образом отличаются от экспертного знания, поскольку носитель обыденного сознания чаще черпает информацию об объектах реального мира не из специальной и/или научной литературы. Например, источником информации для неспециалистов по растениеводству или ботанике является житейский опыт: общение с окружающими людьми, информация с прилавков магазинов, перечисление ингредиентов на товарных упаковках, кулинарные книги и т. п., реже – специальная литература. Так, на прилавках магазина можно найти товар, на упаковке которого указано наименование «Сухофрукты и орехи». В состав данного продукта входит изюм, сушеная папайя, банановые чипсы, арахис, кешью и фисташки. С ботанической точки зрения в этом списке из всего перечисленного к фруктам можно отнести (и то условно) лишь банан (если, конечно, не сомневаться, что перед нами именно фруктовые сорта, так как существуют и овощные сорта бананов, которые в некоторых южных странах варят или жарят), виноград и папайя имеют плоды в виде ягод; нет здесь и ни одного представителя семейства ореховых или буковых, которые называют орехами в строго научном смысле (арахис – представитель семейства бобовых, плоды этого растения называют бобами; кешью и фисташки – представители семейства анакардиевых, кешью и фисташка – это семена соответствующих растений). Следовательно, представления о категориях ФРУКТЫ и ОРЕХИ у носителей обыденного сознания значительно отличаются от научных концепций.

На процесс лингвокогнитивной категоризации конкретного человека может оказывать влияние место его жительства, что связано с особыми климатическими условиями и обусловленной ими спецификой тех или иных плодов, обладающих особыми вкусовыми качествами. Так, в китайской кулинарной традиции помидоры принято подавать в составе десертных блюд, поскольку китайские сорта томатов сладкие на вкус, что позволяет китайцам наделять их иными, нежели в русской традиции, категориальными именами: *фрукты* или *ягоды*. Такие особенности наивной категоризации но-

сителей разных языков и культур могут быть выявлены экспериментальным методом, одним из наиболее продуктивных при изучении особенностей языкового сознания.

С целью изучения структуры (членства) категорий ОВОЩИ, ФРУКТЫ, ЯГОДЫ в русском и китайском языковом сознании был проведен опрос носителей русского и китайского языка. Для исследования были определены две контрольные студенческие группы по 40 человек (одна группа русскоговорящих, не владеющих китайским языком; вторая группа китайцев, начинающих изучать русский язык; однако опрос для китайцев полностью проводился на китайском языке). Всем информантам предлагалось выполнить следующие задания: *Назовите известные Вам овощи / фрукты / ягоды* (кит.: 请说出著名的蔬菜, 水果, 野果). Респондентам выдавались опросные листы, в которых было пронумеровано по 10 строк для указания представителей трех изучаемых категорий. После опроса был произведен подсчет представителей рассматриваемых категорий и осуществлено распределение образцов категорий по трем степеням типичности: наиболее типичные образцы, образцы средней степени типичности и нетипичные образцы. В числовом (процентном) выражении условно эти группы распределяются следующим образом: от 70 до 100% – типичные образцы категорий, от 30 до 69% – образцы средней степени типичности; от 29% и менее – нетипичные образцы. Результаты опроса русскоговорящих студентов приведены в таблице 1.

К группе типичных образцов категории ОВОЩИ в русском языковом сознании относятся, по мнению респондентов, огурец, помидор (томат), картофель, капуста, тыква, морковь и кабачок. Показательно, что с ботанической точки зрения категории ОВОЩИ не существует, а плоды помидора, огурца, тыквы и кабачка в ботанике именуются ягодами или ягодовидными плодами. Съедобные части капусты представляют собой листья, картофеля и моркови – корень и его видоизменения (клубни).

Образцами средней степени типичности среди овощей являются баклажан, лук, свекла, редька, перец, чеснок, кукуруза. В ботанике плод перца и баклажана называют ягодами; лук, чеснок, свекла и редька представляют собой разновидности корня травянистых растений, а плод кукурузы является зерновкой.

Таблица 1

**Категориальная оценка ОВОЩЕЙ, ФРУКТОВ и ЯГОД
в сознании носителей русского языка (статистические данные)**

п/п	ОВОЩИ		ФРУКТЫ		ЯГОДЫ	
	наименование	кол-во упоминаний (в %)	наименование	кол-во упоминаний (в %)	наименование	кол-во упоминаний (в %)
1	Огурец	38 (95 %)	Груша	40 (100%)	Черника	36 (90 %)
2	Томат	36 (90 %)	Яблоко	39 (97,5%)	Клубника	31 (77,5 %)
3	Картофель	35 (87,5 %)	Банан	34 (85%)	Смородина	28 (70 %)
4	Капуста	34 (85 %)	Апельсин	32 (80%)	Малина	28 (70 %)
5	Тыква	30 (75 %)	Мандарин	29 (72,5 %)	Клюква	25 (62,5 %)
6	Морковь	29 (72,5 %)	Киви	28 (70 %)	Крыжовник	24 (60 %)
7	Кабачки	28 (70 %)	Персик	24 (60 %)	Голубика	24 (60 %)
8	Баклажан	24 (60 %)	Манго	19 (47,5 %)	Вишня	23 (57,5 %)
9	Лук	22 (55 %)	Ананас	18 (45 %)	Арбуз	22 (55 %)
10	Свекла	20 (50 %)	Дыня	16 (50 %)	Ежевика	20 (50 %)
11	Редька	15 (37,5 %)	Лимон	15 (37,5 %)	Земляника	20 (50 %)
12	Перец	14 (35 %)	Абрикос	14 (35 %)	Брусника	20 (50 %)
13	Чеснок	12 (30 %)	Грейпфрут	12 (30 %)	Ирга	19 (47,5 %)
14	Кукуруза	12 (30 %)	Виноград	10 (25 %)	Облепиха	14 (35 %)
15	Брокколи	7 (17,5 %)	Айва	9 (22,5 %)	Виктория	9 (22,5 %)
16	Фасоль	6 (15 %)	Арбуз	8 (20 %)	Виноград	7 (17,5 %)
17	Горох	5 (12,5 %)	Папайя	8 (20 %)	Слива	6 (15 %)
18	Топинамбур	4 (10 %)	Помело	7 (17,5 %)	Рябина	6 (15 %)
19	Салат	3 (7,5 %)	Слива	6 (15 %)	Черемуха	6 (15 %)
20	Патиссон	2 (5%)	Авокадо	5 (12,5 %)	Черешня	6 (15 %)
21	Шпинат	2 (5%)	Кокос	4 (10 %)	Костяника	5 (12,5%)
22	Хрен	1 (2,5%)	Гранат	4 (10 %)	Морошка	4 (10 %)
23	Укроп	1 (2,5%)	Алыча	4 (10 %)	Абрикос	3 (7,5 %)
24	Репа	1 (2,5%)	Мангостин	3 (7,5 %)	Барбарис	1 (2,5 %)
25			Фейхоа	2 (5 %)		
26			Клубника	1 (2,5 %)		

Наименее типичными представителями категории ОВОЩИ для носителей русского языка являются брокколи, фасоль, горох, топинамбур, салат, патиссон, шпинат, хрен, укроп и репа. Очевидно, что к наименее типичным образцам данной категории относятся такие представители, которые можно также отнести к иным категориям человеческого сознания: БОБОВЫЕ (горох, фасоль), ТРАВЫ, ПРИПРАВЫ или ПРЯНОСТИ (салат, хрен, укроп). Это свидетельствует о размытости границ категории ОВОЩИ, ее интегрированном характере по отношению к иным категориям человеческого сознания (в данном случае: БОБОВЫЕ КУЛЬТУРЫ, ТРАВЫ и ПРЯНОСТИ, или СПЕЦИИ). В ботанике многие из данных образцов представляют собой съедобные побеги (стебли и листья) травянистых растений, некоторые (горох, фасоль) являются по характеристике плода бобами, некоторые (например, хрен) также представляет собой вид корня. Данные различия свидетельствуют о существенной разнице в научной и наивной категоризации: о различии категориальных признаков, актуальных для научного и наивного сознания, об отсутствии изоморфности лингвокогнитивных структур в разных вариантах языковой картины мира. Так, для ботанической картины мира актуален такой признак катего-

ризации, как структура растения (морфологический признак), что позволяет выделять такие категории: СТЕБЕЛЬ, ЛИСТЬЯ, ЦВЕТОК, ПЛОД, КОРЕНЬ, но не категорию ОВОЩИ. Для наивной категоризации ОВОЩЕЙ важны иные признаки: способ произрастания, форма, вкус, способ употребления в пищу и др.

К группе типичных образцов категории ФРУКТЫ, по результатам опроса, относится груша, яблоко, банан, апельсин, мандарин, киви и персик. Следует также подчеркнуть, что и категория ФРУКТЫ в ботанической картине мира не выделяется. Все указанные образцы в ботанике считаются плодами чаще кустарниковых или древесных растений и представляют собой либо ягоду (многосемянной сочный плод), либо костянку (сочный плод с косточкой внутри). Так, персик является с этой точки зрения костянкой; груша и яблоко – ягодовидными плодами, именуемыми в ботанике яблоком; банан, киви, мандарин и апельсин являются ягодами: собственно ягодами или ягодовидным плодами – гесперидиями (все цитрусовые).

Образцами средней степени типичности предстают манго, ананас, дыня, лимон, абрикос, грейпфрут. К нетипичным относятся виноград, айва, арбуз, папайя, помело, слива, авокадо, кокос, гранат, алыча,

мангостин, фейхоа, клубника. К нетипичным образцам категории ФРУКТЫ, таким образом, причисляются, во-первых, экзотические плоды, которые знакомы жителям умеренного климата лишь по прилавкам супермаркетов (мангостин, фейхоа, папайя, помело). Во-вторых, нетипичными образцами являются такие представители, которые, вероятно, располагаются, условно говоря, на границе категорий ФРУКТЫ и ЯГОДЫ: некоторые образцы можно причислить и к ягодам в первую очередь в силу их размера (виноград, алыча, клубника). Остальные названные респондентами плоды обычно относятся к иным категориям: кокос нередко называют орехом, авокадо в силу его особых вкусовых качеств – овощем и т. д.

К типичным образцам категории ЯГОДЫ, по мнению русскоговорящих информантов, относится черника, клубника, смородина, малина, клюква, крыжовник, голубика. Представителями категории, которые были отнесены к группе средней степени типичности, являются вишня, арбуз, ежевика, земляника, брусника, ирга, облепиха. Нетипичные образцы категории ЯГОДЫ: виктория, виноград, слива, рябина, черемуха, черешня, костяника, морошка, абрикос, барбарис. К нетипичным ягодам относятся либо такие плоды, которые не столь известны носителям языка, особенно горожанам, (костяника, морошка), либо те, которые могут быть отнесены также к категории ФРУКТЫ (виноград, черешня, абрикос).

Единица *ягода* имеет статус термина в ботанике, однако в научном смысле под *ягодой* понимается совершенно иное, нежели в наивной категоризации. В ботанике это, как уже было указано, многосемянной сочный плод, в наивной картине мира ягодами считаются плоды травянистого или кустарникового растения и, как правило, небольшого размера. Так, например, арбуз и дыня в научной картине мира являются именно ягодами, однако они совершенно не подходят к данной категории в наивном представлении. При этом многие обычно именуемые ягодами образцы с ботанической точки зрения ягодами не являются. Это касается малины, ежевики, клубники (типичных для наивного сознания ягод), которые в ботанике причисляются к костянкам.

Очевидно, что этноспецифические особенности лингвокогнитивной категоризации наиболее полно выявляются при сопоставлении фактов разных языков. Подоб-

ный опрос проводился также в китайской аудитории (результаты опроса приведены в таблице 2).

Следует заметить, что при обработке данных опроса носителей китайского языка ни в одной из рассматриваемых категорий не выявились типичные образцы, набравшие более 70% ответов. Максимальный показатель по каждой из категорий – 60% (по всем трем категориям). Это объясняется следующей закономерностью. Особенности структурной организации категорий такова: чем больше образцов в структуре категории, тем меньше единообразных существенных признаков категоризации, тем меньше плотность структуры категории. Возможно, это вызвано тем, что в китайском обиходе значительно более разнообразен набор представителей каждой из рассматриваемых категорий (т. е. рацион овощей, ягод и особенно фруктов у носителя китайской культуры значительно более широк и многообразен, чем у жителей России). Это есть следствие известного богатства и многогранности китайской кухни, что в свою очередь обусловлено особенностями Китая: историческими (например, классовостью кухни) и географическими (обширностью территории, разнообразием климатических поясов).

Поскольку ни одна из категорий не имеет образцов, набравших более 70% упоминаний, типичными для категории будут считаться те представители, которые преодолели 50-процентный рубеж. К группе типичных образцов категории ОВОЩИ в китайском языковом сознании относятся, по мнению респондентов, баклажан, капуста, картофель и бобы. Образцами средней степени типичности среди овощей являются огурец, сельдерей, салат, батат, перец. Наименее типичными представителями категории ОВОЩИ для носителей китайского языка являются грибы, морковь, шпинат, лук, цветная капуста, базилик, редька, чеснок, порей, кабачок и некоторые специфичные для данной культуры образцы.

К группе типичных образцов категории ФРУКТЫ относятся груша, яблоко, помело и арбуз. Образцами средней степени типичности являются апельсин, персик, банан, клубника и дыня. Нетипичны, по результатам опроса, личи, виноград, ананас, манго, абрикос, мандарин, мангостин, слива, вишня, киви, томат (помидор), финик, питахайя, гранат, голубика, дуриан, кокос, папайя, сахарный тростник, боярышник, восковник и нектарин.

Таблица 2

**Категориальная оценка ОВОЩЕЙ, ФРУКТОВ и ЯГОД
в сознании носителей китайского языка (статистические данные)**

№ п/п	ОВОЩИ			ФРУКТЫ			ЯГОДЫ		
	наименование		кол-во упоминаний (в %)	наименование		кол-во упоминаний (в %)	наименование		кол-во упоминаний (в %)
	кит.	перевод на рус. яз.		кит.	перевод на рус. яз.		кит.	перевод на рус. яз.	
1	茄子	Баклажан	24 (60%)	苹果	Яблоко	25 (62,5%)	番茄	Томат	25 (62,5%)
2	白菜	Капуста	24 (60%)	柚子	Помело	23 (57,5%)	草莓	Клубника	20 (50%)
3	土豆	Картофель	20 (50%)	西瓜	Арбуз	18 (45%)	葡萄	Виноград	18 (45%)
4	豆角	Бобы	20 (50%)	梨	Груша	16 (40%)	猕猴桃	Киви	17 (42,5%)
5	黄瓜	Огурец	19 (47,5%)	橙子	Апельсин	16 (40%)	石榴	Гранат	16 (40%)
6	芹菜	Сельдерей	16 (40%)	桃	Персик	15 (37,5%)	香蕉	Банан	15 (37,5%)
7	生菜	Салат	14 (35%)	香蕉	Банан	12 (30%)	桂圆	Туговик	13 (32,5%)
8	地瓜	Батат	13 (32,5%)	草莓	Клубника	12 (30%)	桑葚	Инжир	12 (30%)
9	辣椒	Перец	12 (30%)	哈密瓜	Дыня	11 (27,5%)	无花果	Малина	12 (30%)
10	蘑菇	Грибы	11 (27,5%)	荔枝	Личи	11 (27,5%)	树莓	Черный виноград	9 (2,50%)
11	胡萝卜	Морковь	10 (25%)	葡萄	Виноград	9 (22,5%)	黑加仑	Кукуруза	8 (20%)
12	菠菜	Шпинат	8 (20%)	菠萝	Ананас	8 (20%)	玉米	Страстоцвет (маракуйя)	6 (15%)
13	圆葱	Лук	8 (20%)	芒果	Манго	8 (20%)	西番莲	Питахайя	5 (12,5%)
14	菜花	Цветная капуста	8 (20%)	杏	Абрикос	8 (20%)	火龙果	Персик	4 (10%)
15	香菜	Базилик	7 (17,5%)	橘子	Мандарин	7 (17,5%)	桃子	Орех	4 (10%)
16	萝卜	Редька	6 (15%)	山竹	Мангостин	7 (17,5%)	核桃	Баклажан	3 (7,5%)
17	蒜	Чеснок	6 (15%)	李子	Слива	6 (15%)	茄子	Семечки	2 (5%)
18	韭菜	Порей	4 (10%)	樱桃	Вишня	6 (15%)	瓜子	Личи	1 (2,5%)
19	西葫芦	Кабачок	3 (7,5%)	猕猴桃	Киви	5 (12,5%)	荔枝		
20	山药	Диоскорея	2 (5%)	柿子	Томат	4 (10%)			
21	丝瓜	Люффа	1 (2,5%)	枣	Финик	4 (10%)			
22	冬瓜	Бенинказа	1 (2,5%)	火龙果	Питахайя	4 (10%)			
23	苦菜	Латук	1 (2,5%)	石榴	Гранат	4 (10%)			
24				蓝莓	Голубика	4 (10%)			
25				榴莲	Дуриан	3 (7,5%)			
26				椰子	Кокос	3 (10%)			
27				木瓜	Папайя	2 (5%)			
28				甘蔗	Сахарный тростник	2 (5%)			
29				山楂	Боярышник	2 (5%)			
30				杨梅	Восковник	1 (2,5%)			
31				油桃	Нектарин	1 (2,5%)			

Кроме того факта, что в русском языковом сознании наиболее типичные образцы (образцы, преодолевшие 70-процентный рубеж) выявляются, а в китайском – нет, не единственное различие. Очевидно, что в русском и китайском языковом сознании различается и сама структура (членство) категорий. То, что является типичным для носителей русского языка, нетипично для китайцев: например, помидор (томат) и тыква для русскоговорящих – типичные образцы категории ОВОЩИ, китайцы помидор относят к ягодам или фруктам, а тыкву не отмечают вовсе. Образец средней типичности в сознании носителей русского языка – кукуруза – китайцами причисляется к ягодам. Баклажан является наиболее типичным образцом категории ОВОЩИ для китайцев, в сознании русскоговорящих он является образцом средней типичности. Некоторые образцы категории ОВОЩИ, обозначенные

китайцами, жителям России незнакомы. Это касается диоскореи, или ямса, со съедобными при особой термической обработке клубнями; люффы, молодые побеги которой употребляются в вареном / тушеном виде; бенинказы с ее крупными тыквообразными съедобными плодами.

Отличительной особенностью осмысления категории ЯГОДЫ в русском и китайском языковом сознании является то, что многие образцы, обычно именуемые носителями русского языка фруктами (киви, гранат, инжир, страстоцвет, или маракуйя, персик), китайцы относят к ягодам. То есть один из основных для русского языкового сознания существенных признаков категоризации категории ЯГОДЫ – малый размер плода – для китайцев оказывается не актуальным.

Однако в структуре категорий ОВОЩИ, ФРУКТЫ и ЯГОДЫ в русском и китайском

языковом сознании существуют и схожие ментальные области: наиболее типичные образцы категории ФРУКТЫ у китайских и русскоговорящих респондентов совпадают (это касается яблока, груши, банана и апельсина), специфично лишь выявление в структуре данной категории китайского плода личи. Таких образцов больше среди нетипичных: дуриан, кокос, сахарный тростник, восковник. Типичными образцами категории ОВОЩИ и для китайцев, и для русских являются капуста, картофель и огурец.

Итак, лингвокогнитивная категоризация в разных вариантах языковой картины мира (научной, профессиональной и наивной картинах мира) подчиняется разным законам: научная категоризация предполагает членение действительности на объективных основаниях, поэтому, как правило, она свободна от влияния идио-, социо- и этноспе-

цифических факторов. Профессиональная категоризация, подчиняясь условиям собственно профессиональной сферы, допускает влияние на формирования категорий социальных и этноспецифических факторов. Наиболее изменчива и разнообразна в этом смысле наивная категоризация: категории наивного сознания в большей степени имеют психологическую природу, нежели онтологическую. На процесс наивной категоризации влияют условия существования субъекта познания (включая географические условия места жительства), бытового опыта, фоновые знания, профессиональная принадлежность индивидуума и, безусловно, национально-культурный и социальный контекст. Именно поэтому лингвокогнитивная категоризация в наивной картине мира носит ярко выраженный идио-, социо- и этноспецифический характер.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Аникин Е. Е., Чудинов А. П. Дискуссия о русской языковой картине мира: абсолютный универсализм и крайний релятивизм (неогумбольдтианство) // Политическая лингвистика. 2011. Вып. 1 (35). С. 11-14.
2. Апресян Ю. Д. Избранные труды. Т. 2. Интегральное описание языка и системная лексикография. М. : Языки русской культуры, 1995.
3. Воркачев С. Г. Лингвокультурная концептология и ее терминосистема // Политическая лингвистика. 2014. № 3 (49). С. 12-20.
4. Дементьев В. В. Об оценочности и абсолютизации в лингвистических исследованиях: к дискуссии А. Д. Шмелева с А. В. Павловой и М. В. Безродным о «лингвоарциссизме» // Политическая лингвистика. 2012. № 1 (39). С. 11-16.
5. Зализняк А. А., И. Б. Левонтина, А. Д. Шмелев. Ключевые идеи русской языковой картины мира. М. : Языки славянской культуры, 2005.
6. Карасик В. И. Языковой круг: Личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002.
7. Михалев А. Б. Слои языковой картины мира. URL : http://amikhalev.ru/?page_id=75.
8. Павлова А. В. Можно ли судить о культуре народа по данным его языка? // Антропологический форум. 2012. № 16. С. 3-60. URL: <http://anthropologie.kunstkamera.ru/files/pdf/016online/pavlova3.pdf>.
9. Павлова А. В. Язык как источник сведений о национальной картине мира // Филологические заметки. Пермь, 2009. Вып. 7. Т. 1. URL: <http://www.philology.ru/linguistics1/pavlova-09.htm>.
10. Павлова А. В., Безродный М. М. Хитрушки и единорог : из истории лингвоарциссизма // Политическая лингвистика. 2011. № 4 (38). С. 11-20.
11. Прожилов А. В. Лингвоконцептология : триумфальный подъем или бег по «языковому кругу»? // Политическая лингвистика. 2015. № 1 (51). С. 12-22.
12. Руссо М. М. Неогумбольдтианская лингвистика и рамки «языковой картины мира» // Политическая лингвистика. 2014. № 1 (47). С. 12-24.
13. Серю П. Оксюморон или недопонимание? Универсалистский релятивизм универсального естественного семантического метаязыка Анны Вежбицкой // Политическая лингвистика. 2011. № 1 (35). С. 30-40.
14. Уорф Б. Л. Отношение норм поведения и мышления к языку. Наука и языкознание. Лингвистика и логика // Новое в лингвистике. Вып. 1. М. : Изд-во иностр. лит-ры, 1960. С. 135-198.
15. Федосюк М. Ю. Концепция Г. П. Мельникова и дискуссия о русской языковой картине мира // Политическая лингвистика. 2012. № 2 (40). С. 11-12.
16. Шмелев А. Д. Всегда ли научное изучение русского языка является проявлением «лингвоарциссизма»? // Политическая лингвистика. 2011. № 4 (38). С. 21-33.
17. Щерба Л. В. О понятии смешения языков // Языковая система и речевая деятельность. Л. : Наука, 1974. С. 60-74. URL : <http://www.philology.ru/linguistics1/shcherba-74b.htm>.

R E F E R E N C E S

1. Anikin E. E., Chudinov A. P. Diskussiya o russkoy yazykovoy kartine mira: absol'yutnyy universalizm i krayniy relyativizm (neogumboldtianstvo) // Politicheskaya lingvistika. 2011. Vyp. 1 (35). S. 11-14.
2. Апресян Ю. Д. Izbrannyye trudy. T. 2. Integral'noe opisanie yazyka i sistemnaya leksikografiya. M. : Yazyki russkoy kul'tury, 1995.
3. Vorkachev S. G. Lingvokul'turnaya kontseptologiya i ee terminosistema // Politicheskaya lingvistika. 2014. № 3 (49). S. 12-20.
4. Dement'ev V. V. Ob otsenochnosti i absol'yutizatsii v lingvisticheskikh issledovaniyakh: k diskussii A. D. Shmeleva s A. V. Pavlovooy i M. V. Bezrodnym o «lingvonartsissizme» // Politicheskaya lingvistika. 2012. № 1 (39). S. 11-16.
5. Zaliznyak A. A., I. B. Levontina, A. D. Shmelev. Klyuchevyye idei russkoy yazykovoy kartiny mira. M. : Yazyki slavyanskoy kul'tury, 2005.

6. Karasik V. I. Yazykovoy krug: Lichnost', kontsepty, diskurs. Volgograd : Peremena, 2002.
7. Mikhalev A. B. Sloi yazykovoy kartiny mira. URL : http://amikhalev.ru/?page_id=75.
8. Pavlova A. V. Mozhno li sudit' o kul'ture naroda po dannym ego yazyka? // Antropologicheskiy forum. 2012. № 16. С. 3–60. URL: <http://anthropologie.kunstkamera.ru/files/pdf/016online/pavlova3.pdf>.
9. Pavlova A. V. Yazyk kak istochnik svedeniy o natsional'noy kartine mira // Filologicheskie za-metki. Perm', 2009. Vyp. 7. Т. 1. URL: <http://www.philology.ru/linguistics1/pavlova-09.htm>.
10. Pavlova A. V., Bezrodnyy M. M. Khitrushki i edinorog : iz istorii lingvonartsissizma // Poli-ticheskaya lingvistika. 2011. № 4 (38). S. 11-20.
11. Prozhilov A. V. Lingvokontseptologiya : triumfal'nyy pod'em ili beg po «yazykovomu krugu»? // Politicheskaya lingvistika. 2015. № 1 (51). S. 12-22.
12. Russo M. M. Neogumbol'dtianskaya lingvistika i ramki «yazykovoy kartiny mira» // Politicheskaya lingvistika. 2014. № 1 (47). S. 12-24.
13. Serio P. Oksyumoron ili nedoponimanie? Universalistskiy relyativizm universal'nogo estest-vennogo semanticheskogo metayazyka Anny Vezhbitskoy // Politicheskaya lingvistika. 2011. № 1 (35). S. 30-40.
14. Uorf B. L. Otnoshenie norm povedeniya i myshleniya k yazyku. Nauka i yazykoznanie. Lingvistika i logika // Novoe v lingvistike. Vyp. 1. М. : Izd-vo inostr. lit-ry, 1960. S. 135-198.
15. Fedosyuk M. Yu. Kontseptsiya G. P. Mel'nikova i diskussiya o russkoy yazykovoy kartine mira // Politicheskaya lingvistika. 2012. № 2 (40). S. 11-12.
16. Shmelev A. D. Vsegda li nauchnoe izuchenie russkogo yazyka yavlyaetsya proyavleniem «lingvonartsissizma»? // Politicheskaya lingvistika. 2011. № 4 (38). S. 21-33.
17. Shcherba L. V. O ponyatii smesheniya yazykov // Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost'. L. : Nauka, 1974. S. 60-74. URL : <http://www.philology.ru/linguistics1/shcherba-74b.htm>.

Статью рекомендует канд. пед. наук Ли Минь.

УДК 378.147
ББК 4426.13

ГСНТИ 16.21.27

Код ВАК 10.02.20

Коновалова Надежда Ильинична,

доктор филологических наук, профессор, Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 282; e-mail: sakralist@mail.ru

РЕСУРСЫ РЕЧЕВОЙ ПСИХОДИАГНОСТИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: языковая способность; речевая деятельность; диагностика; модальности восприятия; психологические предикаты; экспериментальные методики.

АННОТАЦИЯ. Речевая психодиагностика дает возможность показать принципы и инструменты измерения, коррекции и развития языковой способности личности в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями, проявляющимися в речевой деятельности. В статье представлен экспериментальный инструментарий диагностики ведущих модальностей восприятия информации по речевому продукту говорящего (ассоциатам, текстовым психологическим предикатам и др.), продемонстрированы методики выявления показателей доминирующих модальностей в спонтанном высказывании и письменных текстах учащихся средней общеобразовательной школы. Показаны особенности восприятия и порождения речи детьми с разными ведущими модальностями – визуальной, аудиальной и кинестетической – и адаптированные методики речевой психодиагностики «Подбери слово», «Портретирование понятия», «Перепутанные инструкции», «Живое имя», «Выбор характеристик из ряда предложенных» (в том числе с возможным дополнением) и др. Результатом наблюдений стал вывод о том, что диагностика и учет ведущей модальности восприятия могут помочь учителю создать условия для устранения возможных трудностей освоения ребенком языкового материала. Кроме того, знание индивидуального латерального профиля, умение его определять могут стать для учителя средствами развития у детей полимодального восприятия, результатом которого является целостный перцептивный образ изучаемого явления.

Konovalova Nadezhda Ilynichna,

Doctor of Philology, Professor, Institute of Philology, Culturology and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University.

RESOURCES OF SPEECH PSYCHODIAGNOSTICS IN EDUCATIONAL PROCESS

KEYWORDS: language ability; speech activity; diagnostics; the modalities of perception; psychological predicates; experimental techniques.

ABSTRACT. Speech psychodiagnostics gives an opportunity to show the principles and tools of measurement, correction and development of the language ability of a person in accordance with individual psychological characteristics that manifest themselves in speech. The paper presents some experimental diagnostic techniques to study the leading modalities of perception of speech product (associates, text's psychological predicates, etc.). A technique to identify indicators of the dominant modality in spontaneous utterances and written texts of secondary school pupils is described. The peculiarities of perception and speech production of children with different leading modalities - visual, auditory and kinesthetic - are discussed; adapted techniques of speech psychodiagnosis "Pick up a word", "Portraying the concept of," "Mixed up instructions", "Living the name," "Choosing the characteristics from the given ones (including the possibility to continue) and others are shown. The result of the observation is the conclusion that the diagnosis and taking into account the leading modalities of perception can help the teacher to create the necessary conditions to avoid possible difficulties in new language material acquisition by the pupils. In addition, knowledge of the individual lateral profile, the ability to determine it, may serve as means of development of multimodal perception in children, the result of which is a complete perceptual image of the phenomenon under study.

Современный учитель должен в совершенстве владеть не только своим предметом, но и хотя бы элементарными навыками диагностики особенностей восприятия детьми получаемой информации, стратегий и способов ее обработки, хранения и воспроизведения (применения ее при необходимости в новых условиях).

Часто в нашей практической деятельности мы сталкиваемся с ситуациями, когда традиционные, хорошо известные всем методики обучения оказываются недостаточно эффективными или «не работают» во-

обще. Ср., например, пресловутые фразы «я учил (весь вечер, день ...)», «не запоминается ...», «ничего не понимаю» даже старательного ученика, который честно и добросовестно зубрит заданный материал, но остается неуспешным. Учителя русского языка и родители постоянно сталкиваются с тем, что ребенок знает правило, а пишет безграмотно: теория и практика в его сознании существуют параллельно и никак не могут соединиться.

Знание особенностей организации мыслительной деятельности позволит учителю

не только понять реакцию учеников на разные интеллектуальные и коммуникативные задачи, но и создать максимально комфортные условия обучения, разработать индивидуализированные технологии включения детей в образовательный процесс и сделать их по-настоящему успешными, творческими, без утомительного «натаскивания».

Диагностика ведущей модальности восприятия

Каждый человек обладает определенным набором заданных психофизиологических особенностей (уровень развития памяти, интеллекта, предпочтительные стратегии когнитивной обработки информации, ведущий канал восприятия и т.д.), который и составляет в совокупности нашу неповторимую индивидуальность.

Выявление прямой зависимости успешности ребенка в решении конкретных учебных задач от его психофизиологических особенностей позволит создать благоприятные условия для дальнейшего гармоничного развития личности и повысить эффективность процесса обучения, что является актуальным для современной школы.

Изучая способности учеников в ситуации, когда время на изучение материала не ограничивается, Б. Блум выделил следующие категории обучаемых: а) малоспособные (около 5%), которые не в состоянии достичь заранее намеченного уровня знаний и умений даже при больших затратах учебного времени; б) талантливые (около 5%), которым нередко по силам то, с чем не могут справиться все остальные; в) учащиеся, составляющие большинство (около 90%), чьи способности к усвоению знаний и умений зависят от затрат учебного времени. Эти данные легли в основу предположения, что при правильной организации обучения около 95% обучающихся смогут полностью усвоить все содержание учебного курса. Если же условия обучения одинаковы для всех, то большинство школьников достигает только «средних» результатов [9].

«Правильная» организация обучения в качестве одного из основных факторов включает учет индивидуальных особенностей учащихся, в первую очередь – латерального профиля.

Латеральный профиль характеризует особенности мозговой организации (ведущая сенсорная модальность и доминирующее полушарие) восприятия, обработки, хранения, воспроизведения информации и в целом специфику когнитивных стратегий и эмоциональной сферы личности.

В данной статье покажем лишь одну из составляющих индивидуального латерального профиля – ведущую сенсорную модальность и ее диагностику.

Информацию о внешнем мире человек получает с помощью различных органов чувств. Можно сказать, весь эмпирический человеческий опыт формируется с помощью зрительных, слуховых, тактильных (осязательных), вкусовых и обонятельных ощущений, на основе синтеза которых в сознании человека формируется чувственный образ, а затем и обобщенное представление.

Конечно, при хранении и кодировании большинства представлений (первичных перцептивных образов) человек использует не один сенсорный канал, а целые сенсорные комплексы, включающие совокупность различных ощущений, но в нестандартных ситуациях (например, стресса, цейтнота) мы опираемся на ведущую (доминирующую) модальность восприятия окружающего мира и информации о нем. Кроме того, в комплексе сенсорных ощущений одно всегда превалирует над другими. Можно, следовательно, говорить о визуальных, аудиальных, тактильных перцептивных образах.

Канал восприятия – способ восприятия и передачи информации от органов чувств к мозгу.

Перцептивный образ – возникающий при непосредственном воздействии предмета целостный чувственный образ, который отражает совокупность его свойств.

Мы можем испытывать затруднения в вербальном описании разного рода перцептивных образов, но легко различаем, например, четкий и размытый силуэты, гладкую и шероховатую поверхности, скрип и скрежет и т.п., если в нашем сознании уже сформирован соответствующий первичный чувственный образ. Ср. и противоположную ситуацию, когда мы видим незнакомый предмет, слышим неизвестный (непонятный) звук, впервые пробуем, например, какой-то экзотический фрукт и т.п., пытаемся соотнести получаемые ощущения с имеющимся опытом и, не находя аналогов, формируем новые перцептивные образы.

Сенсорная информация аккумулируется в определенной репрезентативной системе, которая далее обрабатывает, хранит и воспроизводит информацию в соответствующих образах-представлениях (гештальтах). Таким образом, **репрезентативная система** – способ обработки, хранения и воспроизведения ранее полученной информации.

Совокупность восприятия и внутренней обработки информации составляет модальность восприятия.

В некоторых психолингвистических работах понятие «модальность восприятия» рассматривается шире, при этом считается,

что в содержательном плане модальность включает:

- способ получения информации (увидел, вспомнил, приснилось);
- оценку (нравится, рад, боюсь, счастлив);
- границы действия (так называемая «логическая модальность»: можно, нельзя, законно, запрещено) [1].

По ведущей модальности восприятия все люди делятся на три типа: а) визуалы – люди, воспринимающие большую часть информации с помощью органов зрения; б) *аудиалы* – люди, в основном получающие информацию с помощью органов слуха; в) *кинестетики* – люди, воспринимающие большую часть информации с помощью эмоционально-тактильных анализаторов (осознание, обоняние, вкус, восприятие движений собственного тела, переживание эмоций).

Отмечается, например, что «по некоторым (непроверенным) данным, у 40% людей преобладает визуальный канал, у 40% – аудиальный, у 20% – кинестетический» [2].

Известно, что у детей дошкольного и младшего школьного возраста преобладающей является кинестетическая модальность. Необходимо также учитывать, что доминирующая модальность может изменяться в процессе возрастного и социального развития.

Следует помнить, что при доминировании одной из модальностей информацию об окружающей действительности мы все-таки воспринимаем комплексно, с помощью нескольких сенсорных каналов. Ср. определение восприятия как «осмысленного синтеза разнообразных ощущений, в результате которого создается образ предмета или явления» [13, с. 232].

Полимодальность – естественное свойство человеческого восприятия – находит свое проявление, в частности, в **синестезии** (= соощущениях), когда ощущения одной модальности, например визуальной, возникают под влиянием раздражителей другой модальности, например, вкусовой. Ср. рекламу чая Tess, учитывающую данный феномен: «*Посмотри, как вкусно, попробуй, как красиво*». Слоган размещен на яркой разноцветной упаковке с пакетиками нескольких сортов чая под общим названием.

В психолингвистике для определения ведущих модальностей восприятия используются *вербальные эксперименты и тесты*.

Одной из процедур выявления ведущей модальности восприятия является анализ употребляемых человеком психологических предикатов по их совокупности и частотности в речи.

Предикаты в грамматическом смысле – это то, что говорится о предмете речи (= сказуемое); в психологическом смысле – это слова, используемые для характеристики предмета речи на основе разных сенсорных модальностей восприятия.

Приведем примерные перечни психологических предикатов, на которые можно ориентироваться в процессе психодиагностики ведущих модальностей восприятия по речевому продукту:

- предикаты **визуальной** модальности: видеть (не видеть, увидеть, предвидеть, видно и т.д. - далее производные от исходного слова, а также слова с отрицательной частицей указывать не будем; для более полного представления перечня предикатов достаточно рассмотреть словообразовательное гнездо с соответствующей вершиной в словообразовательном словаре), смотреть, глядеть, изображать, привлекательный, тусклый, показывать, картина, перспектива, замечать, указывать, блестеть, вспыхивать, слепой, колоритный, ясный, облачный, мерцать, сверкать, графический, живописный, появляться, рисовать, уставиться, яркий, белый, черный (и др. колоративы); устойчивые выражения: блестящее будущее, бросить взгляд, внешний вид, точка зрения, осветить события, бросаться в глаза, упускать из виду, выставлять на показ, представьте себе, не видеть смысла и т.п.;

- предикаты **аудиальной** модальности: говорить, комментировать, слушать, объяснять, звучать, провозглашать, рассказывать, монотонный, приглушенный, труба (и др. названия музыкальных инструментов, музыкальная терминология), немой, пронзительный, свистеть, резонировать журчать, эхо, звон, громкий, провозгласить, объявить, шептать, петь, гармонировать, кричать, созвониться, аплодировать, вздыхать, бесшумно, скрип, визжать, болтать, глухой, громко, дискуссия, звонкий, стук, мелодичный, звонок; устойчивые выражения: быть созвучным, вы меня не слышите, говорите громче, давайте обсудим и т.п.;

- предикаты **кинестетической** модальности: чувствовать, ощущение, направленность, уклон, упорствовать, держаться, раскидывать, вытаскивать, сортировать, упорный, волноваться, пропускать, выдвигать, выставлять, проходиться по, прорабатывать, охватить, тревожить, касаться, прикидывать, взвешивать, лихорадочный, жаркий, добавить, прохладный, ласка, сухой, любовь, сжимать, дрожать, сильный, слабый, вкусный, сладкий, вкус, мягкий, горький, кусать, пресный, чихать, ароматный, душистый, пахнуть, чутье, жирный, постный, приятный; устойчивые выражения: сладкие воспоминания, тяжело на душе,

бесчувственный болван, волнующий момент, бежать от себя, оказывать давление, заметное движение, прочный фундамент, мягкий (мягкотелый) человек, чувствовать приближение (чего-либо), дыхание весны, предчувствие и т.п.

Продемонстрируем далее несколько диагностических методик для определения ведущей модальности восприятия.

Методика «Подбери слова» (разновидность направленного ассоциативного эксперимента).

Установка для испытуемых ограничивает направления ассоциирования словами «увидеть», «услышать», «почувствовать», например: назовите / запишите (в зависимости от формы предъявления стимулов) несколько слов, связанных с тем, что можно увидеть, услышать или почувствовать при восприятии следующих слов: *ночь, собака, утро, завтрак, поезд, поход, ремонт, насморк, народный, новый, праздник* и т. п.

Стимульный материал для эксперимента подбирается таким образом, чтобы называемый объект можно было охарактеризовать предикатами разных модальностей.

Примечание. Вариантом данной методики могут быть задания типа:

– Придумайте названия конфет и дизайн фантиков для них. На первый взгляд может показаться, что при выполнении такого задания будет преобладать кинестетический и визуальный каналы восприятия, что связано с вкусовыми и зрительными ощущениями. Однако существующая практика номинации в данной сфере свидетельствует о наличии и аудиальных предикатов. Ср., например, такие названия конфет, как «Му-му», «Кис-кис», «Хрумки», «Мелодия», «Вечерний звон», «Эстрадные», «Сказы Бажова» и др.

– Придумайте названия загородных объектов: дачных, коттеджных поселков, санаториев и курортов и пр., а также рекламные слоганы для данных объектов (такого рода объекты предполагают актуализацию ощущений, связанных со всеми каналами восприятия).

Выбор одного ряда характеристик из нескольких предложенных

В качестве стимульного материала подбираются названия предметов (объектов, явлений), которые могут быть охарактеризованы предикатами базовых модальностей (визуальной, аудиальной, кинестетической).

Испытуемый должен выбрать **только один ряд** из числа предложенных вариантов, который ему больше нравится (кажется более точным / приемлемым для характеристики названного объекта. Соответственно каждый ряд представлен предикатами одной

из модальностей, о чем испытуемому не сообщается. Количество предикатов в рядах должно быть приблизительно одинаковым.

Ведущая модальность определяется по преобладанию выбранных вариантов (сложность представляет как выбор стимулов, так и подбор предикатных рядов, которые бы примерно в равной степени были релевантны для восприятия объекта и актуальны для испытуемого: 1 – визуальные предикаты, 2 – аудиальные, 3 – кинестетические).

Примеры адаптации данной методики для учащихся среднего звена:

Дом

1. Большой, красивый, в деревне, с балконами.

2. Разговоры с родными, музыка, часы с кукушкой, тишина, шум на лестнице (за стеной).

3. Тепло, вкусно пахнет, спать, уют, семейный очаг.

Ремонт

1. Яркие обои, беспорядок, набор инструментов.

2. Стук молотка, звуки работающей дрели, шум.

3. Запах краски, наступить на гвоздь, пыль, надоело!

Церковь

1. Золото алтаря, полумрак, мерцание свечей, иконы.

2. Хоровое пение, чтение молитвы, тишина.

3. Запах ладана, тепло, тает воск свечей.

Деревня

1. Маленькая речка, коровы на лугу, стога сена, гуси.

2. Крик петуха, мычание коров, тишина, песни в клубе.

3. Теплая печка, бабушкины пирожки, бегать босиком, чистый воздух.

Весна

1. Кругом грязь, первые цветы, тает снег

2. Журчат ручьи, поют птицы, дети кричат за окном.

3. Особые запахи, чувство радости, ощущение счастья.

Библиотека

1. Высокие стеллажи, разноцветные обложки, портреты писателей, красочные иллюстрации.

2. Тишина, шорох страниц, тиканье часов, вопросы библиотекаря.

3. Запах старых книг, увесистые тома, гладкие гляцевые обложки.

Звонок

1. Будильник, дверной, первоклассница с колокольчиком первого сентября

2. Громкий, мелодичный, резкий, телефон.

3. Неожиданный, вздрогнуть, кто-то пришел, длинный.

Солнце

1. Яркое, синее небо, красивый загар, яркий закат.

2. Плеск морской волны, пение птиц, вокруг тишина.

3. Теплое, жарко, прохлада в тени.

Ночь

1. Звездное небо, пустые улицы, большая желтая луна

2. Ночные шорохи, стрекотание кузнечиков, таинственные звуки

3. Легкая прохлада, спать хочется, мягкая подушка.

Снег

1. Белый, на крыше, чисто и светло, сугробы, блестит, искрится на солнце, снеговик.

2. Скрип под ногами, вьюга завывает, хруст наста.

3. Липкий, мокрый, скользко, весело кататься.

Один из вариантов предикатной методики, предполагающий, в отличие от предыдущего, возможность дополнить предложенные предикатные ряды своими характеристиками.

Экспериментатор оценивает как выбранные ряды предикатов, так и внесенные испытуемым дополнения. Данный вариант дает более объективные результаты, поскольку, испытуемый «не зажат» определенными рамками заданных характеристик объектов, которые могут быть неудачно подобраны экспериментатором или не отражать каких-то существенных для испытуемого признаков.

Инструкция для испытуемых: выберите только один ряд характеристик из числа предложенных и/или дополните их своими.

Например:

Книга

1. Яркая обложка, толстый том, крупный шрифт, хорошие иллюстрации.

2. Тишина библиотеки, читать вслух, шелест страниц.

3. Запах типографской краски, приятно листать, удобно читать.

4. _____

Лужа

1. Грязная, асфальт, разлилась по всему двору

2. Шлепать по воде, стук дождевых капель по стеклу

3. Мокро, сыро, обрызгала проезжавшая мимо машина

4. _____

Песок

1. Желтый, мелкий, пустыня, у моря

2. Шуршит под ногами, шум прибоя, слушаю морскую раковину, шорох волн

3. Горячий, мокрый, сухой, тепло

4. _____

Лист

1. Тетрадки, дерева, в луже, зеленый, белый.

2. Шелест листьев, скрип пера, стук веток по окну, шуршание листьев под ногами.

3. Хрупкий, шершавый, гладкий, сухой, легкий.

4. _____

Методика «Портретирование» слова (понятия)

Вариант предыдущей методики.

Инструкция для испытуемых: напиши (расскажи), что ты представляешь себе, когда слышишь (видишь) это слово, «нарисуй» его словесный портрет.

Например:

Дом – это слово вызывает у меня только самые теплые и светлые чувства. Когда я слышу это слово, мне легко и радостно на душе. Дом – это слово, связанное с любовью, пониманием, заботой, с уютной комнатой и мягкой кроватью, с рыжим котом и любимыми родителями.

Осень ... Желтый лес, поход за грибами, прогулка по яркому парку, свет ночных фонарей... Я не люблю осень, потому что в это время холодно, пасмурно. Такая погода заставляет только грустить, а грусть ... грусть не лучшее чувство для человека.

В качестве диагностического материала следует использовать полимодальные понятия или эмоции с неопределенной (диффузной) референцией, например: *день рождения, хороший, стирка, телевизор, авария, метель, отдых, любимый, электричка, город, туфли на каблучке, дружелюбная собака, концерт* и др.

Завершающим этапом диагностики являются задания на включение стимульного материала в контексты (написание мини-текстов).

Методика «Живое имя»

Инструкция для испытуемых: Закройте глаза и представьте белый лист бумаги, на котором большими буквами написано ваше имя.

«Представьте, что буквы стали синими... А теперь – красными, а теперь – зелеными. Пусть остаются зелеными, но лист бумаги вдруг стал розовым, а теперь – желтым. Буквы сначала маленькие, потом становятся больше, больше, растягиваются.

А теперь прислушайтесь: кто-то зовет вас по имени. Угадajte, чей это голос, но никому не говорите. Представьте, что ваше имя кто-то напевает, а вокруг играет музыка. Давайте послушаем!

А сейчас мы потрогаем ваше имя. Какое оно на ощупь? Мягкое? Гладкое? Шероховатое? Теплое? Прохладное? Пушистое? А может быть, оно бывает разным?

Теперь мы будем пробовать ваше имя на вкус. Оно сладкое? А может быть, с кислинкой? Холодное, как мороженое, или теплое, как парное молоко или обжигает, как горячий чай?

Наше имя может иметь цвет, вкус, запах и даже быть каким-то на ощупь».

Откройте глаза. Напишите рассказ о своем имени, о том, что вы видели, слышали и чувствовали.

Методика «Перепутанные инструкции»

Адаптация методики исследования внимания и эффективного аудирования. Используется только после изучения соответствующего материала и автоматизации навыков его квалификации!

Инструкция для испытуемых: Внимательно прослушайте задание и выполните соответствующие действия. Задание читается медленно и четко, но только один раз.

Примечание. Испытуемым задана инструкция, но не предлагается алгоритм выполнения задания, хотя правильный результат может быть только один. Возможна небольшая тренировка перед выполнением задания на одном-двух примерах, не включенных в тест.

В основе субтеста лежит принцип конвергентного мышления, тем не менее, выполнение задания предполагает мыслительные операции преобразования, что составляет основу творческого компонента интеллекта. В данном случае задания предполагают модификации расположения и смысловой организации компонентов целого, что при отсутствии четкой алгоритмизированной процедуры решения задачи весьма затруднительно и требует, кроме актуализации знаний, концентрации внимания, способности переключаться и одновременно удерживать в памяти определенный объем информации.

Образцы заданий

5-6 классы

1. Если буква Д появилась хоть раз перед этой запятой, то зачеркните ее в слове ДОМ.

2. Если слово «микро» не включено в микрохирургию, то нарисуйте волнистую линию, в противном случае нарисуйте крест.

3. Если местоимение не самостоятельная часть речи, то не пишите здесь слово КИНЕМАТОГРАФ.

4. Не пишите здесь слово СКАЗУЕМОЕ, если оно не подчеркивается при разборе

предложения одной чертой, а напишите тогда последние 3 буквы алфавита.

5. Обведите местоимение «он» кругом если неправда то, что местоимение «он» относится ко 2-ому лицу.

6. Если вы не согласны с тем, что утверждение «местоимение Я не относится к 1-ому лицу» ложно, то не рисуйте здесь мяч.

7. Сосчитайте от 9 до 4 и запишите здесь счет в обратном порядке.

8. Если фонетика изучает звуковое строение языка, а не значения слов, то не рисуйте здесь квадрат.

9. Если лексикология не раздел языкознания, то напишите слово «фразеологизм», в противном случае напишите здесь слово «язык».

10. Не рисуйте многоточие над вторым словом в данном предложении, если это не глагол, напишите лучше слово «многоточие».

Правильные ответы:

1. Зачеркнута буква Д в слове ДОМ.
2. Нарисовать крест.
3. Написать слово КИНЕМАТОГРАФ.
4. Написать Э, Ю, Я,
5. Обвести местоимение «он» кругом.
6. Нарисовать мяч.
7. Четыре, пять, шесть, семь, восемь, девять.
8. Не рисовать квадрат.
9. Написать слово «язык».
10. Поставить знак многоточия над словом *рисуйте*.

7-8 классы

1. Предсказуемо, что перед сказуемым может быть любой член предложения. Если же только подлежащее, то напишите слово «подлежащее», а не пишите «второстепенный член».

2. Если перед обобщающим словом, которое находится после однородных членов не нужно ставить тире, не пишите слово «двоеточие», в противном случае напишите слово «тире».

3. К счастью, погода сегодня способствует обучению. Если в этом предложении нет вводного слова, нарисуйте стрелочку справа налево, но вы не можете не написать «запятая», если оно здесь есть.

4. Благодаря знакам препинания, мы можем на письме графически передавать интонацию. С помощью многоточия можно, например, передать на письме задумчивость. Если вы не согласны, что в этих двух предложениях есть производный предлог, напишите первый предлог из второго предложения, в противном случае напишите слово «предлог».

5. Если вы не думаете, что в этом предложении не наберется три запятых, не пишите «нет», а лучше напишите «да».

6. Надеюсь, вы уверены, что утверждение «буржуа – несклоняемое существительное» ложно, тогда не рисуйте здесь крестик, если нет – напишите слово «учебник».

7. Если «шуре» не заимствованное слово, то не пишите слово «родной», а напишите слово «картошка».

8. Как вам известно, в русском языке встречаются возвратные глаголы. Если хоть один из таких глаголов я сейчас назвала, то напишите здесь сумму 7 и 9, если нет – напишите слово «глагол».

9. Если словосочетание «арбуз в полоску» построено по принципу примыкания, то вы не можете не написать слово «зебра», в противном случае вы также не можете не написать слово «управление».

10. Согласны вы, что утверждение «В полных причастиях никогда не пишется одна Н» является истинным, тогда не пишите слово «брошенный».

Правильные ответы:

1. Второстепенный член.
2. Тире.
3. Запятая.
4. Предлог.
5. Да.
6. Учебник.
7. Родной.
8. Написана сумма: 16.
9. Управление.
10. Брошенный.

При учете ведущих модальностей восприятия процесс обучения русскому языку можно сделать более эффективным и комфортным для разных групп учащихся. Вместе с тем диагностика и учет ведущей модальности восприятия может быть условием не только устранения возможных трудностей освоения языкового материала, но и средством развития полимодального восприятия, результатом которого является целостный перцептивный образ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белянин В. П. Основы психолингвистической диагностики. М. : Тривола, 2000.
2. Белянин В. П. Психолингвистика : учебник. М. : Флинта, 2008.
3. Гридина Т. А. К истокам вербальной креативности: творческие эвристики детской речи // Лингвистика креатива : коллект. моногр. / под ред. проф. Т. А. Гридиной. Екатеринбург, 2009.
4. Гридина Т. А. Методика завершения высказывания: стратегии текстопорождения // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности : тр. Урал. психолингвистического о-ва. Вып. 10. Екатеринбург, 2012.
5. Гридина Т. А. Образность детской речи в свете репрезентативных модальностей восприятия // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности : тр. Урал. психолингвистического о-ва. Вып. 11. Екатеринбург, 2013.
6. Лингвистика креатива – 1 / под общ. ред. проф. Т. А. Гридиной. Екатеринбург, 2013.
7. Лингвистика креатива – 2 / под общ. ред. проф. Т. А. Гридиной. Екатеринбург, 2012.
8. Лингвистика креатива – 3 / под общ. ред. проф. Т. А. Гридиной. Екатеринбург, 2014.
9. Матюшкин А. М. Загадки одаренности. М., 1992.
10. Норман Б. Ю. Между языком и текстом (потенциальная грамматика) // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности : тр. Урал. психолингвистического об-ва. Вып. 10. Екатеринбург, 2012.
11. Норман Б. Ю. Основы психолингвистики : курс лекций. Минск : БГУ, 2011.
12. Норман Б. Ю. Слово и предложение, номинация и коммуникация // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности : тр. Урал. психолингвистического о-ва. Вып. 2. Екатеринбург, 2004.
13. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 1999.
14. Сахарный Л. В. Введение в психолингвистику : курс лекций. Л., 1989.
15. Сиротюк А. Л. Модальностные характеристики учащихся как основа формирования учебной мотивации // Народное образование. 2006. №1.
16. Тупичкина Е. Дошкольный возраст: учет репрезентативных систем // Дошкольное воспитание. 2010. №7. С. 20-24.

REFERENCES

1. Belyanin V. P. Osnovy psikholingvisticheskoy diagnostiki. M. : Trivola, 2000.
2. Belyanin V. P. Psikholingvistika : uchebnik. M. : Flinta, 2008.
3. Gridina T. A. K istokam verbal'noy kreativnosti: tvorcheskie evristiki detskoj rechi // Lingvistika kreativa : kollekt. monogr. / pod red. prof. T. A. Gridinoy. Ekaterinburg, 2009.
4. Gridina T. A. Metodika zaversheniya vyskazyvaniya: strategii tekstoporozhdeniya // Psikholingvisticheskie aspekty izucheniya rechevoy deyatel'nosti : tr. Ural. psikholingvisticheskogo o-va. Vyp. 10. Ekaterinburg, 2012.
5. Gridina T. A. Obraznost' detskoj rechi v svete reprezentativnykh modal'nostey vospriyatiya // Psikholingvisticheskie aspekty izucheniya rechevoy deyatel'nosti : tr. Ural. psikholingvisticheskogo o-va. Vyp. 11. Ekaterinburg, 2013.
6. Lingvistika kreativa – 1 / pod obshch. red. prof. T. A. Gridinoy. Ekaterinburg, 2013.
7. Lingvistika kreativa – 2 / pod obshch. red. prof. T. A. Gridinoy. Ekaterinburg, 2012.
8. Lingvistika kreativa – 3 / pod obshch. red. prof. T. A. Gridinoy. Ekaterinburg, 2014.
9. Matyushkin A. M. Zagadki odarennosti. M., 1992.

10. Norman B. Yu. Mezhdru yazykom i tekstem (potentsial'naya grammatika) // Psikholingvisticheskie aspekty izucheniya rechevoy deyatel'nosti : tr. Ural. psikholingvisticheskogo ob-va. Vyp. 10. Ekaterinburg, 2012.
11. Norman B. Yu. Osnovy psikholingvistiki : kurs lektsiy. Minsk : BGU, 2011.
12. Norman B. Yu. Slovo i predlozhenie, nominatsiya i kommunikatsiya // Psikholingvisticheskie aspekty izucheniya rechevoy deyatel'nosti : tr. Ural. psikholingvisticheskogo o-va. Vyp. 2. Ekaterinburg, 2004.
13. Rubinshteyn S. L. Osnovy obshchey psikhologii. SPb., 1999.
14. Sakharnyy L. V. Vvedenie v psikholingvistiku : kurs lektsiy. L., 1989.
15. Sirotyuk A. L. Modal'nostnye kharakteristiki uchashchikhsya kak osnova formirovaniya uchebnoy motivatsii // Narodnoe obrazovanie. 2006. №1.
16. Tupichkina E. Doshkol'nyy vozrast: uchet reprezentativnykh sistem // Doshkol'noe vospitanie. 2010. №7. S. 20-24.

Статью рекомендует канд. филол. наук, доцент М. Б. Ворошилова.

УДК 811.161.1'374:811.111'374
ББК Ш141.12-4+Ш143.21-4

ГСНТИ 16.21.65

Код ВАК 10.02.19

Матова Юлия Вячеславовна,

ассистент, кафедра романо-германской филологии и переводоведения, Саратовский государственный университет; 410012, Саратов, ул. Астраханская, д. 83, корп. 11, к. 219; e-mail: juliasatushina@gmail.com

ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО ДИАХРОНИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ МЕТАФОРИЧЕСКИХ ЗНАЧЕНИЙ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: лексикография; словарь; метафора; семантическая структура слова.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается проблема выбора лексикографических источников для сопоставительного исследования метафор в русском и английском языках с первой половины XX в. до начала XXI в. Даны основные принципы отбора словарей, рассмотрены особенности словарной статьи как жанра. Сделан вывод о том, что статья какого-нибудь одного словаря не отражает семантическую структуру слова абсолютно точно, и для анализа необходимо привлекать данные нескольких словарей. Представлена типология словарей по С. И. Ожегову. В статье рассмотрены наиболее авторитетные словники, произведено сравнение словарных статей для выявления особенностей описания семантики языковых единиц в каждом из них. Отобраны по три словаря русского и английского языков, близких по структуре и объему и отражающих три хронологических периода в развитии данных языков: тридцатые годы XX в., рубеж семидесятых – восьмидесятых годов указанного столетия и начало XXI в. Материал может служить ориентиром при выборе словарей для исследования языковой семантики.

Matova Yuliya Vyacheslavovna,

Assistant Lecturer of Department of Romance-Germanic Philology and Theory of Translation, Saratov State University, Saratov, Russia.

LEXICOGRAPHICAL PRINCIPLES IN COMPARATIVE DIACHRONIC STUDY OF METAPHORIC MEANINGS OF NOUNS IN RUSSIAN AND ENGLISH

KEYWORDS: lexicography; dictionary; metaphor; semantic structure of the word.

ABSTRACT. The article deals with the problem of selection of lexicographical sources for comparative study of metaphors in Russian and English from the 1st half of the 20th century to the beginning of the 21st century. The main principles of selection and the peculiarities of a dictionary entry as a genre are considered. The author makes a conclusion that an entry of any single dictionary does not reflect the true semantic structure of the word fully, thus it is necessary to use several dictionaries for the analysis. She offers a typology of dictionaries by S.I. Ozhegov. The article contains information on the most well-known and widely used dictionaries and undertakes a comparison of their entries to find out the peculiarities of presentation of the semantic structure of a word in each of them. Three dictionaries in each language have been chosen; they are close in structure and volume and represent three chronological periods in the development of the two languages: the 1930s, the turn of 1970s and 1980s, and the beginning of the 21st century. The article can help those who are looking for dictionaries for semantic analysis of words.

Лексикографический метод изучения языковых феноменов является одним из наиболее популярных в лингвистике [16, с. 17; 8, с. 96; 7, с. 6 и др.]. Исследование отдельных элементов языка и лексико-семантической системы в целом зачастую базируется на данных, зафиксированных в словарях. Из всего многообразия лингвистических словарей (толковые словари, словари синонимов, тезаурусы, фразеологические, орфографические и пр.) наиболее подходящими для изучения семантики языковых знаков, структуры значения полисемантов, безусловно, являются толковые словари, фиксирующие систему значений слова в определенный исторический период [26, с. 63; 18, с. 78]. Как справедливо отмечал П. Н. Денисов, «основной

единицей толкового словаря становится словарная статья, структура которой в идеальном случае должна быть зеркалом смысловой структуры слова» [9, с. 117]. Одним из наиболее эффективных методов работы со словарными данными является сплошная выборка с последующей обработкой данных, что позволяет делать выводы о наличии, характере и распространении тех или иных явлений в языке (см. напр., [12; 23, с. 150]).

Мы занимаемся изучением метафор имен существительных, обозначающих лиц по их трудовой деятельности, в русском и английском языках в диахроническом аспекте: с первой половины XX века до начала XXI века (например, *кузнец своего счастья, архитектор реформ, political acrobat, bi-*

cycle doctor). Изучение диахронического развития метафор – одно из актуальных направлений в лингвистике [9; 10].

Бесспорно, важным для сопоставления лексики по материалам лексикографии является оптимальный отбор толковых словарей для анализа. За последнее столетие в отечественной и английской лексикографии появилась масса словарей [30; 31; 13; 24; 18; 15], выбор из которых осуществлялся по нескольким критериям. Словари, отбираемые для сопоставительного исследования, должны:

- иметь сходный объем лингвистического материала;
- быть признанными в научных кругах и широко использоваться в лингвистических исследованиях;
- охватывать приблизительно одинаковый хронологический период (для сопоставляемых словарей русского и английского языка).

Кроме того, мы сочли необходимым провести исследование вторичных значений существительных, обозначающих лиц по их трудовой деятельности, на материале нескольких толковых словарей в каждом из рассматриваемых языков. По-мнению многих специалистов, занимающихся исследованиями в области лексикографии, словарные толкования одних и тех же слов в разных словарях могут существенным образом отличаться друг от друга [6; 14; 17], «одной из отличительных особенностей толкования является широкая вариативность определения слова при тождестве его денотата, что доказывается большим разнообразием толкований одних и тех же слов в разных словарях» [8, с. 61]. Как отмечает очень авторитетный лексикограф, «перегруженность задачами делает словарную статью очень сложным лингвистическим жанром», и каждый лексикограф ищет свои пути разрешения этих сложностей [29, с. 6]. Словарь не бесстрастен и неизбежно несет на себе отпечаток личности автора [1, с. 44], эпохи, духа времени, господствующей идеологии [11; 22]. Еще один парадокс словарной статьи состоит в том, «что она показывает развивающееся, движущееся явление как стабильное» [29, с. 10], не может в полной мере отразить гибкий, динамичный характер семантики языковых единиц [20, с. 23; 19, с. 39].

Привлечение данных нескольких словарей позволит получить более объективное представление о структуре значений многозначных слов, а сравнение толкований, составленных в различные хронологические периоды, даст возможность отследить динамику семантического развития.

Согласно классификации С. И. Ожегова толковые словари подразделяются на три

типа: «большой», «средний» и «краткий» [21, с. 158-182]. «Большой» словарь представляет «современный литературный язык в широкой исторической перспективе», «раскрывающей динамику исторического развития современного языка от пушкинской эпохи до наших дней», включает в себя помимо литературного языка диалекты, просторечия, терминологию [21, с. 165, 169]. «Средний» и «краткий» словари «раскрывают с большей или меньшей полнотой актуальный словарный состав нашей эпохи в его стилистическом многообразии», содержат лексику, «необходимую для языкового обслуживания нужд современной общечеловечности» [21, с. 169-170].

Словники разных типов включают в себя разную лексику. Так, в «большой» словарь входит «активный и пассивный запас лексики современного общенародного литературного языка и вышедшая из употребления, но характерная для развития словарного состава лексика». «Средний» словарь включает активный и пассивный запас лексики, «краткий» - «активный запас лексики с привлечением той лексики пассивного запаса, которая необходима с той или иной точки зрения для характеристики современного языка» [21, с. 178].

Особое место в русской лексикографии занимает академический семнадцатитомный «Словарь современного литературного русского языка» (Большой академический словарь - БАС) (1948-1965) под редакцией А. М. Бабкина, С. Г. Бархударова, Ф. П. Филина и др. Словарь содержит толкования более 120 тыс. слов и относится к «большим» словарям в классификации С. И. Ожегова. В БАС максимально подробно характеризуются все значения и оттенки, он богато иллюстрирован примерами, содержит сведения об этимологии слов. «БАС – единственный из всех толковых словарей русского языка – позволяет своему пользователю увидеть историю языка, а соответственно и историю русской культуры, в хронологически расчлененном виде» [10, с. 399].

Самым авторитетным «большим» словарем английского языка, сыгравшим решающую роль в развитии английской лексикографии, является *The Oxford English Dictionary* («Большой оксфордский словарь») под редакцией Джеймса Марри: 1-е издание в 13 томах (1884-1928) и 2-е издание – в 20 томах (1989). Помимо подробного толкования значений слов, в словаре приводятся данные об их истории и этимологии. «В словаре фиксируется дата появления в языке каждого слова, различные варианты его форм, сдвиги в произношении

слова и изменения в системе его значений» [24, с. 25].

Несмотря на то, что Большой академический словарь и Большой оксфордский словарь – одни из наиболее авторитетных лексикографических справочников, очевидно, что они охватывают гораздо больший круг задач, чем необходимо для нашего исследования. Поэтому мы отдаем предпочтение словарям «среднего» типа, содержащим необходимую информацию о семантике языковых единиц из активного и пассивного запаса лексики, современной на момент создания словаря. Кроме того, XX век и начало XXI века обогатили русскую и английскую лексикографию значительным количеством словарей «среднего» типа, и мы имеем возможность выбрать сразу несколько словников для анализа, что было бы невозможно в случае с «большими» словарями.

«Краткие» же словари могут не отражать всех значений многозначных слов, что является ключевым для данного исследования. «Краткие» словари, как правило, однотомны, объем словаря накладывает ограничения на состав толкуемых единиц и определяет специфику описания их семантики: допускаются обобщенные толкования, объединение близких значений [28, с. 166-179]. Так, однотомный словарь С. И. Ожегова (1-е издание – 1949 год), который относится скорее к «кратким», чем к «средним» словарям (около 50 тыс. слов), не содержит метафорических значений некоторых лексем, номинирующих лиц по их трудовой деятельности. Например, в словаре С. И. Ожегова (1) отсутствуют переносные значения таких лексем, как *звонарь*, *маляр*, *фокусник*, присутствующие в четырехтомном «Толковом словаре русского языка» (1935-1940) под редакцией Д. Н. Ушакова (2):

Звонарь

(1) Церковный служитель, который звонит в колокола.

(2) 1. Церковный служитель, на обязанности которого звонить в колокола (церк.). 2. *перен.* Болтун, сплетник.

Маляр

(1) Рабочий, занимающийся окраской зданий, помещений.

(2) 1. Рабочий, специалист по окраске зданий, внутренних помещений и различных крупных предметов. 2. Плохой живописец, художник.

Фокусник

(1) Артист, показывающий фокусы.

(2) 1. Профессионал-эстрадник, специалист по фокусам. || Вообще лицо, показывающее фокусы. 2. *перен.* Капризник, привередливый человек.

Базой для нашего исследования русского языка были выбраны «Толковый словарь русского языка» (1935-1940) под редакцией Д. Н. Ушакова в 4 томах, отражающий лексику первой половины XX столетия; «Словарь русского языка» (Малый академический словарь - МАС) (2-е издание – 1981-1984) в 4 томах под редакцией А. П. Евгеньевой, закрепивший употребление второй половины XX века; «Новый толковый словарь русского языка» (2000) Т. Ф. Ефремовой, отражающий современное состояние лексики. Таким образом, отбрасывая для исследования словари дают представление о лексике русского языка за прошедшее столетие.

«Толковый словарь русского языка» под редакцией Д. Н. Ушакова содержит около 90 тыс. словарных статей, представляет «весь инвентарь общеупотребительной лексики русского языка, живые системные связи лексических единиц» [15, с. 66-67], дает «первый и достаточно полный свод словарного состава русского языка» [21, с. 159] своего времени. Несмотря на явный идеологический компонент и политизированность многих цитат, которые бросаются в глаза современному читателю, словарь «выдержал испытание временем. Он был надежным лексикографическим путеводителем своего времени и сохранил свое значение как памятник соответствующей языковой эпохи» [10, с. 366].

Малый академический словарь под редакцией А. П. Евгеньевой является одним из наиболее авторитетных лексикографических справочников «среднего» типа. Он содержит общеупотребительную лексику и фразеологию и близок по структуре к словарю Д. Н. Ушакова. 2-е издание словаря включает в себя толкования около 90 тыс. слов и отражает состояние словарного состава русского языка конца 70-х годов XX века. Важно, что МАС отличается особо тщательной разработкой структуры слова, фиксирует и характеризует семантику слов максимально полно и объективно [15, с. 75]. Показателен тот факт, что большое число исследований по семантике русского языка выполнено при использовании МАС как одного из базовых лексикографических источников (см. напр., [3; 25; 4; 5]). «Значение МАС состоит в убедительном и последовательном описании лексической системы русского литературного языка нашего времени. Теория и практика лексикографии обогатилась целостным, непротиворечивым описанием основного массива лексики русского языка. Проверены на практике приемы структурирования семантического объема многозначного слова и правила соотношения всех ас-

пектов лексикографического описания языка» [10, с. 437].

Выбор словаря, отражающего современное состояние русского языка, представлял определенные трудности, поскольку за последнее время изданы десятки словарей различного типа. Однако «Новый словарь русского языка» Т. Ф. Ефремовой в 3 томах (2000) является одним из наиболее уважаемых в научных кругах современных словарей «среднего» типа и близок по структуре к словарю Д. Н. Ушакова и МАС. Он содержит около 140 тыс. словарных статей, но поскольку является «толково-словообразовательным» словарем и включает толкования большого числа префиксов, суффиксов, начальных и конечных частей сложных слов, объем толкуемых им самостоятельных и служебных частей речи сравним с объемом словаря Д. Н. Ушакова и МАС. Кроме описания основных значений слова, в словаре Т. Ф. Ефремовой последовательно истолкованы переносные значения слов, устойчивые сочетания и фразеологизмы, в словарь включены слова и значения, пришедшие в язык на рубеже XIX–XX веков.

Отбирая для анализа словаря английского языка, мы отдавали предпочтение словникам, фиксирующим примерно те же этапы в развитии языка, что и отобранные русскоязычные источники.

Наиболее известными словарями, пользующимися заслуженной популярностью в Великобритании и за ее пределами, являются словари серии «Оксфорд», издаваемые с конца XIX века. Помимо Большого оксфордского словаря (БОС), который предназначен в особенности для тех, кто занимается историей английского языка, в серию входят *The Shorter Oxford English dictionary* («Сокращенный оксфордский словарь», 1-е издание – 1933) и *The Concise Oxford English Dictionary* («Краткий оксфордский словарь», 1-е издание – 1911). «Сокращенный оксфордский словарь» представляет собой сокращенную версию БОС и сохраняет исторический фокус. «Краткий оксфордский словарь» (КОС) также создан на базе БОС, однако акцент в нем сделан на современном состоянии языка [30, с. 239–240; 27, с. 98–104], поэтому он лучше всего отвечает задачам нашего исследования. По своей структуре, составу и задачам КОС схож с выбранными словарями русского языка. С момента своего первого выпуска в 1911 году по настоящее время КОС пережил 12 изданий. Мы остановим свой выбор на 3-ем издании 1934 года (около 85 тыс. слов) под редакцией Г. У. Фаулера и Х. Г. Ле Мезурье, поскольку оно наилучшим образом соотносится со словарем Д. Н. Ушакова хронологически.

Середина XX столетия произвела революцию в английской лексикографии: из-за широкого распространения языка, миграции населения изменился профиль пользователя, к словарям стали обращаться не только носители языка, но и те, кто изучает английский язык. Лексикографам стало понятно, что необходимо так дополнить характеристики слова, чтобы не только показать, как понимать его в заданном контексте, но и научить правильно употреблять его в речи. Необходимо было осуществить переход к словарям активного типа, учебным словарям. Поэтому значительным событием стала публикация учебного словаря *Longman Dictionary of Contemporary English* («Словарь современного английского языка Лонгман») в 1978 году под редакцией Пола Проктера [31, с. 412–435]. Словарь содержит свыше 75 тыс. словарных статей и успешно преодолевает традиционную оторванность словарного описания языка от его грамматического описания. При этом толкования детально и полно описывают семантическую структуру слова, что позволяет нам опираться на данный словарь как источник материала.

В связи со стремительно растущей популярностью английского языка во второй половине XX века возникла также необходимость к чисто филологическому описанию слова добавить культурное описание соответствующего понятия, привлечь элементы этнолингвистического знания. Становится менее актуальным традиционное противопоставление лингвистических и энциклопедических словарей, возникает промежуточный тип словаря – *толково-энциклопедический* [13, с. 6]. Большинство авторитетных изданий, в том числе словари популярной серии *Collins*, включают в себя культурные реалии, энциклопедическую информацию. Серия *Collins* примечательна тем, что впервые в мировой лексикографии в 1987 году выпустила словарь, построенный на данных машинного лингвистического корпуса, что в числе прочего позволило получить более актуальные и точные данные о семантике языковых единиц [31, с. 436–457].

Для анализа современного английского языка мы выбрали *Collins English Dictionary* («Словарь английского языка Коллинз» – словарь Коллинз), изданный в 2011 году. Словарь содержит толкования свыше 190 тыс. слов, однако будучи словарем толково-энциклопедического типа, он включает в себя расшифровку огромного числа аббревиатур, статьи о географических объектах, политических деятелях, спортсменах, ученых, деятелях искусства, химических элементах и соединениях, заболеваниях, животных и растениях, астрономических

объектах и пр., которые занимают около половины словника. Поэтому словарь Коллинз можно считать близким по объему уже отобранному словарям русского и английского языка.

Энциклопедический характер словаря хорошо виден при сопоставлении его словарных статей (1), содержащих интересные нас метафоры, например, с толкованиями в КОС(2).

Butcher's-broom («метла мясника»)

(1) a liliaceous evergreen shrub, *Ruscus aculeatus*, that has stiff prickly-tipped flattened green stems, which resemble and function as true leaves. The plant was formerly used for making brooms. (Вечнозеленый кустарник семейства лилейные, *Ruscus aculeatus*, с шипами на жестких сплюснутых стеблях, которые внешне и по своим функциям напоминают листья. Раньше растение использовалось для изготовления метл.)

(2) low, spiny-leaved evergreen. (Вечнозеленый кустарник с шипами вместо листьев).

Carpenter-bee («пчела-плотник»)

(1) any large solitary bee of the genus *Xylocopa* and related genera that lays its eggs in tunnels bored into wood or in plant stems: family *Apidae*. (Крупная одиночная пчела рода *Xylocopa* и близких родов, которая строит гнезда в норах, проделанных в древесине или стеблях растений.)

(2) kind boring into trees. (Вид, проделывающий норы в древесине.)

Таким образом, мы отобрали для нашего исследования по три толковых словаря русского и английского языка, которые близки по структуре и объему и отражают три важных хронологических периода в развитии соответствующего языка: тридцатые годы прошлого века, рубеж семидесятых – восьмидесятых годов указанного столетия и начало XXI века.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агафонова Л. П. К проблеме лексического значения («Дней связующая нить») // Слово. Грамматика. Текст. М., 1996. С. 44-49.
2. Аникин Е. Е., Будаев Э. В., Чудинов А. П. Архетипы и инновации в диахронической динамике метафорических систем в политической коммуникации // Вестник Воронежского гос. ун-та. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. №1. С. 5-11.
3. Апресян Ю. Д. Избр. труды : в 2 т. Т. 1: Лексическая семантика: Синонимические средства языка. М., 1995.
4. Бабушкин А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка. Воронеж, 1996.
5. Балашова Л. В. Русская метафорическая система в развитии: XI-XXI вв. М., 2014.
6. Белоусова А. С. Унификация словарных толкований: ее реальные возможности (класс лиц) // Национальная специфика языка и ее отражение в нормативном словаре : сб. ст. М., 1988. С. 71-74.
7. Блинова О. И. Теория → словарь → теория → словарь // Вопросы лексикографии. 2012. №1. С. 6-26.
8. Богачева Г. Ф. Абсолютная ценность русского слова в аспекте учебной лексикографии : дис. ... канд. филол. наук. М., 2011.
9. Денисов П. Н. Лексика русского языка и принципы ее описания. М., 1980.
10. История русской лексикографии. СПб., 1998.
11. Караулов Ю. Н. Словарь и человек // Теория языка и словари. Кишинев, 1988. С. 5-10.
12. Караулов Ю. Н. Частотный словарь семантических множителей русского языка. М., 1980.
13. Карпова О. М. Английская лексикография. М., 2010.
14. Кнорина Л. В. Классификация лексики и словарные дефиниции // Национальная специфика языка и ее отражение в нормативном словаре : сб. ст. М., 1988. С. 60-63.
15. Козырев В. А., Черняк В. Д. Вселенная в алфавитном порядке: очерки о словарях русского языка. СПб., 2000.
16. Кретов А. А., Подтележникова Е. Н.. О лексико-семантическом инварианте и его роли в организации словаря // Вестник Воронежского гос. ун-та. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2008. №3. С. 17-21.
17. Кретов А. А., Подтележникова Е. Н. Общая лексикология. Воронеж, 2010.
18. Крысин Л. П. Слово о современных текстах и словарях: очерки о русской лексике и лексикографии. М., 2008.
19. Лещева Л. М. Лексическая полисемия в когнитивном аспекте. М., 2014.
20. Никитин М. В. Лексическое значение слова (структура и комбинаторика). М., 1983.
21. Ожегов С. И. Лексикология. Лексикография. Культура речи. М., 1974.
22. Паламарчук Л. С. Словарь как языковая летопись эпохи // Теория языка и словари. Кишинев, 1988. С. 35-40.
23. Попова З. Д., Стернин И. А. Лексическая система языка. М., 2009.
24. Салохуддинов Г. С., Карпович А. Е. Английская и американская лексикография. Самарканд, 1979.
25. Складаревская Г. Н. Метафора в системе языка. М., 1993. 152 с.
26. Складаревская Г. Н. Опыт системного описания языковой метафоры в словаре // Национальная специфика языка и ее отражение в нормативном словаре : сб. ст. М., 1988. С. 63-67.
27. Ступин Л. П. Лексикография английского языка. М., 1985.
28. Шведова Н. Ю. Однотомный толковый словарь (специфика жанра и некоторые перспективы дальнейшей работы) // Русский язык. Проблемы художественной речи. Лексикология и лексикография: IX-X Виноградовские чтения. М., 1981. С. 166-179.

29. Шведова Н. Ю. Парадоксы словарной статьи // Национальная специфика языка и ее отражение в нормативном словаре : сб. ст. М., 1988. С. 6-11.
30. The Oxford History of English Lexicography / ed. by A. P. Cowie. Vol. II: Specialized Dictionaries. Oxford, 2009.
31. The Oxford History of English Lexicography / ed. by A. P. Cowie. Vol. I: General-Purpose Dictionaries. Oxford, 2009.

R E F E R E N C E S

1. Agafonova L. P. K probleme leksicheskogo znacheniya («Dney svyazuyushchaya nit'») // Slovo. Grammatika. Tekst. M., 1996. S. 44-49.
2. Anikin E. E., Budaev E. V., Chudinov A. P. Arkhetipy i innovatsii v diakhronicheskoy dinamike metaforicheskikh sistem v politicheskoy kommunikatsii // Vestnik Voronezhskogo gos. un-ta. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya. 2015. №1. S. 5-11.
3. Apresyan Yu. D. Izbr. trudy : v 2 t. T. 1: Leksicheskaya semantika: Sinonimicheskie sredstva yazyka. M., 1995.
4. Babushkin A. P. Tipy kontseptov v leksiko-frazeologicheskoy semantike yazyka. Voronezh, 1996.
5. Balashova L. V. Russkaya metaforicheskaya sistema v razvitii: XI-XXI vv. M., 2014.
6. Belousova A. S. Unifikatsiya slovarnykh tolkovaniy: ee real'nye vozmozhnosti (klass lits) // Natsional'naya spetsifika yazyka i ee otrazhenie v normativnom slovare : sb. st. M., 1988. S. 71-74.
7. Blinova O. I. Teoriya → slovar' → teoriya → slovar' // Voprosy leksikografii. 2012. №1. S. 6-26.
8. Bogacheva G. F. Absolyutnaya tsennost' russkogo slova v aspekte uchebnoy leksikografii : dis. ... kand. filol. nauk. M., 2011.
9. Denisov P. N. Leksika russkogo yazyka i printsipy ee opisaniya. M., 1980.
10. Istoriya russkoy leksikografii. SPb., 1998.
11. Karaulov Yu. N. Slovar' i chelovek // Teoriya yazyka i slovari. Kishinev, 1988. S. 5-10.
12. Karaulov Yu. N. Chastotnyy slovar' semanticheskikh mnozhitel'ey russkogo yazyka. M., 1980.
13. Karpova O. M. Angliyskaya leksikografiya. M., 2010.
14. Knorina L. V. Klassifikatsiya leksiki i slovarnye definitsii // Natsional'naya spetsifika yazyka i ee otrazhenie v normativnom slovare : sb. st. M., 1988. S. 60-63.
15. Kozyrev V. A., Chernyak V. D. Vseleinnaya v alfavitnom poryadke: ocherki o slovaryakh russkogo yazyka. SPb., 2000.
16. Kretov A. A., Podtelezchnikova E. N. O leksiko-semanticheskom invariante i ego roli v organizatsii slovarya // Vestnik Voronezhskogo gos. un-ta. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya. 2008. №3. S. 17-21.
17. Kretov A. A., Podtelezchnikova E. N. Obshchaya leksikologiya. Voronezh, 2010.
18. Krysin L. P. Slovo o sovremennykh tekstakh i slovaryakh: ocherki o russkoy leksike i leksikografii. M., 2008.
19. Leshcheva L. M. Leksicheskaya polisemiya v kognitivnom aspekte. M., 2014.
20. Nikitin M. V. Leksicheskoe znachenie slova (struktura i kombinatorika). M., 1983.
21. Ozhegov S. I. Leksikologiya. Leksikografiya. Kul'tura rechi. M., 1974.
22. Palamarchuk L. S. Slovar' kak yazykovaya letopis' epokhi // Teoriya yazyka i slovari. Kishinev, 1988. S. 35-40.
23. Popova Z. D., Sternin I. A. Leksicheskaya sistema yazyka. M., 2009.
24. Salokhuddinov G. S., Karpovich A. E. Angliyskaya i amerikanskaya leksikografiya. Samarkand, 1979.
25. Sklyarevskaya G. N. Metafora v sisteme yazyka. M., 1993. 152 s.
26. Sklyarevskaya G. N. Opyt sistemnogo opisaniya yazykovoy metafory v slovare // Natsional'naya spetsifika yazyka i ee otrazhenie v normativnom slovare: Sb. st. M., 1988. S. 63-67.
27. Stupin L. P. Leksikografiya angliyskogo yazyka. M., 1985.
28. Shvedova N. Yu. Odnomnyy tolkovyy slovar' (spetsifika zhanra i nekotorye perspektivy dal'neyshey raboty) // Russkiy yazyk. Problemy khudozhestvennoy rechi. Leksikologiya i leksikografiya: IX-X Vinogradovskie chteniya. M., 1981. S. 166-179.
29. Shvedova N. Yu. Paradoксы slovarnoy stat'i // Natsional'naya spetsifika yazyka i ee otrazhenie v normativnom slovare : sb. st. M., 1988. S. 6-11.
30. The Oxford History of English Lexicography / ed. by A. P. Cowie. Vol. II: Specialized Dictionaries. Oxford, 2009.
31. The Oxford History of English Lexicography / ed. by A. P. Cowie. Vol. I: General-Purpose Dictionaries. Oxford, 2009.

Статью рекомендует канд. филол. наук, доцент М. Б. Ворошилова.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

УДК 373.21
ББК 4410.4

ГСНТИ 14.23.01

Код ВАК 13.00.01

Жданова Наталья Евгеньевна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра психологии образования и профессионального развития, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, д. 11; e-mail: zne1976@gmail.com

Косарева Анжелла Юрьевна

старший преподаватель, кафедра права института гуманитарного и социально-экономического образования, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, д. 11; e-mail: Kosareva2015@mail.ru

Яшкина Анна Александровна,

воспитатель, МАДОУ № 20 г. Среднеуральск; магистрант, кафедра акмеологии и менеджмента, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, ул. Космонавтов, д. 26; e-mail: yashkinaa@yandex.ru

ИЗМЕНЕНИЯ ТРЕБОВАНИЙ К ПРОГРАММЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дошкольное образование; основная образовательная программа; Федеральный государственный образовательный стандарт; модернизация образования; изменения образовательного пространства.

АННОТАЦИЯ. В статье изложены результаты анализа актуальных изменений, происходящих в дошкольном образовании, связанных с внедрением новых требований Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Изменения в законодательстве и общая логика модернизации современного образования предъявляют новые требования к дошкольному образованию как к стартовому этапу в формировании индивидуальной образовательной траектории ребенка на пути непрерывного образования. Целевые ориентиры дошкольного образования смещаются от когнитивно-социальной подготовки ребенка к школьному обучению к обеспечению индивидуального развития, реализации и воплощению способностей и потенциала. Подобная переориентация требует изменения стиля и методики профессиональной деятельности педагогов дошкольного образования, их обращения к партнерскому взаимодействию с ребенком, формированию среды доверительного общения и свободного самовыражения ребенка в совместной деятельности. Также отмечается необходимость согласованных усилий педагогов и родителей в формировании образовательного пространства ребенка-дошкольника и системы воспитательных воздействий на него. В заключении констатируются важная роль и необходимость повышения квалификации педагогов дошкольного образования в связи с произошедшими изменениями, требующими преобразования не только профессиональных знаний, умений и навыков, но и ценностных установок и паттернов профессионального поведения.

Zhdanova Natal'ya Evgen'evna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Psychology of Education and Professional Development, Russian State Professional Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Kosareva Anzhella Yurievna,

Senior Lecturer, Department of Law, Institute of Humanitarian and Social and Economic Education, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg.

Yashkina Anna Aleksandrovna,

Child Care Provider, Kindergarten № 20, Sredneuralsk; Master's Degree Student of Department of Acmeology and Management, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

CHANGES OF REQUIREMENTS FOR PRESCHOOL PROGRAMS IN CONDITIONS OF MODERNIZATION OF EDUCATION

KEYWORD: preschool education; basic education program; the Federal State Educational Standard; modernization of education; changes in the educational environment.

ABSTRACT. The article presents the results of the analysis of actual changes, occurring in pre-school education, related to the implementation of the new requirements of the Federal State Educational Standard of Preschool Education. Changes in legislation and the general logic of modernization of modern education put new requirements to preschool education as the initial stage in the formation of individual educational trajectory of a child in the way of continuing education. Targets of preschool education are shifted from the cognitive-special preparation of the child for school to ensure his individual development, implementation and realization of his own abilities and potential. Such a shift requires a change in style and methods of professional work of teachers of preschool education, their recourse to partnership with the child, creating the atmosphere of trust and communication and free expression of the child in joint activities. It also specifies the need for concerted efforts of teachers and parents in forming the educational environment for the child of preschool age and the system of educational influences on him. In conclusion, the article states the important role and the need for further training of teachers of preschool education in connection with the recent changes that require the transformation not only of their professional knowledge and skills, but also values and patterns of professional conduct.

Процесс модернизации образовательных систем – общемировая тенденция. В нашей стране на сегодняшний день этот процесс высокоактивен, что приводит к множественным изменениям в формах, структуре и содержании образования [5]. В настоящее время для всех уровней образования, установлены федеральные государственные образовательные стандарты, которые являются опорными документами, поясняющими основные требования к процессу и результату освоения образовательной программы в зависимости и соответствии с целями и задачами определенной ступени образования. Федеральные государственные образовательные стандарты обеспечивают единство образовательного пространства и уникальность индивидуальной траектории в системе преемственных основных образовательных программ всех уровней образования, а также решают задачи духовно-нравственного развития и воспитания молодых поколений.

Внедрение Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования является на значимым шагом в формировании единого образовательного пространства страны, осуществление которого поможет обеспечить взаимодействие всех уровней и подструктур системы образования, а также повысить его качество и доступность [12].

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее – ФГОС ДО), разработанный в соответствии с частью 3 статьи 5 Федерального закона от 29 декабря 2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», введен в действие с 1 января 2014 года. Одним из нововведений в нем стал иной статус дошкольного образования. Впервые дошкольное образование названо первым уровнем общего образования – наравне с начальным общим, основным общим и средним общим образованием. Соответственно, образование в дошкольном образовательном учреждении стало рассматриваться не как предварительный этап перед обучением в школе, а как самостоятельный значимый период в жизни ребенка, как один из ключевых моментов на пути человека в пространстве непрерывного образования.

По мнению А. Г. Асмолова, руководителя рабочей группы по разработке стандарта дошкольного образования, «задача стандарта – позитивная социализация и индивидуализация личности. В основе стандарта – поддержка разнообразия детства» [1].

ФГОС ДО включает в себя ряд требований: к структуре основной образовательной

программы дошкольного образования и ее объема, к условиям ее реализации, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным, а также к результатам освоения основной образовательной программы дошкольного образования [14].

Инновационные изменения в образовании на современном этапе в достаточно большой степени коснулись педагогов дошкольного образования [4]. Реализация Федерального государственного образовательного стандарта к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования определила принципиальные изменения квалификационных требований к профессиональной компетентности педагогов ДОУ, которые, первыми воплощают идеи государственной политики в области образования и его существенного обновления. Именно от педагогов ДОУ зависит воспитание и развитие опорных социально-личностных характеристик воспитанников, подготавливающих фундамент для обучения на последующих ступенях образования. Однако профессиональная деятельность педагога должна упорядочиваться и соответствовать основной образовательной программе.

Обязательным условием для реализации образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста является наличие в учреждении образовательной программы дошкольного образования – это юридический документ, на основе которого может проводиться проверка качества дошкольного образования, в том числе его общественная аккредитация.

Основная образовательная программа разрабатывается, утверждается и реализуется в соответствии с ФГОС ДО и с учетом примерных образовательных программ дошкольного образования (№ 273-ФЗ «Об образовании в РФ», ст. 12, ч.6) и муниципальных (государственных) заданий, которые получают дошкольные образовательные учреждения.

К разработке программы привлекаются не только педагогические работники, но и все специалисты детского сада, родители воспитанников и представители общественности [3]. Подобная программа дошкольной организации должна предусматривать комплексность подхода, обеспечивая развитие детей во всех взаимодополняющих образовательных областях.

При этом образовательная программа в соответствии с требованиями ФГОС ДО должна опираться на ряд принципов:

- построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержа-

ния своего образования, становится субъектом образования. Это позволяет сформировать индивидуальную траекторию образовательного маршрута [8] каждого ребенка в соответствии с его возможностями, способностями, но и с учетом общих требований к его социально-личностному развитию;

- поддержка инициативы детей в различных видах деятельности, в том числе в проявлении творческой активности ребенком;

- сотрудничество дошкольной организации с семьей, что обеспечивает согласованность системы требований к ребенку и обеспечивает усиление потенциала воспитательных воздействий.

Новизна подхода, реализуемого через ФГОС, состоит в том, что стандарт нацеливает создать условия для позитивной социализации, индивидуализации развития и поддержки детской инициативы и творческих возможностей. Именно эти ценностно-целевые инновационные установки являются основой для отбора и формирования содержания основной образовательной программы дошкольного образования.

При разработке программы используется следующая логическая цепочка: целевые ориентиры ФГОС ДО – цели ООП ДО – задачи ООП ДО – умения, навыки, представления детей, в которых выражается данный целевой ориентир – последовательность действий (методика работы) педагогов по достижению – содержание и формы привлечения родителей [13].

Часть 2 ст. 64 нового Закона об образовании, определяющая общую направленность образовательных программ дошкольного образования, устанавливает, что образовательные программы дошкольного образования должны быть нацелены на всестороннее развитие ребенка опираясь на специфичные виды деятельности, присущие дошкольникам с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей. Поэтому образование в дошкольной образовательной организации целесообразно строить наподобие школьного обучения с применением классно-урочной системы. Наиболее адекватен здесь игровой разносторонний подход, приветствующий максимальную эксплуатацию инновационных и активных методов педагогического взаимодействия и психотехнологий развития личности воспитанников [7], более индивидуализированный и нацеленный на раскрытие собственного потенциала каждого ребенка.

Это предполагает творческий и многовариативный подход к процессу воспитания и обучения дошкольников. Отсюда возникает необходимость делать больший акцент на свободную деятельность дошкольников,

на стимулирование их инициативности через различные формы игры, исследовательской деятельности. В свою очередь методики и технологии, применяемые в дошкольном образовании, необходимо пересмотреть и перевести с учебно-дидактического уровня на новый, игровой уровень, в котором дидактический компонент будет непременно и органично включен в эмоционально окрашенную игру [10].

В соответствии с ФГОС ДО содержание основной образовательной программы дошкольного образования должно обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и охватывать следующие структурные единицы, представляющие определенные направления развития и образования детей [14]:

- социально-коммуникативное развитие детей – развитие навыков общения (в том числе ролевого) в разнообразных ситуациях социального взаимодействия;

- познавательное развитие – формирование и развитие когнитивных функций и операций познавательных процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения и пр.);

- речевое развитие – развитие речевых функций и обогащение семантической насыщенности речи ребенка;

- художественно-эстетическое развитие детей – формирование чувства прекрасного и приобщение к культуре и искусству;

- физическое развитие – органичное развитие физических способностей ребенка.

При этом в процессе разработке основной образовательной программы дошкольного образования недопустимы перекосы в сторону одного из обозначенных направлений. Смысл предлагаемых ФГОС ДО направлений развития ребенка в их комплексности и взаимосочетаемости, благодаря чему обеспечивается гармоничное развитие личности ребенка. Иначе говоря, компетентный педагог должен уметь грамотно интегрировать содержание образования, обеспечить взаимосвязь всех занятий, мероприятий, событий исходя из задач воспитания и развития ребенка.

Результатом освоения основной образовательной программы дошкольного образования в соответствии с ФГОС ДО выступают уже не знания, умения и навыки ребенка, а сформированные социальные и психологические характеристики возможных достижений ребенка, выступающие целевыми ориентирами на этапе дошкольного образования.

Подобные целевые ориентиры обеспечивают преемственность дошкольного и начального общего образования, поскольку предпо-

лагают формирование у детей дошкольного возраста предпосылок успешной учебной деятельности на этапе завершения ими дошкольного образования, а также развитие их личности и субъектности в целом [6].

Изменения в системе образования которые произошли с внедрением ФГОС, повысили требования к личностному и профессиональному развитию педагога. В этой связи с необходимы существенные изменения в деятельности педагога, перестройка его шаблонов деятельности и профессиональных паттернов поведения [15].

В соответствии с этими требованиями образовательная деятельность в дошкольном учреждении должна проводиться в партнерской форме, где исключается авторитарный или манипулятивный подход, когда ребенок рассматривается как объект воздействия взрослого.

Профессионализм педагога должен определяться высоким уровнем его педагогической компетентности: воспитатель должен владеть огромным багажом знаний и владением элементами инновационной деятельности; умением доступно и интересно преподнести учебный материал, а также педагог должен обладать личностными характеристиками, значимыми для качественного выполнения профессиональной деятельности: педагогическим тактом, добротой, отзывчивостью, чувством юмора, умением создать комфортный микроклимат, интересом к личности ребенка и многим другим [2].

Педагог должен быть ориентирован на то, чтобы при реализации основной образовательной программы дошкольного образования широко использовалась партнерская деятельность с детьми, чтобы были предусмотрены разнообразные виды совместной деятельности (опыты, коллекционирование, моделирование, наблюдение, игры и др.), обеспечивающие расширение зоны ближайшего развития ребенка. При этом партнерство предполагает включенность взрослого в деятельность наравне с детьми, добровольное присоединение детей к деятельности (без использования принуждения), свободу общения и перемещения детей в процессе деятельности (без установления жестких дисциплинарных рамок), допущение свободы в выборе темпоритма деятельности для каждого ребенка [9].

Таким образом для построения образовательного процесса в ДОУ огромное значение имеет умение педагога мотивировать ребенка, то есть взрослый заинтересовывает детей без принуждения и психологического давления на них.

В связи с выше сказанным педагогические работники, реализующие основную

образовательную программу дошкольного образования, должны обладать основными компетенциями, необходимыми для создания условий развития детей посредством обеспечения их эмоционального благополучия, поддержки детской индивидуальности и инициативы, установления правил взаимодействия детей в разных ситуациях, а также организации взаимодействия с родителями (законными представителями) по вопросам образования ребенка [14].

При переходе на новую систему требований в соответствии с ФГОС ДО педагог должен проектировать свою работу по изменению взаимодействия с детьми, изменению содержания образовательной деятельности, изменению развивающей предметно-пространственной среды, а также организации среды доверительного и конструктивного диалога всех субъектов образовательного пространства [11].

В связи с этим необходимо обеспечение повышения квалификации педагогических кадров, создание информационного обеспечения введения ФГОС, обучающих семинаров по вопросам введения ФГОС для педагогов ДОО, обеспечение консультационной методической поддержки педагогов по вопросам реализации образовательной программы в контексте ФГОС ДО (семинары-практикумы, консультации и иные формы).

Овладение педагогами инновационной педагогической деятельностью и вовлечение родителей в педагогический процесс приведет к обновлению и улучшению качества образовательного процесса, к развитию творческих и познавательных способностей у дошкольников и к формированию предпосылок учебной деятельности на этапе завершения дошкольного образования.

Таким образом, современные требования внедренного ФГОС ДО определяют существенные преобразования, касающиеся основных образовательных программ дошкольного образования.

1. Произошло изменение целевых ориентиров дошкольного образования от формирования готовности ребенка к школе к индивидуальному развитию потенциала ребенка в ходе совместной образовательной деятельности в ДОУ.

2. Изменился подход к организации совместной деятельности педагога и ребенка от доминантно-подчиненных отношений к партнерскому взаимодействию, определяющему большую индивидуальную свободу для ребенка в выборе индивидуальной траектории развития в образовательном пространстве ДОУ.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Асмолов А. Г. Культурный ген связи времен // Учительская газета. 2013. 16 июля.
2. Белова Е. Г., Давыдова Н. Н., Крюкова Е. М. Развитие педагогического потенциала как условие реализации ФГОС // Успехи современного естествознания. 2011. № 10. С. 67-68.
3. Верховкина М. Е. Путеводитель по ФГОС дошкольного образования в таблицах и схемах / под общ. ред. М. Е. Верховкиной, А. Н. Атаровой. СПб. : КАРО, 2014.
4. Виноградова Н. И., Улзытуева А. И., Шибанова Н. М. Акмеология профессиональной деятельности педагогов дошкольного и начального общего образования : монография. М. : ФЛИНТА; Наука, 2012.
5. Воробьева И. В., Кружкова О. В. Аксиологические основания готовности молодежи мегаполиса к образовательным инновациям // Образование и наука. 2015. № 7. С. 90-105.
6. Воробьева И. В., Кружкова О. В. Модель оптимизации становления субъектов образовательной среды // Образование и наука. 2012. № 3. С. 35-45.
7. Воробьева И. В., Шахматова О. Н. Психотехнологии развития личности: учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2011.
8. Зеер Э. Ф., Попова О. С. Психологическое сопровождение индивидуальных образовательных траекторий обучающихся в профессиональной школе // Образование и наука. 2015. № 4. С. 88-99.
9. Комарова О. А. Взаимодействие педагога и детей в развивающей среде // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. 2014. № 8. С. 52-56.
10. Максимова Л. А. Развитие эмоциональной сферы детей дошкольного возраста средствами виртуальной образовательной среды // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 108-112.
11. Профессиональный стандарт педагога. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70435556/#ixzz3VrJebGvg>.
12. Серых Л. В., Шинкарева Л. В. Проблемы и перспективы реализации ФГОС в дошкольных образовательных организациях Белгородской области // Фундаментальные исследования. 2015. № 2-18. С. 4008-4012.
13. Слепцова И. Ф. Алгоритм внедрения ФГОС ДО в детском саду: учебно-методическое пособие. М. : Обруч, 2015.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. URL: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2013/11/PR_1155.pdf.
15. Фоменко С. Л. Процесс освоения педагогическим коллективом концепции, содержания и технологий компетентностного подхода в образовании // Образование и наука. 2012. С. 65-73.

R E F E R E N C E S

1. Asmolov A. G. Kul'turnyy gen svyazi vremen // Uchitel'skaya gazeta. 2013. 16 iyulya.
2. Belova E. G., Davydova N. N., Kryukova E. M. Razvitie pedagogicheskogo potentsiala kak uslovie realizatsii FGOS // Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya. 2011. № 10. S. 67-68.
3. Verkhovkina M. E. Putevoditel' po FGOS doshkol'nogo obrazovaniya v tablitsakh i skhemakh / pod obshch. red. M. E. Verkhovkinoy, A. N. Atarovoy. SPb. : KARO, 2014.
4. Vinogradova N. I., Ulzytueva A. I., Shibanova N. M. Akmeologiya professional'noy deyatel'nosti pedagogov doshkol'nogo i nachal'nogo obshchego obrazovaniya : monografiya. M. : FLINTA; Nauka, 2012.
5. Vorob'eva I. V., Kruzhkova O. V. Aksiologicheskie osnovaniya gotovnosti molodezhi megapolisa k obrazovatel'nyim innovatsiyam // Obrazovanie i nauka. 2015. № 7. S. 90-105.
6. Vorob'eva I. V., Kruzhkova O. V. Model' optimizatsii stanovleniya sub"ektov obrazovatel'noy sredy // Obrazovanie i nauka. 2012. № 3. S. 35-45.
7. Vorob'eva I. V., Shakhmatova O. N. Psikhotehnologii razvitiya lichnosti: uchebnoe posobie. 2-e izd., pererab. i dop. Ekaterinburg : Ros. gos. prof.-ped. un-t, 2011.
8. Zeer E. F., Popova O. S. Psikhologicheskoe soprovozhdenie individual'nykh obrazovatel'nykh traektoriy obuchayushchikhsya v professional'noy shkole // Obrazovanie i nauka. 2015. № 4. S. 88-99.
9. Komarova O. A. Vzaimodeystvie pedagoga i detey v razvivayushchey srede // Spravochnik starshego vospitatelya doshkol'nogo uchrezhdeniya. 2014. № 8. S. 52-56.
10. Maksimova L. A. Razvitie emotsional'noy sfery detey doshkol'nogo vozrasta sredstvami virtual'noy obrazovatel'noy sredy // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2013. № 4. S. 108-112.
11. Professional'nyy standart pedagoga. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70435556/#ixzz3VrJebGvg>.
12. Serykh L. V., Shinkareva L. V. Problemy i perspektivy realizatsii FGOS v doshkol'nykh obrazovatel'nykh organizatsiyakh Belgorodskoy oblasti // Fundamental'nye issledovaniya. 2015. № 2-18. S. 4008-4012.
13. Sleptsova I. F. Algoritm vnedreniya FGOS DO v detskom sadu: uchebno-metodicheskoe posobie. M. : Obruch, 2015.
14. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart doshkol'nogo obrazovaniya. URL: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2013/11/PR_1155.pdf.
15. Fomenko S. L. Protsess osvoeniya pedagogicheskim kolektivom kontseptsii, sodержaniya i tekhnologiy kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii // Obrazovanie i nauka. 2012. S. 65-73.

Статью рекомендует канд. психол. наук, доцент О. В. Кружкова.

Курдина Евгения Сергеевна,

аспирант, ассистент, кафедра музыкального образования, Институт музыкального и художественного образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: St1607@mail.ru

**САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ-ВОКАЛИСТОВ
К МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: музыкальное образование; искусство пения; детский голос; самостоятельные занятия детей; вокальный самоконтроль.

АННОТАЦИЯ. Рассмотрены особенности организации самостоятельной музыкально-исполнительской деятельности детей-вокалистов. Показана роль творческих заданий с использованием фонограмм и электронного инструментария. Проведен эксперимент на базе детской музыкальной школы, в результате которого раскрыты новые возможности использования более совершенных средств самоконтроля и организации самостоятельной музыкально-исполнительской деятельности детей-вокалистов с помощью компьютера, аудио- и видеозаписи. В статье представлена технология формирования навыков самостоятельной работы у начинающих вокалистов в учреждениях дополнительного образования. В основе технологии лежат творческие задания с использованием фонограмм и музыкально-компьютерных технологий. Разработан алгоритм действий учащихся-вокалистов при выполнении домашних заданий. Представлены результаты опытно-поисковой работы в условиях дополнительного музыкального образования детей. Доказано, что систематическое использование фонограммы, музыкально-компьютерных технологий и сети Интернет на занятиях с педагогом и во внеурочной деятельности повысило уровень вокального исполнительства и помогло сформировать навыки самостоятельной работы у начинающих вокалистов.

Kurdina Evgeniya Sergeevna,

Post-graduate Student, Assistant Lecturer of Department of Musical Education, Institute of Musical and Art Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg

INDEPENDENT WORK OF CHILDREN-SINGERS TO MUSICAL PERFORMANCE

KEYWORDS: musical education; art of singing; children's voice; independent lessons for children; singing self-control.

ABSTRACT. The peculiarities of organization of independent musical performance of children-singers are taken into consideration. The role of creative tasks with the use of phonograms and electronic instrumentation is shown. An experiment was conducted on the basis of children's musical school. It illustrates new possibilities of using more sophisticated means of self-control and organization of independent work of students with the help of computer, audio and video recordings. A technology of independent work on the skills formation with aspiring vocalists in institutions of further education is presented in the article. Creative tasks with the use of phonograms and musical computer technologies are in the core of the technology. The algorithm of actions of students-vocalists with the homework is constructed. The results of experiments in the conditions of extracurricular musical education of children are given. The systematic use of phonogram, music computer technology and the Internet in the classroom with the teacher and in extracurricular activities increases the level of singers' vocal abilities and helps to generate the skills of children singers' self-organization.

Важным этапом в обучении детей певческому искусству является организация их самостоятельной подготовки к исполнительской деятельности. Осуществлять детям самостоятельную подготовку к занятиям очень сложно, так как у начинающего вокалиста еще не сформировался вокальный слух, он сам себя слышит не так, как слышат его со стороны преподаватель и слушатели. Поэтому для вокальных занятий ему необходим учитель, который бы его контролировал. Известный итальянский педагог, преподававший в России, Камилло Эверарди говорил, «что весь секрет правильного преподавания пения заключается в ухе педагога, которое должно слышать и

чувствовать малейшее отклонение голоса от правильного пути» [2]. В дальнейшем вокальные педагоги и хормейстеры неоднократно замечали, что сложность постановки голоса, особенно у детей, заключается в том, что «работа голосового аппарата скрыта от наших глаз и ученик строит свой инструмент вслепую, опираясь на свои ощущения и веру в педагога» [17, с. 219].

Развитие певческого голоса – важный процесс в формировании музыкальной культуры школьника. Постановка детского голоса связана с развитием вокальных навыков (звукообразование, певческое дыхание, артикуляция), совершенствованием качеств звучания голоса (тембр, диапазон,

интонация, дикция, громкость). Поставленный голос обладает широким диапазоном, длительностью дыхания, яркостью и выразительными возможностями. Благодаря постановке голос способен достигать большой силы звучания при наименьших мышечных затратах. А детский голос нуждается в правильной настройке, умелой постановке и бережной его охране. Правильное пение сопровождается у детей ощущениями свободы, комфорта, эмоционального подъема, что способствует формированию положительного отношения к предмету и вокальному искусству.

Самостоятельные же занятия детей при обучении вокальному искусству требуют особых умений и навыков. Это связано с тем, что ребенок должен самостоятельно контролировать процесс голосообразования. Самоконтроль в процессе пения мы рассматриваем как способность к регуляции сенсорных процессов, включающих в действие сочетание тех или иных анализаторов. Комплекс способов самоконтроля составили слуховой, мышечный, вибрационный, зрительный анализаторы. [17, 18, 19]. Владение разными способами вокального самоконтроля необходимо при обучении сольному и ансамблевому пению, особенно в процессе самостоятельной работы ученика.

Однако на начальном этапе обучения пению самоконтроль еще не развит, ощущения собственного пения часто бывают обманчивы, мышечные ощущения не подчинены сознанию полностью, а резонаторные ощущения начинающим вокалистам не знакомы. Наиболее осознанными считаются слуховые ощущения, но на них оказывают большое влияние акустические условия. Акустические факторы при пении в хоре, ансамбле, дуэте, сольном исполнении различны. Кроме того, у начинающих певцов могут быть не развиты слуховые представления звукового эталона. Следовательно, для освоения вокальных навыков и видов самоконтроля начинающему вокалисту необходим педагог, который будет координировать его самостоятельную деятельность.

В статье «Слуховой и мышечный самоконтроль в процессе речевого и певческого звукообразования» [18] авторами рассмотрены особенности разных видов самоконтроля при голосообразовании. Они отмечают, что «Овладение вокально-речевой культурой, певческим мастерством и сценической речью во многом зависит от анатомо-физиологических особенностей отдельного индивида, от наличия выработанных разнообразных двигательных навыков, а также от совершенствования способности к координации между разными анализаторами. Педагог, воздействуя через органы чувств на

нервную систему ученика, стремится выработать эту координацию». В результате делается важный вывод, что «показателем правильной координации является эстетический и гигиенический результат» [18, с. 101].

Начинающие вокалисты не всегда владеют умениями и навыками самостоятельной работы, протекающей без непосредственного руководства педагога. Возникает необходимость создания научно и методически организованной системы самостоятельных домашних занятий и алгоритма самостоятельной деятельности вокалистов.

В этой связи целью нашей работы является теоретическое обоснование, разработка технологии формирования навыков самостоятельной работы у начинающих вокалистов.

Проблема самостоятельной работы учащихся является одной из важнейших проблем в педагогике. Она интересовала античных философов и мыслителей (Аристотеля, Сократа, Плутарха, Квинтилиана), средневековых ученых (Ф. Рабле, М. Монтеня, Т. Мора), крупнейших педагогов-гуманистов (Я. А. Коменского, А. Дистервега), отечественных педагогов и общественных деятелей (В. Г. Белинского, А. И. Герцена, Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского, Н. Г. Чернышевского и др.).

Чешский педагог-гуманист, писатель, основоположник научной педагогики Я. А. Коменский занимался разработкой организационно-практических вопросов вовлечения школьников в самостоятельную деятельность. Предметом теоретического обоснования основного положения проблемы самостоятельной работы он считал преподавание, деятельность учителя без глубокого исследования и анализа деятельности учащегося.

Русский писатель и педагог 2-ой половины XIX века Л. Н. Толстой при обучении учитывал жизненный опыт ребенка, предоставлял ему максимальную свободу в действиях на основе самостоятельной работы как средства развития творческих сил и способностей учащегося. Л. Н. Толстой подчеркивал роль личного опыта ученика, окружающей его среды, откуда ребенок черпает необходимые сведения для того, чтобы включиться в деятельность.

Общая характеристика самостоятельной деятельности учащихся в общеобразовательной школе дана в работах Е. Я. Голанта, Б. П. Есипова, Л. В. Жаровой, П. И. Пидкасистого и других. Вопросы самостоятельной работы в музыкальной педагогике затрагивали Л. Г. Арчажникова, Г. Г. Нейгауз, Г. М. Цыпин и др. Самостоятельная работа учащихся рассматривалась ими как проблема самостоятельности и свя-

зывалась с творческим характером музыкальной деятельности.

Существуют диссертационные исследования по самостоятельности учащихся С. Н. Гайдай (2004), Н. А. Горлинской (2003), С. И. Нищевой (2012), П. А. Хазанова (1996), посвященные проблеме формирования и развития самостоятельной работы у студентов высшей школы по классу скрипки, фортепиано, в процессе овладения навыками исполнительского мастерства. В педагогике вокального образования вопросы самостоятельной работы рассматриваются редко, это связано с трудностями осуществления слухового самоконтроля во время пения. Учеными и педагогами-практиками велся поиск использования при обучении разных видов самоконтроля. В диссертационном исследовании Л. В. Черновой (1990) рассмотрена возможность использования разных видов вокального самоконтроля (слухового, зрительного, вибрационного, мышечного) в процессе обучения детей пению [19]. Возможность вокально-слухового самоконтроля при обучении взрослых певцов, студентов музыкальных факультетов, изучалась М. А. Павловой (2002). Она считает, что «вокально-слуховой самоконтроль – умение, позволяющее студентам контролировать пение на уровне ощущений, соответствующих профессиональным требованиям академической школы сольного пения: слышать и корректировать вокальные ошибки и пение ..., отыскивать способы в разрешении профессиональных задач и активизировать самостоятельность в исполнительской работе над произведением» [10].

С появлением современных компьютерных технологий и цифровой записи открываются новые возможности использования более совершенных средств самоконтроля и организации самостоятельной работы учащихся с помощью компьютера, аудио и видеозаписи. Открытие электромагнетизма и создание на его основе устройств, воспроизводящих звук (1877 г., Т. А. Эдисон и Ш. Кро) и передающих его на расстояние (1874 г., Э. Грэй) во многом предопределило ход развития музыкальной культуры и педагогики. С помощью этих устройств современный школьник может записывать себя на диктофон и другие электронные цифровые носители и отслеживать звучание собственного голоса, контролировать изменения в голосе, качества звука (высоту, громкость, тембр, длительность).

Благодаря усовершенствованию цифровых устройств музыкальное звучание обрело новые коммуникативные, акустиче-

ские возможности, связанные с его фиксацией, хранением, тиражированием и воспроизведением качественного звука в любой акустической среде. С помощью простейшей видеокамеры, которая имеется в современных электронных устройствах: фотоаппарате, сотовом телефоне, смартфоне, планшете, цифровой видеокамере, учащийся может записывать собственное исполнение вокального произведения и самостоятельно анализировать его звучание. Профессор И. Н. Красильников в книге «Электронное музыкальное творчество» описывает возрастающий интерес в художественном образовании к компьютерным технологиям: «Широкая востребованность в современном обществе музыки, связанной с электроакустикой и электроникой, распространение музыкального творчества на основе цифрового инструментария как в профессиональном искусстве, так и в среде музыкантов-любителей, в том числе детей, делает актуальной разработку теории и методики музыкального обучения на данной основе в системе художественного образования» [7, с. 262].

Существуют различные мнения педагогов-музыкантов насчет необходимости обучения начинающих вокалистов навыкам самостоятельной работы. Некоторые педагоги-вокалисты считают, что занятия без помощи учителя нередко нарушают приобретенные ранее навыки. На начальном этапе обучения сольному и ансамблевому пению у вокалистов самоконтроль еще не развит, ощущения собственного пения часть обманчивы, мышечные ощущения не подчинены полностью сознанию, а резонаторные ощущения малознакомы. В этом случае нужна помощь педагога. Поэтому даже певцам-профессионалам перед ответственными выступлениями советуют обращаться за помощью к вокальным педагогам.

Российский певец и педагог И. П. Прянишников в своей книге «Советы обучающимся пению» писал о самостоятельной работе: «В этом сочинении я не предлагаю новой самостоятельной школы или новой методы... не предлагаю также руководства, по которому желающие учиться петь могли бы самостоятельно достигнуть этого искусства, так как никакие школы, никакие писанные руководства, никакие сборники упражнений не выучат петь без помощи опытного учителя» [13, с. 10]. Г. Панофка – известный певец, педагог, автор популярных вокализмов в своей книге «Искусство пения» – говорит о методике пения и роли педагога в вокальном обучении: «Нужно было написать столько методик пения, сколько имеется учеников, ... от хорошего педагога пения требуется такая наблюда-

тельность, интуиция, которые помогли бы ему раскрывать способности, характер учеников и путь, по которому надлежит повести каждого из них» [11, с. 3].

Другие педагоги, напротив, рекомендуют самостоятельные занятия академическим пением без непосредственного участия педагога. Профессор музыкального факультета МПГУ А. Г. Менабени в учебном пособии для студентов педагогических институтов «Методика обучения сольному пению» обращает внимание на то, что «успешное обучение сольному пению невозможно без активности учащегося, то есть волевого, целенаправленного и сознательного выполнения всех тех действий, которые необходимы для овладения вокальными навыками. Это качество в значительной степени зависит от самого учащегося, но его проявлению способствуют и условия занятия, и методика проведения урока, которые создаются педагогом. Самостоятельная деятельность способствует развитию высокой активности» [8 с. 250].

С появлением компьютерных технологий, звукозаписывающей и звукоусилительной техники в современном мире появились самоучители по вокальному искусству (видео- и аудио-самоучители, Интернет-уроки), которые помогают самостоятельно научиться петь [14; 15]. Существуют практические пособия по джазовому вокалу для начинающих вокалистов с музыкальными примерами на CD-дисках [5]. Несмотря на большое количество самоучителей, видео-курсов и интернет-уроков, юным вокалистам не удается освоить технику постановки голоса самостоятельно, без наставника, и родители обращаются за помощью к педагогам по вокалу, репетиторам, преподавателям по сценической речи, чтобы поставить голос ребенку. В современной музыкальной школе или в доме творчества урок вокала преподается один раз в неделю, редко два раза в неделю, этого недостаточно для формирования вокальных навыков и развития вокального слуха.

В основе технологии формирования навыков самостоятельной работы начинающих вокалистов лежат творческие задания с использованием фонограмм и музыкально-компьютерных технологий.

Мы используем в педагогическом процессе фонограмму – звуковую цифровую запись, сохраненную на компакт-диске или флэш-карте. Технология формирования навыков самостоятельной работы включает творческие задания с применением эстрадных фонограмм «плюс» (с голосом солиста) и фонограмм «минус» (без голоса солиста). Учащимся даются задания:

1) самостоятельно выбрать фонограмму песни «минус», транспонировать ее в удобную тональность, выучить наизусть текст и мелодию песни, исполнить песню на школьном концерте;

2) записать собственное исполнение песни на диктофон или видеокамеру, проанализировать звучание. При работе над развитием и совершенствованием вокальных способностей большое значение имеет для певца умение правильно представить звучание собственного голоса и оценить себя. Основной целью этого задания является самоконтроль и самоанализ собственного исполнения. Хорошим средством, позволяющим ученику отследить звучание голоса и убедиться в своих ошибках, является прослушивание аудиозаписей собственного голоса. Диктофонный контроль (аудиоконтроль) может быть полезен не только начинающему вокалисту, но и любому опытному певцу, стремящемуся достигнуть наибольшей выразительности исполнения.

3) составить из вокальных произведений, фонограмм «плюс» концертную тематическую программу с использованием звуковых эталонов. Основной целью этого практического задания является тренировка слухового восприятия. Учащийся самостоятельно прослушивает звуковые эталоны разных певческих манер (эстрадной, народной, академической), анализирует их, объясняет разницу в характеристиках звука и составляет программу на определенную тему. Рекомендуется включить в программу исполнения солистов, дуэтов, ансамблей, хоров. Предлагаемые темы: «Великий День Победы», «Музыка 70-х годов», «Музыка 80-х годов», «Мировые хиты поп музыки», «Музыка моего народа», «100 лучших опер», «Российский шлягер», «Зарубежный шлягер» и другие. В завершении, получившуюся фонохрестоматию записать на CD-диск, создать обложку диска;

3) создать презентацию Power Point с использованием аудио и видеозаписи, фонограммы, фотографий и текста на темы «Опера», «Оперетта», «Мюзикл», «Рок-опера», «Джаз».

Технология формирования навыков самостоятельной работы для начинающих вокалистов включает несколько этапов:

- 1) интонационно-слуховой этап,
- 2) этап взаимодействия вокалиста с педагогом,
- 3) этап самостоятельной работы вокалиста за компьютером,
- 4) этап самостоятельной работы вокалиста с одноклассниками.

Для эксперимента нами избраны самостоятельные работы творческого характера, поскольку они включают в себя следующие

типы работ – самостоятельная работа по образцу, тренинговые, реконструктивные

- самостоятельная работа по образцу, сущность которой заключается в слушании и разучивании песни по подражанию;

- тренинговые – отработка отдельных исполнительских приемов, технических трудностей (самостоятельная работа над интонацией, артикуляцией, дыханием), навыков исполнения вокального произведения, вокальные упражнения, распевания, артикуляционная гимнастика;

- реконструктивные – вокальная импровизация, самостоятельные изменения характера темы в соответствии с заданными вариантами аккомпанемента. На основании нотного текста и гармонического плана варианта вокалист должен реконструировать тему для различных вариантов исполнения ее с инструментальным сопровождением (фортепиано, оркестр) или записанной на фонограмме. Особое значение этот тип самостоятельной работы имеет для обучения эстрадных и джазовых вокалистов, исполняющих современную музыку;

- творческие – самостоятельный выбор вокального произведения, разучивание, исполнение его под фонограмму, под собственный аккомпанемент, а cappella.

При организации экспериментальных занятий в детской школе искусств, в контрольной и экспериментальной группах, на изучение вокального произведения отводилось несколько занятий. Содержание и структура их были одинаковы, только в экспериментальных группах, в отличие от контрольных, обучающиеся систематически работали с фонограммой на занятиях и дома, что существенно изменяло характер их учебной деятельности. У них вырабатывался следующий алгоритм действий:

- подбор песни для самостоятельного разучивания (выбрать для вокального исполнения один из вариантов аккомпанемента; подобрать удобную тональность; обосновать выбор);

- подбор фонограммы в сети Интернет (плюс и минус);

- определить замысел и особенности вокальной композиции:

- а) проанализировать нотный текст, мелодию (вокальную строчку), аккомпанемент;

- б) проанализировать аккомпанемент фонограммы, найти отличия нотного текста от фонограммы;

- в) определить содержание, общий характер песни;

- г) проанализировать композиционное строение песни: вступление, куплеты, приигрыши, коду;

- наметить этапы и способы работы над вокальным произведением;

- показ результатов самостоятельной работы на занятиях, на зачетном концерте.

В экспериментальной группе вокалисты были поставлены в проблемную ситуацию и разучивали песню на основании алгоритма, предложенного преподавателем, без непосредственной помощи. Педагог давал развернутую инструкцию по выбору и разучиванию вокального произведения. В контрольной группе учащиеся работали без использования компьютерных технологий, сети Интернет и фонограмм, учебная деятельность вокалистов протекала без помощи педагога.

Отличительной особенностью проведения занятий в экспериментальной группе, по отношению к контрольной, явилось включение в учебный процесс самостоятельной работы с фонограммой и музыкально-компьютерными технологиями. Систематическое использование их на каждом занятии и дома приучило вокалистов работать более активно и сосредоточенно, что сказалось на результатах их деятельности. В процессе обучения они выполняли целый комплекс самостоятельных работ от первого до четвертого типа, проходили путь от воспроизведения до творческих работ. Следовательно, формирование навыков самостоятельной работы детей-вокалистов происходит эффективно при использовании фонограмм, современных компьютерных технологий и образовательных Интернет-ресурсов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аспелунд Д. Л. Развитие певца и его голоса. М., Л. : Музгиз, 1952.
2. Вайнштейн Л. И. Камилло Эверарди и его взгляды на вокальное искусство: воспоминания ученика. URL: http://www.belcantoschool.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=13:camille-evergard&catid=20:2009-10-09-14-59-44&showall=1.
3. Далецкий О. В. Школа пения (из опыта педагога) : учеб. пособие. М. : МГУКИ, 2007.
4. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики. М. : Музыка, 2007.
5. Карягина А. Джазовый вокал : практ. пособие для начинающих. СПб. : Лань; ПЛАНЕТА МУЗЫКИ, 2008.
6. Концепция развития дополнительного образования детей, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р URL: <http://минобрнауки.рф/документы/4429>.
7. Красильников И. М. Электронное музыкальное творчество в системе художественного образования. Дубна : Феникс +, 2007.

8. Менабени А. Г. Методика обучения сольному пению : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. М. : Просвещение, 1987.
9. Морозов В. П. Вокальный слух и голос. М. Л. : Музыка, 1965.
10. Павлова М. А. Формирование вокально-слухового самоконтроля у студентов музыкально-педагогического факультета на занятиях по постановке голоса : дис. ... канд. пед. наук. М., 2002.
11. Панофка Г. Искусство пения. М., 1968.
12. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теория экспериментального исследования. М. : Педагогика, 1980.
13. Прянишников И. П. Советы обучающимся пению : учеб. пособие. СПб. : Лань, ПЛАНЕТА МУЗЫКИ, 2013.
14. Серопян Ж. Петъ легко. Онлайн-школа Жанны Серопян. URL: http://free.easyvoice.ru/?utm_source=autoweboffice&utm_medium=partners&utm_campaign=partners_all.
15. Ульев С., Ульева И. Самоучитель по вокалу на основе итальянской вокальной школы. URL: <http://www.belcantomobile.ru>.
16. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М. : Проспект, 2014.
17. Чернов Д. Е., Чернова Л. В. Голос и речь учителя – важнейший элемент профессионального мастера // Педагогическое образование в России. 2011. № 5 С. 218-223.
18. Чернов Д. Е., Чернова Л. В. Слуховой и мышечный самоконтроль в процессе речевого и певческого звукообразования // Специальное образование. 2013. № 3. С. 98-106.
19. Чернова Л. В. Совершенствование способов самоконтроля в процессе формирования вокальной интонации у младших школьников : дис. ... канд. пед. наук. М. 1990.

REFERENCES

1. Aspelund D. L. Razvitie pevtsa i ego golosa. M., L. : Muzgiz, 1952.
2. Vaynshteyn L. I. Kamillo Everardi i ego vzglyady na vokal'noe iskusstvo: vospominaniya uchenika. URL: http://www.belcantoschool.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=13:camille-evrard&catid=20:2009-10-09-14-59-44&showall=1.
3. Daletskiy O. V. Shkola peniya (iz opyta pedagoga) : ucheb. posobie. M. : MGUKI, 2007.
4. Dmitriev L. B. Osnovy vokal'noy metodiki. M. : Muzyka, 2007.
5. Karyagina A. Dzhazovyy vokal : prakt. posobie dlya nachinayushchikh. SPB. : Lan'; PLANETA MUZYKI, 2008.
6. Kontseptsiya razvitiya dopolnitelnogo obrazovaniya detey, utverzhennaya rasporyazheniem Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 4 sentyabrya 2014 g. № 1726-r URL: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/4429>.
7. Krasil'nikov I. M. Elektronnoe muzykal'noe tvorchestvo v sisteme khudozhestvennogo obrazovaniya. Dubna : Feniks +, 2007.
8. Menabeni A. G. Metodika obucheniya sol'nomu peniyu : ucheb. posobie dlya stud. pед. in-tov. М. : Prosveshchenie, 1987.
9. Morozov V. P. Vokal'nyy slukh i golos. М. Л. : Muzyka, 1965.
10. Pavlova M. A. Formirovanie vokal'no-slukhovogo samokontrolya u studentov muzykal'no-pedagogicheskogo fakul'teta na zanyatiyakh po postanovke golosa : dis. ... kand. pед. nauk. М., 2002.
11. Panofka G. Iskusstvo peniya. М., 1968.
12. Pidkasytuy P. I. Samostoyatel'naya poznavatel'naya deyatel'nost' shkol'nikov v obuchenii: Teoriya eksperimental'nogo issledovaniya. М. : Pedagogika, 1980.
13. Pryanishnikov I. P. Sovety obuchayushchimsya peniyu : ucheb. posobie. SPb. : Lan', PLANETA MUZYKI, 2013.
14. Seropyan Zh. Pet' legko. Onlayn-shkola Zhanny Seropyan. URL: http://free.easyvoice.ru/?utm_source=autoweboffice&utm_medium=partners&utm_campaign=partners_all.
15. Ul'ev S., Ul'eva I. Samouchitel' po vokalu na osnove ital'yanskoй vokal'noy shkoly. URL: <http://www.belcantomobile.ru>.
16. Federal'nyy zakon «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii». М. : Prospekt, 2014.
17. Chernov D. E., Chernova L. V. Golos i rech' uchitelya – vazhneyshiy element professional'nogo masterstva // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2011. № 5 С. 218-223.
18. Chernov D. E., Chernova L. V. Slukhovoy i myshechnyy samokontrol' v protsesse rechevogo i pevcheskogo zvukoobrazovaniya // Spetsial'noe obrazovanie. 2013. № 3. С. 98-106.
19. Chernova L. V. Sovershenstvovanie sposobov samokontrolya v protsesse formirovaniya vokal'noy intonatsii u mladshikh shkol'nikov : dis. ... kand. pед. nauk. М. 1990.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. Г. Тагильцева.

УДК 364-787.2:37.013.42
ББК 4466.46+C991

ГСНТИ 14.07.01; 15.81.21

Код ВАК 13.00.01; 19.00.07

Мазурчук Екатерина Олеговна,

аспирант, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: MazurchukE@yandex.ru

Мазурчук Нина Ивановна,

кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: Mazurchuk-nina@rambler.ru

ТЕХНОЛОГИЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ БИОЛОГИЧЕСКОЙ СЕМЬИ В УСЛОВИЯХ ДЕИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: деинституционализация; психолого-педагогическое сопровождение; технология сопровождения; этапы технологии сопровождения; биологическая (кровная) семья.

АННОТАЦИЯ. Современное социокультурное пространство России характеризуется проведением политики развития семейных форм устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Во всех регионах Российской Федерации, согласно нормативным документам, деинституционализация учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, является наиболее перспективной и создает условия для реализации права ребенка жить и воспитываться в семье. Помимо закрепленных в Семейном кодексе Российской Федерации форм устройства особую значимость приобретает возвращение ребенка в биологическую (кровную) семью. Возникновение новой формы жизнеустройства ребенка, оставшегося без попечения родителей, обуславливает необходимость разработки и внедрения технологии сопровождения данной категории семей, которая направлена на возвращение статуса «родителя» родителям, выразившим желание восстановить родительские права, или расширение их правовых полномочий.

Mazurchuk Ekaterina Olegovna,

Post-graduate Student of Department of Psychology of Education, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Mazorchuk Nina Ivanovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogic University; Ekaterinburg, Russia.

TECHNOLOGY OF SUPPORT OF A BIOLOGICAL FAMILY IN THE CONTEXT OF DEINSTITUTIONALIZATION OF STATE INSTITUTIONS FOR CHILDREN LEFT WITHOUT PARENTAL CARE

KEYWORDS: deinstitutionalization; psycho-pedagogical support; technology of support; stages of technology of support; biological (blood) family.

ABSTRACT. The contemporary socio-cultural space of Russia is characterized by the policy of development of family forms of placement of children-orphan and children left without parental care. In all regions of the Russian Federation, according to regulations, the deinstitutionalization of establishments for children-orphan and children left without parental care is the most promising policy and it creates conditions for the realization of the right of the child to live and grow up in a family. Particular significance is given to the return of the child into a biological (blood) family in addition to its forms guaranteed in the Family Code of the Russian Federation. The emergence of a new form of arrangement of the life of a child left without parental care determines the need for the development and implementation of technology of support for this category of families, which would be aimed at regaining the status of «parent» to parents who have expressed a desire to restore parental rights, or the extension of their legal powers.

Политика деинституционализации как основной стратегии профилактики социального сиротства в нашей стране обусловила изменения видов деятельности и оказываемых услуг организациями для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Они закреплены в положении «О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей», утвержденном постановлением Правительства Российской Федерации от 24 мая

2014г. № 481, и предполагают смещение акцентов в сторону признания ценности семьи, материнства, отцовства и детства, обеспечения права ребенка жить и воспитываться в семье [7]. Главным условием эффективности политики деинституционализации является обеспечение своевременной, комплексной, адресной, квалифицированной помощи детям и семье, находящимся в трудной жизненной ситуации [11].

Согласно данной политике приоритетными являются различные формы семейного устройства: усыновление, опека / попе-

чительство, приемная семья, патронатная семья, «гостевая семья» [10]. Однако детальный анализ семейных форм жизнеустройства детей, оставшихся без попечения родителей, дает основание полагать, что воссоединение биологической семьи является наиболее перспективной формой, так как имеет существенный потенциал развития в условиях признания семьи базовой национальной ценностью.

Процесс воссоединения биологической (кровной) семьи включает решение ряда промежуточных и основных задач. К промежуточным задачам следует отнести:

- внедрение инновационных технологий работы с кризисной семьей;
- разработка процедуры социального патроната;
- введение процедуры временного изъятия ребенка из семьи;
- разработка плана по защите прав ребенка.

К основным задачам, как показал анализ деятельности государственных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, относится психолого-педагогическое сопровождение биологической (кровной) семьи.

Идея психолого-педагогического сопровождения в отечественной науке стала развиваться с момента формирования гуманистической направленности образования.

Так, в отечественной науке для обозначения данного процесса было принято использовать несколько терминов:

- «содействие» (И. В. Дубровина);
- «сотрапезничество» (С. С. Хоружий);
- «событие» (В. И. Слободчиков);
- «сопровождение» (А. М. Волков);
- «психологическое, или психолого-педагогическое сопровождение» (М. Р. Биянова) [4; 14; 12; 8; 2].

Одним из наиболее распространенных, как показывает анализ научных источников, стал термин «сопровождение», а затем «психолого-педагогическое сопровождение». Данный факт обусловлен широким смыслом слова «сопровождение», который совпадает с сущностными характеристиками психолого-педагогической помощи категориям лиц, находящимся в кризисной ситуации.

Углубляясь в этимологию слова «сопровождение» можно наблюдать, что в толковом словаре С. И. Ожегова данный термин рассматривается как «следовать вместе с кем-нибудь, находясь рядом, ведя куда-нибудь, или идя за кем-нибудь» [6]. В словаре синонимов «сопровождение» это «провождать, сопутствовать, идти рука об руку, следовать за кем-то, конвоировать; вторить, подыгрывать, аккомпанировать».

Проведенный лингвистический анализ дает основание полагать, что понятие «сопровождение» имеет несколько содержательных трактовок. Следует отметить, что смысл толкования зависит от области применения термина, но всегда обозначает одновременность происходящего явления или действия. В этой связи, особого внимания заслуживает тот факт, что, если мы употребляем рассматриваемое слово как глагол с возвратной частицей «ся» в содержательной характеристике смещается акцент на сопровождаемого (курируемого). Данный факт позволяет рассмотреть понятие «сопровождение» как «процесс влечения за собой; как непосредственное продолжение или следствие», «процесс снабжения, дополнения чем-либо». Именно такая трактовка позволяет использовать термин «сопровождение» в рамках практической деятельности педагогического коллектива по созданию благоприятных условий для проявления потенциала личности биологических родителей.

В этой связи психолого-педагогическое сопровождение рассматривается как:

- помощь биологическим родителям, в основе которой лежит сохранение максимума их свободы и ответственности за выбор решения актуальной проблемы;
- мультидисциплинарный метод, обеспечиваемый единством усилий педагогов, психологов, социальных и медицинских работников;
- помощь в формировании ориентационного поля, где ответственность за действие несет сама семья [1].

Основной целью психолого-педагогического сопровождения биологических родителей является открытие перспектив личностного роста, переход в «зону развития» личности, которая ранее им была недоступна.

Основной сущностной характеристикой данного процесса становится создание условий для перехода биологических родителей к самопомощи.

Методологический анализ разнообразных концепций позволяет констатировать тот факт, что сопровождение на современном этапе рассматривается как форма осуществления пролонгированной социальной и психологической помощи (патронаж).

Однако следует отметить тот факт, что в отличие от коррекции сопровождение предполагает не «исправление недостатков», а поиск внутренних потенциальных ресурсов развития биологических родителей, опору на их возможности и создание специфических условий для гармонизации взаимоотношений в разных диадах (ребенок-родитель, родитель-родитель). В этом

случае результатом психолого-педагогического сопровождения будет выступать интегративное качество – адаптивность.

Е. И. Казакова в рамках своего исследования предлагает рассматривать сопровождение как метод, процесс, службу.

Исходя из этого утверждения, автор предлагает рассматривать метод сопровождения как способ практического осуществления процесса сопровождения, тогда как службу сопровождения она определяет как средство реализации процесса сопровождения.

Е. И. Казакова утверждает, что процесс психолого-педагогического сопровождения должен базироваться на 5 ключевых принципах:

- мультидисциплинарность процесса сопровождения;
- приоритет интересов сопровождаемого;
- рекомендательный характер советов сопровождающего;
- непрерывность процесса сопровождения;
- стремление к автономизации [9].

Существенный вклад в развитие представлений о сопровождении внесла Р. В. Овчарова, предложившая несколько его видов и разработавшая модель психолого-педагогического сопровождения.

В рамках своего исследования автор определяет сопровождение как комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных мер, представленных разными психологическими методами и приемами, которые осуществляются в целях обеспечения оптимальных социально-психологических условий для сохранения психологического здоровья биологической семьи, полноценного развития личности ее членов и формирования их как субъектов жизнедеятельности [5].

Ю. П. Федорова [13] констатирует, что стандартные направления (психодиагностика, психокоррекция, консультирование и просвещение) деятельности в процессе психолого-педагогического сопровождения приобретают свою специфику при работе с биологической семьей, находящейся в сложной жизненной ситуации.

Так, характерными чертами психодиагностического направления, по ее мнению, выступают:

- обусловленность диагностических результатов социальной ситуацией, в которой находится биологическая семья, и субъективными сложностями, с которыми сопряжено это положение;
- использование диагностики как стартовой площадки сопровождения, нацеленность ее на информационное обеспечение данного процесса;
- систематичность отслеживания психолого-педагогического статуса биологиче-

ской семьи с точки зрения ее актуального состояния и перспектив ближайшего развития на всем протяжении сопровождения;

- направленность на выявление сильных сторон, потенциала личности членов биологической семьи;
- определение целесообразности выбранной стратегии сопровождения.

Автор отмечает, что содержание сопровождения должно соответствовать тем особенностям биологической семьи, которые были выявлены на диагностическом этапе, и обеспечивать ее полноценное развитие на данном этапе.

Психокоррекционная работа, по мнению исследователя, будет определяться теми компонентами психолого-педагогического статуса биологической семьи, уровень развития и содержание которого не соответствует норме.

Консультативная и просветительская деятельность в процессе сопровождения биологической семьи должна организовываться в трех основных направлениях:

- сбор и учет информации о развитии биологической семьи;
- разработка и реализация стратегии и тактики взаимодействия с членами биологической семьи;
- проектирование процесса их психолого-педагогического сопровождения.

Таким образом, подводя итог рассмотрению основных положений исследования Ю. П. Федоровой, можно сделать вывод, что психолого-педагогическое сопровождение рассматривается ей как комплексная технология и эффективная система профессиональной деятельности, проявляющаяся в различных формах.

Сопоставляя все рассмотренные точки зрения на психолого-педагогическое сопровождение, можно резюмировать, что данный процесс имеет качественное разнообразие видов, направлений и форм, которые различаются по своей направленности, предмету и объекту. Однако при всем многообразии подходов к рассмотрению процесса сопровождения биологической семьи прослеживается малоизученность технологических основ его применения.

В этой связи, актуализируется потребность в разработке технологии психолого-педагогического сопровождения биологической семьи, предусматривающей достижение результата и получение продукта деятельности субъектов сопровождения. Предложенная технология включает 5 этапов. Перейдем к более детальному рассмотрению каждого из них.

Так, первый этап нацелен на выявление причин помещения ребенка в государственное учреждение для детей-сирот и де-

тей, оставшихся без попечения родителей. Указанная цель достигается поэтапным движением к результату и продукту.

Шаг 1. Изучение истории биологической семьи.

Шаг 2. Сбор первичной информации о данной биологической семье через различные источники.

Шаг 3. Выявление и анализ факторов, обуславливающих социальную дезадаптацию биологической семьи.

Шаг 4. Выявление отношения ребенка к биологической семье.

Результатом первого этапа будет являться осознание социальным педагогом существующих проблем. Продуктом – индивидуальная карта биологической семьи.

На втором этапе целью выступает организация максимально возможной помощи биологическим родителям. Для ее достижения необходимо совершить следующий ряд шагов.

Шаг 5. Изучение и использование ресурсов ближайшего социального окружения.

Шаг 6. Поиск референтного лица в социальном окружении семьи.

Шаг 7. Разработка и внедрение индивидуального плана работы с биологической семьей, включающего:

- организацию родительского всеобуча;
- организацию совместной работы с государственными учреждениями, социальными службами, общественными организациями для:
 - медико-социального просвещения;
 - пропаганды здорового образа жизни;
 - медико-социального патронажа;
 - социального контроля;
 - социального планирования;
 - правового просвещения;
 - правового контроля и т.д.

Шаг 8. Осуществление посреднической работы (отдел опеки – социальный педагог – биологическая семья; ребенок – педагог-психолог – биологическая семья и т.п.). Выдвинутая цель определяет результат второго этапа, который заключается в оптимизации процесса функционирования биологической семьи, изменении отношения к ребенку:

- повышение уровня жизни семьи;
- частичный отказ от аддиктивного поведения;
- восстановление контактов биологической семьи с ближним социальным окружением;
- улучшение бытовых условий;
- решены специфические для данной семьи проблемы.

Продуктом второго этапа реализации технологии психолого-педагогического сопровождения является индивидуальная

траектория развития биологической семьи с положительной перспективой.

Третий этап нацелен на установление контакта между ребенком и биологическими родителями и предполагает совершение двух последующих шагов.

Шаг 9. Непосредственное взаимодействие ребенка с биологической семьей (организованные и контролируемые встречи).

Шаг 10. Косвенное взаимодействие ребенка с биологической семьей (телефонные звонки, письма, фото, sms-сообщения, подарки и т. п.).

Третий этап завершается установлением взаимодействия ребенка с биологической семьей:

- включение родителей в референтную группу ребенка;
- частота контакта;
- характер взаимодействия (позитивный, негативный, нейтральный).

Полученный результат обуславливает продукт третьего этапа – карта наблюдения за характером взаимодействия, заключение по результатам диагностики с использованием методик «Рисунок семьи» и «Мой круг общения», журнал регистрации контролируемых контактов ребенка и биологических родителей.

Целью четвертого этапа является психолого-педагогическая подготовка ребенка к процессу его передачи в биологическую семью. Достижение цели обеспечивается следующим движением.

Шаг 11. Диагностика эмоционального состояния ребенка на текущий момент. Коррекция эмоционального состояния в случае необходимости.

Шаг 12. Подготовка ребенка к суду с использованием элементов психотерапии.

Шаг 13. Подготовка ребенка к жизни в новых условиях (расширение поведенческого репертуара).

Результатом текущего этапа будет установление стабильного эмоционального состояния ребенка. Продуктом – заключение по итогам диагностического обследования эмоционального состояния ребенка.

Заключительный – пятый – этап технологии психолого-педагогического сопровождения нацелен на отстаивание интересов биологических родителей в восстановлении родительских прав, снятии ограничения в родительских правах. Для этого необходимо последовательное продвижение по двум завершающим шагам.

Шаг 14. Содействие в составлении искового заявления по восстановлению в родительских правах, снятию ограничения в родительских правах.

Шаг 15. Подготовка документов и доказательств, свидетельствующих о готовнос-

ти биологической семьи принять на воспитание ребенка.

В качестве результата пятого этапа предполагается возвращение статуса «родителя» или расширение правовых полномочий. Продуктом будет выступать решение суда.

Резюмируя вышесказанное, следует отметить, что в условиях деинституциона-

лизации государственных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, предложенная технология психолого-педагогического сопровождения биологических родителей является действенным инструментом воссоединения биологической семьи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берулава Г. А. Методология современной психологии : монография. М. : МПСИ; Воронеж : МО-ДЭК, 2009. 216 с.
2. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/bit/bit-001.htm>.
3. Васягина Н. Н. Субъектное становление матери в современном социокультурном пространстве. Екатеринбург, 2013.
4. Дубровина И. В. Семья и социализация ребенка // Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия. М., 2001. С. 50-54.
5. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства. М. : Институт психотерапии, 2003.
6. Ожегов С. И. Толковый словарь URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/228042>.
7. Постановление Правительства Российской Федерации от 24 мая 2014г. № 481 «О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей».
8. Психологическая адаптация и психологическое здоровье человека в осложненных условиях жизненной среды : коллект. моногр. URL: <http://www.rae.ru/monographs/138>.
9. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка / под ред. Л. М. Шипицыной. М. : ВЛАДОС, 2003.
10. Семейный Кодекс РФ, принятый ГД ФС РФ 08.12.1995 г. (действующая редакция от 01.09. 2013 г.).
11. Семья Г. В. Реформа сиротских учреждений. Деинституционализация: за и против. М., 2005.
12. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. URL: <http://psy.khspu.ru/wp-content.pdf>.
13. Федорова Ю. П. Психологическое сопровождение личностного развития младших школьников в частной школе : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Курск, 2003.
14. Хоружий С. С. Философия под антропологическим углом зрения. URL: https://docviewer.yandex.ru/?url=http%3A%2F%2Fiph.ras.ru%2Fuplfile%2Froot%2Fbiblio%2Fpj%2Fpj_3%2F3.pdf&name=3.pdf&lang=ru&c=562dfo3855dc&page=17.

REFERENCES

1. Berulava G. A. Metodologiya sovremennoy psikhologii : monografiya. M. : MPSI; Voronezh : MO-DEK, 2009. 216 s.
2. Bityanova M. R. Organizatsiya psikhologicheskoy raboty v shkole. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/bit/bit-001.htm>.
3. Vasyagina N. N. Sub'ektnoe stanovlenie materi v sovremennom sotsiokul'turnom prostranstve. Ekaterinburg, 2013.
4. Dubrovina I. V. Sem'ya i sotsializatsiya rebenka // Vozrastnaya i pedagogicheskaya psikhologiya: khrestomatiya. M., 2001. S. 50-54.
5. Ovcharova R. V. Psikhologicheskoe soprovozhdenie roditel'stva. M. : In-stitut psikhoterapii, 2003.
6. Ozhegov S. I. Tolkovyy slovar' URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/228042>.
7. Postanovlenie Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 24 maya 2014g. № 481 «O deyatel'nosti organizatsiy dlya detey-sirot i detey, ostavshikh'sya bez popecheniya roditel'ey, i ob ustroystve v nikh detey, ostavshikh'sya bez popecheniya roditel'ey».
8. Psikhologicheskaya adaptatsiya i psikhologicheskoe zdorov'e cheloveka v oslozhnennykh usloviyakh zhiznennoy sredy : kollekt. monogr. URL: <http://www.rae.ru/monographs/138>.
9. Psikhologo-pedagogicheskoe konsul'tirovanie i soprovozhdenie razvitiya rebenka / pod red. L. M. Shipitsynoy. M. : VLADOS, 2003.
10. Semeynyy Kodeks RF, prinyatyy GD FS RF 08.12.1995 g. (deystvuyushchaya redaktsiya ot 01.09. 2013 g.).
11. Sem'ya G. V. Reforma sirotskikh uchrezhdeniy. Deinstitutsionalizatsiya: za i protiv. M., 2005.
12. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. Osnovy psikhologicheskoy antropologii. URL: <http://psy.khspu.ru/wp-content.pdf>.
13. Fedorova Yu. P. Psikhologicheskoe soprovozhdenie lichnostnogo razvitiya mladshikh shkol'nikov v chastnoy shkole : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. Kursk, 2003.
14. Khoruzhiy S. S. Filosofiya pod antropologicheskim uglom zreniya. URL: https://docviewer.yandex.ru/?url=http%3A%2F%2Fiph.ras.ru%2Fuplfile%2Froot%2Fbiblio%2Fpj%2Fpj_3%2F3.pdf&name=3.pdf&lang=ru&c=562dfo3855dc&page=17.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. С. Л. Фоменко.

УДК 376.37-053»465.00/07»
ББК 4457.091+4410.4

ГСНТИ 16.21.27

Код ВАК 10.02.20; 13.00.02

Рябова Екатерина Ивановна,

магистрант, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: tinafey@rambler.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДИКАТИВНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инклюзивное образование; тяжелые нарушения речи; общее недоразвитие речи; предикативная лексика.

АННОТАЦИЯ. Инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Статья посвящена изучению особенностей предикативной лексики у обучающихся в условиях реализации инклюзивного образования. Проведен анализ научно-методической литературы по проблеме исследования, в том числе и Федерального Закона «Об Образовании в Российской Федерации», изучены и описаны основные особенности речи у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи, рассмотрены уровни недоразвития речи, особенности предикативной лексики у детей дошкольного возраста. На основании данных научно-методической литературы проведено исследование, целью которого послужило изучение уровня сформированности лексико-грамматического строя речи дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, обучающихся в условиях инклюзивного образования. Проведен анализ полученных в ходе исследования данных об особенностях предикативной лексики обучающихся, сформулированы основные выводы, определяющие необходимость проведения логопедической работы по формированию и развитию лексико-грамматического строя речи обучающихся в условиях реализации инклюзивного образования и, в частности, обогащение предикативного словаря как основы формирования связной речи и языковой личности в целом.

Ryabova Ekaterina Ivanovna,

Master's Degree Student, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**FORMATION OF PREDICATIVE VOCABULARY IN PRE-SCHOOL CHILDREN
IN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION**

KEYWORDS: inclusive education; speech disorders; general underdevelopment of speech; predicative vocabulary.

ABSTRACT. Inclusive education ensures equal access to education for all pupils, given the diversity of special educational needs and individual abilities. The article is devoted to the problem of specificity of predicative vocabulary of pupils going to schools with inclusive education, the analysis of scientific and methods literature including the Federal Law "On Education in the Russian Federation", describes the main features of speech of pupils with speech disorders, especially of predicative vocabulary. The author describes the main features of speech of pupils with speech disorders, examines the levels of underdevelopment of speech, especially of predicative vocabulary of preschool children. The article includes the research of vocabulary and grammatical structure of speech of preschool children with general underdevelopment of speech of the 3rd level learning at schools with inclusive education. On the basis of analysis of the research data about the features of predicative vocabulary the author makes the main conclusions that determine the need for speech therapy work to develop the vocabulary and grammatical structure of speech of pupils in the conditions of inclusive education.

На современном этапе развития педагогики наблюдается повышенный интерес исследователей к проблемам развития речи дошкольников, в том числе и предикативной лексики, которая является один из важных компонентов становления полноценной языковой личности (А. Н. Гвоздев, В. И. Бельтюков, Н. С. Жукова, М. Л. Кусова, Т. А. Ладыженская, А. А. Леонтьев, Г. Л. Розенгард-Пупко, Т. Н. Ушакова, С. Н. Цейтлин, Н. Х. Швачкин, Д. Б. Эльконин). Рост интереса к данной проблеме обусловлен как изменившейся законодательной базой системы образования Российской Федерации (с 1 сентября 2013 г. вступил в силу новый закон «Об

образовании в РФ», утвержден федеральный государственный образовательный стандарт - ФГОС), так и различными социальными факторами, в том числе изменившимся контингентом детей в дошкольных образовательных учреждениях [6]. «Инклюзивное образование — обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [7, с. 13].

Федеральный закон РФ определяет обучающихся с ограниченными возможностями здоровья как «физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологиче-

ском развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без специально организованных условий» [7, с. 12]. Исходя из этого положения к лицам, включенным в систему инклюзивного образования, относятся и обучающиеся с тяжелыми нарушениями речи. В категорию детей с тяжелыми нарушениями речи входят обучающиеся в том числе и с общим недоразвитием речи. В зависимости от тяжести речевой патологии выделяют 4 уровня общего недоразвития речи:

1) первый уровень характеризуется либо полным отсутствием речи, либо наличием звукоподражательных комплексов. Грубо нарушены звукопроизношение и фонематические процессы. Лексико-грамматический строй речи не сформирован.

2) второй уровень общего недоразвития речи характеризуется наличием у обучающихся простой резко аграмматической фразы, соответствующей начальному этапу формирования лексико-грамматического строя речи (трудности употребления простых предлогов, ошибки в согласовании и управлении). Также отмечаются нарушения звукопроизношения и трудности формирования фонематического слуха и восприятия.

3) третий уровень характеризуется наличием в речи обучающихся аграмматичных фраз: фраза сложная, но отмечаются ошибки согласования слов (ошибки в употреблении окончаний имен существительных и прилагательных, неправильное употребление сложных предлогов). Также у обучающихся отмечаются нарушения звукопроизношения и трудности формирования фонематического восприятия (уровень сформированности фонематического слуха может быть приближен условно нормативному).

4) четвертый уровень общего недоразвития речи характеризуется трудностями, возникающими на уровне лексико-грамматического строя речи и на уровне связного высказывания (отмечаются ошибки в использовании сложных предлогов, а также аграмматизмы при построении сложных высказываний). Уровень сформированности звукопроизношения и фонематических процессов сохранен и приближен к условной норме.

Несформированность устной речи и особенности невербальной психической сферы, характерные для детей с общим недоразвитием речи, исследовались многими ведущими учеными (А. С. Винокур, Г. А. Каше, Н. А. Никашина, З. А. Репина, Г. В. Чиркина и др.). По мнению известных ученых (Л. С. Выготский, В. В. Виноградов и др.), речь обучающихся старшего дошкольного возраста возраста предикативна, или «глагольна». Как известно, глагол участвует в управлении другими словами. Будучи предикатом, ремой, гла-

гол содержит информацию об основном смысле предложения или фразы, к нему как к единице предикативного ядра примыкает большая часть второстепенных членов обслуживающих конструктивных потребности глагола. Конструктивная функция глагола распространяется на все высказывание или текст. Таким образом, глагол выполняет организующую роль целого высказывания. [3]

Предикат – это особый семантический компонент языка, который представлен в виде структурных моделей предложения и характеризуется пересечением двух таксономических линий – собственно предикатной, сигнификатной семантики и идентифицирующей, денотативной.

В соответствии с принятым Законом «Об образовании в Российской Федерации» и новым ФГОСом, предполагающими реализацию инклюзивного образования в рамках образовательного процесса, проблема формирования предикативной лексики как основы формирования устной речи, а, следовательно, и полноценной языковой личности, становится наиболее актуальной.

Педагоги, работающие с обучающимися с общим недоразвитием речи различных уровней, знают о трудностях формирования описательной формы речи у старших дошкольников и младших школьников. Описание обладает как общими, типичными для всех типов монолога особенностями, так и специфическими. Связность и образность характерны для любого монолога, но в описательном тексте межфразовая связь подчиняется законам его перечислительной структуры, а выразительные средства языка призваны подчеркнуть особенности объекта описания. Недостаток описательной речи, являющейся начальным этапом овладения монологической речью, оказывает влияние на развитие самостоятельной повествовательной речи в дальнейшем. Сложности формирования описательной речи наблюдаются у всех обучающихся с тяжелыми нарушениями речи.

Качество описательного текста определяется следующими основными признаками: полнотой характеристики внешних признаков или внутренних качеств объекта описания; логической последовательностью описания (соблюдение структуры, последовательности); его связностью (правильность согласованности слов в предложениях, использование различных способов межфразовой связи); образностью (использование средств лексической выразительности).

Изучение описательной речи обучающихся восьмого года жизни с общим недоразвитием речи третьего и четвертого уровня позволило определить следующие особенности их речи: немногие из обучающихся

ся способны самостоятельно построить текст; обучающимся требуются вопросы-подсказки; составленные рассказы отличаются непоследовательностью, отсутствием оценочных суждений, завершающих описание. Как правило, рассказы бессвязны, в качестве средств межфразовой связи редко используются повторы и местоимения. Все это характеризует трудности формирования грамматического оформления высказывания. Образные средства в них единичны либо вовсе отсутствуют.

По мнению психологов, педагогов и логопедов, использование метода предметно-схематических моделей облегчает процесс освоения связной речи у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (О. М. Дьяченко, В. П. Глухов, Т. А. Ткаченко и др.). Модели, содержащие основную структуру рассказа, его последовательность, служат наглядным планом для создания монологов, поэтому они успешно используются в практике работы педагогов уровня дошкольного образования. Проведенный нами анализ рекомендаций по использованию метода моделирования в развитии описательной речи обучающихся обнаружил ряд недостатков. Так, среди предлагаемых моделей практически отсутствуют те, которые способствовали построению описательных текстов, отражающих лучевую или параллельную связь предложений в тексте. Также существующие рекомендации ограничивают действия наглядного моделирования использованием готовых моделей. Такие действия, как замещение и построение моделей, практически не предусматриваются.

В научно-методической литературе неоднократно поднимался вопрос об особенностях организации лексико-грамматического строя речи дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (Р. Е. Левина, Л. В. Лопатина, Г. В. Чиркина и др.). Рассматривая структуру речевой деятельности детей с алалией, Т. Д. Барменкова, В. К. Воробьева, В. П. Глухов, В. А. Ковшиков, Л. Ф. Спирина и др. отмечают негативное влияние несформированности языковых знаков и ограниченности языковых средств на предикативные процессы. Бедность словарного запаса у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи обуславливается трудностями реализации операций номинации и предикации, несовершенством парадигматических и синтагматических отношений (Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова и др.). Также процесс овладения предикативной лексикой зависит от сформированности операций выбора и комбинирования фонетических и фонематических языковых единиц [2].

По признанию многих специалистов уровня дошкольного образования (Н. С. Жукова, Т. Б. Филичева, С. Н. Шаховская и др.), основополагающим направлением коррекционной работы с обучающимися с общим недоразвитием речи является развитие лексико-грамматической стороны речи, в частности, формирование и развитие предикативной лексики. Для определения уровня сформированности предикативной лексики у обучающихся многими исследователями применялась методика, предполагающая использование сенсорно-графической схемы В. К. Воробьевой, отражающей сенсорные каналы получения информации о признаках предметов (зрительный, обонятельный, тактильный, вкусовой) и сами признаки (методика широко использована в работах Т. А. Ткаченко, Н. Е. Арбековой). Эта схема составлялась в ходе обследования, поэтому обучающиеся имели возможность закреплять действия замещения. Данная работа возможна только при условии сформированности у обучающихся определенного уровня навыков словообразования прилагательных (Р. И. Лалаева), поэтому в систему работы по развитию словаря признаков как необходимой базы для формирования у обучающихся навыков составления описательных рассказов, включается работа по словообразованию, согласно основному онтогенетическому принципу коррекционной работы, так как именно эти процессы особенно тяжело нарушены у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. При этом словообразование различных частей речи происходит последовательно-параллельно.

Нарушения формирования лексики у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи проявляются в ограниченности словарного запаса, резком расхождении объема активного и пассивного словаря, неточном употреблении слов, многочисленных вербальных парафазиях, трудностях актуализации словаря, несформированности семантических полей (трудности формирования значений слов, группировки их на основе существенного признака, недостаточном развитии умения сравнивать слова по их значению).

Особенно большие различия между обучающимися с условно нормальным и нарушенным речевым развитием наблюдается при актуализации предикативного словаря (глаголов, прилагательных). У обучающихся уровня дошкольного образования с общим недоразвитием речи выявляются трудности в назывании многих прилагательных, употребляющихся в речи их нормально развивающихся сверстников (узкий, кислый, пушистый, гладкий, квадратный и др.), в глагольном словаре преоб-

ладают слова, обозначающие действия, которые ребенок ежедневно выполняет или наблюдает (спать, мыть, умываться, купаться, одеваться, идти, бежать, есть, пить, убирать и др.). Характерной особенностью словаря является неточность употребления слов, которая выражается в вербальных парафазиях. В одних случаях дети употребляют слова в излишне широком значении, в других — проявляется слишком узкое понимание значения слова. Иногда обучающиеся используют слово лишь в определенной ситуации, слово не вводится в контекст при описании других ситуаций. Таким образом, понимание и использование слова носит еще ситуативный характер [3].

Среди многочисленных вербальных парафазии наиболее распространенными являются замены слов, относящихся к одному семантическому полю. Замены прилагательных свидетельствуют о том, что обучающиеся не выделяют существенных признаков, не дифференцируют качества предметов. Распространенными являются, например, такие замены: высокий — длинный, низкий — маленький, узкий — маленький, узкий — тонкий, короткий — маленький, пушистый — мягкий. Замены прилагательных осуществляются из-за недифференцированности признаков величины, высоты, ширины, толщины.

В заменах глаголов обращает на себя внимание неумение детей дифференцировать некоторые действия, что в ряде случаев приводит к использованию глаголов более общего, недифференцированного значения (ползет — идет, воркует — поет, чирикает — поет и т. д.). Некоторые замены глаголов отражают неумение обучающихся выделять существенные признаки действия, с одной стороны и несущественные — с другой, а также выделять оттенки значений.

Вербальные парафазии обусловлены также недостаточной сформированностью семантических полей, структуризации одного семантического поля, выделения его ядра и периферии [2].

Все эти нарушения свидетельствуют о более значительной несформированности структуры значения глаголов, о невозможности выделить общие признаки при группировке глаголов.

Таким образом, у обучающихся уровня дошкольного образования с общим недоразвитием речи наблюдаются достаточно разнообразные трудности в формировании и использовании предикативной лексики, что затрудняет формирование лексико-грамматического строя речи, а следовательно, препятствует полноценному формированию всей языковой системы в целом.

Нами было проведено исследование, целью которого послужило изучение уровня сформированности лексико-грамматического строя речи дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, обучающихся в условиях инклюзивного образования. Особый акцент в изучении был сделан в изучении уровня сформированности предикативной лексики обучающихся. Констатирующий эксперимент проходил в несколько этапов. Исследование проводилось по следующим основным направлениям: анализ медико-педагогической документации, обследование уровня сформированности произносительной стороны речи, пассивного словаря и понимания обращенной речи, а также уровня сформированности лексико-грамматического строя речи (особый акцент был сделан на изучение состояния предикативной лексики обучающихся).

Анализ результатов исследования показал, у всех обучающихся, принимавших участие в работе, имеются отклонения в речевом развитии. Нарушения предикативной лексики речи у дошкольников с ОНР III характеризуются:

1) лексика прилагательных:

- трудности подбора синонимов (некоторые дошкольники не смогли дать ни одного ответа даже с помощью логопеда);

- трудности по подбору антонимов (большинство детей затруднялись с ответом, некоторые из них смогли подобрать антонимы только к словам «большой» и «врач»);

- трудности называния цветов и их оттенков;

2) глагольная лексика:

- самым сложным заданием для детей стало сказать «как говорят животные» (корова мыкает, мышка пикирует; в большинстве случаев дети использовали в качестве ответа звукоподражательный комплекс, присущий определенному животному);

- трудности называния способов передвижения животных (кенгуру и воробей ходят).

Также по результатам исследования и анализа медико-педагогической документации нами было доказано, что уровень речевого развития данной группы обучающихся можно определить как общее недоразвитие речи III уровня.

На основании полученных нами в ходе исследования данных возможно определить основные пути коррекционного воздействия, что способствует формированию и развитию лексико-грамматического строя речи обучающихся в условиях инклюзивного образования.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Брызгалова С. В., Зак Г. Г. Инклюзивный подход и интегрированное образование детей с особыми образовательными потребностями // Специальное образование. 2010. № 3.
2. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. М. : АПН РСФСР, 1961.
3. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов : пособие для логопеда. М. : Владос, 2001.
4. Коновалова С. Н. Формирование предикативной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи. М., 2007.
5. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). СПб. : СОЮЗ, 1999.
6. Леонтьев А. А. Внутренняя речь и процессы грамматического порождения высказывания // Вопросы порождения речи и обучения языку. М., 1967.
7. Лукаш О. Л. Формирование письменной речи учащихся 2-3 классов специальной (коррекционной) школы V вида на основе изучения лексико-грамматических свойств слов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2001.
8. Лурия А. Р., Цветкова Л. С. Нейропсихологический анализ предикативной структуры высказывания // Теория речевой деятельности. М., 1968.. 219-233.
9. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе : пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов / под ред. В. В. Воронковой. М. : Школа-Пресс, 1994.
10. Приходько О. Г. Актуальные проблемы логопедии в российском специальном образовании // Мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. науч. работников, преподавателей вузов, руководителей и логопедов образовательных учреждений, реабилитационных центров, молодых ученых (21 марта 2013 г.) / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2013.
11. Репина З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми дефектами речи : учеб. пособие / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1995.
12. Репина З. А., Ступак Л. В. Особенности формирования диалога у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи // Специальное образование. 2012. № 3.
13. Тенкачева Т. Р. Формирование грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования. Екатеринбург, 2014.
14. Федеральный закон «Об образовании в РФ».
15. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи : учеб. пособие. М. : ВЛАДОС, 2000.

R E F E R E N C E S

1. Bryzgalova S. V., Zak G. G. Inklyuzivnyy podkhod i integrirovannoe obrazovanie detey s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami // Spetsial'noe obrazovanie. 2010. № 3.
2. Gvozdev A. N. Voprosy izucheniya detskoy rechi. M. : APN RSFSR, 1961.
3. Efimenkova L. N. Korrektsiya ustnoy i pis'mennoy rechi uchashchikhsya nachal'nykh klassov : posobie dlya logopeda. M. : Vlados, 2001.
4. Konovalova S. N. Formirovanie predikativnoy leksiki u doshkol'nikov s obshchim nedorazvitiem rechi. M., 2007.
5. Lalaeva R. I., Serebryakova N. V. Korrektsiya obshchego nedorazvitiya rechi u doshkol'nikov (formirovanie leksiki i grammaticheskogo stroya). SPb. : SOYuZ, 1999.
6. Leont'ev A. A. Vnutrennyaya rech' i protsessy grammaticheskogo porozhdeniya vyskazyvaniya // Voprosy porozhdeniya rechi i obucheniya yazyku. M., 1967.
7. Lukash O. L. Formirovanie pis'mennoy rechi uchashchikhsya 2-3 klassov spetsial'noy (korrektsionnoy) shkoly V vida na osnove izucheniya leksiko-grammaticheskikh svoystv slov : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 2001.
8. Luriya A. R., Tsvetkova L. S. Neyropsikhologicheskii analiz predika-tivnoy struktury vyskazyvaniya // Teoriya rechevoy deyatel'nosti. M., 1968.. 219-233.
9. Obuchenie i vospitanie detey vo vspomogatel'noy shkole : posobie dlya uchiteley i studentov defektolog. f-tov ped. in-tov / pod red. V. V. Voronkovoy. M. : Shkola-Press, 1994.
10. Prihod'ko O. G. Aktual'nye problemy logopedii v rossiyskom spetsial'nom obrazovanii // Mat-ly Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. nauch. rabotnikov, prepodavateley vuzov, rukovoditeley i logope-dov obrazovatel'nykh uchrezhdeniy, reabilitatsionnykh tsentrov, molodykh uchenykh (21 marta 2013 g.) / Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2013.
11. Repina Z. A. Neyropsikhologicheskoe izuchenie detey s tyazhelymi de-fektami rechi : ucheb. posobie / Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 1995.
12. Repina Z. A., Stupak L. V. Osobennosti formirovaniya dialoga u detey 5-6 let s obshchim nedorazvitiem rechi // Spetsial'noe obrazovanie. 2012. № 3.
13. Tenkacheva T. R. Formirovanie grammaticheskogo stroya rechi u detey starshego doshkol'nogo vozrasta v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya. Ekaterinburg, 2014.
14. Federal'nyy zakon «Ob obrazovanii v RF».
15. Tseytlin S. N. Yazyk i rebenok: Lingvistika detskoy rechi : ucheb. posobie. M. : VLADOS, 2000.

Статью рекомендует канд. филол. наук, доцент Т. Р. Тенкачева.

Смоленцева Ольга Вадимовна,

аспирант, специалист, кафедра управления образовательными системами, Институт менеджмента и права, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: o.v.smol@gmail.com

**ОРГАНИЗАЦИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
С РОДИТЕЛЬСКОЙ ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: взаимодействие с родительской общественностью; социальное партнерство; духовно-нравственное воспитание; традиции и инновации.

АННОТАЦИЯ. В статье представлены основные этапы формирования поликультурной позиции личности, пути организации эффективного взаимодействия с родителями, организации эффективного взаимодействия семьи и школы. Автор выделяет организационно-содержательные условия, необходимые для эффективного взаимодействия с родительской общественностью. Установлено, что в работе с родителями необходимо использовать в единстве все виды воспитательного воздействия – открытое и незаметное, прямое и опосредованное, – причем использовать творчески – конкретными многообразными приемами. Доказывается, что необходима не просто искренняя заинтересованность в каждом ребенке и каждом родителе, а включение каждого родителя в активную совместную деятельность, которая развивает все три стороны личности: познавательно-мировоззренческую, эмоционально-волевую и действенную, – что позволит обеспечить повышение педагогической культуры родителей, усилить мотивацию к сознательному ответственному родительству и осознанному сотрудничеству со школой.

Smolentseva Olga Vadimovna,

Post-graduate Student, Specialist of Department of Educational Systems Management, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

ORGANIZATION OF EFFECTIVE COOPERATION WITH THE PARENTS

KEYWORDS: cooperation with parents; social partnership; spiritual and moral education; traditions and innovations.

ABSTRACT: The article presents the main stages of formation of the multicultural position of a person, ways of effective cooperation with parents, and organization of effective cooperation between family and school. The author reveals the conditions of organization and the content of activities which are necessary for effective cooperation with the parents. It is noted that in the work with parents it is necessary to use all kinds of educational influence in unity – open and implicit, direct and indirect – and use them creatively with the help of diverse specific techniques. The article argues that what is necessary is not just sincere interest in each child and each parent, but direct inclusion of each parent in active joint activity that develops all three aspects of personality: cognitive-philosophical, emotional-volitional and effective; this will ensure increase of pedagogical culture of parents, increase of motivation to conscious responsible parenthood and conscious relationship with the school.

Президент РФ в своих выступлениях часто упоминает о том, что образование должно чутко реагировать на происходящие социальные и культурные изменения, отражать их. Но на самом деле перед образованием и воспитанием сегодня стоят две задачи: формировать эти изменения, влиять на них и одновременно блокировать, пресекать негативные, разрушительные тенденции современного общества. И решить эти задачи в одиночку, без активного вовлечения родителей в образовательный процесс учителя не смогут.

Правовыми актами, определяющими необходимость взаимодействия педагога с семьей и общественностью, являются Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ (от 29 декабря 2012 г.), Профессиональный стандарт педагога (хотя введение этого стандарта отложили до 2017 года, готовиться надо уже сейчас), Единый квалификационный спра-

вочник должностей руководителей, специалистов и служащих «Квалификационные характеристики должностей работников образования», Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, ФГОС.

Сегодня родители и общественность являются полноправными членами образовательного сообщества, участвуют в школьном самоуправлении. Но проблема заключается в том, что активных родителей, на самом деле включенных в школьную жизнь, по-прежнему мало. Учителя часто жалуются на индифферентность основной массы родителей, формальное участие в школьной жизни и стремление уклониться от участия в воспитательном процессе [2].

Что необходимо учесть, чтобы организовать успешное, эффективное взаимодействие с родителями?

Во-первых, не искать спасения в экзотических методиках, а опираться на

народную педагогику. Педагогическая наука ставит и решает много проблем, которые никогда не ставились и не рассматривались народной педагогикой. В то же время и у народной педагогики есть такие находки, на которые педагогическая наука не обращала внимания, несмотря на их бесспорную воспитательную ценность. Опыт показывает, что эффективность учебно-воспитательной работы часто зависит от умелого использования педагогических средств народа, в которых обучение и воспитание осуществляются в гармоничном единстве.

Внутрисистемное совершенствование школы, по нашему глубокому убеждению, должно не проводиться в виде ломки сложившихся традиций и слепого копирования чуждого нам образовательного опыта, а основываться на качественном улучшении и обновлении того, что уже существует в отечественном образовании, опираться на выработанные веками основные социально-педагогические принципы: народность, духовность, научность и гуманность [13].

Сегодня принимается тезис об изменчивости и гибкости культурной традиции, она воспринимается как нечто подвижное и вариативное. Традиция развивается потому, что тот, кто является ее носителем, стремится создать что-то лучшее, более подходящее. Система традиций любого народа – это результат его воспитательных усилий в течение многих веков. Через эту систему народ воспроизводит себя, свою духовную культуру, свой национальный характер и психологию сменяющих друг друга поколений. Труд в народной педагогике занимает особое место. Многообразные дела, полезные для семьи, соседей, односельчан, людей вообще, народа – вот на что делает ставку народная педагогика.

Традиции выполняют роли социальных механизмов передачи опыта старшего поколения. Благодаря преемственности обеспечивается передача и освоение новых традиций, идей, форм и средств культурного развития, которые передаются из поколения в поколение. «Без памяти исторической – нет традиций, без традиций – нет культуры, без культуры – нет воспитания, без воспитания – нет духовности, без духовности – нет личности, без личности – нет народа» [4].

Во-вторых, необходимо учитывать, что Российская Федерация, согласно Конституции, – многонациональное государство. На территории России проживает более 180 народов, поэтому развитие поликультурного воспитания для нашей страны особенно актуально. Сейчас решается сложнейшая задача переосмысления понятия «нация», роли от-

дельного народа в мировом сообществе, взаимодействия и диалога различных этнических групп в рамках не только одной страны, но и всего мира.

Вопросы поликультурного воспитания в той или иной степени изучали такие педагоги-исследователи, как А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, Ф. Гансберг, Л. Гурлитт, В. С. Библер, В. В. Виноградов, В. И. Матис, В. П. Борисенков, О. В. Гукаленко, А. Я. Данилюк, В. В. Макаев, А. Н. Джурицкий, Г. Д. Дмитриев, Т. В. Разумовская, Л. В. Колобова, П. В. Сысоев, Е. В. Абрамова и др.

На данном этапе развития нашего общества поликультурное воспитание относится к инновационным приоритетам модернизации российского образования. Это отражено в ведущих российских государственных документах: «Закон об образовании в Российской Федерации», «Концепция государственной национальной политики», «Национальная доктрина образования в РФ (на период до 2025 г.)»

Формирование поликультурной позиции школьников – одна из первостепенных задач педагога.

Существует **5 этапов формирования поликультурной позиции личности:**

- на когнитивном (познавательном) этапе – освоение образцов и ценностей родной и мировой культуры, культурно-исторического и социального опыта человечества;

- на ценностном (аксиологическом) этапе – формирование predispositions к межкультурной коммуникации и обмену, толерантности по отношению к другим народам, культурам, социальным группам;

- на оценочном (коннотативном) этапе – формирование умения четко формулировать собственное отношение к событиям и явлениям, ясно выражать свою точку зрения и аргументировать высказываемые суждения;

- на деятельностном (поведенческом) этапе – активное взаимодействие с представителями различных культур при сохранении собственной языковой и культурной компетенции;

- на социально-психологическом этапе – формирование гармоничной российской идентичности на основе этнокультурного и национально-территориального самосознания [14; 15].

У поликультурного воспитания особая миссия – возрождение гуманистических принципов межкультурного общения, диалога культур и наций.

Третье условие успешности – создание развивающей педагогической

среды. Настоящий период в России является кризисным и достаточно спорным как в экономическом контексте, так и в рамках модернизации отечественной системы образования. Данный этап рождает определенные противоречия и предпосылки создания инновационной образовательной среды, учитывающей происходящие социокультурные изменения [13]. Основными проблемами выступают вопросы частного и практического характера, а именно:

- организация образовательного пространства и жизнедеятельности образовательной организации;

- построение управления и дисциплины на основе финансово-хозяйственной деятельности;

- воспитание личности и индивидуальности в контексте поликультурного общества, а также вопросы дифференциации в коллективе;

- определение символики и ритуалов образовательного пространства;

- обоснование необходимости присутствия эмоционального переживания в обучении всех субъектов образовательного процесса;

- вопросы ответственности и наказания и др.

Проблемы весьма схожи с проблемами 20-х – 30-х годов прошлого столетия.

А. С. Макаренко создал прецедент социально-педагогического проектирования развивающей среды, а также заложил основы практического решения данной проблемы, апробировав на практике схему деятельности по созданию развивающей педагогической среды:

- 1) педагогический замысел (для организации деятельности в неопределенной ситуации);

- 2) механизмы его реализации (детско-взрослая общность, система разновозрастной кооперации, демонстрация образцов педагогического взаимодействия в «живой» коммуникации);

- 3) осмысление опыта деятельности (педагогические труды).

Главными принципами педагогической системы А. С. Макаренко были оптимизм и принцип социального гуманизма, основу которого составляла глубокая вера в творческие силы человека, в большие его возможности. Новый человек, новая личность рождается не в результате каких-то педагогических воздействий, а в совместном преодолении трудностей, в совместном поиске выхода из сложнейших ситуаций, в сопереживании успехов – словом, в совместном проживании неудач и успехов. И позиция педагога при этом не над ребенком, даже не рядом с ребенком, а вместе с ребенком. Таков один из педагогических по-

ступатов методики коллективного творческого воспитания [10].

Организованная образовательная среда строится прежде всего на принципе единства жизни и воспитания, общества и образовательной организации, обучения и производства.

В-четвертых, Учитель и Родители сегодня – социальные партнеры, у которых имеется взаимная ответственность за результат – воспитание Ребенка, нового гражданина современной России.

Выявление проблемных зон в период школьного довузовского образования, профессионального самоопределения учащихся, определение конкретных действий в подготовке конкурентоспособного выпускника, специалиста обеспечат качество образования, воспитание всесторонне развитой личности. Актуально также увязывание исследований рынка труда и не стихийная организация профилей (при профильном обучении), других образовательных услуг для учащихся. Грамотный и оптимальный выбор учащимися профиля с перспективой на профессиональное образование должен быть увязан с запросами рынка труда.

Организационно-педагогическими условиями обеспечения профориентационно значимого партнерства являются:

- введение в школах дополнительной функции по организации социального партнерства с целью повышения готовности учащихся к профессиональному выбору;

- использование интерактивных форм и методов;

- создание единой информационной среды;

- обеспечение повышения педагогического мастерства всех субъектов – участников педагогической и информационной поддержки.

Особенности и преимущества социального партнерства для школы:

- обеспечение вариативности содержания образовательного процесса, предоставление широкого спектра образовательных услуг, ориентированных на потребности учащихся и запросы рынка труда;

- создание новой информационно-образовательной среды, эффективное использование имеющихся ресурсов городской системы образования, оптимизация управления, то есть новый управленческий механизм;

- повышение интеллектуального потенциала, служащего основой для накопления наиболее ценного педагогического и управленческого опыта, то есть формирование педагога новой формации;

- сетевой проект социального партнерства как экономический, социальный ре-

зультат; для региональной системы управления образования он актуализирует проблемы профильного обучения в образовательных организациях, для школ сетевого проекта – это средство развития собственного содержания, повышение их инвестиционной привлекательности;

- процесс интеграции с вузом наиболее востребованных образовательных программ как на базе школы, так и на базе вуза с привлечением школьных и вузовских преподавателей в идеале для школьников является благоприятной нишей успешного освоения основ базовых дисциплин, что обеспечивает качественную довузовскую подготовку, подготовку к ЕГЭ, осознанный выбор профессии.

В-пятых, духовно-нравственное воспитание – базовая основа современного образования детей и молодежи. Задачи духовно-нравственного воспитания российских школьников впервые рассматриваются за последние 20 лет в Федеральном государственном общеобразовательном стандарте нового поколения в качестве ключевых. При этом теоретической основой деятельности школы в данном направлении является «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» (2009).

Этапами духовно-нравственного развития личности в русле концептуальных идей «Концепции» являются следующие.

1 этап. Духовно-нравственное развитие личности начинается в семье. Ценности семейной жизни усваиваются ребенком с первых лет жизни, имеют непреходящее значение для человека в любом возрасте. Взаимоотношения в семье проецируются на отношения в обществе и составляют основу гражданского поведения человека.

2 этап. Осознание и принятие личностью традиций, ценностей, особых форм культурно-исторической, социальной и духовной жизни родного села, города, района, области, края, республики. Через семью, родственников, друзей, природную среду и социальное окружение наполняются конкретным содержанием такие понятия, как «отечество», «малая родина», «родная земля», «родной язык», «моя семья и род», «мой дом».

3 этап. Принятие культуры и духовных традиций многонационального народа Российской Федерации – это более высокая ступень духовно-нравственного развития.

4 этап. Российская гражданская идентичность – высшая ступень духовно-нравственного развития личности россиянина, результат его гражданского, патриотического воспитания. Россиянином становится человек, осваивающий культурные богатства своей страны и многонационального на-

рода Российской Федерации, осознающий их значимость, особенности, единство и солидарность в судьбе России.

Программы духовно-нравственного развития гражданина России, разрабатываемые и реализуемые общеобразовательными организациями совместно с другими субъектами социализации, должны обеспечивать полноценную и последовательную идентификацию обучающихся с семьей, культурно-религиозным сообществом, многонациональным народом РФ, открытым для диалога с мировым сообществом [7]. «Школа и традиционные религии России являются союзниками в формировании у молодежи высоких духовно-нравственных качеств, доброты и милосердия, совестливости и благочестия, толерантности к другим этносам и культурам, единения всех граждан России» [7]. Учителю принадлежит ведущая роль в координации действий различных субъектов воспитания (семьи, школы, общества) в организации постоянного социального и культурного диалога. Это предполагает наличие у специалистов образовательной сферы и будущих учителей фундаментальных социально-гуманитарных знаний, сформированности гражданской позиции и ценностного отношения к своей профессии, владение компетенциями (психолого-педагогическими и социально-педагогическими) на достаточно высоком уровне [1; 8]. Учитель должен знать свои достоинства и недостатки, верить в себя и свое призвание и при этом проявлять глубокое уважение и любовь к личности ребенка.

Духовно-нравственное воспитание как основа современного образования детей и молодежи ориентирует на усвоение и принятие обучающимися базовых национальных ценностей, которые пронизывают все учебное содержание, весь школьный уклад жизни, всю деятельность школьника как человека, личности, гражданина.

В-шестых, необходим единый подход к самому понятию «образование». Следует отметить, что сегодня в педагогике отсутствует единый подход к определению этого понятия [1]. Это понятие имеет многоаспектный характер: в педагогической науке оно рассматривается в культурно-антропологическом, социологическом, образовательно-экономическом и других аспектах. В связи с этим в словарях по педагогике дается определение этого понятия с учетом аспекта анализа его содержания. Наиболее распространенным (общепризнанным) определением является следующее: образование – «процесс педагогически организованной социализации,

осуществляемой в интересах личности и общества» [11].

Образование – «целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) определенных государством образовательных уровней (образовательных цензов)» (Закон «Об образовании в Российской Федерации»).

Образование – «целенаправленный процесс обучения и воспитания человека в интересах личности, общества, государства, результатом которого выступают усвоение индивидом систематизированных знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности, эмоционально-ценностного отношения к миру, достижение гражданином (обучающимся) определенных государством образовательных уровней (образовательных цензов). Основной путь получения образования – обучение в учебных заведениях, самообразование, культурно-просветительская работа, участие в общественно-трудовой деятельности» [3].

Г. М. Коджаспирова и А. Ю. Коджаспиров отмечают, что образование – это складывание, становление, развитие, рост самой личности как таковой, обретение образа, формирование образа мыслей, действий человека в обществе.

По мнению В. А. Мижерикова и П. И. Пидкасистого, образование – это «единый процесс физического и духовного формирования личности, процесс социализации, сознательно ориентированный на некоторые идеальные образы, на исторически обусловленные, более или менее четко зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны» [12]. В. И. Загвязинский и А. Ф. Закирова считают, что образование – это «процесс и результат становления «образа» человека, то есть его личности на базе усвоения культуры и накопленного человечеством опыта, знаний о природе, обществе, человеке и его деятельности в специально организованном педагогическом процессе или самостоятельно (самообразование)» [6]. Сегодня образование трактуется как учебно-воспитательный процесс, осуществляющийся в образовательных учреждениях с помощью целей, специальных программ и методов в рамках определенного содержания образования.

Седьмое условие – взаимодействие должно основываться на принципе органического единства преемственности и инновационности, традиций и инноваций. Эта идея получила обоснование в исследованиях отечественных ученых конца 1990-х гг. (А. В. Лоренсов, М. М. Поташник, О. Г. Хомерики и др.)

и первого десятилетия XXI в. (А. М. Кондаков, А. А. Кузнецов и др.) Так, А. М. Кондаков и А. А. Кузнецов отмечают, что при создании Федерального государственного образовательного стандарта общего образования второго поколения в полной мере учитывается в качестве методологической установки принцип органического единства преемственности и инновационности [7; 8].

Восьмое условие – в организации взаимодействия необходимо учитывать явление социальной стратификации. Становление капиталистического уклада и сопровождающее его резкое социальное расслоение населения кардинально изменили социальную ситуацию развития обучающихся и обусловили необходимость учета позиции их семей в системе социальной стратификации. Социальная стратификация выступает как неотъемлемое свойство (атрибут) образовательного пространства, поскольку все обучающиеся независимо от пола, возраста, состояния здоровья, индивидуально-типологических особенностей являются носителями социального статуса родителей.

Согласно официальным данным, разница в доходах 10% самых богатых и 10% самых бедных россиян в 1 квартале 2010 г. составила 15 раз (Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики), в то время как приемлемым считается в 5-7 раз (Н. Е. Тихонова «Страшно богатые»).

Принадлежность родителей к определенному социальному слою обуславливает характер восприятия ими социальной действительности и специфику вырабатываемого к ней отношения, которое ретранслируется детям благодаря естественности усвоения социального опыта в семье, особой значимости родительского авторитета. Появляющиеся еще в подростковом возрасте способность к рефлексии и новый уровень самосознания формируют способность обучающихся к социальной самоидентификации, обуславливают присвоение социальных представлений родителей. Таким образом, будучи представителями тех или иных социальных слоев, обучающиеся присваивают, впитывают социальный характер, нравы, обычаи, традиции, вкусы и эмоциональные явления (потребности, отношения, интересы, настроения) своего социального строя.

Одним из следствий резкого социального расслоения является широкое распространение аутсайдерских настроений среди родителей, социальная апатия, неспособность передать детям конструктивные стратегии адаптации и автономизации (обособления) в обществе, не говоря уже о стратегиях самоактуализации и самореализации.

Данные переживания свойственны большому массам людей, в связи с чем формируются отдельные ветви в психологической науке – психология бедности и психология богатства. Памятуя о диалектической связи психологии и педагогики, *нельзя допустить появления педагогики бедности и педагогики богатства.*

Социализация обучающихся зависит от совокупности различных ресурсов семьи. Культурно-образовательный потенциал родителей обуславливает объем и характер их помощи в учебе. Материальные возможности позволяют создать содержательную образовательную среду. От жилищно-бытовых условий зависит режим и организация учебного труда дома. Отношение между обучающимся и средой характеризуется местом семьи в социальной иерархии.

Педагогическая наука не должна дистанцироваться от проблем социализации обучающихся в условиях резкого социального расслоения, жесткой конкуренции и идеологии личного успеха [9]. Необходим поиск подходов к анализу социально-педагогических явлений. Основа для развития социально-критического направления заложена выдающимися учеными, философами и педагогами Г. П. Щедровицким, Э. В. Ильенковым, В. В. Давыдовым,

В. И. Загвязинским и другими, рассматривающими феномен образования в широком социально-культурном контексте, стремящимися *переосмыслить его роль и устройство в направлении прогресса всего общества, а не обслуживания интересов элитных социальных групп.*

Наконец, самое важное – в работе с родителями использовать в единстве все виды воспитательного воздействия – открытое и незаметное, прямое и опосредованное, использовать творчески – конкретными многообразными приемами. Необходима искренняя заинтересованность в каждом ребенке и каждом родителе. Б. М. Бим-Бад утверждал: чтобы человек чего-то добился, им нужно «восторгнуться» [3]. Необходимо включение КАЖДОГО родителя в совместную деятельность, которая развивает все три стороны личности: познавательно-мировоззренческую, эмоционально-волевою и действенную. Таким образом, мы будем формировать научные знания (повышать педагогическую культуру родителей), мотивацию к сознательному ответственному родительству и осознанному сотрудничеству со школой, организуем успешное взаимодействие с родителями по созданию эффективной образовательной среды.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимов О. С. Современное образование: от рассудочности к разумности // Образование и наука. 2014. № 3. С. 107-115
2. Бенин В. Л., Фролов О. В. Социально-философские проблемы высшего профессионального образования в условиях кризиса культуры // Образование и наука. 2014. № 2. С. 47-59.
3. Бим-Бад Б. М., Петровский А. В. Образование // Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т./ гл. ред. В. В. Давыдов. М: Большая рос. энциклопедия, 1991. Т. 2.
4. Волков Г. Н. Этнопедагогика. М. : Педагогика, 1999.
5. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М. : Просвещение, 2009.
6. Загвязинский В. И., Закирова А. Ф. Творческое ядро в структуре научного исследования проблем образования // Образование и наука. 2014. № 10. С. 4-16.
7. Кондаков А. М. Федеральный государственный стандарт общего образования и подготовка учителя // Педагогика. 2010. №5. С. 18-23.
8. Кондаков А. М., Кузнецов А. А. О Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования : доклад РАО // Педагогика. 2008. №10. С. 9-28.
9. Ларин Ю. В. Образование в поисках принципа сообразности // Образование и наука. 2014. № 1. С. 3-16.
10. Макаренко А. С. Школа жизни, труда, воспитания: учебная книга по истории, теории и практике воспитания. Ч. 1. Деловые и личные письма и статьи 1921-1928гг. / сост. А. А. Фролов, Е. Ю. Илалтдинова. Н. Новгород, 2007.
11. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. М. : Высшая школа, 2004.
12. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижериков; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. М. : ТЦ Сфера, 2004.
13. Фоменко С. Л. Условия и детерминанты профессионального становления и развития педагогического коллектива современной школы // Образование и наука. 2014. № 4. С. 43-54.
14. Шапошников. Л. Е., Терентьев А. А. Стратегия развития российской школы и перспективы XXI века // Педагогическое обозрение. 2001. №4. С. 4-13.
15. Шеболкина Е. П. Этнокультурное образование в Республике Коми: цели и принципы // Образование в Республике Коми. 2011. № 1. С. 40-43.

REFERENCES

1. Anisimov O. S. Sovremennoe obrazovanie: ot rassudochnosti k razumnosti // Obrazovanie i nauka. 2014. № 3. S. 107-115
2. Benin V. L., Frolov O. V. Sotsial'no-filosofskie problemy vysshego pro-fessional'nogo obrazovaniya v usloviyakh krizisa kul'tury // Obrazovani e i nauka. 2014. № 2. S. 47-59.

3. Bim-Bad B. M., Petrovskiy A. V. *Obrazovanie* // Rossiyskaya pedagogicheskaya entsiklopediya : v 2 t./ gl. red. V. V. Davydov. M: Bol'shaya ros. entsiklopediya, 1991. T. 2.
4. Volkov G. N. *Etnopedagogika*. M. : Pedagogika, 1999.
5. Danilyuk A. Ya., Kondakov A. M., Tishkov V. A. *Kontsepsiya dukhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii*. M. : Prosveshchenie, 2009.
6. Zagvyazinskiy V. I., Zakirova A. F. *Tvorcheskoe yadro v strukture nauchnogo issledovaniya problem obrazovaniya* // *Obrazovanie i nauka*. 2014. № 10. S. 4-16.
7. Kondakov A. M. *Federal'nyy gosudarstvennyy standart obshchego obrazovaniya i podgotovka uchitelya* // *Pedagogika*. 2010. №5. S. 18-23.
8. Kondakov A. M., Kuznetsov A. A. *O Federal'nom gosudarstvennom obrazovatel'nom standarte obshchego obrazovaniya : doklad RAO* // *Pedagogika*. 2008. №10. S. 9-28.
9. Larin Yu. V. *Obrazovanie v poiskakh printsipa soobraznosti* // *Obrazovanie i nauka*. 2014. № 1. S. 3-16.
10. Makarenko A. S. *Shkola zhizni, truda, vospitaniya: uchebnaya kniga po istorii, teorii i praktike vospitaniya*. Ch. 1. *Delovye i lichnye pis'ma i stat'i 1921-1928gg.* / sost. A. A. Frolov, E. Yu. Ilaltdinova. N. Novgorod, 2007.
11. Polonskiy V. M. *Slovar' po obrazovaniyu i pedagogike*. M. : Vysshaya shkola, 2004.
12. *Slovar'-spravochnik po pedagogike* / avt.-sost. V. A. Mizherikov; pod obshch. red. P. I. Pidkasistogo. M. : TTs Sfera, 2004.
13. Fomenko S. L. *Usloviya i determinanty professional'nogo stanovleniya i razvitiya pedagogicheskogo kolektiva sovremennoy shkoly* // *Obrazovanie i nauka*. 2014. № 4. S. 43-54.
14. Shaposhnikov. L. E., Terent'ev A. A. *Strategiya razvitiya rossiyskoy shkoly i perspektivy KhKhI veka* // *Pedagogicheskoe obozrenie*. 2001. №4. S. 4-13.
15. Shebolkina E. P. *Etnokul'turnoe obrazovanie v Respublike Komi: tseli i printsipy* // *Obrazovanie v Respublike Komi*. 2011. № 1. S. 40-43.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. С. Л. Фоменко.

УДК 37.015-053.6
ББК Ю941.5-72+Ю962.145

ГСНТИ 16.21.27

Код ВАК 13.00.02

Ажыкулов Сапарбек Мажитович,

старший преподаватель, кафедра педагогики и психологии, Жалал-Абадский государственный университет Кыргызской Республики; 715600, г. Жалал-Абад, ул. Ленина, д. 57; e-mail: ulanbek_asanaliev@mail.ru

УСЛОВИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОИЗВОДИТЕЛЬНОСТИ СИТУАЦИИ У ПОДРОСТКОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: подросток; личность; педагогическая ситуация; традиционный урок; пубертат; стресс; агрессия; самооценка; эмоция; чувства; аффект; вандализм; депрессия; агрессия; релаксация.

АННОТАЦИЯ. В статье изложены основные идеи исследования, направленные на решение проблем, связанных с педагогическими ситуациями подростков. Это такая социальная группа, которая по максимуму использует СМИ и черпает информацию разного содержания, так как молодые люди очень любознательны и хотят быть в курсе всех событий, происходящих не только в их городе, но и во всем мире. Все это определяет актуальность данного исследования. В связи с возрастающим влиянием средств массовой информации на социализацию школьников актуальными становятся проблемы определения позиции педагогов в работе с детьми, возможная степень вмешательства взрослых профессионалов в процесс освоения детьми окружающего мира на основе средств информации. Проблема влияния СМИ на формирование личности подрастающего поколения на сегодняшний день остается открытой для педагогической среды.

Azhykulov Saparbek Mazhitovich,

Senior Lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Jalalabad State University, Kyrgyzstan

CONDITIONS OF PEDAGOGICAL EFFECTIVENESS OF THE CURRENT SITUATION FOR TEENAGERS

KEYWORDS: teenager, personality; pedagogical situation; traditional lesson; puberty; stress; aggression; self-appraisal; emotion; feelings; affect; vandalism; depression; aggression; relaxation.

ABSTRACT. The article presents the main ideas of the research aimed at the solution of problems connected with pedagogical situations of teenagers. Teenagers make up a social group that maximally uses mass media to get information of all kinds, because young people are very inquisitive and want to be aware of all events taking place not only in their city, but also in the whole world. All this defines the importance of the given research. In connection with the growing influence of mass media on socialization of schoolchildren the problems of definition of the teachers' position in their work with children and the possible degree of involvement of grown up professionals into the process of children's cognition of the surrounding world through mass media become rather urgent. The problem of influence of mass media upon the formation of the personality of the growing generation is still open for the pedagogical environment of today.

It is known that every generation usually gets through complicated teenage period. However time when previous generation was different is not like nowadays, when all positive and sacred in family can be lost without adults' efforts, i.e. at school – by teachers, at home – by parents and public authorities. Since, personality development process occurs without their active participation, which, ultimately, may end in tears as for parents, so for teenagers.

In this regard, within this article we'll try to find cause-effect relations and terms of pedagogical situation appearance with teenagers using model of this pedagogical phenomenon which have appeared in the process of studying the corresponding literature which classifies, describes, explains and gives applicable advice concerning prevention and removal of their complex reasons. However we'll rest upon only those types of pedagogical situations which externalize at teenagers at the level of 5-7 forms.

The Figure (see Application) reflects reasons of teenager's pedagogical situation at school, where:

- generally, the reason of pedagogical situation appearance is structure of teacher's traditional lesson, where during the whole pe-

riod of child's study at school everybody realizes schoolchild's incompetence

- this can be explained by the fact that at every lesson level of schoolchild's assimilation is not controlled by a teacher. This is because at each lesson a teacher examines only 25-30% of pupils from the whole group. And this creates such a condition when schoolchild studies from time to time instead of systematic assimilation of educational materials. This gradually creates microgroups of poor pupils, which control advanced pupils making them not to answer teachers' questions, and therefore they frustrate teacher's efforts during a lesson.

Hence it appears that a teacher should be taught to such teaching technologies which facilitate removal of abovementioned disadvantages of traditional lesson, which continues their existence year on year and are convenient for bureaucrats who go on creating semblance of success and imitation of innovation, thus creating favorable conditions for appearance of pedagogical situation for teenagers;

- daily slowly but steadily appears stable group of poor pupils due to non-coverage of every subject; to poor pupils are added teenagers due to puberty;

This period corresponds to the moment of schoolchildren's transition to the 5th form.

Herewith it is important to note that practicing teachers know about nonconformity to form masters and teachers, [6, p.99-105] and headmasters [13, p.116]; this uncontrolled group conforms only to primary school teachers, moreover only to those who taught in primary forms. Appearance of this period can be explained by teenager's anatomical and physiological growth. Specifically, these factors explain occurrence of groundless stress and aggression [3; 4; 10; 11];

- schoolchildren's fatigue due to great amount of subjects, healthless schoolchildren [9], irresponsible schoolchildren, lack of terms and proper parents' control, schoolchildren involved by parents to house or agricultural works, or even worse to shops or servicing institutions. This can also include children from vulnerable families and fatherless children.

All the abovementioned negative relations are the consequences of standard lesson. In these conditions, form master, social teacher, parents, child's militia are derivatives from teacher's teaching technology. This means that if for a wonder a teacher possesses such a technology, his works is based on creativity and pedagogics of cooperation, without forcing a schoolchild; work is aimed at creation of nonschool clubs where every schoolchild can self-actualize. In fact exactly from self-assertion of personality of schoolchild-teenager starts «magical transformation from ugly duckling to beautiful swan». Positive qualities appear when teenager starts performing and achieving success in any type of work. For a teenager it is important that others acknowledge Him. It turns out that he proves his maturity, his right for personal opinion and everybody should consider it [2, c.4].

This is the exactly thing he needs, since nobody considers Him treating Him as child. Besides, within traditional teaching from heterogeneous form always appear poor pupils. Since in such types of teaching, pupils always are divided to «strong», «average» and «weak».

- commonly, though «weak schoolchildren» are poor pupils, they get satisfactory marks for quarters and studying year. When teenager understands that he gets formally «satisfactory» marks, independently of his knowledge, he has ample grounds not to believe to teachers. And in this case appear negative relations to «adults», to their unfairness. At the same time, he gets «inferiority complex», which is the reason for disconfidence.

With this background, professor I.B. Bekboev notes that if a teacher constantly humiliates a schoolchild with constant negative relation, schoolchild gets constant sense of fear and anxiety. Such a sense appears at those schoolchildren, whose parents impose exces-

sively inflated demands. In both cases, there appears very low self-esteem at a child, and failure becomes stable. As a whole, this enhances children's emotional discomfort. In this regard, professor I. Bekboev considers adults' ability to see small success in schoolchild's behavior as a way out of apparent trapped state, and try not to pay attention and punish for insignificant violations and weaknesses [1,14].

I. Bekboev believes that for some reason we consider the thoughts of children to be underdeveloped in most cases, it is necessary to make such mental condition of teenager consistent with the environment.

Actually, child is clever; his mind is formed in a different way. That is why all what we do is generally crazy from the viewpoint of children. But even if we don't understand it we would admit that they have the right to make mistakes and commit misconduct. Mind is unchangeable through the centuries. And undesirable doings of young people are always new. These back-alley actions gradually cause the growth of intelligent creature. In that way, the World makes a small step forward...

So, I. Bekboev supposes that according to all the young people with indecent behavior, without setting up them to the criminal environment we should hope for positive results.

- because of hyperemployment of parents, they have no time for control over the level of education of their children, they lose the communication with a class teacher. In this case, all this is stopped by a pupil without positive result in teaching;

- constant family quarrels in dysfunctional families resulting in not only psychic disorders of child but can also be a reason of leaving family;

- constant academical failure of child in all the school subjects causes lose of interest, idling and laziness;

- failing to find something positive in school subjects, some possibilities of self-actualization, he searches it in the street.

The influence of all negative factors mentioned above, accumulated at school and home causes favorable conditions for appearance of troubled children.

Generally, psychologically main emotional states experienced by a human are divided into emotions, feelings and affects [4. p. 206]. But the first notions of stress was introduced by the Canadian psychophysiological Hans Selye in the year 1932 as protective organism response to external unpleasant changes of environment [7, p. 230-235].

In this regard, we suppose that outside «escape» of negative energy accumulated due to the lack of possibilities of self-esteem in good things «troubled children» show as aggression and stress. On the one hand stress

condition of teenager results in narrowing of his state of awareness, physical and psychical health decline, on the other hand;

- the results of stress condition of teenager can cause to exertion of vandalism acts [5, p.34-38] and depression;

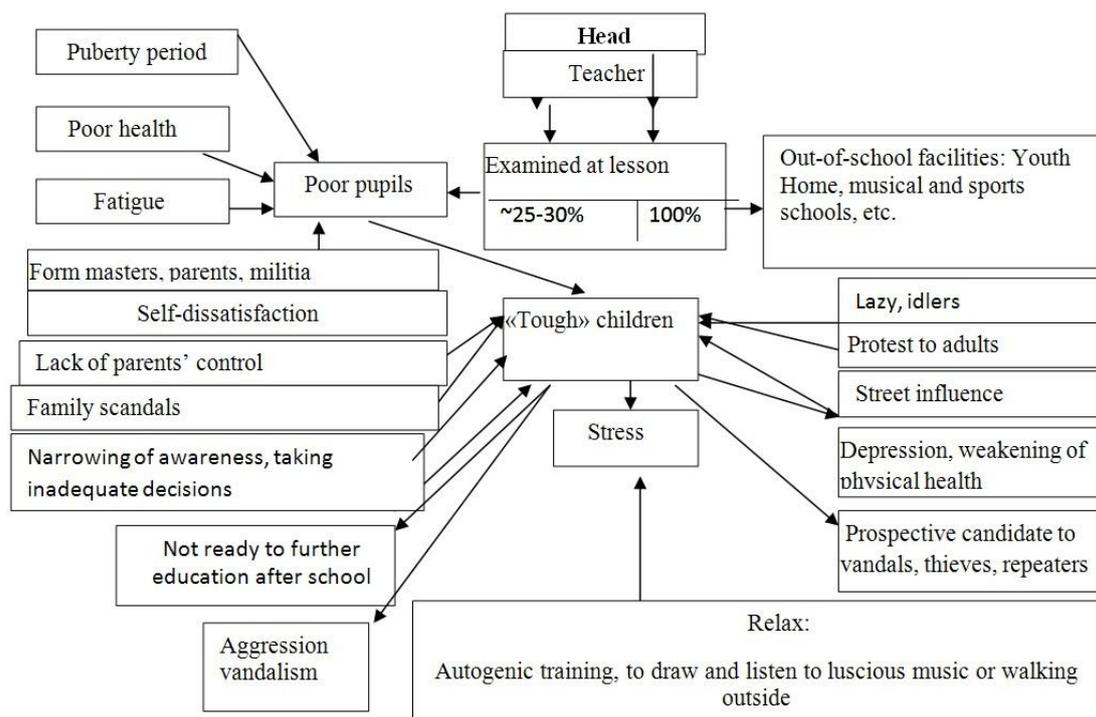
Depression is a composite psychophysiological state of soul which can last for a long time depending on nature and types of reasons.

From there, taking into account all active factors appear the following conditions for:

- non-systematic studying and children are not ready to continue their education after school;
- aggression is the expressive symbol of accumulated stress;
- subjective experience of accumulation in juvenile period results in search of ways to earn «easy means of living» without cares and zealousness, what leads to living on theft, stealing;
- troubled life of teenager is often evident in different forms of pedagogic situations which should be solved without negative consequences and it is necessary to teach them it. And it is possible just under the sole condition

– if the methods of relax are known. Originally relaxation has a technical meaning. Therewith, this notion means return of human being into the initial quiet psychological state in which a man was before the affect. In addition to the above it is necessary to know that in such state a human being gains some negative destructive energy narrowing the state of awareness and it should be cannily referred to creativeness. For example, one should try to paint a picture of nature, listen to a good music, stay outdoors, teach oneself to auto-training, practise the Chinese gymnastics (Wushu) or other ways to get free of negative emotions;

According to the given picture in applied aspect one can arrive at the conclusion that the most significant in teaching is to refuse of traditional structure of lesson applying new methods of education allowing to examine each pupil on every subject and systematic control over after-school interests of their pupils without which there are always appear favorable conditions for free-standing and uncontrolled pedagogical processes called as pedagogical situation.



App. 1. Model of pedagogical situation with teenagers at school and approaches to its reduction

REFERENCES

1. Bekboyev I. Ensuring development of the child begins with creation to it favorable conditions. Narodnoye education. 2014. № 5-6. P. 14-b.
2. Belicheva S. A. This dangerous age. M. : Knowledge, 1982.
3. Berkowitz L. Aggression: reasons, posledsviya and control. SPb., 2001.
4. Baron R., Richardson. Aggression. SPb. 1997.
5. Барова Л. С. Youth vandalism and its prevention // Pedagogics. 2003. № 5. P. 34-38.
6. Zhuravlev D. Adaptation of pupils upon transition from initial to average school // Pedagogics. 2002. № 8. P. 99-105.

7. Key keepers of Page. How to be saved from a stress? // *Obrazovaniye*. 2004. № 5. P. 230-235.
8. Nemo R. S. *Psikhologiya: Studies. A grant for pupils ped. uch-shch, students Ped. in-t and employees of system of preparation, professional development and retrainings ped. shots. M. : Education, 1990.*
9. Spivakovskaya A. S. *Prevention of children's neuroses (the complex psychological correction). M, 1988.*
10. Framm E. *Anatomiya of human disruptiveness. M., 1998.*
11. Freud S. *On that party of the principle of pleasure. M., 1992.*
12. Ямбург Е. А. *School for all. M. : New school. 1996.*

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. Н. Сергеева.

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.013.73-049.5
ББК 4404н6+44в

ГСНТИ 02.41.41; 14.15.07

Код ВАК 09.00.11; 13.00.01

Азаренко Сергей Александрович,

доктор философских наук, профессор, кафедра социальной философии, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 19; e-mail: sergey_azarenko@mail.ru

Симонова Ирина Александровна,

кандидат философских наук, доцент, кафедра акмеологии и менеджмента, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, ул. Космонавтов, д. 36; e-mail: luboe05@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА: СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «БЕЗОПАСНОСТЬ»

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: безопасность; образовательное пространство; социально-философский анализ безопасности; субъекты образования; кризис образования.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются проблемы современного образовательного пространства России в контексте влияния, которое оказывает на него доминирующая в обществе установка в отношении понимания безопасности. Описывается контекстуальная основа формирования сложившегося концепта «безопасность». В тексте предложены определения понятия «безопасность», представлены выводы о его актуальных характеристиках, выявленных в результате социально-философского анализа. Выделены такие характеристики, как ориентация на широкий круг ценностей, консервативность, сбережение устоявшихся порядков, статичность, претензия на универсальность. На основании классических и современных философских подходов к пониманию безопасности проводится соотнесение обобщенных свойств лидирующей концепции с текущим состоянием общества, делается вывод о несоответствии концепта и системы его практического применения к деятельности общества и, в частности, к организации образования. Приводятся конкретные трудности, обусловленные современным представлением о безопасности, возникающие в образовательной среде. Выявляются противоречия между насущными образовательными потребностями в создании благоприятных условий для развития образовательных субъектов, соответствующих облику общества, и теми вызовами, которые стоят перед образованием в современном мире. Предлагаются пути преодоления кризиса образовательного пространства через пересмотр определяющих его аспектов безопасности. Предложены конкретные рекомендации по практическому замещению технологий внешнего контроля формами, ориентированными на развитие адаптивности, мобильности, рефлексивности субъектов образовательной среды.

Azarenko Sergey Aleksandrovich,

Doctor of Philosophy, Professor of Department of Social Philosophy, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

Simonova Irina Aleksandrovna,

Candidate of Philosophy, Associate Professor of Department of Acmeology and Management, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

PROBLEMS OF MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT: A SOCIO-PHILOSOPHICAL ANALYSIS OF THE CONCEPT OF "SECURITY"

KEYWORDS: security; educational environment; socio-philosophical analysis of security; subjects of education; education crisis.

ABSTRACT. The article deals with the problems of modern educational environment of Russia in the context of the influence that it has on the prevailing social attitudes towards security awareness. It describes the contextual basis for the formation of the existing concept of "security". The article contains the definition of "security" and presents the findings of its current characteristics identified as a result of social and philosophical analysis. The authors have marked such characteristics as the focus on a wide range of values; conservative nature; preservation of the established order; static character and a claim for universality. On the basis of classical and contemporary philosophical approaches to the interpretation of security, the article describes the generalized correlation of the properties of the leading concept with the current state of society, makes a conclusion about the discrepancy between the concept of its practical application to the activities of the society and, in particular, to the organization of education. The authors specify the difficulties arising from the modern concept of security influencing the success of the educational environment. The article also reveals the contradictions between the pressing educational needs in the creation of favorable conditions for the development of academic subjects, and the countenance of the society and the challenges facing education in the modern world. The ways of overcoming the crisis by revising the educational environment determine its safety aspects. The authors propose concrete recommendations on the practical replacement of technological forms of external control by the forms oriented to the development of adaptability, mobility and reflexivity of the participants of the educational environment.

Современное общество наполнено разного рода опасностями: ухудшение экологической обстановки, экономические кризисы, развивающиеся с огромной скоростью информационные технологии, обострившаяся ситуация в военной сфере и как следствие всего этого – социальная и психологическая нестабильность. По мнению таких социально-философских исследователей, как У. Бек [3], Э. Гидденс [7], Н. Луман [10], современное общество вошло в зону «мегарисков» и характеризуется как «общество риска». Поэтому вместе с понятием риска в области исследований актуализировалось и понятие безопасности.

Вместе с разграничением и изучением различных видов опасности появляется разделение и внутри общей темы безопасности: военная, экономическая, социальная, психологическая, информационная и другие виды безопасности. Однако до конца не проясненным остается само понятие «безопасность», которое и должно быть важнейшим компонентом философии устойчивого развития общества.

Так, возрастает значимость философии безопасности как методологической основы научной теории безопасности, необходимой для решения огромного количества практических проблем безопасности личности и общества. Несомненно, безопасность не только как определенное свойство системы, но и как методологический и ментальный конструкт оказывает мощнейшее влияние на состояние большинства сфер общественной активности, особое место среди которых занимает образовательное пространство. Именно образовательная сфера представляется матрицей, не только воспроизводящей текущее состояние социального бытия, но и формирующей будущее страны. Потому целью настоящей работы является прояснение сущности современного конструкта «безопасность» и оценка степени, последствий и перспектив его влияния на состояние образовательного пространства России.

Следует признать, что кроме решения экономических проблем, проблемы контроля со стороны государства и всевозможных социальных страхов, у современного человека все чаще выходят на первый план проблемы духовного и психологического характера. Так, обретение внутренней гармонии и сохранение психологического здоровья определяются преодолением внутренних негативных состояний личности, пониманием целей жизни и профессиональной деятельности, готовностью к изменению собственной профессиональной позиции, формированием позитивного отно-

шения к своей профессиональной деятельности и собственной личности [4, с. 7].

Это говорит о том, что в современном обществе происходит смена приоритетов с потребительских ценностей и материального благополучия на духовность, на восстановление нравственных основ как личности, так и общества. В этом аспекте безопасность уже не может быть понята нами лишь как состояние сбережения материальных ценностей или физическое сохранение тела в невредимом состоянии. Нам необходимо искать глубже: безопасность требует понимания в качестве конструкта, характеризующего относительное расположение человека в социуме, которое затрагивает коммуникативную, ценностную, духовную составляющие, а не только вещную сторону вопроса.

В. Н. Пасечник отмечает широкую работанность утилитарных подходов к понятию «безопасность», а также констатирует их ограниченность и необходимость дальнейшей разработки философского подхода к осмыслению понятия «безопасность» через категорию бытия. Однако он сосредотачивается на конкретизации черт национальной безопасности сквозь призму религиозного сознания [11]. Мы же попробуем пойти дальше и конкретизировать, а также оценить современное представление о безопасности в контексте социально-философской методологической традиции.

Э. Гидденс ввел понятие «онтологической безопасности». Динамичный характер современной жизни объясняется Э. Гидденсом разделением времени и пространства, «откреплением» социальных институтов, рефлексивностью и историчностью. Историчность модерна несет идею непрерывного изменения. Она обращает людей к будущему, которое понимается как принципиально открытое и не предопределенное. Рефлексивность современной социальной жизни состоит, по Э. Гидденсу, в том, что социальные практики постоянно критически оцениваются и трансформируются в свете поступающей о них информации. Рефлексивность модерна подрывает базисное доверие, на котором основывается онтологическая безопасность. Поэтому можно сказать, что присущий модерну динамизм дестабилизирует и существенно трансформирует чувство онтологической безопасности: рутинизация человеческой практики здесь уже не обеспечивается в полной мере механизмами традиции, а опосредуется все возрастающей рефлексивностью. Онтологическая безопасность рождается на основе «базисного доверия» и закрепляется в рутине. Страх является антонимом этого чувства и выступает как экзи-

стенциальный ужас, рождаемый столкновением с хаосом.

Как считает Э. Гидденс, обладать чувством онтологической безопасности, значит, располагать на уровне непосредственного практического сознания «ответами» на основные экзистенциальные вопросы, неизбежно встающие перед каждым человеком: о конечности человеческой жизни, о сосуществовании с другими, об обеспечении непрерывности личностной идентичности и др. Ядро чувства безопасности – базисное доверие – обычно формируется у человека на основе отношений с воспитывающими его людьми: взаимность с воспитателями образует исходную бессознательную социальность, ту первичную связь, из которой впоследствии вырастают сложные эмоциональные и познавательные ориентиры индивида в отношении других людей, вещного мира и самого себя. Эти ориентиры, или «механизмы защиты», обеспечивающие обоюдный характер доверия (вежливость, тактичность и т. п.), охраняют систему онтологической безопасности. В дальнейшем переживание онтологической безопасности формируется и поддерживается механизмами рутинизации человеческого поведения в среде повседневности, благодаря чему индивиды от одной ситуации к другой несут на себе своеобразный «защитный кокон», который обеспечивает чувство «неуязвимости», блокирующее негативные возможности в пользу позиции надежды. Подорвать чувство онтологической безопасности может характерная для современности рефлексивность. Она противостоит базисному доверию в том, что человек сам осознает, что трагический исход не исключен. Однако именно рефлексивность позволяет переориентироваться в изменяющихся условиях и адекватно реагировать на динамику среды, а значит, гарантирует человеку возможность выживания в контексте реальных изменчивых условий, такая мобильность человека – и есть ключ к безопасности. Описанная Гидденсом ситуация, на наш взгляд, должна быть определяющей в подготовке теории и практики современного конструкта безопасности.

Обзор современной литературы по теме безопасности показывает, что последняя прежде всего понимается как совокупность контролируемых условий, как состояние некоторой системы, позволяющее исключить любые угрозы и опасности, предусмотрев и предвосхитив все возможные пути их появления [1; 9; 11; 13]. Однако в этой концепции не находится места тому, что у Э. Гидденса обозначено как рефлексивность. То есть безопасность ассоциирована с отсутствием изменений, со своего рода консервативным, контро-

лируемым пространством, где все практики должны проходить по четкой, универсальной схеме с минимумом неожиданных отклонений и непредвиденных результатов. Конкретизируем: безопасность понимается как сохранение онтологических основ человеческого бытия через создание контролируемых пространств «уверенных условий», которые обеспечиваются стабильными практиками. Парадокс заключается в том, что именно те ключевые характеристики безопасности, которые выдвинулись сегодня на первый план – статика положения вещей и людей, фиксированность, предсказуемость практик через их ограничения, строгие правила, формализацию деятельности и мышления – сами по себе создают новые опасности для человеческого сознания и поведения.

Мартин Хайдеггер был первым мыслителем, кто понял надвигающиеся угрозы и риски для человека в современности, которые оказались связанными с развитием техники и техницистского отношения к миру. В основе такого подхода лежит известное хайдеггеровское понимание техники, выражаемое его понятием *Gestell*, что значит «постав» в переводе В. Бибикина. По Хайдеггеру, техника происходит от *techno*, которая у древних греков была связана с *poiesis*'ом (последний понимается как *произведение*, то есть выведение различных сил бытия из *потаенности в наличность*): «Техника есть некоторый вид раскрытия потаенности» [14, с. 225]. При этом техника, когда она отрывается от *пойесиса*, превращается «в техническое раскрытие», сужая первоначальное значение того, что призвано было открывать через человека полноту бытия. Такой подход к *техне* в отрыве от *пойесиса* предполагает отказ от раскрытия потаенного в бытии, согласно его собственной природе, а значит, человек фактически уклоняется от подлинного себя в полноте своего бытия. Хайдеггер пишет: «Где правит постав, на всякое раскрытие потаенного ложится печать управления, организации и обеспечения всего состоящего в наличии» [14, с. 225]. То есть инструментальный и все исчисляющий подход к миру способен сузить, а то и обеднить полноту мира и творческий потенциал самого человека. Управление и организация мыслителем рассматриваются в качестве чего-то ущербного, но таковы они не сами по себе (в современности, напротив, существует насущная потребность в управляемости социальными процессами), а отношение к онтологической полноте, которая может быть упущена в своей многогранности.

Обращение к анализу образовательной сферы выявляет небывало высокий уровень ее технизации: на наш взгляд, именно ори-

ентация на современную концепцию безопасности при организации образовательных процессов предполагает максимальную их стандартизацию, создание однозначных универсальных схем оценки и директив деятельности на разных уровнях и зонах образовательной организации (речь идет не только о детальнейшей стандартизации учебного процесса, в том числе посредством всей организационно-методической документации, но и о методах оценки персонала и обучающихся, а также и самого образовательного учреждения, организации внеучебной жизни учащихся и работников, хозяйственной практике и др.). Не этого ли боялся Хайдеггер? Так, современные формы оценки образовательных организаций (преподавателей и студентов как ее субъектов) предлагают внешние и общие критерии, в основном, количественные – например, балльно-рейтинговые показатели «эффективности», тесты, индикаторы числа публикаций в многообразных базах данных, подсчет количества конференций, уровня материальных выгод и т. п. Но в погоне за этими показателями теряется связь с полнотой бытия, происходит обезличивание самого человека и содержания его деятельности, он перестает вдохновляться подлинным, некогда поднимающим в нем творческую энергию. Однако «технический», если не сказать более – «технарский» подход продолжает быть определяющим в погоне за баллом, коэффициентом и индексом, что способствует ограниченному подходу к миру и творческим возможностям человека.

Такой подход провоцирует установление управленческих практик, которые М. Фуко описывает, говоря об обществе контроля: политика управления поведением осуществляется посредством дифференциального администрирования разного рода неравенств (неравенства положения, показателей, статусов, баллов и т. д.). Многие оценочные технологии в образовательной среде ориентированы на такое бескомпромиссное ранжирование: включение / невключение вуза в «зеленую зону», тестирование ЕГЭ и пр. При этом установленные неравенства оказывается тяжело преодолеть, поскольку, несмотря на качественные достижения, субъект просто «вылетает из обоймы». Ж. Делез, также давший описание обществу контроля, указывает на еще одно свойство управления, на наш взгляд, характерное для современной образовательной среды и опирающееся на современную модель безопасности, – обращение к власти над «коммуникациями» [8]. Попытки упорядочить и закрепить в стандартных формах те связи, которые традиционно возникали в этой среде естественным обра-

зом, приводят, напротив, к размыканию связи между людьми. Во-первых, сама недоступность, неясность официальных форм взаимодействия (например, в рамках сетевого сотрудничества, формальных консультаций, вынужденных конференций) пугает участников образовательной коммуникации. Во-вторых, позиция человека как «должника» [8, с. 221], вынужденного находиться в погоне за исполнением долга (он *должен* делать показатели, выдать «полезные цифры»), погружает его в условия сильнейшей конкурентности, следовательно, выключенности из естественной кооперации в профессиональной среде. Эти связи необходимо восстановить для личного, творческого вклада людей в работу и учебу, но для этого необходимо изменить подход к управлению, а значит, *допустить свободные, непредусмотренные коммуникации*, что опять-таки противоречит современной установке на *предсказуемую* безопасность.

Сходные идеи мы можем увидеть и у З. Баумана, который в работе «Текущая современность» показывает, что именно состояние дезинтеграции, хрупкости, уязвимости, быстротечности, «существования до дальнейших распоряжений» человеческих обязательств и сетей [2, с. 21] создает ситуацию управляемости за счет ощущения постоянной потребности в директивах как условиях безопасной среды. Безопасность, трактуемая как ясность возможностей и перспектив, оказывается тем продуктом, которого все время приходится ожидать сверху, он не понимается в деталях, но дает временное убежище от ужаса хаоса. Сегодня этот момент хорошо просматривается в образовательном пространстве России. Естественные формы коммуникации, сотрудничества, творчества сменяются попытками вписать естественные импульсы в строгие, но не вполне подходящие и доступные для понимания требования, чтобы обеспечить формальное соответствие полученным критериям. Такое соответствие становится самостоятельной ценностью, гарантирующей сохранение места в системе показателей, а значит, и безопасность «своих»/ требуемых интересов.

В такой обстановке у человека не может возникнуть здоровое чувство безопасности, поскольку изменчивая, текущая реальность требует высокой степени самостоятельности, мобильности и адаптивности как от современного педагога, так и от будущего выпускника, однако система безопасности организуется так, что условия ее воплощения являются внешними, не осознаются и формируются без участия ее потребителей. Чувство безопасности может возникать только параллельно с чувством

свободы и уверенности в себе, однако парадоксальное сочетание способов организации безопасного пространства мешает формированию человека, способного контролировать окружающее пространство и напротив – порождает ощущение неуместности, шаткости положения, опасности. По мысли М. А. Воробьевой, «высокий общий уровень самоорганизации свидетельствует об автономности человека в организации собственной жизни, его способности самостоятельно и осознанно ставить цели, анализировать ситуацию, моделировать работу по достижению выдвинутой цели, выделять критерии ее оценки и контролировать ход выполнения как промежуточных, так и конечных результатов деятельности, адекватно и оперативно реагировать на любые изменения» [5, с. 184]. Исследователь констатирует прямую зависимость между уровнем самоорганизации и способностью овладевать новыми видами деятельности, чувством уверенности и безопасности в незнакомых ситуациях, а следовательно, и стабильностью в привычных сферах жизни [5]. Двойные стандарты не могут приносить однозначный устойчивый результат: невозможно готовить человека для жизни в условиях полиморфной, изменчивой среды, приучая его к действиям в строгих стандартных рамках.

Также невозможно рассчитывать на способность педагогов готовить обучающихся к жизни в изменчивой среде, в то время как сам учащийся учится быть все более вписанным в строгие рамки предсказуемого порядка. Так, исследования И. В. Девятовской и Э. Э. Сыманюк показывают, что одна из основных причин возникновения профессиональных деструкций педагогов, в частности, выученной беспомощности, – систематические ограничения деятельности педагогического коллектива, когда любые попытки педагога что-либо

предпринять или изменить не находят поддержки или пресекаются [12]. Формализованная социальность образовательной среды не вписывается в контекстуальные требования, которые предъявляет к ней сегодня современная жизнь. Обеспечение ограничивающей безопасности – само создает небезопасные условия.

Отметим, что сохранение психологического и социального благополучия в социуме (которое и должна обеспечивать система безопасности) невозможно без активного участия самого субъекта профессионального труда. Включенность позволяет личности формировать внутренний резерв для обеспечения внутренней психологической гармонии, что положительно влияет на ее профессиональное развитие и является помощью и поддержкой даже в неблагоприятных, а значит, и небезопасных социально-профессиональных ситуациях [4]. Более того, по мысли Н. О. Элиаса, техники саморегулирования формируются не только у взрослых (т. е. тех, кто учит), поскольку они приучают к соответствующим способам поведения и мышления и своих подопечных [15, с. 248].

Если общество и индивид изменяются совместно, необходимо создать общую платформу для этого изменения. Такой платформой могут стать проекты, в основе реализации которых лежит не внешний строгий контроль формальностей, а самоуправление, опирающееся на гибкие, адаптивные системы оценочных (а не контрольных) показателей образовательной активности. С помощью принципиального пересмотра проектов системы безопасности и переосмысления ее как базового фактора, определяющего путь существования российского образования, при обращении к самоуправлению возможен постепенный переход к новым условиям, благоприятным для развития образовательного пространства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Атаманов Г. А. Информационная безопасность в современном российском обществе (социально-философский аспект) : дис. ... канд. филос. наук. Волгоград, 2006.
2. Бауман З. Текущая современность. СПб., 2008.
3. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / пер. с нем. В. Седелнику и Н. Федоровой; посл. А. Филишова. М. : Прогресс-Традиция, 2000.
4. Волкова Н. Г., Девятовская И. В., Сыманюк Э. Э. Психологическая гармония как фактор самоподдержки психологического здоровья на этапе профессионального обучения личности // Педагогическое образование в России. 2009. № 1. С. 4-10.
5. Воробьева М. А. Связь мотивации учебной деятельности с самоорганизацией деятельности студентов // Педагогическое образование в России. 2012. №6. С. 184-189.
6. Гадаев В. Ю. Религиозная безопасность в контексте духовной безопасности // Теория и практика общественного развития. 2014. № 10 С. 13-16.
7. Гидденс Э. Судьба, риск и безопасность // THESIS. 1994. Вып. 5. С. 107-134.
8. Делез Ж. Переговоры. Post scriptum к обществам контроля. СПб., 2004.
9. Заплатинский В. М. Терминология науки о безопасности. // Zbornik prispevkov z medzinarodnej vedeckej konferencie «Bezpečnostna veda a bezpečnostne vzdelanie». Liptovský Mikuláš: AOS v Liptovskom Mikuláši, 2006.
10. Луман Н. Понятие риска // THESIS. 1994. № 5. С. 135-160.

11. Пасичник В. Н. Категория «безопасность» как методологическая основа государственной политики и управления национальной безопасностью // Вестник гос. и муниципального управления. 2013. № 3. С. 11-21.
12. Сыманюк Э. Э., Девятковская И. В. Профессиональные деструкции и способы их профилактики // Народное образование. 2010. № 6. С. 123-129.
13. Федеральный Закон 390 «О Безопасности». URL: <http://www.consultant.ru/online/base/?req=doc;base=LAW;n=108546>.
14. Хайдеггер М. Вопрос о технике // Хайдеггер М. Время и бытие. М. : Республика, 1993.
15. Элиас Н. О Процессе Цивилизации. Социогенетические и психогенетические исследования. М. ; СПб., 2001. Т. 2.

REFERENCES

1. Atamanov G. A. Informatsionnaya bezopasnost' v sovremennom rossiyskom obshchestve (sotsial'no-filosofskiy aspekt) : dis. ... kand. filos. nauk. Volgograd, 2006.
2. Bauman Z. Tekuchaya sovremennost'. SPb., 2008.
3. Bek U. Obshchestvo riska. Na puti k drugomu modernu / per. s nem. V. Sedel'niku i N. Fedorovoy; posl. A. Filippova. M. : Progress-Traditsiya, 2000.
4. Volkova N. G., Devyatovskaya I. V., Symanyuk E. E. Psikhologicheskaya garmoniya kak faktor samopodderzhki psikhologicheskogo zdorov'ya na etape professional'nogo obucheniya lichnosti // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2009. № 1. S. 4-10.
5. Vorob'eva M. A. Svyaz' motivatsii uchebnoy deyatel'nosti s samoorganizatsiyey deyatel'nosti studentov // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2012. №6. S. 184-189.
6. Gadaev V. Yu. Religioznaya bezopasnost' v kontekste dukhovnoy bezopasnosti // Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. 2014. № 10 S. 13-16.
7. Giddens E. Sud'ba, risk i bezopasnost' // THESIS. 1994. Vyp. 5. S. 107-134.
8. Delez Zh. Peregovory. Post scriptum k obshchestvam kontrolya. SPb., 2004.
9. Zaplatinskiy V. M. Terminologiya nauki o bezopasnosti. // Zbornik prispievkov z medzinarodnej vedeckej konferencie «Bezhecnostna veda a bezpecnostne vzdelanie». Liptovsky Mikulas: AOS v Liptovskom Mikulasi, 2006.
10. Luman N. Ponyatie riska // THESIS. 1994. № 5. S. 135-160.
11. Pasichnik V. N. Kategoriya «bezopasnost'» kak metodologicheskaya osnova gosudarstvennoy poli-tiki i upravleniya natsional'noy bezopasnost'yu // Vestnik gos. i munitsipal'nogo upravleniya. 2013. № 3. S. 11-21.
12. Symanyuk E. E., Devyatovskaya I. V. Professional'nye destruktzii i sposoby ikh profilaktiki // Narodnoe obrazovanie. 2010. № 6. S. 123-129.
13. Federal'nyy Zakon 390 «O Bezopasnosti». URL: [<http://www.consultant.ru/online/base/?req=doc;base=LAW;n=108546>].
14. Khaydegger M. Vopros o tekhnike // Khaydegger M. Vremya i bytie. M. : Respublika, 1993.
15. Elias N. O Protsesse Tsivilizatsii. Sotsiogeneticheskie i psikhogeneticheskie issledovaniya. M. ; SPb., 2001. Т. 2.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. С. Л. Фоменко.

МЕНЕДЖМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.014.54:339.138
ББК 44в

ГСНТИ 16.21.27

Код ВАК 13.00.01

Аликперов Игорь Михайлович,

кандидат экономических наук, доцент, кафедра акмеологии и менеджмента, Институт менеджмента и права, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: aigor55@mail.ru

НАЗВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ КАК МАРКЕТИНГОВЫЙ ИНСТРУМЕНТ В РЫНОЧНЫХ УСЛОВИЯХ: СОСТОЯНИЕ И ВОЗМОЖНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: маркетинг; торговая марка; нейминг; ренейминг; брендинг; образовательная организация.

АННОТАЦИЯ. Образовательным учреждениям приходится все больше учитывать рыночные законы и использовать маркетинговые инструменты в управлении в связи с растущей рыночной конкуренцией и изменением нормативно-правовых основ деятельности. Использование маркетинговых ресурсов включает не только планирование продуктовой, ценовой, рекламной политики организации, но и умелое формулирование названий организаций и образовательных услуг. Предметом исследования является маркетинговая деятельность образовательных организаций. Цель – обоснование возможности и необходимости разработки торговых марок (нейминга) образовательных организаций на основе анализа опыта зарубежных и отечественных организаций, а также описание этапов ее создания. При написании статьи использованы следующие теоретические методы исследования: формализация, анализ и синтез, обобщение, – а также методы эмпирического уровня: наблюдение, сравнение, анкетный опрос. Теоретический базис управления образовательными организациями дополнен обоснованием необходимости продвижения образовательных организаций и их услуг с помощью активной марочной политики в условиях усиления конкуренции на рынке образовательных услуг. Обоснована необходимость и возможность использования марочной политики в управленческой деятельности образовательных организаций. Использование полученных результатов позволит повысить эффективность управления образовательными организациями благодаря активизации маркетинговой деятельности.

Alikperov Igor' Mikhaylovich,

Candidate of Economy, Associated Professor of Department of Acmeology and Management, Institute of Management and Law, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

TRADE MARK OF EDUCATIONAL INSTITUTION AS A MARKETING TOOL: PRESENT STATE AND OPPORTUNITIES

KEYWORDS: marketing; trademark; naming; renaming; branding; educational institution.

ABSTRACT. Educational institutions more and more often have to observe market laws and use marketing tools in management due to the growing market competition and the changes of juridical norms regulating its activity. The use of marketing tools includes not only planning of productive, pricing and advertising policy, but also the formulation of the titles of organizations and education services. The object of research is marketing activity of educational institutions. The goal of the study consists in the definition of the grounding of the need and necessity of working out trademarks (naming) on the basis of analysis of foreign and national experience and also the description of the stages of creating trademarks of educational institutions. The following theoretical research methods were used: formalization, analysis and synthesis, generalization; and such empirical methods as: observation, comparison and opinion poll. The theoretical basis of management of educational institutions has been enlarged by the foundation of necessity of promotion of educational institutions and their services with the help of trademark policy in the conditions of growing competition on the education services market. The obtained results will allow raising the level of management of secondary and higher professional educational institutions.

Успех любой организации на рынке определяется многими факторами: качеством товаров и услуг, ценовой и рекламной политикой, репутацией и имиджем, точным выбором целевой аудитории, ее стимулированием и лояльностью. Все эти факторы относятся к маркетинговой деятельности, без которой невозможно достижение конкурентных преимуществ на рынке, а значит, и коммерческих целей.

Работа в рыночных условиях способствовала накоплению опыта и разработке маркетинговых инструментов для оказания образовательных услуг на всех уровнях образования. Тем не менее, один из важных элементов комплекса маркетинга в сфере образования пока используется очень слабо – название организации, которое может стать торговой маркой и даже ее брендом. Принятый в конце 2012 года Закон «Об об-

разования в РФ», новые институциональные условия, рыночная среда способствуют переходу образовательных учреждений к работе в новых условиях, в которых требуется соблюдать рыночные законы. Всем известны на потребительском рынке торговые марки (бренды) компаний, занимающихся производством и сбытом одежды, парфюмерии, продуктов питания, бытовой и компьютерной техники и т.д. В то же время образовательные учреждения (за исключением дошкольных) используют ограниченные подходы к неймингу (формированию названий и торговых марок). Такой подход был понятен в условиях командно-административной системы, когда за ресурсное обеспечение и управление полностью отвечало государство. В условиях рыночной экономики и конкуренции нейминг и брендинг являются важными инструментами продвижения организаций и их продуктов к целевым потребителям, пока что недооцененными и мало используемыми в отечественной сфере образования.

Автор статьи в течение длительного времени занимается исследованием возможностей маркетинговой деятельности в управлении образовательными организациями, обоснованием необходимости применения в них форм и методов работы, используемых в коммерческих бизнес-структурах, что связано с формированием аналогичных институциональных условий в образовательной сфере с учетом ее специфики. В то же время в управлении образовательными организациями, в отличие от коммерческих фирм, практически не уделяется внимание марочной политике и использованию брендинга в продвижении как самой образовательной организации, так и ее услуг. Это связано с непониманием роли торговой марки (названия) в позиционировании организации на рынке образовательных услуг, отсутствием опыта и навыков у руководителей в реализации данной маркетинговой деятельности. Данные обстоятельства определили цель статьи - обоснование возможности и необходимости разработки торговых марок (нейминга) образовательных организаций на основе анализа опыта зарубежных и отечественных организаций, а также описание этапов ее создания.

Торговая марка организации – это имя, термин, знак, символ, логотип или их сочетание предназначенные для идентификации товаров и услуг компаний на рынке [5]. Любая компания, нацеленная на развитие и решение амбициозных задач, занимается неймингом, чтобы было проще продвигать свои продукты и расширять сферы бизнеса.

До сих пор руководители образовательных учреждений в вопросах нейминга и

брендинга очень консервативны. *Нейминг* – процесс разработки названия организации, его торговой марки. Это сложный, творческий, комплексный маркетинговый процесс, так как название организации и ее продуктов не должны быть случайными и обладать важными свойствами:

- оно должно содержать намек на выгоды продуктов организации;
- гарантировать их определенное качество;
- быть привлекательным и понятным для целевой аудитории – текущей и потенциальной;
- должно быть легким для произношения, узнавания и запоминания;
- должно четко отличаться от других названий.

При поиске названия организации обычно используются следующие варианты: имена собственные (например, основателя или легендарного руководителя), придуманное название, мифологические образы, числа, инициалы, географические названия, иностранные слова, различные сочетания предыдущих подходов.

Также в процессе развития организации может использоваться ренейминг – переименование организации в связи с новым статусом или возможностями. Данный процесс будет происходить во многих образовательных учреждениях в связи с принятием нового Закона РФ об образовании, реформированием и ужесточением требований к организациям, совершенствованием маркетинговой деятельности в управлении.

Превращение торговой марки в известное фирменное название – не просто имиджевый процесс, результатом которого является признание и лояльность целевой аудитории (и не только ее). Важность известной торговой марки определяется следующими коммерческими причинами:

- облегчается идентификация продуктов и самой организации;
- повышается ответственность организации за свои продукты и услуги;
- гарантируется, что продукт организации обладает определенным качеством;
- обеспечивается юридическая защита продуктов организации от подделок, краж секретов, незаконного использования;
- сокращаются затраты на маркетинг при раскрученности бренда;
- организации проще выводить новые продукты на рынок, расширять комплекс услуг;
- уважаемый бренд укрепляет корпоративный имидж;
- это является нематериальным активом организации.

В образовательных учреждениях нейминг, а тем более брендинг пока еще не стали инструментами маркетинговой политики по продвижению своей организации и ее продуктов на рынок. В условиях командно-административной системы не было такой необходимости в силу отсутствия рыночных отношений, конкуренции и самостоятельности самих организаций. Исключением из правил были названия детских дошкольных учреждений, которым наряду с официальным номенклатурным статусом присваивали эмоциональное («Колобок», «Солнышко», «Радуга» пр.), что было связано с контингентом посетителей. К сожалению, до сих пор в современных рыночных условиях в основном дошкольные учреждения, особенно частные, отличаются особым подходом к неймингу, учитывая реалии рынка и возможности его сегментирования. Остальные образовательные учреждения (за исключением творческих и частных) придерживаются старого марочного подхода.

На сегодняшний день можно выявить следующие подходы к названию (торговой марке) образовательных учреждений среднего и высшего уровня. Обычно это сложное название, включающее несколько вариантов нейминга:

- географическая часть (екатеринбургский, уральский, новосибирский, омский, серовский);
- организационно-правовая форма учреждения (федеральный, областной, муниципальный, ИП, ООО);
- отраслевой подход (педагогический, сельскохозяйственный, гуманитарный, экономический, физико-математический и пр);
- уровень образования (дошкольное, общее, среднее профессиональное, высшее);
- тип образовательного учреждения (дошкольное, общеобразовательное, профессиональная, организация высшего образования, а также организации дополнительного образования);
- вид образовательной организации (для средних – школа, лицей, гимназия; для профессиональных – профессиональный лицей, техникум; для высших – колледж, институт, университет);
- нумерация (для общеобразовательных, профессиональных, дошкольных учреждений).

И только редкие учебные заведения (кроме дошкольных) используют другие подходы к неймингу. В общеобразовательных муниципальных организациях встречается в названии имя директора школы, имеющих заслуги в руководстве организацией, – 110 школа им. Л. Гришиной, гимназия №8 им.С. Дягилев в г.Екатеринбурге. В частных заведениях придумывается назва-

ние, отвечающего уровню и специфике спроса целевой аудитории (гимназии «Екатеринбург-Париж», правовой лицей им. Е. Кастеля, «Славянская школа»).

В результате анализа названия двухсот ведущих университетов России было выявлено использование в основном географического и отраслевого подходов, а присвоение персональных имен связано либо с политическим подходом, как например, МВТУ им. Н. Баумана или сравнительно недавнее переименование – Уральский политехнический институт в Уральский федеральный университет им. Б. Ельцина, либо с увековечением памяти выдающихся ученых (Московский государственный университет им. М. Ломоносова, Первый Московский государственный медицинский университет им. И. М. Сеченова).

Все это является примерами номенклатурно-бюрократического подхода к неймингу, отражающими соответствующий стиль управления образовательными организациями, который сохранился, несмотря на рыночные преобразования.

Если обратиться к опыту нейминга в европейских и американских образовательных организациях, то можно обнаружить следующие подходы. В американских школах названия отражают уровень образования (колледж), организационно-правовой статус (частная, муниципальная), географическое местоположение (в редких случаях, по имени основателя). В европейских общеобразовательных организациях тот же подход, но в уровне образования добавляются лицеи и гимназии, а также чаще, чем в США используются имена собственные (основатели учебных заведений). Анализируя названия ведущих университетов мира, приведенных в рейтинге за 2013 год по версии Times Higher Education (первая тридцатка) [6], видишь отражение общемировых подходов к неймингу университетов: прежде всего географическое местоположение (регион, город, район), уровень образования, в редких случаях – отраслевой подход, что связано с многофункциональностью деятельности. Лучшие и самые известные университеты мира стали брендами, и этот бренд отражает либо географическое расположение университета (Сорбонна, Оксфорд, Принстон, Беркли, Стэнфорд, Калифорния и т.д.), либо название связано с именами меценатов и благотворителей, которые помогали становлению университетов (Э. Йель, Дж.Харвард, Дж. Хопкинс).

С целью изучения отношения руководителей к реформированию правового статуса образовательных учреждений, усилению конкуренции в образовательной сфере

и необходимости разработки торговых марок автором был проведен опрос данной категории респондентов. В октябре-ноябре 2014 года было опрошено 67 человек - директора и заместители образовательных организаций (школ, гимназий, дошкольных учреждений) Екатеринбурга, Богдановича, Ревды, из них 59 человек – женщины, возраст руководителей от 34 до 58 лет. На вопрос о необходимости использования новых подходов к наименованию образовательных организаций большинство из них ответило «да» (56 чел. или 83%). Объективными причинами ренейминга были названы:

- новые рыночные возможности оказания образовательных услуг – 88%;
- усиление конкуренции на данном рынке – 76 %;
- необходимость соответствия целевой аудитории – 53%;
- важность отстройки от конкурентов и четкого позиционирования на рынке – 39%.

Среди тех, кто не хочет перемен в названии образовательных учреждений – в основном руководители старше 50 лет, женщины, больше работников общеобразовательных организаций, чем дошкольных. Их устраивают нынешние названия, так как это привычно, уже узнаваемо, понятно, то есть для них характерен консервативный подход к неймингу.

На вопрос, какие подходы в разработке торговой марки будут наиболее эффективными в названиях образовательных учреждений, ответы распределились следующим образом:

- придуманные названия – 67%;
- имена собственные, в том числе в честь выдающихся деятелей образования – 61%;
- мифологические образы – 52 %;
- числа – 47%;
- географические названия – 38%;
- иностранные слова – 27%.

Данные подходы будут дополнительным эмоциональным аргументом к организационно-правовой форме, уровню образования, виду образовательного учреждения и отраслевому подходу. Кроме того, придуманная торговая марка прежде всего запоминается в рекламных кампаниях, без которых в условиях растущей конкуренции в сфере образовательных услуг будет невозможно продвигать образовательные продукты, эффективно выделять организации среди потенциальных потребителей.

Еще одним аргументом в пользу использования торговой марки является расширение применения франчайзинговых отношений не только среди коммерческих компаний, но и в образовательной сфере, так как оптимальной и эффективной организационной рыночной структурой сегодня

является сетевой бизнес, позволяющий использовать положительный эффект закона масштаба производства продуктов с учетом значительных первоначальных затрат. Раскрученная и уважаемая торговая марка образовательной организации будет способствовать ее распространению в регионах, как это сейчас происходит с различными школами и студиями по развитию творческих и спортивных способностей детей и взрослых.

Разработка торговой марки образовательной организации включает следующие этапы.

1. Разработка (уточнение) стратегии развития образовательной организации и плана маркетинга. На данном этапе выбирается стратегическая цель развития (с точки зрения маркетингового плана – стратегия развития продуктового и марочного портфелей, их уровень и дифференциация, ценность и степень новизны, на какую целевую аудиторию рассчитаны, какую долю рынка услуг претендует организация и пр.) В процессе разработки стратегии развития организации учитываются не только локальные рыночные возможности, но и трендхантинг – анализ глобальных трендов и перспектив развития отраслевого рынка, так как российский рынок, в том числе образовательных услуг, повторяет через определенные лаг времени конъюнктуру американского и европейского рынков, правда с учетом особенностей развития страны и регионов.

2. Проведение анализа конкурентной среды, что позволяет выявить сильные и слабые стороны организации и возможные пути ее развития. Это поможет выявить рыночные тенденции и возможности для продвижения разрабатываемой торговой марки, ее отстройки от возможных конкурентов, определить запросы потенциальной целевой аудитории и возможные подходы к разработке торговой марки.

3. Определение потенциальной целевой аудитории, для которой предназначены образовательные услуги с учетом демографических, социальных, личных и психологических параметров. Это поможет точнее определить эмоциональные и рациональные ожидания потребителей от ценностей образовательных продуктов.

4. Разработка концепции и вариантов торговой марки образовательного учреждения. На этом этапе целесообразно использовать логические и интуитивные методы разработки названия. К логическим методам относятся морфологический и проблемный анализ, которые лучше использовать на начальном этапе разработки, так как здесь формируется концепция новой торговой марки, описывается целевая ауди-

тория, выявляются ее проблемы и ожидания. Интуитивные методы («мозговой атаки», «635», синектика и другие) больше подходят для креативного процесса, когда необходимо определиться с направлением и широтой поиска названия, выбрать один из подходов к названию, придумать то самое название, которое поможет определить профиль организации, выделить ее в конкурентной среде, обеспечить продвижение как самой организации, так и ее услуг. Проведение чекконтроля позволит оценить основную идею марки, ее ценность для целевой группы, сформировать эмоциональные и логические составляющие торговой марки, фокусирующие внимание целевого потребителя на марке и делающие ее уникальной. Для этого надо создать также визуальные и аудиальные образы (торговое имя, логотип, фирменный стиль, слоган, видео- и звукоряд), которые будут зафиксированы в фирменном бренд буче.

5. После согласования придуманной торговой марки необходимо согласовать ее с топ-менеджментом или учредителями образовательной организации, у которых свои представления о концепции и визуализации торговой марки организации и для которых необходима четкая аргументация и обоснование выбранной торговой марки.

6. Вербализация и визуализация торговой марки с целью ее дальнейшего продвижения на целевой рынок. Вербализация — это не только создание имени, которое можно защитить авторским правом. Это еще и разработка языка общения: манеры общения, стиля письма и разговора. В результате создаются: защищенное имя, слоган, дескрипторы и правила создания текстовых (вербальных) материалов. Ограничиваться знаком и логотипом можно, но шанс на то, что именно по ним организацию распознают в море информации — год за годом резко стремится к нулю. Поэтому крайне необходимо максимизировать собственную узнаваемость, используя все возможные приемы.

7. Тестирование разработанной торговой марки с целью выявления у потенциальной целевой аудитории привлекательности, интереса, понимания, узнавания, запоминания, произношения, отстройки от конкурентов, а также понятны ли из названия выгоды и ценности услуг организации. После проведения соответствующего исследования вносятся коррективы или в название, но чаще всего в элементы логотипа (рисунки, цвет, звук).

8. Регистрация торговой марки в Роспатенте. На данном этапе нейминга прежде всего значительны временные и финансовые ресурсы, которые необходимы для получе-

ния возможных будущих дивидендов, если организация сможет превратить торговую марку в бренд. В случае выявления возможных совпадений с другими торговыми марками — его корректировка. После завершения этого этапа разработки имеется возможность оформлять документы на регистрацию товарного знака и использовать его как нематериальный актив организации.

9. Разработка программы продвижения торговой марки с помощью различных маркетинговых технологий и ее реализация. В ней должно быть четко указано: когда, где, для кого и какие мероприятия провести, чтобы сформировать успешную торговую марку (бренд) и получить от этого отдачу. Программа будет включать в себя характеристику каждого рынка и каждой целевой группы потребителей; описание необходимых для воздействия на них мероприятий, календарный план-график реализации программы, учитывающий необходимые ресурсы; бюджет продвижения; а также прогноз эффекта планируемых мероприятий.

На этапе реализации исполняется коммуникационная программа по выходу марки на рынок с использованием ATL и BTL-мероприятий. В итоге сфокусированная и четко ориентированная кампания по продвижению сформирует четкий образ марки у целевых потребителей и его положительное восприятие ими. Таким образом, итогом выхода марки на рынок должна стать ее успешность: последующее превращение марки в бренд.

10. Оценка эффективности выхода марки на рынок. Оценка эффективности является завершающим этапом работ по неймингу. Она позволит определить, насколько достигнуты цели, стоявшие в начале реализации проекта, оценить результаты выхода марки на рынок и ее успешность на рынке.

Использование принципов нейминга в деятельности образовательных организаций — новый и тем не менее необходимый шаг в новых рыночных и правовых условиях. Активное и профессиональное использование этих принципов частными образовательными организациями свидетельствует об актуальности нейминга как эффективного инструмента продвижения организации и ее продуктов, важности эмоциональной привязки аудитории к деятельности организации с помощью этого элемента комплекса маркетинга. Рыночная среда и равенство статуса образовательных организаций всех уровней и их услуг вне зависимости от формы собственности будут стимулировать руководителей к поиску новых форм и инструментов завоевания доверия со стороны потребителей.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации». М. : , 2012 г.
2. Головлева Е. Торговая марка: теория и практика управления. М. : Аспект Пресс, 2009.
3. Голубков Е. Маркетинг для профессионалов : практический курс. М. : Юрайт, 2014.
4. Карпова С. Брендинг : учебник для бакалавров. М. : Юрайт, 2014.
5. Михалева Е. Маркетинг : учеб. пособие для СПО и прикладного бакалавриата. М. : Юрайт, 2014.
6. Прингл Х., Томпсон М. Энергия торговой марки. СПб. : Питер, 2003.
7. Рожков И. Брендинг: учебник для бакалавров. М. : Юрайт, 2014.
8. Романенкова О., Синяева И. Маркетинг: теория и практика. М. : Юрайт, 2013.
9. Тейлор Н. Выбор имени или все о нейминге. М. : Олимп-Бизнес, 2010.
10. Чармэссон Г. Торговая марка. СПб. : Питер, 2009.
11. Ушева М. Поведение на потребителя (Поведение потребителя) : учебник. Благовград : Неофит Рилски, 2013.
12. Яненко М. Торговые марки в товарной политике фирмы. СПб. : Питер, 2005.
13. Lang L. Principles of Intergated Marketing Communications. М., 2014.
14. Chernev A. Strategic Marketing Management. М., 2014.

R E F E R E N C E S

1. Zakon RF «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii». М. : , 2012 g.
2. Golovleva E. Torgovaya marka: teoriya i praktika upravleniya. М. : Aspekt Press, 2009.
3. Golubkov E. Marketing dlya professionalov : prakticheskiy kurs. М. : Yurayt, 2014.
4. Karpova S. Brending : uchebnik dlya bakalavrov. М. : Yurayt, 2014.
5. Mikhaleva E. Marketing : ucheb. posobie dlya SPO i prikladnogo bakalavriata. М. : Yurayt, 2014.
6. Pringl Kh., Tompson M. Energiya torgovoy marki. SPb. : Piter, 2003.
7. Rozhkov I. Brending: uchebnik dlya bakalavrov. М. : Yurayt, 2014.
8. Romanenkova O., Sinyaeva I. Marketing: teoriya i praktika. М. : Yurayt, 2013.
9. Teylor N. Vybora imeni ili vse o neyminge. М. : Olimp-Biznes, 2010.
10. Charmesson G. Torgovaya marka. SPb. : Piter, 2009.
11. Uшева M. Povedenie na potrebitelya (Povedenie potrebitelya) : uchebnik. Blagoevgrad : Neofit Rilski, 2013.
12. Yanenko M. Torgovye marki v tovarnoy politike firmy. SPb. : Piter, 2005.
13. Lang L. Principles of Intergated Marketing Sommuications. М., 2014.
14. Shernev A. Strategic Marketing Management. М., 2014.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. С. Л. Фоменко.

УДК 37.014.54
ББК 4404к94

ГСНТИ 16.21.27

Код ВАК 08.00.05

Захарова Лариса Александровна,

кандидат физико-математических наук, доцент, кафедра акмеологии и менеджмента, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: zaharova67@mail.ru

Лагутина Евгения Евгеньевна,

кандидат экономических наук, доцент, кафедра акмеологии и менеджмента; Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: fi0786@olympus.ru

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ПЛАТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: автономные образовательные учреждения; платная образовательная услуга; расчет стоимости образовательной услуги; проектирование системы платных образовательных услуг.

АННОТАЦИЯ. В Российской Федерации происходит активный переход образовательных организаций в статус бюджетных и автономных. Управление организацией в новом статусе вызывает у руководителя значительные трудности, поскольку руководитель встречается с новыми для себя видами деятельности. Одним из таких видов деятельности является процесс привлечения дополнительных средств финансирования в образовательные учреждения. Одним из способов привлечения дополнительного финансирования является развитие сети платных образовательных услуг. Часто руководители вынуждены впервые создавать систему платных образовательных услуг в своем учреждении либо прибегать к расширению спектра платных образовательных услуг, предоставляемых образовательным учреждением. Предмет исследования – деятельность руководителя по организации платных образовательных услуг. Цель исследования – выявление этапов деятельности руководителя по организации платных образовательных услуг в образовательной организации. Использованные методы исследования – обзор и анализ нормативно-правовой базы. Результатом исследования является процедура планирования и организации функционирования системы платных образовательных услуг, в том числе порядок расчета стоимости образовательной платной услуги. Алгоритм деятельности руководителя по организации платных образовательных услуг в образовательной организации включает двенадцать последовательных этапов. Область применения результатов исследования – управление дошкольными и средними образовательными организациями.

Zakharova Larisa Aleksandrovna,

Candidate of Physics and Mathematics, Associate Professor of Department of Acmeology and Management, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Lagutina Evgeniya Evgen'evna,

Candidate of Economics, Associate Professor of Department of Acmeology and Management, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

ORGANIZATION OF PAID EDUCATIONAL SERVICES IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION

KEYWORDS: autonomous educational institution of paid educational services; calculation of the cost of educational services; design of the system of paid educational services.

ABSTRACT. There is an active transition of educational organizations in the Russian Federation into the status of budgetary and autonomous institutions. Management of the organization in a new status causes its head considerable difficulties, because they meet with new activities. One of such activities is the process of attracting additional funding to educational institutions. One of the ways to attract additional funding is the development of a network of paid educational services. Organization managers are often forced to create a system of paid educational services for the first time in the institution or to resort to expanding the range of paid educational services provided by the educational institution. The object of research is the work of the institution head in order to organize paid educational services. The purpose of the study is to identify the stages of activity of the institution head in the provision of paid educational services in the educational organization. The following research methods are used: an overview and an analysis of the framework of regulatory documentation. The result of this research is the procedure of planning and organizing the functioning of the system of paid educational services, including the procedure for calculating the cost of paid educational services. The algorithm of activity of the person responsible for paid educational services in an educational organization includes twelve sequential stages. The results of the study may be used in practical management of preschool and secondary educational institutions.

В связи с принятием федерального Закона № 83-ФЗ от 08.05.2010 «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреж-

дений» у образовательных учреждений с 1 января 2011 года появились три новых статуса: казенные, бюджетные, автономные [12].

Перевод бюджетных образовательных учреждений в автономные объективно затруднен отсутствием полного консенсуса в

обществе по этой проблеме, ее недостаточной нормативно-правовой обеспеченностью, неподготовленностью руководителей учреждений и специалистов - управленцев, юристов, финансистов, бухгалтеров к работе в новых организационно-правовых и хозяйственно-финансовых условиях, отсутствием методической базы по осуществлению перехода в автономные учреждения, ведению деятельности в форме автономного учреждения, в том числе по переводу с бюджетного плана счетов на коммерческий. Тем не менее, механизм перевода учреждения образования из бюджетного в автономное достаточно подробно описан в методической литературе, однако управление таким учреждением вызывает у руководителя значительные трудности, поскольку руководитель встречается с новыми для себя видами деятельности. Одним из таких видов деятельности является процесс привлечения дополнительных средств финансирования в образовательные учреждения. Одним из способов привлечения дополнительного финансирования в образовательное учреждение является развитие сети платных образовательных услуг. Часто руководители вынуждены впервые создавать систему платных образовательных услуг в своем учреждении либо, прибегать к расширению спектра платных образовательных услуг, предоставляемых образовательным учреждением.

Большое количество ученых (И. В. Боровинская, И. А. Расковалова, Е. В. Кочергина, Г. М. Мельник, А. И. Минакова, А. В. Павлов) отмечают возросшую актуальность проблемы организации платных образовательных услуг в современной образовательной организации [2; 4; 5; 6; 15].

Организация платных образовательных услуг в образовательной организации осуществляется на основе следующих нормативных документов:

- Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»

- Федеральный закон от 08.05.2010 № 83-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений»

- Гражданский кодекс РФ от 30.11.1994 №51-ФЗ (в действующей редакции)

- Федеральный закон от 12.01.1996 № 7-ФЗ «О некоммерческих организациях»;

- Федеральный Закон «О защите прав потребителя» N 2300-1 от 07.02.1992 (с изменениями, вступившими в силу с 1 июля 2014 года);

- Постановление Правительства РФ от 28 октября 2013 г. N 966 «О лицензировании образовательной деятельности»;

- Постановление Правительства РФ от 15.08.2013 № 706 «Об утверждении Правил оказания платных образовательных услуг» и т. д.

Для того чтобы организовать платные образовательные услуги руководителю необходимо провести следующие мероприятия.

1. Обозначить направления дополнительного образования и воспитания, которые может реализовать образовательная организация.

2. Провести мониторинг потребностей потенциальных заказчиков платных образовательных услуг. Потенциальными заказчиками платных образовательных услуг могут являться как родители учеников образовательной организации, так и любые другие граждане (например, родители детей, проживающих рядом с образовательной организацией). Мониторинг потребностей можно провести путем анкетирования родителей во время проведения родительских собраний или путем опроса – голосования на сайте школы.

3. Провести анализ материально-технической базы образовательной организации в части возможности ее использования для оказания платных образовательных услуг, в частности, ее использования в рамках реализации основной образовательной программы и за рамками реализации основной образовательной программы. Если востребованной со стороны потребителей является физкультурно-оздоровительная или спортивная деятельность, образовательная организация должна провести анализ материально-технического состояния спортивных объектов, их загруженность в результате реализации основной образовательной программы.

4. Осуществить лицензирование образовательной деятельности.

Согласно ст. 91 Федерального закона № 273-ФЗ от 29.12.12г. «Об образовании в Российской Федерации» образовательная деятельность подлежит лицензированию в соответствии с законодательством Российской Федерации о лицензировании отдельных видов деятельности с учетом особенностей, установленных настоящей статьей. Лицензирование образовательной деятельности осуществляется по видам образования, по уровням образования, по профессиям, специальностям, направлениям подготовки (для профессионального образования), по подвидам дополнительного образования [11]

Постановление Правительства РФ от 28 октября 2013 г. N 966 «О лицензировании образовательной деятельности» устанавливает перечень образовательных услуг по реализации образовательных программ подлежащих лицензированию [8].

5. Создать нормативную базу, регламентирующую организацию и порядок оказания платных образовательных услуг.

Образовательная организация на основании нормативных актов федерального, регионального и муниципального уровней должна разработать «Положение об оказании платных образовательных услуг». Согласно ст. 30.3 Федерального закона № 273-ФЗ от 29.12.12г. «Об образовании в Российской Федерации» при принятии локальных нормативных актов, затрагивающих права обучающихся и работников образовательной организации, учитывается мнение советов обучающихся, советов родителей, представительных органов обучающихся, а также в порядке и в случаях, которые предусмотрены трудовым законодательством, представительных органов работников (при наличии таких представительных органов) [11].

6. Подготовить методическое обеспечение оказания платных образовательных услуг.

Платные направления оказания образовательных услуг должны быть обеспечены: рабочей программой, учебным планом, необходимыми учебниками, пособиями, электронными ресурсами и средствами обучения, при необходимости – расходными материалами.

7. Спланировать процесс предоставления дополнительных платных услуг.

Руководитель образовательной организации издает приказы и распоряжения по организации деятельности групп платных образовательных услуг. Должны быть разработаны на основании действующих образовательных стандартов и утверждены учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей), календарный учебный график и методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующей образовательной технологии.

8. Произвести калькуляцию стоимости платных образовательных услуг.

Определение цены платной услуги осуществляется на основе расчета экономически обоснованных затрат материальных и трудовых ресурсов по формуле $ЦУСЛ = ЗУСЛ + П$, где ЦУСЛ – цена платной услуги (руб.), ЗУСЛ – затраты на оказание платной услуги (руб.), П – прибыль (руб.)

Затраты образовательной организации распределяются на затраты, непосредственно связанные с оказанием платной услуги и потребляемые в процессе ее предоставления, и затраты, необходимые для обеспечения деятельности организации в целом, но не потребляемые непосредственно в процессе оказания платной услуги.

К затратам, непосредственно связанным с оказанием платной услуги, например, относятся:

- затраты на оплату труда персонала, непосредственно участвующего в процессе оказания платной услуги (основной персонал);
- затраты на приобретение материальных запасов, полностью потребляемых в процессе оказания платной услуги;
- амортизация оборудования, используемого в процессе оказания платной услуги;
- иные затраты, связанные с оказанием платной услуги.

К затратам, необходимым для обеспечения деятельности организации в целом, но не используемым непосредственно в процессе оказания платной услуги, например, относятся:

- затраты на оплату труда персонала организации, не участвующего непосредственно в процессе оказания платной услуги (административно-управленческий персонал);
- общехозяйственные затраты – затраты на приобретение материальных запасов, оплату услуг связи, транспортных услуг, коммунальных услуг, а также на обслуживание и текущий ремонт объектов (общехозяйственные затраты);
- затраты на уплату налогов, пошлины и иных обязательных платежей;
- амортизация зданий, сооружений и других основных фондов, непосредственно не связанных с оказанием платной услуги;
- иные затраты, необходимые для обеспечения деятельности организации в целом, но не используемые непосредственно в процессе оказания платной услуги.

9. Создать кадровое обеспечение оказания платных образовательных услуг.

Необходимо определить численность сотрудников, привлекаемых для оказания услуг, сроки и режим их работы, предполагаемую оплату труда, форму привлечения специалистов (трудовой договор или дополнительное соглашение к нему или договор подряда).

10. Проинформировать потребителей платных образовательных услуг.

Образовательная организация оказывает платные услуги на основании договоров. До заключения договора образовательная организация обязана предоставить родителям (законным представителям) потребителя услуги достоверную информацию об учреждении и оказываемых им образовательных услугах, обеспечивающую возможность их правильного выбора.

Способ доведения информации до потребителя, согласно письму Министерства образования России от 01.10.2002 № 31ю-31ин-40/31-09 «О методических рекомендациях по заключению договоров для оказа-

ния платных образовательных услуг в сфере образования», устанавливается исполнителем самостоятельно, за исключением случаев, которые определены законодательством РФ [9]. При этом исполнитель обязан обеспечить доступность информации для населения, используя объявления, буклеты, проспекты, информацию на стендах, предоставление информации по требованию заказчика. Причем информацию необходимо разместить в удобном для обозрения месте.

Итак, согласно требованиям Правил до заключения договора образовательная организация обязана предоставить потребителю достоверную информацию об образовательной организации и оказываемых образовательных услугах, обеспечивающую возможность их правильного выбора. Указанное требование корреспондирует требованиям Закона «О защите прав потребителей». В частности, согласно ст.10 указанного Закона исполнитель обязан своевременно предоставлять потребителю необходимую и достоверную информацию об услугах, обеспечивающую возможность их правильного выбора [7].

Последствия несоблюдения указанного требования установлены ст.12 Закона «О защите прав потребителей», в соответствии с которой, если потребителю не была предоставлена возможность незамедлительно получить при заключении договора информацию об услуге, он вправе потребовать от исполнителя возмещения убытков, причиненных необоснованным уклонением от заключения договора, а если договор заключен, в разумный срок отказаться от его исполнения и потребовать возврата уплаченной за товар суммы и возмещения других убытков [7]. Для эффективного продвижения платных образовательных услуг целесообразно воспользоваться маркетинговыми инструментами: реклама, связи с общественностью, личные продажи, PR-деятельность, сотрудничество и т. д. [1].

11. Произвести оформление отношений с потребителями услуг.

Согласно Постановления Правительства Российской Федерации от 15 августа 2013 г. № 706 «Об утверждении Правил оказания платных образовательных услуг» договор между заказчиком и исполнителем заключается в простой письменной форме и содержит следующие сведения [13]:

а) полное наименование и фирменное наименование (при наличии) исполнителя - юридического лица; фамилия, имя, отчество (при наличии) исполнителя - индивидуального предпринимателя;

б) место нахождения или место жительства исполнителя;

в) наименование или фамилия, имя, отчество (при наличии) заказчика, телефон заказчика;

г) место нахождения или место жительства заказчика;

д) фамилия, имя, отчество (при наличии) представителя исполнителя и (или) заказчика, реквизиты документа, удостоверяющего полномочия представителя исполнителя и (или) заказчика;

е) фамилия, имя, отчество (при наличии) обучающегося, его место жительства, телефон (указывается в случае оказания платных образовательных услуг в пользу обучающегося, не являющегося заказчиком по договору);

ж) права, обязанности и ответственность исполнителя, заказчика и обучающегося;

з) полная стоимость образовательных услуг, порядок их оплаты;

и) сведения о лицензии на осуществление образовательной деятельности (наименование лицензирующего органа, номер и дата регистрации лицензии);

к) вид, уровень и (или) направленность образовательной программы (часть образовательной программы определенного уровня, вида и (или) направленности);

л) форма обучения;

м) сроки освоения образовательной программы (продолжительность обучения);

н) вид документа (при наличии), выдаваемого обучающемуся после успешного освоения им соответствующей образовательной программы (части образовательной программы);

о) порядок изменения и расторжения договора;

п) другие необходимые сведения, связанные со спецификой оказываемых платных образовательных услуг.

Существует Приказ Минобрнауки РФ от 9 декабря 2013 г. N 1315 «Об утверждении Примерной формы договора об образовании по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования», этой формой договора проще всего воспользоваться при разработке документа [14].

12. Разработать процедуру контроля качества оказания платных образовательных услуг.

Руководитель образовательной организации осуществляет общий контроль качества и количества оказываемых платных образовательных услуг, а также общий контроль за поступлением и расходованием средств от них.

Таким образом, мы представили последовательность этапов деятельности руководителя образовательной организации при организации платных образовательных услуг, опираясь на действующее законодательство.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Аликперов И. М. Рыночные возможности торговой марки образовательной организации // Актуальные проблемы развития социально-экономических систем: теория и практика : сб. ст. Курск, 2013.
2. Боровинская И. В., Расковалова И. А. Развитие дополнительных платных образовательных услуг в бюджетных учреждениях // Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания. 2013. № 17. С. 136-142.
3. Гражданский кодекс РФ: часть первая. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=153956>.
4. Кочергина Е. В. Платные образовательные услуги: дополнительная деятельность образовательного учреждения // Народное образование. 2014. № 9. С. 104-107.
5. Мельник Г. М. Совершенствование системы управления дополнительными образовательными услугами в общеобразовательной организации // Молодой ученый. 2015. №12(92). С. 780-785.
6. Минакова А. И. Платные образовательные услуги автономного образовательного учреждения. Известия Тульск. гос. ун-та. Экономические и юридические науки. 2013. № 1-2. С. 62-66.
7. О защите прав потребителей Закон РФ от 07.02.1992 N 2300-1 (ред. от 05.05.2014). URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=156123>.
8. О лицензировании образовательной деятельности Постановление Правительства РФ от 28.10.2013 № 966. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=171665>.
9. О методических рекомендациях по заключению договоров для оказания платных образовательных услуг в сфере образования: Письмо Министерства образования России от 01.10.2002 № 31ю-31ин-40/31-09. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=40311>
10. О некоммерческих организациях: Федеральный закон от 12.01.1996 N 7-ФЗ (ред. от 31.12.2014). URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=173457>.
11. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=148547>.
12. О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений: Федеральный закон от 08.05.2010 № 83-ФЗ (ред. 28.12.2013). URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=148409>.
13. Об утверждении Правил оказания платных образовательных услуг: Постановление Правительства РФ от 15.08.2013 № 706). URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=150870>.
14. Об утверждении Примерной формы договора об образовании по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования: Приказ Минобрнауки РФ от 9 декабря 2013 г. N 1315. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=161101>.
15. Павлов А. В. Особенности организации предоставления дополнительных платных образовательных услуг бюджетными образовательными учреждениями дополнительного образования детей // Внешкольник. 2013. № 3 (156). С. 17-21.

R E F E R E N C E S

1. Alikperov I. M. Rynochnye vozmozhnosti trgovoy marki obrazovatel'noy organizatsii // Aktual'nye problemy razvitiya sotsial'no-ekonomicheskikh sistem: teoriya i praktika : sb. st. Kursk, 2013.
2. Borovinskaya I. V., Raskovalova I. A. Razvitie dopolnitel'nykh platnykh obrazovatel'nykh uslug v byudzhethnykh uchrezhdeniyakh // Intellektual'nyy potentsial XXI veka: stupeni poznaniya. 2013. № 17. S. 136-142.
3. Grazhdanskiy kodeks RF: chast' pervaya. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=153956>.
4. Kochergina E. V. Platnye obrazovatel'nye uslugi: dopolnitel'naya deyatel'nost' obrazovatel'no-go uchrezhdeniya // Narodnoe obrazovanie. 2014. № 9. S. 104-107.
5. Mel'nik G. M. Sovershenstvovanie sistemy upravleniya dopolnitel'nymi obrazovatel'nymi uslugami v obshcheobrazovatel'noy organizatsii // Molodoy uchenyy. 2015. №12(92). S. 780-785.
6. Minakova A. I. Platnye obrazovatel'nye uslugi avtonomnogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. Izvestiya Tul'sk. gos. un-ta. Ekonomicheskie i yuridicheskie nauki. 2013. № 1-2. S. 62-66.
7. O zashchite prav potrebiteley Zakon RF ot 07.02.1992 N 2300-1 (red. ot 05.05.2014). URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=156123>.
8. O litsenzirovanii obrazovatel'noy deyatel'nosti Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 28.10.2013 № 966. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=171665>.
9. O metodicheskikh rekomendatsiyakh po zaklyucheniyu dogovorov dlya okazaniya platnykh obrazovatel'nykh uslug v sfere obrazovaniya: Pis'mo Ministerstva obrazovaniya Rossii ot 01.10.2002 № 31yu-31in-40/31-09. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=40311>
10. O nekommercheskikh organizatsiyakh: Federal'nyy zakon ot 12.01.1996 N 7-FZ (red. ot 31.12.2014). URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=173457>.
11. Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii: Federal'nyy za-kon ot 29.12.2012 № 273-F. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=148547>.
12. O vnesenii izmeneniy v ot-del'nye zakonodatel'nye akty Rossiyskoy Federatsii v svyazi s so-vershenstvovaniem pravovogo polozheniya gosudarstvennykh (munitsipal'nykh) uchrezhdeniy: Federal'nyy zakon ot 08.05.2010 № 83-FZ (red. 28.12.2013). URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=148409>.
13. Ob utverzhdenii Pravil okazaniya platnykh obrazovatel'nykh uslug: Postanovlenie Pravi-tel'stva RF ot 15.08.2013 № 706). URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=150870>.

14. Ob utverzhdenii Primernoy formy dogovora ob obrazovanii po obrazovatel'nykh programmam nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego i srednego obshchego obrazovaniya: Prikaz Minobrazovaniya RF ot 9 dekabrya 2013 g. N 1315. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=161101>.

15. Pavlov A. V. Osobennosti organizatsii predostavleniya dopolnitel'nykh platnykh obrazovatel'nykh uslug byudzhetnymi obrazovatel'nyimi uchrezhdeniyami dopolnitel'nogo obrazovaniya detey // Vne-shkol'nik. 2013. № 3 (156). S. 17-21.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. С. Л. Фоменко.

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.1((47)091)»19»
ББК 4403(2)6

ГСНТИ 03.23.55

Код ВАК 07.00.02; 12.00.01; 13.00.01

Ильченко Вера Никитична,

кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой права и методики его преподавания, декан факультета юриспруденции, Институт менеджмента и права, Уральский государственный педагогический университет; 620142, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, д. 75; e-mail: vn_ilchenko@mail.ru

Печерин Андрей Владимирович,

научный сотрудник, кафедра церковно-исторических дисциплин, Екатеринбургская духовная семинария; аспирант, кафедра истории России, Институт гуманитарных наук и искусств, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620026, г. Екатеринбург, ул. Розы Люксембург, д. 57; e-mail: epds_arhiv@mail.ru

ДУХОВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВЕТСКОЙ РОССИИ: ИСТОРИКО-ПРАВОВОЙ АСПЕКТ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: религиозное образование; духовные учебные заведения; декрет об отделении церкви от государства; государственное образование; духовенство.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются правовые основания духовного образования в советском государстве с учетом политической конъюнктуры. Особое внимание обращено на декрет советской власти «Об отделении церкви от государства и школы от церкви». Приводятся аргументы, позволяющие сделать вывод о том, что цель советской власти состояла в разрушении системы религиозного воспитания и образования. Обозначены предлагавшиеся церковью проекты сохранения или включения духовных школ в систему государственного образования. Автор делает выводы о запретительном характере отношений между органами управления образования и церковью. Рассматриваются особенности получения богословского образования в 1920-е гг. на примере Ленинградского богословского института, а также деятельности нелегальных кружков по изучению основ христианства. Автор предлагает обратить особое внимание на проблему духовного образования в современной России, в том числе на проблему формирования новой образовательной парадигмы и ценностных приоритетов в образовании молодежи. В статье подчеркивается, что российское общество в соответствии с законом «Об образовании в Российской Федерации» должно получить возможность активного возвращения духовно-исторического, научного, религиозного и правового наследия.

Il'chenko Vera Nikitichna,

Candidate of History, Associate Professor, Head of Department of Law and Methods of its Teaching, Dean of Faculty of Law, Institute of Management and Law, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Pecherin Andrey Vladimirovich,

Researcher, Department of Theological-Historical Disciplines, Ekaterinburg Theological Seminary; Post-graduate Student of Department of Russian History, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin. Ekaterinburg, Russia.

RELIGIOUS EDUCATION IN SOVIET RUSSIA: HISTORICAL AND LEGAL ASPECTS

KEYWORDS: religious education; religious educational institutions; decree on disestablishment; public education; the clergy.

ABSTRACT. The article deals with the legal basis of religious education in the Soviet Union, taking into account the political situation. Particular attention is drawn to the Soviet government decree "On the Separation of Church and State and the School from the Church." The authors conclude that the purpose of the Soviet regime was the destruction of religious education. The authors point out the projects, which the church offered for conservation or inclusion of religious schools in the public education system. In addition, the authors describe the prohibitive nature of relations between the education authorities and the church. One of the problems of the article is the way of receiving theological education, especially in the 1920s on the example of the Leningrad Theological Institute, as well as the activities of illegal sections in which their members learned the foundations of Christianity. The authors propose to pay special attention to the issue of religious education in modern Russia, including the problem of formulating a new educational paradigm and value priorities in the education of young people. The article stresses that in accordance with the law "About education in the Russian Federation" the Russian society should have an opportunity go back of its spiritual-historical, scientific, religious and legal heritage.

Ситуация в Советской России в сфере религиозного образования (в духовных учебных заведениях и в государственной системе образования) была далека от общепринятой в мире практики [14, с. 6-7].

С декабря 1917 г. началась конфискация у церкви всех учебных заведений со

всем имуществом, землей, строениями и капиталами. Декрет 1918 г. фактически сводил на нет религиозное образование: «Школа отделяется от Церкви... Преподавание религиозных вероучений во всех государственных и общественных, а также частных учебных заведениях, где препода-

ются общеобразовательные предметы, не допускается» [7]. Но при этом провозглашалась возможность «обучаться религии частным образом».

Новая власть видела цель не только в уничтожении как таковой духовной школы, но и в разрушении системы религиозного воспитания и образования вообще [3; 6; 4]. Духовенство пыталось сопротивляться происходящему. К вопросу организации религиозного образования священноначалие обращалось не один раз. Церковное руководство пыталось предпринять меры по сохранению духовных учебных заведений и материальному обеспечению возможности их работы. Предлагались проекты перевода духовных школ в разряд частных или же включения их в систему государственного образования. Но постановлением от 20 февраля 1918 г. епархиальным преосвященным предложено «всеми возможными способами выяснять православному населению особливую необходимость в настоящее время сохранить и поддержать духовную школу... призвать духовенство и мирян на помощь духовной школе» [1]. 16 декабря 1918 г. Патриарх и Св. Синод принимают постановление, которым оговаривалось, что несмотря на запрет преподавания Закона Божия духовенство не освобождается от обязанности научения детей и взрослых.

В ноябре 1919 г., исходя из потребностей времени, ставилась даже более сложная задача: «Крайне необходимо в спешном порядке разработать новую систему внешкольного воспитания детей в религиозно-нравственном духе. Старая система, при настоящих условиях, неприемлема... предоставленная сама себе паства берет на себя права учительства, пытаясь своими силами решать современные религиозно-церковные вопросы, что чревато большими последствиями» [1]. Новая система внешкольного религиозного воспитания и образования так и не появилась. Практически невозможным стало и проведение занятий в храмах и прицерковных помещениях. Такое занятие воспринималось как несанкционированное собрание верующих. Подозрения иногда вызывали даже спевки клиросных хоров, устраиваемые вне церковных строений.

Действия власти во исполнение декрета в части отделения школы от Церкви и запрещение преподавания Закона Божия явились предметом обсуждения и сопротивления клира и мирян. Протесты по поводу январского декрета переросли в волну неприятия последовавших за ним инструкций и мероприятий по приданию школе «светского характера».

Крестьянство на местах сопротивлялось отмене религиозного образования. Формы такого противодействия были различны – от запрещения детям ходить в школу до попыток решить проблему легальным путем. Позиция духовенства находила поддержку у школьных работников, у самих учащихся, которых декрет затрагивал самым непосредственным образом. При этом государство контролировало образовательную деятельность школ, и в случаях фиксирования религиозных проявлений в ней незамедлительно наказывало виновных. Например, в Шаблинском сельсовете Каменского уезда Екатеринбургской губернии в сельских школах учителя систематически водили учеников в церковь, в Катайской и Лобановской волостях этого же уезда в школах велось преподавание Закона божия. Узнав об этом, местное уездное партийное руководство послало в сельсоветы инструктора, который проверил наличие подобных фактов. Рассмотрев вопрос на заседании бюро, Каменский уездный комитет указал на недопустимость подобных отступлений от советских законов и предложил органам народного образования издать циркуляр, запретивший учительству поддерживать связи с церковью [11].

Власть обратила особое внимание на систему духовного образования тогда, когда начала формировать «обновленческое движение». Так, 20 декабря 1923 г. с ходатайством об открытии Богословского института обратился глава обновленческой Ленинградской епархии «архиепископ» Николай Соболев. 10 января 1924 года плановое совещание Петроградского губернского отдела народного образования постановило: «Предложить организаторам Богословских курсов ограничить деятельность лишь подготовкой священнослужителей с обязательством для поступающих иметь удостоверение об окончании 2-й ступени трудовой школы. Вопрос о количестве лиц, подготавливаемых этими курсами, согласовать с Административным управлением исполкома» [1, с. 166].

Ленинградский губотдел народного образования обязал институт проводить испытания поступающих по политграмоте. В помещении Института особая Комиссия от Губполитпросвета производила испытания по политграмоте; явилось двадцать человек (24-го м.) и девять человек (29), из коих двадцать (17+3) выдержали означенное испытание и на основании § 3 Устава Института зачислены в число слушателей Института», - говорилось в отчете о деятельности института за март 1924 г. Экзамены по политграмоте были введены без санкции Москвы, на что обратила

внимание 7 января 1925 г. АРК, которая постановила: «Поручить т. Тучкову указать Ленинграду на нецелесообразность введения в программу богословских школ поллитграмоты, а также экзаменов по сему предмету при вступлении на богословские курсы» [16, с. 62].

Руководил богословским образованием созданный в 1924 г. учебный комитет, в учебные программы Ленинградского богословского института включались курсы по теории и практике проповеди и диспута, строительства приходской жизни. Уже при вступительных экзаменах будущих пастырей нацеливали на всестороннее знание современной обстановки. Об этом говорит тематика их сочинений: «Задачи пастыря в современных условиях», «Нравственная правота социальной революции», «Значение Всероссийского Поместного собора Русской Православной Церкви 1923 г.» и др. В 1927 г. состоялся первый выпуск слушателей института.

Помимо задачи сохранения духовного образования, в условиях репрессий для Церкви было жизненно важно решить проблему подготовки новых кадров церковнослужителей, а следовательно, церковного образования [15; 8]. С первой половины 1920-х гг. Патриаршая Церковь в отличие от обновленцев не имела возможности легально давать своим членам начальное, среднее или высшее духовное образование. Разумеется, попытки продолжать дело церковного образования подпольно не прекращались. По всей стране при храмах во множестве возникали кружки, призванные дать детям и подросткам (а это каралось особенно строго) азы христианского воспитания. Порой организаторы кружков ставили перед собой более сложные задачи, чем преподавание Закона Божьего, и вели занятия по апологетике и Священному Писанию. Вокруг изучения Нового Завета строилась работа кружков Христианского студенческого движения, возникших в России перед Первой мировой войной под влиянием христианских студенческих кружков в Германии.

Существовали в церковном подполье и высшие учебные заведения. Довольно подробно сейчас можно говорить о нелегальном учебном заведении, стремившемся продолжить традиции Московской Духовной академии и действовавшем в Москве с осени 1919 г. [5, с. 115]. Академия работала не только во второй половине 1920-х гг., но, по крайней мере, до начала 1933 г., когда один из священников Сергиевского храма на Большой Дмитровке, где в то время находилась петровская община, подал в ОГПУ сведения о действующей при храме «нелегальной академии». В конце марта были арестованы не-

сколько членов общины, в том числе иеродиак Феодор (Богоявленский), который фигурировал в деле как студент академии. В действительности в 1933 г. тайная академия не была уничтожена, еп. Варфоломей и отдельные преподаватели (например, о. Иоанн Смирнов) оставались на свободе. Это позволяет сделать вывод о том, что академия продолжала действовать, по крайней мере, в 1933 и 1934 гг., до ареста еп. Варфоломея в феврале 1935 г. [2, с. 45].

По воспоминаниям прихожан Высоко-Петровского монастыря, для студентов академии устраивались экскурсии в Третьяковскую галерею, куда они ходили маленькими группами по 2-3 человека. Лекции читались обычно в подсобных помещениях храмов (в подвалах, на колокольнях). Не ясно, насколько эффективна была работа тайной академии. Большинство из ее учеников, вероятно, были уничтожены. Лишь немногие из них, как еп. Вениамин (Миллов), смогли найти применение своим знаниям в послевоенные годы. Подпольная академия существовала в течение 15 лет, продолжая традиции дореволюционного духовного образования.

В начале 50-х годов в 8 семинариях и 2 духовных академиях обучалось 730 студентов. Священнослужителей не хватало, и правящие архиереи были вынуждены рукополагать благочестивых мирян без духовного образования. Чтобы преподавать таким священнослужителям хотя бы основные богословские знания, в некоторых епархиях устраивались краткосрочные, чаще всего месячные, пастырские курсы, по окончании которых проводились проверочные испытания. Епархиальные архиереи при поддержке Патриарха стали подавать прошения об открытии семинарий (в Черновцах, Краснодаре, Львове, Ростове-на-Дону, Ярославле, Смоленске, Таллине). В 1954 г. появлялись ходатайства об открытии краткосрочных пастырских курсов, а также одномесечных курсов летом в семинариях для повышения квалификации приходского духовенства. На последнюю просьбу инспекторский отдел Совета, отдавая это дело на усмотрение Патриархии, ответил, что нельзя курсы делать постоянным явлением, так как они не соответствуют Уставу Русской Церкви.

В середине 1950-х гг. был увеличен прием во всех 8 духовных семинариях. К 1958 г. они достигли пика своего развития за все послевоенное время. Но с этого времени государство начало прилагать усилия к тому, чтобы сократить количество учащихся духовных школ [13, с. 598].

В 1959 г. Совет уполномоченных по делам религии направил в ЦК следующие

предложения, касающиеся духовных учебных заведений: не разрешать духовным учебным заведениям делать набор в академии и семинарии в течение всего учебного года; не принимать в духовные учебные заведения лиц, имеющих специальное среднее или высшее образование, что отвлекает известную часть людей квалифицированного труда из материальной сферы производства, являющегося основой существования всякого общественного строя; рекомендовать Московской патриархии ликвидировать заочный сектор в Ленинградской духовной академии; слить небольшие семинарии, не допускать материальных излишеств в содержании духовных учебных заведений. Кроме того, Совет добился согласия Патриархии на установление следующего правила: управляющий епархией должен утверждать характеристику на тех граждан, которые выразили желание поступать в духовное учебное заведение. С юношами, подавшими прошения в семинарии о приеме на учебу, встречались местные уполномоченные, партийные и комсомольские деятели, работники КГБ и военкомата и различными способами, вплоть до отбирания паспортов, удерживали их от поступления. Кроме того, оказывалось давление на приходских священников, дававших рекомендации абитуриентам. Поступающих часто брали на срочные военные сборы на период сдачи вступительных экзаменов. Иногда уже принятым абитуриентам отказывали в прописке. С 1959 г. отсрочка от призыва в армию перестала даваться даже учащимся выпускных курсов, в семинарии стали приниматься только отбывшие воинскую службу. Время подачи заявлений абитуриентам было ограничено 1 августа. За месяц, оставшийся до вступительных экзаменов, списки их пересылались в Совет по делам РПЦ, а оттуда заинтересованным уполномоченным на места для работы с юношами. Особые усилия направлялись на то, чтобы не допустить в духовные учебные заведения лиц с высшим образованием. В результате принятых мер количество учащихся духовных школ уменьшилось [10, с. 89-90].

Таким образом, была подготовлена почва для ликвидации духовных учебных заведений, сокращения «воспроизводства» кадров духовенства. 17 июля 1959 г. под давлением Совета учебный комитет Патриархии принял решение о постепенном закрытии единственного существовавшего заочного сектора Ленинградских Духовных школ. Архиереям не рекомендовалось делать взносы на содержание конкретных Академий и семинарий. 4 мая 1960 г. Патриарх был вынужден согласиться с пред-

ложением В. А. Куроедова закрыть Киевскую, Саратовскую и Ставропольскую духовные семинарии. На ликвидацию же Минской и Волынской не было получено согласия руководства Патриархии, и они прекратили свое существование исключительно в результате принятых административных мер [12, с. 301].

В конце 50-х гг. новые гонения на Церковь разрушили возрождавшуюся систему духовного образования. В 1959 г. был ограничен прием абитуриентов в духовные семинарии и академии. Молодых людей, подавших прошения о принятии в духовные школы, вызывали через военкоматы для беседы с уполномоченными Совета, их не просто пытались переубедить, им угрожали, срочно отправляли на военные сборы на время вступительных экзаменов, комсомольские организации устраивали судилища и разборы, шантажировали и запугивали священников, давших рекомендации абитуриентам.

Контролирующие Церковь инстанции беззастенчиво вмешивались и в процесс обучения в духовных школах. Например, член Совета Сивенков в докладной записке Карпову писал о недопустимости в кандидатских сочинениях на нравственные темы развивать мысль о долге родителей давать детям религиозное воспитание: «Эти сочинения являются прямым нарушением ленинского декрета об отделении Церкви от государства и школы от Церкви». Совет практиковал выдворение воспитанников из семинарии из-за бывшего членства в КПСС или комсомоле, за первоначальное обучение в советском институте, исполнение в прошлом должности завклубом в сельсовете и т. д. [13, с. 601].

Уцелевшие духовные школы оказались под жестким государственным контролем. В данный период запрещалось издавать учебные пособия, преподавать общеобразовательные дисциплины (психологию, логику, историю философии, историю литературы), необходимые для усвоения богословия. Краткосрочные пастырские курсы, частично выполнявшие эту задачу в 1940-1950-е гг., также были окончательно запрещены. К осени 1964 г. количество учащихся духовных школ по сравнению с 1958 г. сократилось более чем вдвое [10, с. 114]. В результате с каждым годом все острее в церкви ощущалась нехватка священнослужителей. Умирали последние представители дореволюционного духовенства. Архиереи вынуждены были рукополагать лиц не только без духовного образования, но часто просто малограмотных. В эти годы сократилось число епископов

РПЦ, многими епархиями стали управлять архиереи, занимавшие соседние кафедры.

В результате проведения массовых антицерковных мероприятий РПЦ в пери-

од с 1959 по 1964 гг. потеряла около двух третей своего организационного состава и было нарушено «воспроизводство» кадров духовенства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алленов А. Н. Власть и церковь в русской провинции в 1917-1927 гг.: на материалах Тамбовской губернии : дис.... канд. ист. наук. М., 2005.
2. Беглов А. Л. Церковное подполье 1920-1940-х гг. в СССР в контексте государственно-церковных отношений : дис.... канд. ист. наук. М., 2005.
3. Бенин В. Л. О религиозной культуре и светской этике // Образование и наука. 2011. № 1. С. 76-89.
4. Гераськин Ю. В., Михайловский А. Ю. Проблема периодизации истории отношений советского государства и русской православной церкви // Вестник Томского гос. ун-та. 2010. № 3. С. 23-31.
5. Ершова М. А. Антропологическая проблематика в философском творчестве преподавателей русских духовных академий начала XX века // Образование и наука. 2014. № 9. С. 113-121.
6. Золотых Н. В., Остроумова Е. Н. Психолого-педагогическое сопровождение профессионально-личностного становления // Образование и наука. 2011 № 5. С. 83-97.
7. Ильченко В. Н. Декрет об отделении церкви от государства (историко-юридический аспект) // История православия на Урале. Екатеринбург : Екатеринбург. епархия Русской Православной церкви, 2005.
8. Кашеваров А. Н. Государство и церковь. Из истории взаимоотношений Советской власти и Русской православной церкви. 1917–1945 гг. СПб., 1995.
9. Королькова И. В. Взаимодействие Православной церкви и государственной системы образования в России: история и современность // Образование и наука. 2010. № 8. С. 113-119.
10. Маслова И. И. Эволюция вероисповедной политики советского государства и деятельности Русской Православной церкви: 1953-1991 гг. : дис.... д-ра наук. М., 2006.
11. Попов М. В., Воробьева А. Л. Культура, быт и мировоззрение крестьян Урала в 1920-е г. : монография / Урал. гос.пед. ун-т. Екатеринбург, 2008.
12. Проспеловский Д. В. Русская православная церковь в XX веке. М., 1995.
13. Протоирей Владислав Цыпин. История русской православной церкви: Синоидальный и новейший периоды. М. : Сретенск. монастырь, 2007.
14. Семашко А. Г Развитие законодательства о духовных образовательных заведениях: российский и зарубежный опыт // История государства и права. 2008. № 5.
15. Тюрина Л. В. Государство и Русская православная церковь: эволюция отношений. 1917–2000 гг. Курск, 2000.
16. Шестаков С. П. Расколы в Русской Православной Церкви 1924-1926 гг. в контексте государственно-церковных отношений : дис.... канд. ист. наук. М., 2006.

REFERENCES

1. Allenov A. N. Vlast' i tserkov' v russkoy provintsiy v 1917-1927 gg.: na materialakh Tambovskoy gubernii : dis.... kand. ist. nauk. M., 2005.
2. Beglov A. L. Tserkovnoe podpol'e 1920-1940-kh gg. v SSSR v kontekste gosudarstvenno-tserkovnykh otnosheniy : dis.... kand. ist. nauk. M., 2005.
3. Benin V. L. O religioznoy kul'ture i svetskoy etike // Obrazovanie i nauka. 2011. № 1. S. 76-89.
4. Geras'kin Yu. V., Mikhaylovskiy A. Yu. Problema periodizatsii istorii otnosheniy sovetskogo gosudarstva i russkoy pravoslavnoy tserkvi // Vestnik Tomskogo gos. un-ta. 2010. № 3. S. 23-31.
5. Ershova M. A. Antropologicheskaya problematika v filosofskom tvorchestve prepodavateley rus-skikh dukhovnykh akademiyy nachala XX veka // Obrazovanie i nauka. 2014. № 9. S.113-121.
6. Zolotykh N. V., Ostroumova E. N. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozh-denie professional'no-lichnostnogo stanovleniya // Obrazovanie i nauka. 2011 № 5. S. 83-97.
7. Il'chenko V. N. Dekret ob otdelenii tserkvi ot gosudarstva (istoriko-yuridicheskiy aspekt) // Istoriya pravoslaviya na Urале. Ekaterinburg : Ekaterinburg. eparkhiya Russkoy Pravoslavnoy tserkvi, 2005.
8. Kashevarov A. N. Gosudarstvo i tserkov'. Iz istorii vzaimootnosheniy Sovetskoy vlasti i Russkoy pravoslavnoy tserkvi. 1917–1945 gg. SPb., 1995.
9. Korol'kova I. V. Vzaimodeystvie Pravoslavnoy tserkvi i gosudarstvennoy sistemy obrazovaniya v Rossii: istoriya i sovremennost' // Obrazovanie i nauka. 2010. № 8. S. 113-119.
10. Maslova I. I. Evolyutsiya veroispovednoy politiki sovetskogo gosudarstva i deyatel'nosti Russkoy Pravoslavnoy tserkvi: 1953-1991 gg. : dis.... d-ra nauk. M., 2006.
11. Popov M. V., Vorob'eva A. L. Kul'tura, byt i mirovozzrenie krest'yan Urала v 1920-e g. : monografiya / Ural. gos.ped. un-t. Ekaterinburg, 2008.
12. Prospelovskiy D. V. Russkaya pravoslavnaya tserkov' v KhKh veke. M., 1995.
13. Protoirey Vladislav Tsy-pin. Istoriya russkoy pravoslavnoy tserkvi: Sinoidal'nyy i noveyshiy periody. M. : Sretensk. monastyr', 2007.
14. Semashko A. G Razvitie zakonodatel'stva o dukhovnykh obrazovatel'nykh zavedeniyakh: rossiyskiy i zarubezhnyy opyt // Istoriya gosudarstva i prava. 2008. № 5.
15. Tyurina L. V. Gosudarstvo i Russkaya pravoslavnaya tserkov': evolyutsiya otnosheniy. 1917–2000 gg. Kursk, 2000.
16. Shestakov S. P. Raskoly v Russkoy Pravoslavnoy Tserkvi 1924-1926 gg. v kontekste gosudarstvenno-tserkovnykh otnosheniy : dis.... kand. ist. nauk. M., 2006.

УДК 821.111-3:37.018.3-055.2(Остен Д.)
ББК ШЗЗ(4Вел)5-8,44+403(4Вел)5-422

ГСНТИ 14.09.91

Код ВАК 13.00.01; 07.00.03

Созинова Ксения Андреевна,

аспирант, кафедра новой и новейшей истории, Институт гуманитарных наук и искусств, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; специалист по учебно-методической работе, факультет юриспруденции, Институт менеджмента и права, Уральский государственный педагогический университет; 620142, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, д. 75; e-mail: makrushina86@list.ru

ЖЕНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В АНГЛИИ НА РУБЕЖЕ XVIII-XIX ВВ. НА ПРИМЕРЕ РОМАНОВ ДЖЕЙН ОСТЕН

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: женское образование в Англии; Джейн Остен; образовательный контекст; гувернантка; образовательный роман.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается женское образование в Англии на рубеже XVIII-XIX вв. в контексте ранних реалистических романов английской писательницы Дж. Остен (1775-1817). Выделяются основные трактаты об образовании и воспитании юных дворянок, оказавшие влияние на образовательный контекст эпохи. Выделяются причины различного подхода к образованию девочек и мальчиков в дворянской среде. Анализируются образовательные запросы джентри для своих дочерей в связи с их будущей ролью в обществе. Определяются основные образовательные практики, реализуемые в домашнем обучении, и альтернативные методы получения образования для девочек, например, в пансионах. Автор показывает, какое отражение нашли в романах Дж. Остен представления современников о характере женского образования и роли женщины в образовании в качестве приходящего учителя или гувернантки. Особое внимание уделено роману «Эмма», который можно определить как образовательный роман. Данный роман представляет собой комплекс сюжетов о том, как женщины воспитывают женщин. Также рассматривается опыт получения образования в пансионе в детские годы самой писательницей и ее сестрой Кассандрой.

Sozinova Kseniya Andreevna,

Post-graduate Student of Department of New and Recent History, Institute of the Humanities and Arts, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia; Methods Specialist, Faculty of Law, Institute of Management and Law, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

WOMEN'S EDUCATION IN ENGLAND ON THE BORDER OF XVIII-XIX CENTURIES AS DEPICTED IN JANE AUSTEN'S NOVELS

KEYWORDS: women's education in England; Jane Austen; educational context; governess; educational novel.

ABSTRACT. The article studies women's education in England on the border of XVIII-XIX centuries as depicted in Jane Austen's early realistic novels. The author highlights the main educational texts for young noblewomen, which had considerable influence upon the educational sphere of the epoch. The author discloses the then reasons for different approaches to the education of boys and girls. The article analyzes the educational demands of the gentry of the period to their daughters' and sons' education according to their future role in society. The author defines the basic educational practices implemented in home schooling and in other alternative forms of education for girls, for example in boarding schools. The author shows what ideas of Jane Austen's contemporaries about women's education and the role of woman in education as a teacher or governess were reflected in her novels. Particular attention is given to the novel "Emma", which can be defined as an "educational novel". This novel is a complex of stories about how women educate women. The author also considers Jane Austen's own educational experience in her childhood.

В ситуации формирования «публичной сферы» в Англии в конце XVIII в. вопрос женского образования оказался в центре общественных дискуссий. Полемику вызвали традиционные образовательные практики девочек, а именно, чрезмерное внимание, уделяемое в образовательном процессе так называемым «совершенствам» (*англ.* accomplishments): пению, музицированию, танцам и рукоделию. Этот аспект женского образования подвергся критике со стороны таких английских писательниц, как А. Мор, М. Эджуорт, М. Уолстонкрафт, К. Маколей и др. Другая английская

писательница Джейн Остен никогда открыто не осуждала существующий порядок вещей, но ее романы стали прекрасным источником, богато иллюстрирующим эпоху. В них нашли свое отражение не только современные автору дискуссии о характере женского образования, но и ряд педагогических идей георгианской эпохи.

На Западе интерес к изучению женского образования в Англии, а также и роли женщины в обществе был связан с появлением в середине XX в. в рамках новой исторической науки гендерных исследований, в русле которых и развивалась «история

женщин». Проблемы женского образования на рубеже XVIII-XIX вв. затрагиваются в работах Дж. Тревельяна [12], Л. Стоуна [23], М. Рейнольдса [20], А. Виккери [24], Д. Девлина [13], А. Ричардсона [21], М. Сандерсена [22] и многих других. Актуальность данной проблематики определяется тем, что в отечественной науке на волне интереса к гендерной истории лишь в последнее время стали появляться исследования, посвященные проблемам женского образования в Англии в конце георгианской эпохи (1714-1811) и период Регентства (1811-1820). Неоспоримым является тот факт, что развитие женского образования в Англии оказало непосредственное влияние на женское образование в России. Так, Т. Л. Лабутина отмечает, что, несмотря на то, что русское общество во второй половине XVIII в. испытывало сильное влияние французской культуры, «по своим целям и задачам, а также по форме обучения и образовательным программам женская образовательная система в России во многом напоминала британскую модель» [3, с. 208]. Определенное британское влияние прослеживается и в создании Екатериной II такого образовательного учреждения для девушек, как Смольный Институт.

Развитие гендерных исследований в России началось на несколько десятилетий позднее, чем на Западе, в 90-е гг. XX в., и связано в первую очередь с именами таких исследователей, как Л. П. Репина и Н. Л. Пушкарева. Проблемам женского образования в Англии во время правления династии Стюартов (1603-1714), посвящены исследования Т. Л. Лабутиной [1; 2; 4].

В данной работе рассматривается состояние женского образования в Англии на рубеже XVIII-XIX вв. сквозь призму романов английской писательницы Джейн Остен (1775-1817), в частности, роль романа «Эмма» в образовательном контексте эпохи.

Какие же работы оказали влияние на представления о женском образовании в Англии в интересующий нас период и сформировали образовательный контекст эпохи? Большинство из этих произведений были отлично знакомы самой Дж. Остен. Бестселлером того времени была книга «Новогодний подарок для леди, или Наставление дочери» (1688, Лондон) маркиза Галифакса, которая была повторно переиздана в конце XVIII в. Книга «О воспитании девиц» (1687) Франсуа Фенелона также несколько раз переиздавалась в Англии и переживала новую волну интереса во времена Дж. Остен. Обе книги говорят о том, что женское образование должно способствовать тому, чтобы воспитывать такие моральные качества женщины, как сдержан-

ность. Поскольку основное поле самореализации женщины – это семья, то женщину надо воспитать социально полезной для своей семьи, а также для своего класса. Схожие руководства и книги советов распространялись и во второй половине века, т. к. направление женского образования было неразрывно связано с ускоряющимися социальными изменениями, с национальной и имперской судьбой английского народа. «Наставления молодым девицам» (1766) пресвитерианского священника Джеймса Фордайса было переиздано в начале XIX в. Он призывал к восхвалению женственности, которая послужит толчком к моральной реформе и национальному превосходству, т. к. в это время Англия только завершила семилетнюю войну с Францией. «Отцовское наставление дочерям» (1774) Джона Грегори вместе с проповедями Фордайса также заняло почетное место в ряду нравоучительной литературы для молоденьких девиц.

«Советы несчастной матери к своим дочерям, полезные для молодых девиц, вступающих в свет» леди Сары Пеннингтон (1761) были востребованы не только в Англии, но и во всей Европе, а также в России, где были переведены с французского языка Николаем Яценко и изданы в 1788 г. [10] Книга посвящалась Маргарите Родионовне Волконской. Основной задачей данного труда, состоящего из кратких советов дочерям по различным вопросам от моды до обращения со слугами, было привить девушкам духовную стойкость перед ожидающими их женскими страданиями. Эта книга также была переиздана в Англии в начале XIX в.

Еще более популярным в то время было произведение английской писательницы Эстер Мильсо Шапон «Письма об образовании ума, адресованные юной леди». Также в это время печатаются многочисленные романы об образовании, одним из любимых у Дж. Остен был роман «История сэра Чарльза Грандисона» (1753-54) С. Ричардсона. Не менее популярными в Англии были сентиментальные романы графини де Жанлис, широко распространенные в Европе и России, например, «Перед сном во дворце, или правила морали в отношении детей».

Но непосредственной моделью, на которую ориентировалась Остен, были романы Фанни Берни «Эвелина» (1778), «Сесилия» (1782) и «Камилла» (1796). А само окончательное название романа «Гордость и предубеждение» (в оригинале «Pride and prejudice») общеизвестно является цитатой из романа «Сесилия». Во время революции во Франции и наполеоновских войн романы стали более политизированными, что отра-

зилось в таких произведениях, как «Обыкновенная история» (1791) Э. Инчболд, «Преимущества образования» (1792) Дж. Вест, «Хермспронг, или Человек, каких нет» (1796) Р. Бейджа, незаконченное произведение «Заблуждения женщины, или Марайя» (1798) М. Уолстонкрафт, «Аделина Мобрей» (1804) А. Опи, «Самоконтроль» (1811) М. Брантон, «Героиня» (1814) Е. Баррет. Безусловно, это далеко не полный перечень книг, известных как самой Дж. Остен, так и ее современникам.

Эти работы расставляли акцент на моральной, этической и социальной составляющей женского образования, параллельно в них подчеркивалась важность женской роли в поддержании существующего экономического, социального, культурного и политического порядка, того порядка, что структурирует мир английского дворянского общества, изображенного в романах Дж. Остен. По мнению современников писательницы, этот порядок был установлен Славной революцией 1688 г. и укреплялся на протяжении всего XVIII в. под воздействием радикальной экономической трансформации, появления новых социальных классов, имперского кризиса и глобальной войны.

Взгляд на женское образование наиболее ярко выражен в самом известном романе Дж. Остен «Гордость и предубеждение» (1791) в диалоге героев. Мистер Бингли удивляется, как у всех молодых леди хватает терпения, чтобы стать образованными: «Все они рисуют пейзажи, раскрашивают экраны и вяжут кошельки. Я не знаю, наверно, ни одной девицы, которая не умела бы этого делать. И мне, пожалуй, не приходилось слышать, чтобы о молодой леди не сказали, насколько она прекрасно образована» [8, с. 419]. На что мистер Дарси иронично замечает, что «к сожалению, ... образованной называют всякую барышню, которая заслуживает этого тем, что вяжет кошельки или раскрашивает экраны. Но я, например, не мог бы похвастаться, что среди знакомых мне женщин наберется больше пяти-шести образованных по-настоящему» [8, с. 419]. По мнению Кэролайн Бингли, «по-настоящему образованным может считаться лишь тот, кто стоит наголову выше всех окружающих. Женщина, заслуживающая это название, должна быть хорошо обучена музыке, пению, живописи, танцам и иностранным языкам... обладать каким-то особым своеобразием внешности манер, походки, интонации и языка» [8, с. 420]. На что Дарси добавляет еще и «развитый обширным чтением ум» [8, с. 420].

В данном разговоре нашли свое отражение общепринятые в то время представ-

ления о женском образовании. На рубеже XVIII-XIX вв. в Англии не было централизованного государственного образования. Существовали местные благотворительные или церковные школы, но они были для детей представителей низших классов. Другим примером образования, более подходящим для детей джентри, было ученичество. Дети джентльменов могли обучаться дома своими же родителями, особенно в совсем юном возрасте (как дети мистера Морланда в «Нортенгерском аббатстве»), или нанималась гувернантка (мисс Тейлор в «Эмме», мисс Ли «Мэнсфилд-парк»), или учителя; также возможным было обучение в частном пансионе или проживание с учителем (как Эдвард Феррас жил у мистера Пратса в произведении «Чувство и чувствительность»). Отец писательницы Джордж Остен сам брал на пансион в свой дом учеников, конечно, мальчиков. Он получил образование в оксфордском колледже Святого Иоанна и имел степень магистра богословия. Какие-то основы можно было приобрести в «грамматических школах», включая латинский и греческий языки, но для девочек доступ в эти школы был закрыт.

Поскольку вся деятельность женщины в ту пору ограничивалась домом и хозяйством, то никто не высказывался за то, чтобы предоставить женщине такое же классическое образование, как и мужчине. Практически женское образование было ограничено чтением, письмом и всяческими, как тогда говорили, «совершенствами». Основное внимание уделялось танцам, пению, игре на различных музыкальных инструментах и рукоделию. Тем не менее, многих обучали иностранным языкам – французскому или итальянскому. Арифметика была необходима, чтобы успешно вести домашнее хозяйство и, конечно, подсчитывать проигрыши в карты.

Девочек иногда посылали в пансион или в школы полублаготворительного типа. Первые пансионы для девочек появились еще в начале XVII в. в окрестностях Лондона и в 1780-е гг. были весьма распространены в Англии. Условия проживания там были плачевными по большей части, да и уровень образования оставлял желать лучшего. Хотя в эти пансионы посылали своих детей богатые и сведущие люди. В 1782 г. сама Дж. Остен была отправлена со своей сестрой Кассандрой в пансион их родственницы миссис Коули в Оксфорде в возрасте семи лет. Но их пребывание там оказалось весьма непродолжительным, в 1783 г. после вспышки эпидемии лихорадки в Саутгемптоне, куда переехал пансион, девочек забрали домой. Пансионы служили дополнением к домашнему образованию. Содержа-

ние детей в этих пансионах не регулировалось каким-то особым способом, дети часто спали вдвоем на одной кровати, питание зачастую было весьма скудным и постоянно вспыхивали эпидемии. В отличие от подобных учебных заведений в романе «Эмма» Дж. Остен описывает пансион миссис Годдард: «Миссис Годдард содержала школу... старомодную школу-пансион, где за умеренную плату можно приобрести умеренные знания, куда можно отослать с рук долой юную девицу понабраться кой-какой образованности, не опасаясь, что она вернется домой кладезем учености» [9, с. 22]. Через год, в 1784 г., девочек отправили в другой пансион к миссис Ля Турнель в Реддинге. Как отмечает в биографии писательницы К. Томалин, «этот пансион, похоже, был безобидным, хотя и безалаберным. Ученицы спали по шесть человек в комнате, их учили правописанию, шитью и французскому языку. Конечно, им преподавали и танцы – обязательный предмет для каждой девушки, – возможно, и игру на фортепьяно» [11, с. 71]. Годовая стоимость обучения в данном пансионе составляла 35 фунтов. В конце 1786 г., видимо, посчитав, чрезмерным плату за столь ограниченное образование, девочек забрали обратно домой. В итоге их отец Джордж Остен сам занялся образованием своих дочерей. На этом закончилось непродолжительное школьное образование писательницы.

Семьи, которые имели достаточно большой доход, нанимали гувернанток и приходящих учителей. Так, леди Кэтрин де Бер («Гордость и предубеждение») удивляется, как у Элизабет не было гувернантки: «Не было гувернантки? Просто неммыслимо! Пять дочерей было воспитано без гувернантки! Никогда не слыхала ничего подобного!» [8, с. 451]. Один из ведущих исследователей середины XX в. социальной истории Англии Дж. Тревельян замечает, что «сельские джентри все больше подпадали под влияние городской жизни, вопросом социальной гордости стало правило, согласно которому молодые девушки должны были заниматься в классной комнате с гувернанткой, а оттуда переходить в гостиную, как можно меньше времени уделяя домашней работе. Леди в романах Дж. Остен – представительницы мелких джентри и высшей буржуазии – ничем не занимались, а лишь читали стихи, рассказывали местные сплетни и старались обратить на себя внимание джентльменов» [12, с. 494]. Но, что немаловажно, все женщины в то время хотели быть леди и вести праздный образ жизни или хотя бы подражать ему, но не у всех была такая возможность. Как много фермеров или торговцев действительно

хотели бы, чтобы их жены пели или играли им на музыкальных инструментах, или обсуждали с ними прочитанные романы по вечерам после тяжелого дня [23]? Английская периодика для женщин на рубеже веков пестрит карикатурами на вторжение «благородного» образования в среду менее состоятельных классов.

Из писем самой Дж. Остен мы узнаем, что она также немало времени посвятила музыкальным занятиям и какое-то время даже «брала уроки у Дж. У. Чарда, который играл на органе в Винчестерском соборе и ехал 14 миль из Винчестера, чтобы ее увидеть» [14, р. 98]. «Я рада услышать добрые вести от мистера Чарда, – писала Дж. Остен из Роулинга Кассандре в 1798 г. – Я переживаю, как бы мое долгое отсутствие не стало причиной его болезни. Я занимаюсь каждый день так долго, как могу – это все лишь ради него» [16]. Ее занятия музыкой в любом случае давали ей пищу для романов и помогали вырабатывать музыкальный вкус, который имел большое значение. Ведь важно было обладать не только навыками, но и умением ценить и высказывать свое суждение в той или иной области искусства. В своих романах мисс Остен часто подчеркивает эти проблемы. Так, в романе «Гордость и предубеждение» Мэри Беннет исполняет концерты без вкуса, а Фанни Прайс в «Мэнсфилд-парке» наделена вкусом, хотя она лишь слушает музыку.

Для женщины было открыто мало возможностей, и все они концентрировались в образовательной сфере. Например, работа гувернанткой или приходящей учительницей для девочек или детей младшего возраста. Мальчиков в сознательном возрасте учителям женского пола обычно не доверяли. Эта работа не имела большого уважения и зачастую не очень хорошо оплачивалась, а между тем работа с детьми была и остается достаточно тяжелой. Дж. Остен в своем письме от 30 апреля 1811 г. пишет о гувернантке, нанятой ее братом Эдвардом: «Бедняжка, я представляю, как ей тяжело! Мне ее искренне жаль, хоть они и мои племянники» [16].

Конечно, стать гувернанткой или приходящим учителем могла не каждая девушка, а лишь та, которая получила соответствующее образование. Чаще всего такая карьера была уделом девушек, которых брали на попечение более богатые родственники или друзья семьи, которые могли позволить себе дать ребенку образование, но не могли обеспечить приданым. Так, в романе «Мэнсфилд-парк» сэр Томас долго размышлял над тем, стоит ли брать на воспитание племянницу: «Это дело серьезное, девочка достойным, образом воспитанная,

должна быть и соответствующим образом обеспечена, в противном случае, забрав ее из семьи, мы совершим не добро, а зло. Она будет надлежащим образом воспитана, введена в свет, но, не имея приданого, вряд ли сможет рассчитывать на удачный брак, ее место в свете не будет соответствовать ее материальному положению, ей придется думать о судьбе гувернантки или приходящего учителя» [6, с. 235]. Другой эпизод встречается в незаконченном произведении «Уотсоны» в диалоге двух сестер. Одна из них (Эмма) с ранних лет воспитывалась в семье своего дяди, но после его смерти его вдова повторно вышла замуж и ничего не оставила племяннице, поэтому девочке пришлось возвращаться под родной кров спустя много лет. Эмма осуждает свою сестру Пенелопу за напористость, проявляемую в устройстве своего личного счастья: «Как можно, забыв все на свете, думать об одном только замужестве и преследовать мужчину единственно ради этого? Не могу этого понять. Бедность, без сомнения, великое зло, но для женщины, тонко чувствующей и просвещенной, все же не наихудшее. Я скорее соглашусь быть школьной учительницей – а уж хуже некуда, – чем выйти за человека, к которому не питаю никаких чувств» [5, с. 68]. На что ее старшая сестра Джейн веско отвечает: «А по-моему, как бы оно там ни вышло, все лучше, чем быть учительницей... Видишь ли, Эмма, я ходила в школу и хорошо понимаю, что это такое; ты же знаешь о школьной жизни только понаслышке» [5, с. 68]. В данном диалоге отразилось не только отношение современниц Дж. Остен к профессии учителя, но и бытующий в среде английского джентри прагматический подход к заключению брака. Из этого диалога не следует делать вывод о том, что сама писательница негативно относится к преподавательской деятельности женщин. Известно, что ее связывали очень теплые дружеские отношения с гувернанткой ее племянников (детей Эдварда Остена, впоследствии Найта) – мисс Шарп. Мисс Шарп была той женщиной, что сама зарабатывала себе на жизнь, впоследствии она даже открыла свою школу для девочек в Эвертоне [11].

Схожую с «Уотсонами» ситуацию Дж. Остен описывает и в романе «Эмма», где Джейн Фэрфакс была взята на попечение семьей полковника Кэмпбелла, воспитывалась вместе с его дочерью, но по достижении совершеннолетия должна была расстаться со своими добродетелями и искать себе дохода в качестве гувернантки.

В таком произведении, как «Эмма», можно найти множество структурных, лингвистических и тематических связей между

романом и его невымышленным образовательным контекстом рубежа XVIII-XIX вв. Упоминания в романе об образовательной литературе данного периода формируют своеобразный литературный контекст, образованный в результате популярного образовательного дискурса того времени. Ряд исследователей [15; 18; 19] классифицирует жанр данного романа как образовательный (*англ.* educational novel). Это произведение не является уникальным в своем социально-историческом контексте. Но его особенностью является то, что в нем Дж. Остен переработала современный образовательный дискурс, написав его для женщин и о женщинах. Жанр образовательного романа был особенно популярен в конце XVIII в. В «Эмме» мы видим пародию на другие жанры образовательной литературы того времени, например, нравоучительный роман, книги советов, наставлений и др.

Данный роман знаменует важный момент в социальной истории женщин-педагогов. Проблемы, которые были в центре внимания женщин-педагогов в конце XVIII в., – противоречивая подмена фигуры отца или матери гувернанткой; какими качествами должна обладать женщина, избравшая эту стезю и какое же образование, домашнее или школьное, предпочтительнее для девочек среднего класса. Эти проблемы лежали на поверхности и занимали женщин-педагогов, что привело в XIX в. к поиску ответов на такие вопросы, как осознание сложности и важности работы гувернантки, проблемы занятости женщин среднего класса и все возрастающая сексуализация педагогики как профессии для женщин. В «Эмме», в отличие от нормативных образовательных текстов и книг для детей, читатель сопереживает не только обществу, в котором столь явственно видны проблемы с образованием их дочерей, но также и отдельной женщине, чья судьба – стать наемным педагогом.

В «Эмме» отмечено едва заметное изменение в классовой принадлежности английской наставницы начала XIX в.: замена одного идеала работы гувернантки в качестве компаньона и друга благородного семейства, как в случае миссис Уэстон, – на гувернантку другого типа, преследующую корыстные коммерческие цели и все чаще встречающуюся в семьях растущей буржуазии, как в случае Джейн Фэрфакс. «Шестнадцать лет прожила мисс Тейлор (в замужестве миссис Уэстон) в доме мистера Вудхауса, более другом, нежели гувернанткой, горячо любя обеих дочерей, но в особенности Эмму. С нею у нее завязалась близость, какая чаще бывает у сестер» [7, с. 385]. Такое отношение к гувернантке, ви-

димо, было принято и в семье брата писательницы, и сама Дж. Остен по большому счету его разделяла, т. к. состояла с ней в дружеской переписке. Дж. Фэрфакс же воспринимала свою будущность гувернантки в качестве самого страшного испытания в своей жизни, которое требовалось вынести с высочайшей честью, отказываясь от участия в устройстве ее судьбы миссис Элтон, она прямо заявляла с особой долей цинизма: «У меня вовсе нет опасений надолго остаться без места, когда подойдет срок, который я себе определяю. На то в Лондоне существуют заведения, куда можно обратиться, и вам быстро подыщут что-нибудь. Заведения, торгующие... живым товаром, скажем так, не плотью человеческой, но человеческим духом» [7, с. 678].

Хотя с первого взгляда классовые отличия между героинями в «Эмме» минимальны, тем не менее, они вызваны незавершенностью идеального образа наставницы или педагога, который разрабатывался в текстах 1780-х гг. Педагогические отношения в романе оцениваются по уровню женской душевной близости и сравниваются с семейными взаимоотношениями и дружбой. Роман «Эмма» представляет собой комплекс сюжетов о том, как женщины воспитывают женщин. Сами педагогические опыты Эммы

на Гарриет Смит необходимы, чтобы усилить дидактический импульс романа.

Несмотря на то что в английском обществе активно формировалось мнение о том, что удел женщины – это дом и семья, и долг и предназначение женщины – посвятить себя дому и семье, романы Дж. Остен демонстрируют важность качественного женского образования, позволяющего женщине стать равным мужчине интеллектуальным партнером в браке. Улучшение в образовании женщин высшего и среднего класса в течение XVIII в. в Англии привело к трансформации английской культуры, стимулируемой не только романами, но и провинциальным театром и публичными библиотеками. В романах Остен мы встречаем два типа женщин: малообразованных, а порой невежественных героинь среднего класса, посвящающих себя всецело бесконечному рукоделию и светской жизни, и женщин нового типа, воспитанных и развитых чтением. И такие героини Дж. Остен, как Элизабет Беннет, Эмма Вудхаус и Энн Эллиот, являются яркими примерами образованных и начитанных супругов, готовых вести успешное домашнее хозяйство, взаимодействовать со слугами и заниматься образованием детей сообразно их будущему.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лабутина Т. Л. Воспитание и образование англичанки в XVII веке. СПб.: Алетейя, 2001.
2. Лабутина Т. Л. Женское образование в стюартовской Англии (1603-1714) // Новая и новейшая история. 2001. №2. С. 153-167.
3. Лабутина Т. Л. Екатерина II и женское образование в России // Диалог со временем. М., 2010. С. 201-209.
4. Лабутина Т. Л. Ранние английские просветители о месте и роли женщины в обществе // Вопросы истории. 1997. № 6. С. 14-27.
5. Остен Дж. Любовь и дружба. Уотсоны. Сэндитон. М. : АСТ: Астрель, 2010.
6. Остен Дж. Нортенгерское аббатство. Мэнсфилд-парк: Романы. М. : Художественная литература, 1988.
7. Остен Дж. Чувство и чувствительность. Эмма: романы. М. : Эксмо, 2014.
8. Остен Дж. Чувство и чувствительность; Гордость и предубеждение; Леди Сьюзен: Романы; Повесть. М., 2003.
9. Остен Дж. Эмма. Доводы рассудка. М. : Эксмо, 2001.
10. Пеннингтон С. Советы несчастных матери ея дочерям, полезные для молодых девиц, вступающих в свет. М., 1788. URL: <http://arch.rgdb.ru/xmlui/handle/123456789/33689#page/3/mode/2up>.
11. Томалин К. Жизнь Джейн Остин : биография. СПб. : Азбука, 2014.
12. Тревельян Дж. Социальная история Англии. М. : Изд-во иностранной литературы, 1959.
13. Devlin D.D. Jane Austen and education. L. and Basingstoke, 1975.
14. Honan P. Jane Austen: Her Life. L. : Weidenfield and Nicholson, 1987.
15. Hugs R. E. The education of Emma Woodhouse // Nineteenth-century fiction. 1961. June. P. 69-74.
16. Letters of Jane Austen – Brabourne Edition. URL: <http://www.pemberley.com/janeinfo/brablet1.html#letter7>.
17. Letters of Jane Austen – Brabourne Edition. URL: <http://www.pemberley.com/janeinfo/brablet1.html#letter8>.
18. Mooneyham L. G. Romance, language and education in Jane Austen's novels. Basingstoke, 1988.
19. Parke C. Vision and revision a model for re-reading the eighteenth-century novel of education // Eighteenth-century studies. 1982-1983. P. 162-174.
20. Reynolds M. The learned Lady in England. 1650-1760. Gloucester, 1964.
21. Richardson A. Literature, education, and romanticism: reading as social practice, 1780-1832. Cambridge, 1994.
22. Sanderson M. Education, economic change, and society in England, 1780-1870. L., 1991.
23. Stone L. The family, sex and marriage in England. 1500-1800. L., 1977.
24. Vickery A. The gentleman's daughter: Women's lives in Georgians England. New Heaven, 1998.

REFERENCES

1. Labutina T. L. Vospitanie i obrazovanie anglichanki v XVII veke. SPb.: Aleteyya, 2001.
2. Labutina T. L. Zhenskoe obrazovanie v styuartovskoy Anglii (1603-1714) // Novaya i noveyshaya istoriya. 2001. №2. S. 153-167.
3. Labutina T. L. Ekaterina II i zhenskoe obrazovanie v Rossii // Dialog so vremenem. M., 2010. S. 201-209.
4. Labutina T. L. Rannie angliyskie prosvetiteli o meste i roli zhenshchiny v obshchestve // Voprosy istorii. 1997. № 6. S. 14-27.
5. Osten Dzh. Lyubov' i druzhba. Uotsony. Senditon. M. : AST: Astrel', 2010.
6. Osten Dzh. Nortengerskoe abbatstvo. Mensfild-park: Romany. M. : Khudozhestvennaya literatura, 1988.
7. Osten Dzh. Chuvstvo i chuvstvitel'nost'. Emma: romany. M. : Eksmo, 2014.
8. Osten Dzh. Chuvstvo i chuvstvitel'nost'; Gordost' i predubezhdenie; Ledi S'yuzen: Romany; Povest'. M., 2003.
9. Osten Dzh. Emma. Dovody rassudka. M. : Eksmo, 2001.
10. Pennington S. Sovety neshchastnyya materi eya docheryam, poleznye dlya molodykh devits, vstupayushchikh v svet. M., 1788. URL: <http://arch.rgdb.ru/xmlui/handle/123456789/33689#page/3/mode/2up>.
11. Tomalin K. Zhizn' Dzheyn Ostin : biografiya. SPb. : Azbuka, 2014.
12. Trevel'yan Dzh. Sotsial'naya istoriya Anglii. M. : Izd-vo inostrannoy literatury, 1959.
13. Devlin D.D. Jane Austen and education. L. and Basingstoke, 1975.
14. Honan P. Jane Austen: Her Life. L. : Weidenfield and Nicholson, 1987.
15. Hugs R. E. The education of Emma Woodhouse // Nineteenth-century fiction. 1961. June. P. 69-74.
16. Letters of Jane Austen – Brabourne Edition. URL: <http://www.pemberley.com/janeinfo/brablet1.html#letter7>.
17. Letters of Jane Austen – Brabourne Edition. URL: <http://www.pemberley.com/janeinfo/brablet1.html#letter8>.
18. Mooneyham L. G. Romance, language and education in Jane Austen's novels. Basingstoke, 1988.
19. Parke C. Vision and revision a model for re-reading the eighteenth-century novel of education // Eighteenth-century studies. 1982-1983. P. 162-174.
20. Reynolds M. The learned Lady in England. 1650-1760. Gloucester, 1964.
21. Richardson A. Literature, education, and romanticism: reading as social practice, 1780-1832. Cambridge, 1994.
22. Sanderson M. Education, economic change, and society in England, 1780-1870. L., 1991.
23. Stone L. The family, sex and marriage in England. 1500-1800. L., 1977.
24. Vickery A. The gentleman's daughter: Women's lives in Georgians England. New Heaven, 1998.

Статья рекомендует д-р пед. наук, проф. С. Л. Фоменко.

РЕЦЕНЗИИ

УДК 378.147(049.32)
ББК 4448.027

ГСНТИ 16.21.27

Код ВАК 13.00.01

Ахьямова Инна Анатольевна,

доктор педагогических наук, профессор, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: innaah@yandex.ru

Славина Анна Сергеевна,

кандидат педагогических наук, доцент, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: innaah@yandex.ru

**РЕЦЕНЗИЯ НА МОНОГРАФИЮ ДОКТОРА ФИЛОСОФСКИХ НАУК, ПРОФЕССОРА В. В. БАЙЛУКА
«СИСТЕМНОСТЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА ВУЗА – ОСНОВА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ»**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: самостоятельная деятельность; самореализация; профессиональная самореализация; высшее образование; субъектность; самопознание.

АННОТАЦИЯ. Предлагается краткая характеристика книги доктора философских наук, профессора, преподавателя Института социального образования Уральского государственного педагогического университета В. В. Байлука «Системность самостоятельной деятельности студентов вуза – основа профессиональной самореализации» (Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, 2015). Автор впервые сводит в понятие «самостоятельная деятельность студентов» не только учебную работу, но и здоровьесберегающую (здоровьесозидающую) деятельность, обращает внимание на такие виды деятельности, как социокультурная, самостоятельная, подчеркивает значимость самопознания и самоуправления в деятельности студента. Предлагаемая автором монографии модель может позволить найти решение одной из ключевых задач модернизации российского образования – разработки и внедрения в системах высшего образования новых образовательных технологий, т. к. автору удалось рассмотреть не только на методологическом, но и на технологическом уровне систему организации самостоятельной (самовоспитательной) деятельности студентов вуза.

Akh'yamova Inna Anatol'evna,

Doctor of Pedagogy, Professor of Department of Social Pedagogy, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Slavina Anna Sergeevna,

Candidate of Pedagogy, Professor of Department of Social Pedagogy, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**A REVIEW OF THE BOOK BY V.V. BAYLUK “SYSTEMIC NATURE OF INDEPENDENT ACTIVITY
OF UNIVERSITY STUDENTS AS A BASIS OF PROFESSIONAL SELF-REALIZATION”**

KEYWORDS: independent activity; self-realization; professional self-realization; subject position; self-knowledge.

ABSTRACT. The article offers a brief review of the book by a Doctor of Philosophy, Professor of the Institute of Social Education of the Ural State Pedagogical University V.V. Bayluk “Systemic Nature of Independent Activity of University Students – a Basis of Professional Self-realization” (Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, 2015). For the first time, the author includes in the notion of “independent activity of students” not only academic activity, but also health-preserving activity and attracts the attention of the readers to such forms of activity as socio-cultural and independent ones; he also stresses the importance of self-knowledge and self-management in the student’s activity. The suggested model may provide a solution to one of the key tasks of modernization of the Russian education – design and implementation in the systems of higher education of new education technologies, as the author managed to consider the system of organization of independent (self-educational) activity of students not only on the methodological, but also on the technological level.

Стратегической целью государственной политики в области образования, как отмечено в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года, является «повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина».

Перед системой образования (в том числе и высшего образования) ставится за-

дача подготовки конкурентоспособного специалиста, способного и готового к постоянному саморазвитию. Для достижения этой цели в соответствии с Концепцией Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 гг. предлагается «разработка новых вариативных образовательных программ на основе индивидуализации образовательных траекторий с учетом личностных свойств, интересов и потребностей обучающегося».

Все это предполагает необходимость определения новой модели и современных технологий профессионального обучения студентов, включающих в том числе иную организацию самостоятельной работы. Самостоятельная работа студентов сегодня становится одним из основных условий качественной подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности, а также их дальнейшей профессиональной самореализации.

Актуальность представленной на рецензию монографии обусловлена в первую очередь тем, что автор предлагает новый подход к определению содержания и механизмов организации самостоятельной работы обучающихся, подчеркивает ее интегративный характер и определяет основой понятия самостоятельной работы самостоятельную деятельность студента.

Автор описывает свою концепцию самостоятельной деятельности студента, подчеркивая роль самопознания как интегрирующего начала для всех видов самостоятельной работы. Это, на наш взгляд, позволяет по-новому взглянуть на процесс организации самостоятельной работы студентов, задает свежий вектор развития педагогической науки в описываемой области.

Автор справедливо подчеркивает, что в настоящее время интерес для преподавателей представляет исключительно «самостоятельное усвоение студентами знаний». В то время как цель образования – формирование готовности к профессиональной самореализации на основе приобретенных знаний, умений, воспитанных качеств. Это позволяет согласиться с заключением автора о том, что сегодня педагогическая общественность в своих исследованиях в области самостоятельной работы студентов зачастую делает акцент не на результат подготовки, а на его отдельные элементы (средства), затрагивая в основном только один вид деятельности – учебно-познавательную. В то время как о целостности самостоятельной деятельности студентов в вузе вспоминают нечасто.

Следует подчеркнуть, что в настоящее время практически отсутствует методологический и технологический инструментарий для успешного осуществления всех видов самостоятельной деятельности студентов, развивая одну из своих ключевых идей о единстве методов воспитания и самовоспитания студентов в вузе.

Таким образом, научная и практическая значимость монографии В. В. Байлука заключается в авторском походе к трактовке сущности самостоятельной деятельности студента как сложной системы, имеющей две ключевых составляющих (подсистемы) и, соответственно, два ключевых вектора:

эндотерический (направленный на познание и совершенствование себя) и эзотерический (самостоятельная деятельность в созданных в рамках учебного процесса условиях). Этот подход является ведущим для пересмотра системы организации самостоятельной работы студентов в процессе их профессиональной подготовки. В условиях перехода на новые федеральные государственные стандарты такая трактовка становится особенно своевременной.

Значимым также является системный анализ автором содержания, технологий и методов самостоятельной работы студента в рамках всех ключевых направлений и видов деятельности студентов в вузе (учебно-познавательная, учебно-практическая, научно-исследовательская, самопознавательная, самостоятельная, здоровьесозидающая, социокультурная деятельности, самоменеджмент студента).

Отметим, что автор впервые объединяет в понятие «самостоятельная деятельность студентов» учебную работу и здоровьесберегающую (здоровьесозидающую) деятельность, подчеркивая значимость самопознания и самоуправления в деятельности студента.

Отдельный интерес, на наш взгляд, представляет глава, посвященная здоровьесозидающей деятельности студентов в системе их самостоятельной работы. Автору удалось не только обобщить имеющиеся знания в области здоровьесберегающей деятельности, но и на доступном уровне раскрыть механизм влияния этого вида деятельности на успешность и продуктивность профессиональной деятельности. Считаем, что отдельного внимания заслуживает и глава, посвященная самостоятельной деятельности студента в области научно-исследовательской работы, где на методологическом уровне раскрыта природа описываемого явления и на методическом уровне представлена конкретная технология деятельности студента в области поиска и производства нового знания.

Достоинством монографии является практическая направленность, выраженная в описании конкретных методов и технологий самостоятельной деятельности, готовых к применению в практической деятельности преподавателя и студента. Подобный симбиоз науки и практики делает монографию интересной для широкого круга читателей.

Рецензируемая монография написана доступным языком, содержит большое количество иллюстративного материала, является воплощением неповторимого авторского стиля (цитаты ученых, афоризмы, примеры из жизни, работ студентов, ссылки

на авторские прикладные исследования и т. д.), отличается целостностью, системностью, представляет собой законченное исследование. На страницах автор ведет диалог со своим читателем, не только заставляя задуматься над поиском ответов на ключевые вопросы, но и предлагая свои варианты ответов, механизмы решения задач. Автор мотивирует читателя на применение описываемых технологий самостоятельной работы, предлагая подробный анализ результатов их использования, а также определяя критерии результативности.

На наш взгляд, предлагаемая В. В. Байлуком модель может помочь в поиске решения задачи модернизации российского образования, обозначенной в Концепции Федеральной целевой программы развития

образования на 2016-2020 годы, в части разработки и внедрения в системе высшего образования новых образовательных технологий, поскольку автору удалось не только на методологическом, но и на технологическом уровне раскрыть систему организации самостоятельной (самовоспитательной) деятельности студентов вуза.

Несмотря на многие очевидные достоинства монографии, считаем, что автор уделит недостаточно внимания обобщающей главе, посвященной системности самостоятельной деятельности студентов. Возможно, при переиздании данной книги В. В. Байлук сочтет возможным раскрыть этот вопрос более подробно, как оно того заслуживает.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Байлук В. В. Системность самостоятельной деятельности студентов вуза – основа профессиональной самореализации : монография / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2015.

R E F E R E N C E S

1. Bayluk V. V. Sistemnost' samostoyatel'noy deyatel'nosti studentov vuza – osnova professional'noy samorealizatsii : monografiya / Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2015.

УДК 378.147.88
ББК 4448.027

ГСНТИ 16.21.27

Код ВАК 13.00.01

Байлук Владимир Васильевич,

доктор философских наук, профессор, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: isobrspu.ru

МОНОГРАФИЯ «СИСТЕМНОСТЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА – ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ»: ВЗГЛЯД АВТОРА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: самостоятельная деятельность; самореализация; профессиональная самореализация; высшее образование; субъектность; самопознание.

АННОТАЦИЯ. Автор – доктор философских наук, профессор, преподаватель Института социального образования Уральского государственного педагогического университета В. В. Байлук – характеризует свою новую книгу «Системность самостоятельной деятельности студентов вуза – основа профессиональной самореализации» (Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, 2015), в которой отразились многолетние исследования в области самообразования. Обсуждаемые в настоящей работе вопросы сложны и малоразработаны. Поэтому предлагаемое автором их решение может оказаться не бесспорным, дискуссионным. Автор будет рад обсудить их с читателями.

Bayluk Vladimir Vasil'evich,

Doctor of Philosophy, Professor of Department of Social Work Technologies, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

MONOGRAPH «SYSTEMIC NATURE OF INDEPENDENT ACTIVITY OF UNIVERSITY STUDENTS AS A BASIS OF PROFESSIONAL SELF-REALIZATION»: VIEW OF THE AUTHOR

KEYWORDS: independent activity; self-realization; professional self-realization; higher education; subject position; self-knowledge.

ABSTRACT. The author of the article, Doctor of Philosophy, Professor of the Institute of Social Education of the Ural State Pedagogical University V.V. Bayluk characterizes his new book “*Systemic Nature of Independent Activity of University Students – a Basis of Professional Self-realization*” (Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, 2015), which reflects many years of research in the field of self-education. The questions under discussion in the given book are complex and far from being studied well enough. That is why their solution offered by the author may be subject to discussion and further consideration. The author would be glad if the readers should find it possible to discuss them with him.

Основная задача высшего образования – формирование духовно-творческой личности специалиста, способного к продуктивной профессиональной и личностной самореализации в интересах общества и самого себя. Но решение этой задачи практически невозможно только путем передачи знаний в готовом виде от преподавателя студенту. В литературе отмечается, что для этого необходимо перевести студента из пассивного потребителя знаний в их активного творца, умеющего формировать проблемы, анализировать пути их решения, находить оптимальный результат и доказывать их правильность. Другими словами, основной движущей силой познавательной деятельности студентов (учебно-познавательной, исследовательской и практической) должен быть поиск истины. Но это для будущей профессиональной самореализации необходимое, но еще недостаточное условие. Студентам также на основе присвоенных теоретических и прикладных знаний о человеке вообще необходимо научиться познавать себя, систематически

осуществлять научное предметное, оценочное и проектное самопознание и на этой основе сознательно строить все виды своей самореализации. В Законе «Об образовании в РФ» одна из обязанностей обучающихся гласит: **«Заботиться о сохранении и укреплении своего здоровья, стремиться к нравственному, духовному и физическому развитию и совершенствованию»** (Статья 43). Но в нем ни слова не сказано о роли в этом процессе самопознания обучающихся. Между тем, без их самопознания невозможно выполнение ни одного из этих требований.

Однако курс «Основы самопознания личности» не читается ни в общеобразовательной школе, ни в средних и высших профессиональных образовательных организациях. Результат – сегодня преобладающее большинство абитуриентов поступают в вузы исходя не из познания своих склонностей и способностей, т. е. не в соответствии со своим призванием, в силу случайных факторов. А педагогической общесущностью и субъектами управления образованием пока не

осознается то, что практически все науки (учебные дисциплины), которые изучаются в образовательных организациях, являются и науками о самопознании обучающихся. Усваивая теоретические и прикладные знания этих наук, обучающиеся вначале познают в себе то универсальное, общее, что присуще им и объединяет их со всеми другими людьми и явлениями природы, а затем, используя эти знания в качестве методологии, они познают в себе уникальное, индивидуальное, то есть то, что присуще только каждому из них. На базе этих знаний они строят свои Я-концепции, выступающие основой всех видов их самостоятельной деятельности в вузе.

Студентам также необходимо овладеть культурой всестороннего самовоспитания, делания себя в соответствии с нормативными требованиями общества и своими истинными потребностями и возможностями.

В последние годы воспитательная деятельность в вузах восстановлена и включена в число показателей их аттестации. Но эта деятельность восстановлена только в виде воспитательной деятельности преподавателей, т. е. без самовоспитательной деятельности студентов. Но известно, что воспитать личность только посредством внешних воспитательных действий нельзя. Подлинное воспитание – это всегда самовоспитание, которое возможно, начиная с определенного возраста, только на основе убеждений человека и его постоянных самоупражнений. Что же касается воспитательной деятельности педагогов, то она по отношению к самовоспитанию студентов выступает только как условие.

Но чтобы студент мог заниматься самовоспитанием, он должен научиться познавать себя и все время осуществлять эту деятельность. Но в образовательных организациях, как отмечалось, самопознанию никто не учит. Никто не учит и тому, как заниматься самовоспитанием. В итоге, по данным некоторых исследований, треть студентов самовоспитанием не занимается вообще, треть – от случая к случаю, а остальные – относительно постоянно. Но те, которые занимаются самовоспитанием, занимаются им преимущественно стихийно, так как не имеют представления ни о принципах, ни о методах самовоспитания и исходя из весьма расплывчатого представления о том, что представляет собой самовоспитание. И это при том, что конечный продукт системы образования – воспитанность обучающихся, которая является показателем сформированности их субъектности, т.е. готовности к профессиональной и личностной самореализации.

Мы исходим из того, что преподавателям вузов принадлежит определяющая

роль в создании условий для формирования профессиональной и личностной субъектности студентов. Самостоятельной же деятельности студентов принадлежит определяющая роль в самом процессе созидания, производства своей субъектности. Поэтому самовоспитательная деятельность студентов в виде системы должна стать основой их подготовки к продуктивной профессиональной самореализации. Это значит, что весь образовательный процесс в вузе и вся образовательная деятельность студентов в нем, должны быть нацелены на овладение студентами культурой самопознания, самоуправления, самовоспитания и самооздоровления, так как только на основе культуросообразного характера указанных видов деятельности возможно осуществление ими их учебно-познавательной деятельности, исследовательской, учебно-практической и социокультурной.

Что представляет собой самостоятельная деятельность студентов (СДС) в вузе сегодня? В литературе справедливо отмечается, что СДС в вузах в настоящее время является одним из наиболее слабых мест в практике высшего образования и одной из наименее исследованных проблем педагогической теории, особенно применительно к современной образовательной ситуации. Выражается это в следующем. В вузах в центре внимания преподавателей и исследователей находится преимущественно их учебно-познавательная деятельность. Определенное внимание уделяется самостоятельной исследовательской деятельности. Учебно-практическая и социокультурная деятельности студентов как самостоятельные чаще всего не рассматриваются. Это же относится и к самооздоровительной деятельности, которая в литературе фигурирует под названием «здоровьесберегающая деятельность».

Второй существенный недостаток в разработке проблемы СДС состоит в том, что в литературе не выделяется такой вид СДС как их самопознание, хотя некоторые авторы пишут о рефлексивности студентов, а многие справедливо утверждают, что без сознательного отношения студентов к учебе нельзя успешно осуществлять их подготовку к профессиональной деятельности. Но основой сознательности студентов является их самопознание. Именно поэтому оно выступает как интегративный фактор их образовательной деятельности в вузе.

Третий существенный недостаток в разработке проблемы СДС связан с тем, что сегодня самовоспитание студентов в системе высшего образования фактически предано забвению.

Итак, в педагогической литературе отдельные виды СДС (самопознание, само-

воспитание, самоуправление, самооздоровление) практически вообще находятся вне поля зрения исследователей. А те, которые в большей или меньшей мере являются предметом исследования, рассматриваются чаще всего вне взаимосвязи между собой. Этим определяется четвертый существенный недостаток в разработке проблемы СДС. Сегодня не исследованы ни структура (состав), ни системность СДС (взаимосвязи отдельных видов СДС). И это при том, что СДС – основа подготовки будущих специалистов в вузе, что качество их подготовки в определяющей мере зависит от их самостоятельной деятельности.

Но какова природа СДС и что надо делать, чтобы эта их деятельность сегодня отвечала требованиям общественной практики и потребностям и возможностям самих студентов, обеспечивала на необходимом уровне их подготовку к будущей продуктивной профессиональной самореализации, нацеленной на созидание благ обществу, другим людям и самим себе?

Для достижения этой цели необходима разработка концепции целостной системы СДС и ее внедрение в образовательную практику высшего образования. На наш взгляд, целостная система СДС включает 2 подсистемы видов этой деятельности. Первую подсистему мы назвали экзотерической (внутренней) подсистемой видов СДС. Она включает следующие виды деятельности: самопознавательную, самовоспитательную, самоуправленческую, и самооздоровительную. Основанием их выделения является то, что в них студент является не только субъектом деятельности, но и объектом. Эти виды деятельности непосредственно нацелены на самоизменение, саморазвитие, формирование студентами своей профессиональной и личностной субъектности.

Вторую подсистему видов СДС мы назвали экзотерической (внешней). Она включает следующие виды деятельности: учебно-познавательную, (самообразовательную), исследовательскую, учебно-практическую и социокультурную. Основанием их выделения является то, что во всех этих видах деятельности объект находится вне студента: в учебно-познавательной и исследовательской деятельности – это внешний мир как объект познания, а в учебно-практической и социокультурной деятельности – это внешний мир прежде всего как объект практики.

Если во второй подсистеме системообразующим видом деятельности является учебно-практическая деятельность, то в первой подсистеме системообразующим видом является самопознание студентов, так как и сознательное самовоспитание, и самоуправление, и самооздоровление возможны только на осно-

ве самопознания. Но только на основе научного самопознания возможно также обеспечение сознательного характера и экзотерических видов деятельности. Принципиальной особенностью самопознания студентов является и то, что оно в целостной системе видов деятельности студентов выступает как ее интегративный фактор, так как обеспечивает взаимосвязи между собой и экзотерических видов деятельности, и экзотерических, и первых со вторыми.

Разработка целостной системы видов СДС также предполагает исследование специальных технологий каждого вида деятельности и их методов, а также универсальной технологии каждого из них. Универсальная технология каждого вида деятельности студентов, на наш взгляд, включает следующие этапы: самообразование студентов, связанное с каждым видом его деятельности (приобретение знаний о данном виде деятельности) – самопознание себя в отношении этого вида деятельности – самовоспитание (формирование качеств, необходимых для этого вида деятельности) – самоуправление этим видом деятельности.

Работа состоит из 10 глав. В первой главе рассматривается природа СДС, во второй – учебно-познавательная деятельность студентов (самообразование), в третьей – научное самопознание студентов, в четвертой – самоуправленческая деятельность студентов, в пятой – самовоспитание студентов, в шестой – самостоятельная здоровьесозидающая деятельность студентов, в седьмой – учебно-практическая деятельность студентов, в восьмой – исследовательская деятельность студентов, в девятой – социокультурная деятельность студентов, в десятой – на основе проведенного исследования обосновывается системная природа СДС в вузе.

В процессе исследования всех видов СДС выявляется их сущность, внешняя и внутренняя детерминация, их технологии и методы и их роль в подготовке студентов к продуктивной профессиональной самореализации. Делается вывод, что качественная подготовка будущих специалистов в системе высшего образования возможна только при создании в вузе условий для успешной самореализации студентов во всех видах деятельности при учете их органической взаимосвязи.

Внедрение концепции СДС как системы в образовательный процесс в высшей школе, на наш взгляд, потребует кардинальной перестройки всех звеньев высшего образования – управления образованием, деятельности педагогов и, разумеется, деятельности студентов.

В работе автор все время стремился сочетать строго научный подход к рассматриваемым проблемам с доступностью изложения. С этой целью в работе ограничено число ссылок на научную литературу, использовавшуюся при ее написании, и привлекается разнообразный фактический материал.

Особенность работы состоит в том, что в ней теоретическая сторона рассматриваемых проблем все время раскрывается в сочетании с их прикладной стороной, с изложением технологий, методов практического действия.

Во всей работе широко используются изречения, афоризмы многих и многих деятелей мировой культуры, замечательных

людей, в которых **«результаты мышления великих людей просеяны через решето и сито времени»** (Л. Н. Толстой). Автор использовал афоризмы в тех случаях, когда сказать лучше не мог, в качестве аргументов и выразительных средств и с целью актуализации знаниевого опыта, который продуцируется вне академической науки и нередко дает более полное представление о предмете исследования.

Обсуждаемые в настоящей работе вопросы сложны и малоразработаны. Поэтому предлагаемое автором их решение может оказаться не бесспорным, дискуссионным. Автор будет рад обсудить их с читателями.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Байлук В. В. Системность самостоятельной деятельности студентов вуза – основа профессиональной самореализации : монография / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2015.

R E F E R E N C E S

2. Bayluk V. V. Sistemnost' samostoyatel'noy deyatel'nosti studentov vuza – osnova professional'noy samorealizatsii : monografiya / Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2015.

Зотова Анна Сергеевна,

аспирант, кафедра риторики и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 219; e-mail: zotova_nauka@mail.ru

НЕВЕРБАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ: КОДЫ, КАНАЛЫ И ПРОСТРАНСТВЕННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: невербальная коммуникация; невербальное сообщение; код; канал; пространственная организация.

АННОТАЦИЯ. Представлена рецензия на практикум Т. А. Гридиной, Н. И. Коноваловой, Н. А. Воробьевой «Невербальная коммуникация», в котором рассмотрено понятие невербальной коммуникации, а также раскрыты основополагающие теоретические компоненты данного понятия. В практикуме раскрыты характеристики невербальной и вербальной коммуникации, позволяющие конкретизировать отличительные черты невербального сообщения; отмечены типы информации, обеспечивающие возможность ее передачи невербальными сообщениями и функции, которые выполняют сообщения при взаимодействии с вербальными компонентами. Структурированы основные каналы невербальной коммуникации, частично сопровождающие вербальные компоненты и тем самым акцентирующие внимание на том или ином моменте коммуникативного акта; также в практикуме уделено внимание пространственной организации невербальной коммуникации. Значительная часть практикума посвящена методике анализа невербальных сообщений, предложен подробный алгоритм, с помощью которого обучающиеся поэтапно смогут проследить каналы, уровни, функции невербального сигнала. Отдельно рассмотрена роль невербального сообщения в рекламном дискурсе, уделено внимание видам невербального сигнала, подобраны примеры рекламных текстов с использованием разных видов жестового языка, а также предложена матрица для характеристики невербального кода. Богатый иллюстративный материал позволяет наиболее полно раскрыть понятие невербальной коммуникации и закрепить полученные компетенции по методике анализа невербального сообщения на представленном в практикуме материале.

Zotova Anna Sergeevna,

Post-graduate Student of the Department of Rhetoric and Cross-cultural Communication, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

NONVERBAL COMMUNICATION: CODES, CHANNELS AND SPATIAL ORGANIZATION

KEYWORDS: nonverbal communication; nonverbal message; code; channel; spatial organization.

ABSTRACT. This is a review of T.A. Gridina, N. I. Konovalova, N. A. Vorobyova practical workbook "Nonverbal communication" in which the concept of nonverbal communication is considered and fundamental theoretical components of this concept are described. In the practical workbook the characteristics of nonverbal and verbal communication allowing to concretize distinctive features of the nonverbal message are given; information types, which can be conveyed by nonverbal messages, and functions of the messages in the interaction with verbal components are noted. The main channels of nonverbal communication, which, to some extent, accompany verbal components and thus focus attention on this or that moment of the communicative act are structured; attention is also paid to spatial organization of nonverbal communication. The considerable part of the practical workbook is devoted to the methods of analysis of nonverbal messages. The detailed algorithm is offered, by means of which students will be able to trace channels, levels, functions of a nonverbal signal. The role of the nonverbal message in an advertizing discourse is examined, attention is paid to the types of the nonverbal signal; examples of advertizing texts with different types of sign language are presented; and the matrix for the characteristic of a nonverbal code is offered. The illustrative material makes it possible to disclose the notion of nonverbal communication and to practice the received competences in the methods of analysis of the nonverbal message in the exercises presented in the practical workbook.

Невербальная коммуникация (НК) сигнализирует об эмоциональном состоянии, характере взаимодействия общающихся субъектов. Невербальные средства могут быть выражены в причёске, одежде, позе, мимике. Распознавание и понимание поведения, выраженного невербальными средствами способствует достижению высочайшего уровня взаимопонимания участников коммуникативного акта.

Рецензируемый практикум «Невербальная коммуникация» коллектива авторов (Т. А. Гридина, Н. И. Коновалова,

Н. А. Воробьева) отразил (в первой части) необходимые теоретические компоненты невербальной коммуникации, которые позволяют сформировать представление о данной разновидности взаимодействия между людьми с помощью неречевых знаков:

- коды невербальной коммуникации;
- особенности невербальной коммуникации;
- типы информации, передаваемые невербальными сообщениями;
- функции невербальных сообщений;

- основные каналы невербальной коммуникации;
- закономерности пространственной организации общения;
- правила интерпретации невербального поведения.

Каждый компонент невербальной коммуникации рассматривается как определенный код, который позволяет передавать информацию достаточно большой аудитории без особых препятствий и ограничений. Следуя определению И. П. Павлова, под кодом авторы практикума понимают совокупность знаков, сопутствующих речевым сообщениям и передающих информацию при помощи специального «языка» перцептивных образов, а также классифицируют их на 4 типа:

- «телесный код» – выразительные движения тела;
- «просодический код» – звуковое оформление речи;
- «пространственный код» – определенным образом организованная среда окружающая микросреда;
- «предметно-символический код» – использование материальных предметов, имеющих символическое значение.

Авторы акцентируют внимание на том, что данные невербальные сигналы могут быть восприняты как определенные послания только в том случае, если в них закреплено значение, которое соответствует пониманию носителей конкретного социума и носителям отдельной лингвокультуры.

Необходимо отметить, что с помощью систематизации отличий и сходств вербальных и невербальных кодов в практикуме четко и лаконично обозначены особенности невербальной коммуникации. Так, рассматриваются параметры: надситуативности / ситуативности, аналитичности / синтетичности, отрефлексированной интенциональности/непроизвольности и другие.

Подробно представлены основные каналы невербальной коммуникации, которые сопровождаются емким и структурированным описанием как самого канала, так и входящих в него подвидов выразительной передачи информации участнику коммуникативного акта. Отмечено, что в оптический канал невербальной коммуникации помимо подвидов мимики, контакта глазами, позы и походки, также входит подвид жесты, который в свою очередь имеет следующую классификацию: описательно-изобразительные и выразительные, конвенциональные, ритмические, модальные и ритуальные.

Плюсом практикума является четкая типология закономерностей пространственной организации невербального общения, а именно выделены четыре основных

типа: интимное расстояние, личное пространство, социальные расстояния и публичное расстояние. Данные типы позволяют составить общее представление о разновидностях дистанцирования между участниками общения.

Несомненным достоинством практикума «Невербальная коммуникация является его вторая часть, в которой представлены авторские тренинги и практические задания, а также задания для самостоятельной работы. Ценно, что представлена методика анализа невербальных сообщений, сопровождаемая подробными комментариями, позволяющими самостоятельно исследовать невербальный компонент. Задания для самостоятельной работы носят закрепляющий характер изучения полученной информации.

Новым и полезным является включение материала с тренингами в рамках дискурсивных практик невербальной коммуникации в том числе игровых (рекламы, публичных выступлений, телешоу и др.), которые позволят систематизировать, зафиксировать и «автоматизировать» полученные компетенции, а затем получить возможность свободного владения данным материалом.

Несомненной новизной и оригинальностью обладают задания на кодирование и декодирование интенций участников коммуникации при соотнесении вербального и невербального кодов, определениях их конгруэнтности / неконгруэнтности. С позиций современной психолингвистики рассматриваются функции невербальных знаков в художественном тексте. Продуктивной технологией представляется подключение к анализу невербалики данных Русского ассоциативного словаря, в котором фиксируются реакции, характеризующие особенности разных видов невербальных знаков в обычном сознании носителей языка.

Огромный интерес представляет богатый иллюстративный материал, на примере которого студентам предложена возможность интерпретации многообразия видов невербальных сообщений.

Практикум отличают стройность и логичность предъявления материала, строгая продуманность и доказательность приводимых заданий и типов упражнений, что позволяет преподавателям данного курса совершенствовать методику проведения занятий, способствует повышению профессиональной компетенции преподавателей, а также поможет студентам сформировать общее представление о понятии невербальной коммуникации и мотивировать на углубленное изучение данного аспекта научных исследований.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Введенская Л. А. Культура речи. Ростов н/Д. : Феникс, 2001.
2. Введенская Л. А., Павлова Л. Г. Культура и искусство речи. Современная риторика. Ростов н/Д. : Феникс, 1998.
3. Гойхман О. А., Надеина Т. М. Речевая коммуникация : учебник. М. : ИНФРА-М, 2008.
4. Горелов И. Н. Невербальные компоненты коммуникации. М. : Либроком, 2009.
5. Гридина Т. А. Методика завершения высказывания: стратегии текстопорождения // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. Екатеринбург, 2012. Вып. 10. С. 18-35.
6. Гридина Т. А., Коновалова Н. И. Вербальные мнемотехники как механизм кодирования и декодирования информации // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования. Языки и специальность. 2014. №1. С. 128-134.
7. Гридина Т. А., Коновалова Н. И. Психолингвистика в образовании : учеб. пособие. Екатеринбург, 2012.
8. Гридина Т. А., Коновалова Н. И., Воробьева Н. А. Невербальная коммуникация: практикум. Екатеринбург, 2015.
9. Караулов Ю. Н. Русский ассоциативный словарь как новый лингвистический источник и инструмент анализа языковой способности // Ассоциативный тезаурус современного русского языка. Русский ассоциативный словарь. М., 1994.
10. Караулов Ю. Н., Коробова М. М. Языковая способность в зеркале ассоциативного поля // Известия РАН. Серия литературы и языка, 1993. №5.
11. Конечкая В. П. Социология коммуникаций : учебник. М. : Междунар. ун-т бизнеса и управления, 1997.
12. Коновалова Н. И. Креативная составляющая интеллекта: у 100-летию IQ // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. Екатеринбург, 2012. Вып. 10. С. 35-49.
13. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение : учебник для вузов. СПб. : Питер, 2001.
14. Лабунская В. А. Невербальное поведение (социально-перцептивный подход). Ростов : Ростов. ун-т, 1986.
15. Лабунская В. А. Проблема обучения кодированию и интерпретации невербального поведения // Психол. журн. 1997. №5.
16. Лурья А. Р. Язык и сознание. М. : МГУ, 2001.
17. Морозов В. П. Невербальная коммуникация. Экспериментально-психологические исследования. М., 2011.
18. Павлов И. П. Полн. собр. соч. Т. 3. Кн. 2. М., 1951.
19. Петрова Е. А. Визуальная психосемиотика общения. М., 2009.

R E F E R E N C E S

1. Vvedenskaya L. A. Kul'tura rechi. Rostov n/D. : Feniks, 2001.
2. Vvedenskaya L. A., Pavlova L. G. Kul'tura i iskusstvo rechi. Sovremennaya ritorika. Rostov n/D. : Feniks, 1998.
3. Goykhman O. A., Nadeina T. M. Rechevaya kommunikatsiya : uchebnik. M. : INFRA-M, 2008.
4. Gorelov I. N. Neverbal'nye komponenty kommunikatsii. M. : Librokom, 2009.
5. Gridina T. A. Metodika zaversheniya vyskazyvaniya: strategii tekstoporozhdeniya // Psikholingvisticheskie aspekty izucheniya rechevoy deyatelnosti. Ekaterinburg, 2012. Vyp. 10. S. 18-35.
6. Gridina T. A., Konovalova N. I. Verbal'nye mnemotekhniki kak mekhanizm kodirovaniya i dekodirovaniya informatsii // Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Voprosy obrazovaniya. Yazyki i spetsial'nost'. 2014. №1. S. 128-134.
7. Gridina T. A., Konovalova N. I. Psikholingvistika v obrazovanii : ucheb. posobie. Ekaterinburg, 2012.
8. Gridina T. A., Konovalova N. I., Vorob'eva N. A. Neverbal'naya kommunikatsiya: praktikum. Ekaterinburg, 2015.
9. Karaulov Yu. N. Russkiy assotsiativnyy slovar' kak novyy lingvisticheskiy istochnik i instrument analiza yazykovoy sposobnosti // Assotsiativnyy tezaurus sovremennogo russkogo yazyka. Russkiy assotsiativnyy slovar'. M., 1994.
10. Karaulov Yu. N., Korobova M. M. Yazykovaya sposobnost' v zerkale assotsiativnogo polya // Izvestiya RAN. Seriya literatury i yazyka, 1993. №5.
11. Konetskaya V. P. Sotsiologiya kommunikatsiy : uchebnik. M. : Mezhdunar. un-t biznesa i upravleniya, 1997.
12. Konovalova N. I. Kreativnaya sostavlyayushchaya intellekta: u 100-letiyu IQ // Psikholingvisticheskie aspekty izucheniya rechevoy deyatelnosti. Ekaterinburg, 2012. Vyp. 10. S. 35-49.
13. Kunitsyna V. N., Kazarinova N. V., Pogol'sha V. M. Mezhlchnostnoe obshchenie : uchebnik dlya vuzov. SPb. : Piter, 2001.
14. Labunskaya V. A. Neverbal'noe povedenie (sotsial'no-pertseptivnyy podkhod). Rostov : Rostov. un-t, 1986.
15. Labunskaya V. A. Problema obucheniya kodirovaniyu i interpretatsii neverbal'nogo povedeniya // Psikholog. zhurn. 1997. №5.
16. Luriya A. R. Yazyk i soznanie. M. : MGU, 2001.
17. Morozov V. P. Neverbal'naya kommunikatsiya. Eksperimental'no-psikhologicheskie issledovaniya. M., 2011.
18. Pavlov I. P. Poln. sobr. soch. T. 3. Kn. 2. M., 1951.
19. Petrova E. A. Vizual'naya psikhosemiotika obshcheniya. M., 2009.

УДК 37.018-057.875(049.32)
ББК 4448.00

ГСНТИ 16.21.27

Код ВАК 13.00.01

Поздняк Светлана Николаевна,

доктор педагогических наук, доцент, кафедра экономической географии и методики обучения географии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: pozdnyak_sn@mail.ru

**РЕЦЕНЗИЯ НА УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ В. В. БАЙЛУКА
«ПРИНЦИПЫ И МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ И САМОВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ»**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: воспитание; самовоспитание; самообразование; высшее образование; самопознание; метод.

АННОТАЦИЯ. Предлагается краткая характеристика книги доктора философских наук, профессора, преподавателя Института социального образования Уральского государственного педагогического университета В. В. Байлука «Принципы и методы воспитания и самовоспитания студентов» (Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург). Высокую практическую ценность представляет предложенная в книге модель качеств личности студента, оцениваемая автором как идеал воспитания в вузе. Такая модель вполне может стать основой для разработки воспитательных программ вуза, как и само учебное пособие, может выступить методологической основой воспитательной деятельности высших учебных заведений. Кроме того, книга содержит ценные указания к формированию креативности студентов, развитию процессов их самопознания, самопроектирования, самореализации, что выступает необходимым условием становления профессиональной компетентности молодого специалиста, определения жизненного пути. Учебное пособие будет полезно широкому кругу читателей: руководителям вузов, преподавателям, магистрантам, аспирантам, самим студентам в плане осмысления и проектирования содержания и техники осуществления самовоспитания.

Pozdnyak Svetlana Nikolaevna,

Doctor of Pedagogy, Associate Professor of Department of Economic Geography and Methods of Teaching Geography, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**A REVIEW OF THE TRAINING MANUAL BY V. V. BAYLUK
“PRINCIPLES AND METHODS OF EDUCATION AND SELF-EDUCATION OF STUDENTS”**

KEYWORDS: education; self-education; self-training; higher education; self-knowledge; method.

ABSTRACT. The article offers a brief review of the book by a Doctor of Philosophy, Professor of the Institute of Social Education of the Ural State Pedagogical University V.V. Bayluk “Principles and Methods of Education and Self-education of Students” (Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg). High practical value of the book is demonstrated by the presented model of personal properties of the student, which is believed by the author to be an ideal of education in higher school. Such model has every right to become a basis for designing educational higher school programs and, as the training manual itself, may become a methodological foundation for educational activity of higher education institutions. Furthermore, the book contains valuable recommendations about the formation of creativity of students, development of the processes of self-knowledge, self-projecting and self-realization, which becomes a necessary condition for the development of professional competence of the young specialist and for the right choice of the future career. The training manual might be useful for a broad variety of readers: higher school managers, teachers, master’s degree students, post-graduate students and undergraduate students in terms of comprehension and projecting of the content and techniques of implementation of self-education.

В современных условиях российской действительности научное педагогическое знание стремительно развивается. При этом обнаруживается, что некоторые хорошо известные, ставшие классическими идеи педагогики о сущности образования и воспитания подрастающих поколений, еще вчера казавшиеся вполне ясными и устойчивыми, сегодня «поворачиваются» к исследователю и практику совершенно новыми, порой неожиданными сторонами, побуждая к исследованию и обсуждению.

Ярким примером в этом отношении служит педагогика высшей школы, в рамках которой одной из фундаментальных

проблем выступает проблема воспитания студентов. Долгое время печальной особенностью российской школы было то, что воспитание фактически подменялось образованием или ограничивалось «формированием» у молодых людей идеологических норм и ценностей. Сегодня теоретические исследования в этом направлении далеки от завершения, что затрудняет проведение научных поисков, связанных с раскрытием закономерностей, специфических для этой стороны педагогического процесса, делает реальную практику воспитания процессом слабоуправляемым, порой стихийным.

В этой связи не может не вызвать интерес учебное пособие В. В. Байлука «Принципы и методы воспитания и самовоспитания». Ключевая проблема, к которой обращается автор, – проблема сущности, диалектического единства воспитания и самовоспитания и технологии их осуществления – рассматривается в широком философском контексте, в педагогическом и психологическом плане, в содержательном и методологическом аспектах. Обращение к различным областям гуманитарного знания – философии, социальной психологии, психологии личности, обществознанию, педагогике – позволяет автору рассматривать указанную проблему целостно, комплексно, что отражает междисциплинарный характер проводимого исследования. Необходимо подчеркнуть, что в таком плане проблема воспитания и самовоспитания студентов в педагогической литературе рассматривается впервые.

Исходная теоретическая позиция автора состоит в признании единства принципов и методов воспитания и самовоспитания. При этом содержание принципов раскрывается через определенные методы воспитания и самовоспитания студентов, что позволяет преодолеть существующее в литературе их обособленное рассмотрение. Они же рассматриваются как принципы и методы самообразования и самовоспитания студентов. В этом, на наш взгляд, заложен успех становления у каждого студента творческого мышления и в целом рефлексивного, критического, конструктивного аспектов сознания личности. Учебная деятельность в таком ее понимании содержит в себе объективный источник личностного роста студента, выступает ресурсом его продуктивного развития в процессе освоения профессии. Выбранная позиция позволяет автору не только по-новому рассмотреть традиционные подходы, принципы и методы педагогики высшей школы, но и сформулировать новые. Интересно в этой связи выделение принципа управления, который служит основой интеграции процессов воспитания и самовоспитания в его организационной и оценочной составляющих.

Учебное пособие имеет фундаментальный, теоретико-технологический характер. Представляется чрезвычайно полезным теоретический анализ, который проводит автор в отношении содержания и соотношения ключевых педагогических понятий «образование» и «воспитание». Далее, рассматривая каждый из принципов воспитания и самовоспитания, автор не только раскрывает их сущность, но и подробно останавливается на технологической сторо-

не их реализации. Среди традиционно упоминаемых методов воспитания, В. В. Байлук впервые формулирует целый ряд новых методов. Среди них метод единства веры и сомнения, раскрывающий смысл творческой деятельности педагога и студента. Представляет интерес так же описание и технология осуществления методов стимулирования, прогнозирования, диагностики собственной деятельности студентов.

Каждый из разделов учебного пособия представляет собой в определенной степени законченный содержательно-смысловой блок. Сочетая глубину и доступность изложения каждого блока, автор обеспечивает возможность рассмотрения конкретных вопросов с различных сторон, точек зрения. Интересна позиция автора в плане стиля изложения текста: подробные описания и объяснения сущности того или иного воспитательного явления, процесса сочетаются с приемами опосредованной полемики, дискуссии. Этот прием позволяет четче понять ключевые, на взгляд автора, подходы, точки зрения, позиции. Часто именно позиционирование как форма презентации своего мнения позволяет найти аргументы «за» и «против», обосновать общее и особенное. Приводимые автором многочисленные и чрезвычайно выразительные цитаты классиков (Гельвеция, Демокрита, В. А. Сухомлинского, Л. Н. Толстого), конкретные примеры иллюстрируют теоретические положения, делают их доступными и понятными широкому кругу читателей, связанных с вузовским образовательным пространством. Прием цитирования не только подчеркивает широчайшую эрудицию автора, но и позволяет читателю познакомиться и осознать многогранность накопленного опыта человечества в отношении рассматриваемой проблемы, осмыслить ее как «сквозную и приоритетную» проблему цивилизации, приобретающую глобальный характер в современных условиях ее развития.

Высокую практическую ценность представляет предложенная в книге модель качеств личности студента, оцениваемая автором как идеал воспитания в вузе. Такая модель вполне может стать основой для разработки воспитательных программ вуза, как и само учебное пособие, может выступить методологической основой воспитательной деятельности высших учебных заведений. Кроме того, книга содержит ценные указания к формированию креативности студентов, развитию процессов их самопознания, самопроектирования, самореализации, что выступает необходимым условием становления профессиональной

компетентности молодого специалиста, определения жизненного пути.

Учебное пособие будет полезно широкому кругу читателей: руководителям вузов,

преподавателям, магистрантам, аспирантам, самим студентам в плане осмысления и проектирования содержания и техники осуществления самовоспитания.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Байлук В. В. Принципы и методы воспитания и самовоспитания студентов : учеб. пособие / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2015.

R E F E R E N C E S

1. Bayluk V. V. Printsipy i metody vospitaniya i samovospitaniya studentov : ucheb. posobie / Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2015.

Информация для авторов

Редакция журнала «Педагогическое образование в России» принимает к рассмотрению статьи, соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся. Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимает редколлегия журнала. В случае отказа в публикации редакция направляет автору мотивированный отказ. Плата за публикацию с аспирантов не взимается.

С 2012 г. все присылаемые материалы обрабатываются в системе «АНТИПЛАГИАТ». В случае заимствования чужих идей без указания источника цитирования в соответствии с принятыми в научном сообществе нормами статьи возвращаются авторам.

Материалы для публикации присылаются в электронном и бумажном виде. Набор должен быть выполнен в текстовом редакторе WORD в соответствии со следующими требованиями: объем текста — **8-12 страниц** (≈ **20 000 знаков** с пробелами); формат страницы — А4; гарнитура — Times New Roman; размер кегля — 14; межстрочный интервал — 1,5. Допустимые выделения — курсив, полужирный.

Отдельными файлами прилагаются: рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах — AI, CDR, WMF, EMF; в растровых форматах — TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм в реальном размере; диаграммы из программ MS Excel MS Visio и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные.

Статья должна соответствовать требованиям РИНЦ, т. е. помимо основного текста содержать следующие сведения, представленные на русском и английском языках:

- 1) **фамилия, имя, отчество автора** (авторов) полностью;
- 2) **ученая степень, звание, должность;**
полное и точное **место работы; подразделение организации;**
контактная информация (e-mail, почтовый домашний адрес с указанием индекса, почтовый адрес **организации** с указанием индекса);
- 3) **название статьи;**
- 4) **аннотация** (150—200 слов, или 1500—2000 знаков с пробелами);
- 5) **ключевые слова** (5—7 слов).

К статье прилагаются также индекс УДК, рубрика ГСНТИ и код ВАК.

Пронумерованный список литературы (15—20 источников) приводится в конце статьи в алфавитном порядке, ссылки на работы заключаются в квадратные скобки с указанием страницы при цитировании, например: «Текст цитаты...» [24, с. 56]. Библиографическое описание оформляется по ГОСТ Р 7.0.5—2008 «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления». Также приводится транслитерация списка литературы на английский язык. Образцы оформления представлены на сайте научных журналов УрГПУ journals.uspu.ru



(343) 235-76-03

Ворошилова Мария Борисовна



E-mail: pedobraz@uspu.ru

АДРЕС РЕДАКЦИИ

620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 221

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ
2015. № 11

Редактор: кандидат филологических наук А. А. Баранова
Компьютерная верстка А. А. Барановой

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-35570 от 04.03.2009.
Подписано в печать 27.11.15. Формат 60×84/8.
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.
Уч.-изд. л. 30,1. Усл. п. л. 35,9. Тираж 500 экз. Заказ №

Тираж отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета
620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.
E-mail: pedobraz@uspu.ru