



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 сериальных 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](http://journals.uspu.ru)**

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

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 диссертаций 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 филологических наук, профессор А. П. ЧУДИНОВ

доктор педагогических наук, профессор А. С. БЕЛКИН

*заместители главного редактора*

доктор психологических наук, профессор С. А. МИНЮРОВА

*ответственный редактор*

**А. И. СУЕТИНА**

*выпускающий редактор*

**И. С. ПИРОЖКОВА**

кандидат филологических наук

*заведующий отделом перевода*

доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО	<b>В. Г. БОЧАРОВА</b>	(Москва, Россия)
доктор философии, профессор	<b>Дж. ДАНН</b>	(Глазго, Великобритания)
доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО	<b>Э. Ф. ЗЕЕР</b>	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	<b>Е. В. КОРОТАЕВА</b>	(Екатеринбург, Россия)
доктор филологических наук, профессор	<b>М. Л. КУСОВА</b>	(Екатеринбург, Россия)
доктор философии, профессор	<b>Э. ЛАССАН</b>	(Вильнюс, Литва)
доктор философских наук, профессор	<b>Л. Я. РУБИНА</b>	(Екатеринбург, Россия)
доктор философии, профессор	<b>О. САНТА АНА</b>	(Лос-Анджелес, США)
доктор философии, профессор	<b>П. СЕРИО</b>	(Лозанна, Швейцария)
доктор философии, профессор	<b>Л. СТЕЙНОВ</b>	(Копенгаген, Дания)
доктор психологических наук, профессор	<b>Э. Э. СЫМАНЮК</b>	(Екатеринбург, Россия)
доктор философии, профессор	<b>П. ЧЕРВИНЬСКИ</b>	(Катовице, Польша)
доктор педагогических наук, профессор	<b>Т. Н. ШАМАЛО</b>	(Екатеринбург, Россия)

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ СОЗДАНИЯ ВИРТУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

<b>Васягина Н. Н.</b>	
Человек как субъект социокультурного пространства .....	7
<b>Елисафенко М. К.</b>	
Многокультурная среда обитания .....	15
<b>Крылова С. Г.</b>	
Образовательный потенциал межкультурного взаимодействия.....	19
<b>Вандышев М. Н., Прямикова Е. В., Чудинов А. П.</b>	
Проблемы и перспективы обучения детей из семей мигрантов в Свердловской области .....	26
<b>Главатских М. М.</b>	
Влияние виртуальной образовательной среды на развитие идентичности личности: обоснование исследования .....	32
<b>Водяха С. А., Водяха Ю. Е.</b>	
Состояние вовлеченности в поток и внутренняя мотивация как детерминанты успешности создания виртуальной образовательной среды.....	35
<b>Леонов Н. И., Боровиков Д. А., Леонов И. Н.</b>	
Виртуальная образовательная среда как площадка реализации инновационных проектов в конфликтологии .....	40
<b>Брунер Т. И.</b>	
Виртуальная образовательная среда вуза как условие самореализации студентов на примере международного виртуального культурно-образовательного проекта «Глобальное понимание» в Институте психологии Уральского государственного педагогического университета .....	43
<b>Козина Н. В., Маликова Т. В.</b>	
Психолого-педагогические особенности участников образовательного процесса в условиях формирования виртуальной образовательной среды на примере факультета клинической психологии Санкт-Петербургского государственного педиатрического медицинского университета.....	47
<b>Леоненко Н. О.</b>	
Этнические ресурсы жизнестойкости студентов в контексте межкультурного диалога в условиях образовательной среды.....	53
<b>Бугелова Т., Леоненко Н. О.</b>	
Сравнительный анализ жизненных ценностей российских и словацких студентов....	61
<b>Димитров И. Т.</b>	
Сравнительная характеристика представлений о детях и школьниках у болгарских и греческих родителей и учителей.....	66
<b>Минюрова С. А., Добротворская Л. Л.</b>	
Психологические особенности социального интеллекта у подростков из регионов с разными социокультурными условиями .....	72
<b>Марчук Н. Ю.</b>	
Психолого-педагогические особенности дистанционного обучения.....	78
<b>Зинкевич Е. Р., Кульбах О. С., Заварзина Н. Ю.</b>	
Организация непрерывного педагогического образования врачей – преподавателей медицинских вузов на основе технологии дистанционного обучения .....	86
<b>Иванова Е. С.</b>	
Дистанционный интернет-тренажер – новейший способ развития эмоционального интеллекта .....	93

**Кузьмина О. В.**

Проявление компетентности во времени у педагогов в ситуациях информационных перегрузок в условиях освоения виртуальных технологий обучения.....98

**Калашников А. И.**

Организационная лояльность педагогов в условиях виртуальной образовательной среды..... 103

**Максимова Л. А.**

Развитие эмоциональной сферы детей дошкольного возраста средствами виртуальной образовательной среды..... 108

**Черная А. В., Погорелова Е. И.**

Психологические особенности взаимодействия в интернет-среде в подростковом возрасте .....113

**Леонов Н. И., Наумова Т. А.**

Образ «Я» в виртуальном пространстве интернет-независимых и интернет-зависимых социальных агентов.....119

**Леонова О. И.**

Эффекты воздействия психологических рисков образовательной среды на эмоционально-аффективную сферу личности подростков ..... 122

**Мельникова М. Л.**

Виртуальная образовательная среда для девиантных подростков в условиях специального закрытого учреждения ..... 128

**Шаповаленко А. А.**

Активность пользователя социальной сети (на примере vk.com) и особенности личностного самоопределения в юности..... 133

**Петрова Л. В.**

Место информационных технологий в современной школе..... 139

**Шифельбейн Е. В.**

Информационные технологии как средство обучения граждан в школе замещающих родителей..... 143

**Шуманская Т. Э.**

Воспитание толерантности – основа эффективных межкультурных коммуникаций..... 148

**Жук О. Л.**

Педагогические основы межкультурного взаимодействия в образовательном процессе вуза.....153

**Руженцева Н. Б.**

Прескрипции в межнациональном дискурсе: субъектная организация и жанровая специфика..... 157

**Смирнова Н. Л.**

Гидовский текст в контексте виртуальной образовательной среды..... 165

**Петухов С. В., Горковенко А. Е.**

Русская литература в информационном пространстве Китая: к вопросу межкультурного взаимодействия ..... 170

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

**Петкова И. О.**

Подготовка, адаптация и повышение квалификации болгарских учителей..... 175

**Белоусова Н. С.**

Психолого-педагогическая технология коррекции детско-родительских отношений социально и педагогически запущенных подростков как фактор предупреждения и профилактики аддиктивного поведения..... 181

**Сорокоумова С. Н., Исаев В. П.**

Специфика профессиональной деятельности специалистов помогающих профессий... 186

<b>Гайсина Г. И.</b>	Проблемы теории и практики сопровождения замещающей семьи .....	191
<b>Заусенко И. В.</b>	Психологическое благополучие школьников и педагогов в период введения Федерального государственного образовательного стандарта .....	196
<b>Казанцев Д. И.</b>	Психологическая готовность руководителей образовательных учреждений к внедрению инноваций.....	200
<b>Коротаяева Е. В.</b>	Интерактивный диалог в образовании: вчера, сегодня, завтра.....	207
<b>Левит Л. З.</b>	Эгоизм, личностная уникальность, нарциссизм: сходство и различия.....	212
<b>Положай М. Н.</b>	Феномен двойной исключительности у детей как актуальная проблема педагогической психологии.....	226
<b>Скотникова А. М.</b>	Олимпиада как психолого-педагогическая технология обучения в вузе.....	229
<b>Соловьева Е. М.</b>	Структура карьерной компетентности студентов педагогического вуза .....	238
<b>ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ</b>		
<b>Биктуганов Ю. И.</b>	Концепция подготовки системы общего образования Свердловской области к внедрению федеральных государственных образовательных стандартов.....	244
<b>Игошев Б. М., Дьяконов Б. П.</b>	Новые компетенции педагога в современной информационно-образовательной среде.....	248
<b>Галагузова М. А., Гайнеев Э. Р.</b>	Творческо-педагогическое взаимодействие учебного заведения и базового предприятия в конкурсах профессионального мастерства.....	252
<b>Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э.</b>	Асимметричное профессиональное будущее современной молодежи.....	258
<b>Проскурина Ю. М.</b>	Методический потенциал категории «метод» при изучении русского реализма в школе .....	264
<b>Локтева Р. Ш.</b>	Профилактика экстремизма и воспитание толерантности как составляющие нравственного формирования личности обучающегося профессионального колледжа (на примере опыта Мегионского профессионального колледжа).....	268
<b>Информация для авторов.....</b>		271

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ СОЗДАНИЯ ВИРТУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

---

21.06.2013-23.06.2013 состоялась Международная конференция «Психолого-педагогические технологии создания виртуальной образовательной среды для межкультурного взаимодействия» на базе Института психологии ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет». Организаторы конференции: Учебно-методическое объединение вузов РФ по психолого-педагогическому образованию, ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет», Российское психологическое общество (Уральское отделение), ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет».

В работе конференции приняли участие 56 специалистов в области межкультурной коммуникации и создания виртуальной образовательной среды из России, республики Беларусь, Польши, Словакии, Болгарии. Среди них – руководители образовательных учреждений разного типа (школа, колледж, вуз и др.), психологических служб, центров. Представители вузов Екатеринбург, Москвы, Санкт-Петербурга, Читы, Ижевска сделали доклады по проблеме конференции.

В соответствии с программой конференции проведены пленарное заседание, три круглых стола, два мастер-класса, организованы пять секций для стендовых докладов.

В ходе работы конференции обсуждались:

– организация виртуального межкультурного взаимодействия в современном образовательном пространстве;

– онтологические аспекты виртуальной реальности субъекта;

– психолингвистические особенности межкультурной коммуникаций субъектов образовательного процесса;

– инновационные технологии обучения в условиях виртуальной образовательной среды.

В рамках конференции состоялся обмен опытом работы по психолого-педагогическим технологиям создания виртуальной образовательной среды для межкультурного взаимодействия, а также проведен анализ подходов к решению данной проблемы в отечественной и зарубежной практике.

Организаторы конференции выражают благодарность Уральскому государственному педагогическому университету за обеспечение высокого организационного и содержательного уровня конференции.

Решение:

1. Глобализационные тенденции современного мира находят отражение в образовательном пространстве. В связи с чем, необходимо искать новые способы и методы использования виртуальных технологий для включения межкультурного взаимодействия в образовательный контекст.

2. Необходимо углубленное изучение культурных особенностей как основного условия эффективного межкультурного взаимодействия.

3. В процессе использования психолого-педагогических технологий создания виртуальной образовательной среды для межкультурного взаимодействия необходимо повышать уровень языковой, речевой, коммуникативной культуры. Для этого перспективно использовать интерактивные формы обучения, курсы повышения квалификации, стажировки.

4. Активизировать научно-исследовательскую деятельность преподавателей в сфере межкультурного взаимодействия с целью привлечения внешних источников финансирования (грантов).

5. Поддерживать направленность конференции как междисциплинарной. Практиковать привлечение к участию в конференции специалистов смежных областей (педагогов, журналистов, специалистов по коммуникации и т. д.)

6. Конференции присвоить статус ежегодной международной конференции по проблемам межкультурного взаимодействия.

С. А. Минюрова,  
директор Института психологии

УДК 159.923.2  
ББК Ч 103.4

ГСНТИ 14.35.01; 15.81.21

Код ВАК 19.00.01

**Васягина Наталия Николаевна,**

доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии образования, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, ауд. 387; e-mail: vasyagina\_n@mail.ru

**ЧЕЛОВЕК КАК СУБЪЕКТ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** социокультурное пространство; субъект; субъектность; детерминанты субъектности.

**АННОТАЦИЯ.** Раскрывается авторская позиция, согласно которой объективное изучение «освоения» социокультурного пространства невозможно без решения проблемы субъектного становления человека. В этом контексте специфика присвоения социокультурного опыта определяется дуалистичностью предметного плана личности, а вопрос о субъектном становлении приобретает смысл задачи по изучению психологических условий, обеспечивающих личностное самоопределение, самоидентификацию и самопреобразование.

**Vasyagina Natalia Nikolayevna,**

Doctor of Psychology, professor, head of the Department of Psychology of Education, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**PERSON AS THE SUBJECT OF SOCIAL AND CULTURAL SPACE**

**KEY WORDS:** socio-cultural space, subject, subjectivity, determinants of subjectivity.

**ABSTRACT.** The author's position is discussed, according to which the objective study of «familiarizing» with social and cultural space is impossible without solving the problem of subjective human evolution. In this context, the specificity of acquisition of socio-cultural experience is determined by dualistic subject plan of personality, and the question of subjectivity formation becomes the problem of psychological conditions that determine personal identity and self-transformation.

**И**нтеграция образования и науки Российской Федерации в мировую академическую систему сопряжена с необходимостью решения задач, связанных с включением обучающихся в мировое социокультурное пространство. Для успешного решения данных задач необходимы теоретико-методологические ориентиры, позволяющие оптимальным образом организовать межкультурное взаимодействие. С нашей точки зрения эвристическим потенциалом в этом отношении обладает категория «субъект социокультурного пространства».

Человек является частью социокультурного пространства: находясь «внутри» бытия, но будучи включенным в него, он постоянно выходит за его рамки. Причастность человека к бытию – это центральная проблема во все времена. В истории философии неоднократно предпринимались попытки выяснения соотношения бытия и человека, используя разные категории, однако чаще всего в общенаучном (философском) обиходе для обозначения указанной реальности используется понятие «субъект» – как лежащий внизу, находящийся в основе, носитель предметно-практической деятельности и познания (индивид или социальная группа), источник активности, направленной на объект.

Первоначально являясь общефилософской, проблема субъекта постепенно становится и психологической. Введение данной проблематики в психологию и в связи с этим расширение ее горизонтов связано с именем С. Л. Рубинштейна, который обосновал общий принцип психологического анализа человека как субъекта: субъект обнаруживается и созидается в творческой самостоятельности. Несколько позже (в 1957 г.) С. Л. Рубинштейн обосновывает тезис о том, что бытие существует независимо от субъекта, но соотносительно с субъектом оно выступает в качестве объекта. Развивая эту мысль в своей последней работе «Человек и Мир», он вводит категорию «Мир», которая стала означать особое, человеческое бытие, включающее человека, но им же преобразованное, и излагает важнейшие для психологии мысли: человек, будучи конечным существом, включается в бесконечный мир в следующих качествах: «как бытие, преобразующее реальность; как переходящее в форму идеального существования» (10).

Рассматривая человека как субъекта практической и теоретической деятельности, субъекта практики и истории С. Л. Рубинштейн, пишет, что человек познает мир «изменяя его; изменяя его, он изменяет и

самого себя. В нем раскрывается все более глубокий внутренний план, целый внутренний мир, который далеко выходит за пределы любого единичного действия и никак не исчерпывается в человеке по мере того, как человек, преобразуя внешний мир, все дальше и глубже проникает в него» (11). Так были обоснованы важные для понимания сущностной характеристики субъекта принципы «внешнее через внутреннее» (С. Л. Рубинштейн), «внутреннее через внешнее» (А. Н. Леонтьев), которые раскрывают единство бытия и сознания, психики и деятельности, внешнего и внутреннего мира человека.

Дальнейшее развитие проблема субъекта получила в исследованиях многих отечественных психологов, при этом предлагаемые теоретические решения проблемы субъекта имеют четкую связь с интерпретацией используемых при этом понятий (6).

- Субъект как «носитель». В этом значении понятие «субъект» используется применительно к какой-либо характеристике, категории, действию, процессу – «субъект поведения», «субъект активности», «субъект жизнедеятельности», «субъект жизни», «субъект отношений», «целеполагающий субъект» и т. п. (Б. Г. Ананьев, В. Н. Мясищев, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. В. Рубцов и др.).

- Субъект как «источник». В этой смысловой интерпретации подразумевается, что субъект выступает как творчески проявляющее себя активное средоточие каких-либо процессов – исторических, историко-социальных, психических, личностных (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, А. Н. Леонтьев, А. М. Матюшкин, В. А. Петровский, С. Л. Рубинштейн и другие).

- Субъект как «личность», при определении этого понятия в контексте основной линии развития внутреннего (самостного) потенциала человека (Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, Л. И. Божович, А. В. Брушлинский, А. Н. Леонтьев, В. А. Петровский, Д. И. Фельдштейн, Е. В. Шорохова, Д. Б. Эльконин и др.).

Многозначность понимания человека как субъекта подчеркивается А. Г. Асмоловым, А. В. Брушлинским, В. П. Зинченко, Д. И. Фельдштейном, М. Г. Ярошевским и др., однако, как заметила К. А. Абульханова-Славская, при всей неоднозначности в расстановке акцентов в определении понятия «субъект», его трактовка все более дифференцируется, что, вызывает «нестыкованность методологического и теоретического уровней рассмотрения субъекта» (1). С одной стороны, это позволяет подчеркнуть его универсальность как понятия общенаучного, с другой стороны, остро ставит проблему

вычленения собственно психологического содержания понятия «субъект». Особое значение при изучении проблемного поля субъекта в современной психологии имеют раскрытые и объяснение *условий проявления человеком своей субъектной природы*.

Динамику становления субъекта через взаимосвязь и взаимовлияние процессов интериоризации и экстериоризации, раскрывает Б. Г. Ананьев: «Интериоризация как переход внешних действий во внутренние, образование внутреннего плана деятельности осуществляется всеми способами накопления жизненного и трудового опыта... Экстериоризация как переход внутренних действий и операций во внешние не есть лишь объективация и опредмечивание, но есть воплощение замыслов, реализация планов и программ построения новых объектов – в общем, созидание» (2). Следует заметить, что проблема интериоризации детально разрабатывалась Л. С. Выготским: в своем социокультурном развитии человек вынужден овладевать собственным поведением, т. е. развивать внутреннюю активность. Идея о *встречной направленности* интериоризации и экстериоризации, включенных в процессы взаимодействия человека с миром, встречается и в работах В. Н. Панферова.

Целостный, оригинальный и сформированный вариант психологии субъекта разработал А. В. Брушлинский. Развивая субъектно-деятельностный подход и продолжая идеи своего учителя С. Л. Рубинштейна, А. В. Брушлинский сделал принципиально новый шаг в этом направлении. Разграничивая обычно отождествляемые понятия «социальное» и «общественное», автор указывает на то, что всегда связанное с природным социальное – это всеобщая, исходная и наиболее абстрактная характеристика субъекта (как индивидуального, так и коллективного) и его психики в их общечеловеческих качествах, общественное же не тождественно социальному, а является самостоятельной, более конкретной типологической характеристикой частных проявлений социальности: этнических, культурных и т. д. (5). При таком соотношении социального и общественного особенно отчетливо выступает *двойственность, противоречивость* индивида как субъекта – деятельного, свободного и т. д. Он всегда неразрывно связан с другими людьми и вместе с тем автономен, независим, относительно обособлен. Тем самым признается абсолютная ценность человека как личности и субъекта с безусловными правами на свободу, саморазвитие и т. д. В итоге каждый субъект, по мнению А. В. Брушлинского, это всегда неразрывное развиваю-

щее единство социального, общественно-го и индивидуального как (соответственно) всеобщего, особенного и единичного (5).

Несколько иной контекст рассмотрения категорий «субъект» и «объект» в традиции заложенного С. Л. Рубинштейном субъектно-деятельностного подхода прослеживается в работах К. А. Абульхановой-Славской, где акцент поставлен на жизнедеятельности как всеобъемлющей и целостной характеристике бытия. Автором впервые в 1973 году, а также в последующем показано, что понятие субъекта, обозначая «качественно определенную детерминацию процессов на определенном уровне» (1) может быть использовано для характеристики форм, способов и уровней жизнедеятельности (жизни). Возможность участвовать в процессе жизнедеятельности и тем самым «*выстраивать*» *собственное бытие, т. е. быть ее субъектом является важнейшей, базовой характеристикой человека. Субъект же не существует без объекта, на который он направляет свою активность. По отношению к жизнедеятельности в качестве объекта выступают дискретные жизненные ситуации, в которые вступает человек на протяжении своей жизни. Процесс жизнедеятельности может быть представлен в виде цепочки взаимодействий человека с жизненными ситуациями. В этих взаимодействиях изменяются как человек, так и жизненная ситуация, взаимно влияя друг на друга.*

Человек как субъект жизнедеятельности – это прежде всего субъект изменений. Д. А. Леонтьев разрабатывает понятие «жизненные отношения» как отношения между субъектом и объектом действительности, которые характеризуются потенциальной возможностью взаимодействия между ними. Совокупность всех объектов, связанных с субъектом отношениями, – это часть объективного мира. Жизненные отношения субъекта – это потенциальная сторона жизнедеятельности; актуальная ее сторона – совокупность деятельностей, в которых реализуются жизненные отношения. В исследовании М. Ш. Магомед-Эминова введено понятие «работа личности» как «*бытия связывания*». Справедливо полагая, что личность и имманентна деятельности, и трансцендентна ей, М. Ш. Магомед-Эминов разграничивает два уровня личности: *личность как субъект деятельности* (в узком смысле понятия «деятельность») и *личность как самоидентичность* (8). В нашем представлении *оба эти уровня объединяются при рассмотрении субъекта в социокультурном пространстве.*

Наиболее полно данная идея раскрывается в антропологической парадигме, объемлющей в настоящий момент все парадигмальные установки, которые реализуются в единстве базового соотношения «Человек – Мир». В унисон указанным представлениям В. В. Знаков говорит о складывающейся в настоящее время особой области психологии – психологии бытия на основе прежде всего субъектно-деятельностного подхода (относя к его представителям также одного экзистенциального психолога – В. Франкла). Нетрудно заметить, что зарубежная экзистенциальная психология имеет много общего с этой психологической областью. Однако несмотря на единый предмет (бытие) и внимание к первичной активности человека, В. В. Знаков четко разграничивает эти направления и указывает на принципиальные различия между экзистенциальной психологией и психологией человеческого бытия, ориентированной на субъектно-деятельностный подход. Эти различия заключаются в противоположных взглядах на познаваемость бытия и в связи с этим на возможность эмпирического исследования; на отношения человека с миром (противостояние или взаимодействие), на возможность смысла в человеческом существовании. Сосредоточенность западной культуры на вещной стороне бытия привела к его десакрализации, к субъект-объектному – экстенсивно-вещному – измерению Мира и Человека, при котором человек не является целостностью, будучи отчужденным от мира (8).

Особенностью современной методологической парадигмы в отечественной науке является разрешение главного противоречия картезианской картины мира, где человек противопоставляется отдельным объектам, событиям и ситуациям реальной действительности. Это противопоставление ликвидируется посредством признания включения познающего в познаваемое. С такой точки зрения, объективная ситуация включает в себя воспринимающего, понимающего и оценивающего ее человека: *«Воздействие любой «объективно» стимулирующей ситуации зависит от личностного и субъективного значения, придаваемого ей человеком. Чтобы успешно предсказать поведение определенного человека, мы должны уметь учитывать то, как он сам интерпретирует эту ситуацию, понимает ее как целое»* (9). Иначе говоря, человек парадоксальным образом и противостоит как нечто внешнее объективным обстоятельствам своей жизни, и сам является их внутренним условием. Субъект не только пассивно фиксирует, понимает

природные и социальные ситуации, но и пытается активно воздействовать на них. Вследствие этого он преобразует не только мир, но и себя в мире.

Особое внимание этому аспекту уделяется в историко-психологических исследованиях субъекта, где «человек выступает непосредственно как субъект своей собственной и общественной жизни, как творец и создатель исторических ценностей» (5). Общественно-историческое бытие человека предполагает его активную преобразующую деятельность, изменяющую как окружающую его действительность – природный и социальный мир, так и самого человека, его психические характеристики. В процессе активного взаимодействия с миром реализуются, проявляются и развиваются все потенциалы, ресурсы и индивидуально-личностные свойства человека. В этом смысле субъектный уровень бытия человека является определяющим и системообразующим, влияющим на все другие подструктуры его целостного организма (В. А. Кольцова, И. Р. Федоркова).

Таким образом, история теоретических решений вопроса о субъектной сущности человека свидетельствует о закономерности обращения современной отечественной и зарубежной психологии к проблеме присвоения им социокультурного опыта. При этом решения кардинальных вопросов проблемы социокультурного становления субъекта определяются как традициями научных школ, так и дуалистичностью предметного плана личности: многими мыслителями (Н. А. Бердяев, С. П. Иванов, И. Кант, Ч. Кули, Н. О. Лосский, М. К. Мамардашвили, Н. Н. Моисеев, В. В. Налимов, Платон, С. Л. Рубинштейн, Сократ, Э. Фромм и др.) отмечается двойственное положение личности в системе «Мир». Поэтому становление личности как субъекта особо важно проследить в анализе меняющихся бытия и самой личности, включенной в бытийствование как активный преобразующий фактор, создающий человеческое измерение системы «Мир – Человек».

В свете этого замечания вопрос о субъектном становлении приобретает смысл задачи по изучению психологических условий, обеспечивающих приобщенность индивидуального субъекта как носителя обобщенного, коллективного сознания к переживаемому всеобщему, перевод этого всеобщего в ценностно-смысловую (субъективную) плоскость, где возникает не только тема внешней детерминации активности, выбора личностью ее направления (А. А. Леонтьев), но и тема самопреобразования индивидуального субъекта как процесса, в котором он есть причина собственного изменения в деятельности, то есть способен быть причиной самого себя

(Т. А. Флоренская). В этом смысле особо важно подчеркнуть, что появление категории субъекта позволило по-новому рассмотреть проблему детерминации (объектная парадигма постепенно меняется на субъектную): возникает понятие самодетерминации, т. е. доминирование внутренней детерминации над внешней (3).

*Во-первых*, лишь порождая *внутренние противоречия*, внешние и межсистемные противоречия могут выступать причинным фактором становления субъекта. С. Л. Рубинштейн, первым из психологов осознав этот фундаментальный принцип, «включает в единую детерминационную цепь субъекта, который не только опосредует внешние воздействия, но и сам участвует в детерминации событий». Он пишет: «Человек может изменять данные условия, но сначала они ему даны, он должен от них отрываться... Иными словами, материал, из которого человек строит, творит, одновременно и создан им, и дан ему» (10). Тем самым им выделяются характеристики субъекта, позже получившие название «самодетерминация».

Развивая точку зрения С. Л. Рубинштейна, К. А. Абульханова-Славская одной из *важнейших характеристик субъекта* считает *те изменения, которые он вносит в действительность*. Но нельзя забывать и диалектику общественной детерминации субъекта, последняя определяется «спецификой жизненного процесса человека». Соответственно и действительность влияет на субъекта: «*Качество индивида как субъекта, мера становления индивида субъектом своей жизнедеятельности определяется исходно общественным способом*» (1). Однако существует одновременно принцип адекватности, по которому не все обстоятельства жизни изменяют субъекта. Исходя из этого, К. А. Абульханова-Славская делает важный вывод: субъект жизнедеятельности – это субъект изменений и развития: во взаимодействии с обстоятельствами своей жизнедеятельности он выступает как изменяемое ими и как изменяющее их существо, которое само меняется в процессе их изменения. Роль субъекта состоит в том, чтобы он своим познанием и действием конструировал бытие».

Идея взаимосвязи отражения человеком окружающей действительности и создания им принципиально иной реальности является основополагающей и в системно-эволюционном подходе, ядром которого является синергетическая парадигма (Т. М. Буякас, В. В. Знаков, В. П. Петренко, Е. А. Сергиенко и др.). Здесь в качестве центрального объекта научного исследования обозначаются саморазвивающиеся системы, способность которых к «самодействию», спонтанному самопо-

рождению новых структур с помощью внешних факторов и внутренних ресурсов признается базовой категорией самоорганизации (И. Пригожин, В. Г. Пушкин, Г. Хакен). Такой подход позволяет рассматривать *субъекта как открытую саморазвивающуюся систему, способную к изменению своего статуса за счет внутренних возможностей*, среди которых особая роль принадлежит рефлексивным метапроцессам (К. Х. Делокаров, Э. В. Галажинский, А. В. Ключко).

*Во-вторых*, внутреннее имеет свой непосредственный источник активности и развития, который хотя и формируется под влиянием социальных и биологических факторов, но и сам преобразует внешние детерминанты. За субъектом признается активность. Г. И. Челпанов называет его *причиной, источником душевной жизни*, С. Л. Рубинштейн обозначает как «центр перестройки бытия» (3). В этой связи существенно, что при разработке философско-психологической концепции субъекта деятельности С. Л. Рубинштейн выделил *активность, развитие и саморазвитие, способность сознательно действовать и изменять действительность, осуществлять самоопределение и самоидентификацию*, определяя их как совокупность качеств, необходимых в выборе путей, форм дифференциации и реализации индивидуальной активности.

По сравнению с «классическим» рубинштейновским вариантом субъектно-деятельностного подхода в современной психологии субъекта существенно расширены представления о содержании активности как фактора детерминации психики. Так, А. В. Брушлинский субъектом называет человека, рассматриваемого на высшем для него уровне активности, целостности, автономности: «Важнейшее из всех качеств человека – быть субъектом, т. е. творцом своей истории, вершителем своего жизненного пути. Это значит *иницировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, поведение, познание, созерцание и другие виды специфически человеческой активности* (творческой, нравственной, свободной) *и добиваться необходимых результатов*» (5). В этом ракурсе в фокусе исследования психологов оказываются различные виды активности: деятельность, общение (Б. Ф. Ломов), созерцание (С. Л. Рубинштейн), преобразовательная активность человека, направленная на создание и изменение обстоятельств своей жизни и жизни других людей (Б. Г. Ананьев). Особая роль при характеристике активности отводится *сознанию* (в том числе и *самосознанию* – *прим. автора*): «Для человека как субъекта созна-

ние особенно существенно, потому что именно в ходе рефлексии он формирует и развивает свои цели, т. е. цели деятельности, общения, поведения, созерцания и других видов активности. При этом он осознает хотя бы частично некоторые из своих мотивов, последствия совершаемых действий и поступков и т. д.» (4).

В человеческом бытии разнообразные виды активности реализуются прежде всего *в совокупности отношений человека к природе, себе и другим людям*. Как полагает К. А. Абульханова-Славская, раскрывать сущность субъекта можно через совокупность его отношений к миру. С этой позиции, субъект – это специфический способ организации, качественной определенности сознания современной личности. Личность, выступая как субъект деятельности, сталкивается с противоречием своих желаний, потребностей и объективными препятствиями на пути их удовлетворения. Именно *разрешая противоречия*, личность приобретает новое качество отношений к миру, дающее психологу основание говорить о ней как о субъекте деятельности. Получается, что личность, по мнению К. А. Абульхановой-Славской, становится субъектом в ходе личностного развития. В качестве важнейшей характеристики личности как субъекта жизнедеятельности выступает знание того, чего она хочет, своих и объективных возможностей, а главное – того, на что и как далеко она пойдет ради своих принципов. Развитие личности приводит к последствиям двоякого рода: во-первых, открывается *множество путей субъектного становления*; во-вторых, появляется возможность *увидеть субъектное становление в перспективе*.

Выполненные в школе Б. Г. Ананьева исследования человека как системы индивидуальных, личностных, субъектных свойств и индивидуальности, концепция отношений человека, представленная В. Н. Мясищевым, также позволяют говорить о том, что *носителем преобразующих свойств субъекта является личность, а условием осуществления специфического способа бытия человека является развитие у него особого личностного свойства – субъектности*. Анализ субъектности, ее особенностей и специфики представлен в работах отечественных психологов, опирающихся на исследование активной роли самого человека в процессе жизнедеятельности: Н. Х. Александровой, А. Г. Асмолова, Е. Н. Волковой, И. А. Зимней, Е. И. Исаева, А. Н. Леонтьева, Т. В. Маркеловой, Ф. Г. Мухаметзяновой, А. К. Осницкого, В. А. Петровского, И. А. Серединой, В. И. Слободчикова, В. А. Татенко и др.

Субъектность есть центральное образование человеческой реальности, а следовательно, центральная категория психологии человека, конкретнее – личности человека. Субъектность возникает на определенном уровне развития личности и представляет ее качества. Поскольку субъектность – свойство личности, то в первую очередь *личностные детерминанты* будут определять субъектность человека. К числу таких детерминант относят *мотивационно-смысловую сферу личности* (А. Г. Асмолов, А. Н. Леонтьев, В. А. Петровский и др.), ее *стержневые личностные качества* (Л. С. Рубинштейн), *самосознание* (А. В. Петровский, В. И. Слободчиков, В. А. Татенко).

На *принадлежащие самому человеку причины*, позволяющие ему быть субъектом, указывает В. А. Петровский. По мнению автора, феномен субъектности состоит в том, что человек *полагает себя в качестве причины своего бытия в мире*, что обнаруживается в актах свободного выхода за границы предустановленного (проявления активной неадаптивности человека), в активности происходит как бы двойное освобождение субъекта – от состояний ближайшей ему среды и от его же собственных простейших потребностей. В. А. Петровский описывает надситуативную активность как проявление субъектности и выделяет в ее структуре следующие компоненты: *способность к целеполаганию, саморазвитию, свободе выбора и ответственности за него, а также наличие другого, способствующего изменению*. Аналогичную точку зрения о самопричинности личности мы находим у А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского: быть субъектом, по мнению ученых, значит воспроизводить себя, быть причиной своего существования в мире. Отношения с миром – это многообразные формы субъектности человека, *разные грани его Я: «индивидуальное Я», «Я другого во мне», «всеобщее Я» и «не Я»*.

Особое внимание на существование внутреннего источника активности субъекта обращает и В. Э. Чудновский. В контексте преломления внешнего через внутреннее им выделяется внутренняя логика развития индивида: человеческий индивид в процессе своей жизнедеятельности приобретает такие свойства, которые не предопределены однозначно ни внешними воздействиями, ни внутренними природными данными. Они результат их взаимодействия деятельности индивида как единого саморегулирующего целого». Этим целым является субъективная реальность, которая обладает относительной самостоятельностью. Она формируется под влиянием объективных условий, но позже сама начинает влиять на

них и создавать себе «малую среду развития», которая свидетельствует об «активности субъективного начала» (12). По мере эмансипированности от влияния среды вырастает вместе с тем ее значимость. Таким образом, высшим уровнем субъектогенеза является превращение человека в творца нового социального опыта, в воспитателя собственной личности».

По мнению В. В. Знакова, важным фактором при характеристике субъекта является конкретная динамика протекания психических процессов, реализации знаний, умений и т. п. в тех ситуациях, в которых человек проявляет себя как субъект. Анализируя социальные и иные области проявлений человеческой субъектности, В. В. Знаков выделяет два существенных критерия субъекта. Первый критерий – сформированность у человека *способности осознать совершаемые им поступки* как свободные нравственные деяния, за которые он несет ответственность перед собой и обществом. Субъектом можно назвать только внутренне свободного человека, принимающего решения о способах своего взаимодействия с другими людьми прежде всего на основании *сознательных нравственных убеждений*. Говорить о человеке как субъекте можно только при таком *понимании им собственного бытия*, при котором он, осознавая объективность и сложность своих проблем, в то же время обладает ответственностью и силой для их решения.

Второй критерий – *развитость навыков самопознания, самопонимания и рефлексии*, обеспечивающих человеку взгляд на себя со стороны. В отличие от остального существа человек всегда соотносен со своим бытием. Соотнесенность проявляется прежде всего в направленности познавательной, этической и эстетической активности взаимодействующих людей не только друг на друга, но и на себя. Именно рефлексивное отношение каждого из нас к себе наиболее рельефно выражает отношение к бытию. *Способность к рефлексии, направленной на себя, – ключ к превращению человека в субъекта*. Субъект – это тот, кто обладает свободой выбора и принимает решения о совершении нравственных поступков, основываясь на результатах *самопознания, самоанализа, самопонимания* (7).

Научное подтверждение указанной позиции мы обнаруживаем и при анализе общетеоретических решений многоплановой проблемы субъекта как сознательной личности, которые представлены в трудах как отечественных (Б. Г. Ананьев, Г. М. Андреева, Л. И. Анцыферова, А. А. Бодалев, Л. И. Божович, А. В. Брушлинский, В. П. Зинченко, С. П. Иванов, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, Д. Н. Узнадзе, А. А. Ухтомский, Д. И. Фельд-

штейн, М. Г. Ярошевский и др.), так и зарубежных исследователей (А. Адлер, Э. де Боно, Р. Кэттелл, Я. Л. Морено, К. Роджерс, З. Фрейд, Э. Эриксон, К. Г. Юнг и др.). Все они единодушны во мнении, что вопрос о становлении субъекта социокультурного пространства должен рассматриваться в тесной взаимосвязи с проблематикой его сознания и самосознания.

Так, согласно Д. Н. Узнадзе, *только тогда, когда человек превращается в самосознающее «я», которое обладает способностью подлинной регуляции своей жизни, он становится субъектом.* А. В. Брушлинский отмечает, что, формируясь во взаимодействии субъекта с объектом, самосознание представляет собой высший уровень отражения действительности и потому высший тип *регуляции* всей жизни человека. Причем с возрастом роль *самостных процессов* возрастает: «По мере взросления человека в его жизни все большее место занимают саморазвитие, самовоспитание, самоформирование и соответственно больший удельный вес принадлежит внутренним условиям как основанию развития, через которое всегда только и действуют все внешние причины, влияния и так далее» (5). С возрастанием роли внутренних условий усиливается избирательность во взаимодействии человека с внешним миром (А. Г. Асмолов, С. П. Иванов, А. В. Петровский, Д. И. Фельдштейн, М. Г. Ярошевский и др.).

Однако наряду с познанием субъективного необходимым, основным и всеобщим методом объективного психологического познания является изучение всех психических явлений через действия и поступки, вообще через внешние проявления человека, которые этими психическими явлениями непрерывно регулируются. Определяя *деятельность как «форму существования субъекта»*, Б. Г. Ананьев, указывает, что именно посредством деятельности осуществляется превращение человека из объекта в субъекта: «В каждый отдельно взятый момент жизни человек есть субъект ведущей деятельности, свойственной тому или иному периоду жизни», «Образование субъекта деятельности не завершается до тех пор, пока эта деятельность осуществляется» (2).

Таким образом, становление субъекта связывается либо с личностным становлением человека (появление самосознания, наличие самостных процессов, волевая регуляция, восхождение в человеческие общности - «со-бытие»), либо с деятельностной самореализацией.

Понимание процесса становления субъекта в социокультурном пространстве через раскрытие связи личностной и деятельност-

ной сфер его самореализации мы находим в теоретических работах многих отечественных и зарубежных психологов (А. Адлер, К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, Л. И. Анцыферова, А. Г. Асмолов, Л. И. Божович, В. В. Давыдов, С. П. Иванов, Б. Ф. Ломов, А. Р. Лурия, Г. У. Олпорт, А. В. Петровский, А. А. Смирнов, Е. В. Улыбина, Д. И. Фельдштейн, З. Фрейд, К. Г. Юнг, М. Г. Ярошевский и многие др.). При анализе этого аспекта мы приходим к выводу о том, что *в общей системе личностного становления субъекта соотношение личностного и деятельностного «моментов» образует условие вероятностного самоосуществления субъекта как сознательной личности.* В связи с этим объективное изучение субъекта социокультурного пространства должно опираться на понимание интегрального взаимодействия общественной и индивидуальной плоскостей этого пространства и выполняемой субъектом деятельности, благодаря чему образуется тот высший уровень организации и синтеза сложно взаимосвязанных в системное целое психических свойств личности, на котором выявляется субъектность существования человека.

Итак, в отечественной психологии научное решение проблемы субъекта неотъемлемо связано с осмыслением проблем бытия человека и его деятельности. В изучении их сопряженности в психологических работах человек раскрывается как системно организованное целое, как субъектная сторона деятельности (действия), взаимодействия, познания, играющая определяющую роль в перспективно направленных процессах производства и воспроизводства социокультурного.

С появлением пространственного аспекта социокультурной реальности как принципиально новой переменной (А. Н. Аверьянов, А. С. Арсеньев, Д. К. Беляев, Н. П. Дубинин, П. В. Копнин, Э. В. Ильенков, И. Т. Фролов), становление субъекта основывается на определении субъектности «для себя» (С. П. Иванов), то есть *на личностном самоопределении человека, принадлежащего миру как вид и в то же время уже психологически не принадлежащего миру как «я»* – открывающий субъектность существования субъект, самостоятельная личность. Исходя из такого видения человек как субъект социокультурного пространства является вершителем своего жизненного пути (К. А. Абульханова-Славская, А. Г. Асмолов, А. В. Петровский), источником саморазвития (Л. И. Анцыферова, В. В. Знаков, В. В. Столин), он целенаправленно изменяет действительность, тем самым изменяя и самого себя (А. В. Брушлинский, В. А. Петровский, Д. И. Фельдштейн).

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Абульханова-Славская К. А. Время личности и время жизни : науч. изд. – СПб. : Алетейя, 2001.
2. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. М. : Педагогика, 1980. – Т. 2.
3. Богданович Н. В. Субъект как категория отечественной психологии : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. М., 2004.
4. Бодалев А. А. Субъективные условия реализации смысла жизни выдающимися людьми // Субъект действия, взаимодействия, познания: психол., филос., социокультур. Аспекты. М.; Воронеж, 2001.
5. Брушлинский А. В. Психология субъекта. М. : Ин-т психологии РАН ; СПб. : Алетейя, 2003.
6. Васягина Н. Н. К вопросу о социокультурном воспитательном пространстве // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2010. №1.
7. Знаков В. В. Психология субъекта как методология понимания человеческого бытия // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 2.
8. Коржова Е. Ю. Психологическое познание человека как субъекта жизнедеятельности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01. М., 2001.
9. Росс Л. Человек и ситуация: уроки социальной психологии. М. : Аспект Пресс, 1999.
10. Рубинштейн С. Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. М., 1976.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: учеб. пособ. для студ. вузов. СПб. : Питер, 2001.
12. Чудновский В. Э. Проблемы структуры смысла жизни как психологического феномена // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни : мат-лы 3-5 симп. / Отв. ред. В. Э. Чудновский. М. 2002.

Статью рекомендует канд. психол. наук, проф. Е. С. Набойченко.

УДК 301  
ББК Ч 104.4

ГСНТИ 15.81.21

Код ВАК 19.00.07

**Елисафенко Марина Константиновна,**

кандидат исторических наук, доцент кафедры социальной психологии, конфликтологии и управления, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: elisafenko@bk.ru

**МНОГОКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА ОБИТАНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** иммиграция; миграция; мультикультуризм; толерантность; уровень жизни; этничность; этнофобия.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматривается этнокультурная ситуация на Урале в исторической ретроспективе и современности. Автор выделяет ряд факторов, влияющих на эффективность межэтнических коммуникаций. Большая часть статьи посвящена анализу опроса студентов Института психологии, связанного с их отношением к процессу миграции и мигрантам. Автор делится опытом социально-воспитательной работы среди студентов с целью предотвращения этнофобии.

**Elisafenko Marina Konstantinovna,**

Candidate of History Associate Professor of the Chair of Social Psychology, Conflictology and Management of the Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**MULTICULTURAL ENVIRONMENT**

**KEY WORDS:** immigration, migration, multiculturalism, tolerance, level of life, ethnicity, ethnophobia.

**ABSTRACT.** The article considers the ethno-cultural situation in the Urals in its historical retrospective and contemporary trends. The author has identified a number of factors influencing the effectiveness of inter-ethnic communication. Much of the article is devoted to the analysis of a survey of students of the Institute of psychology, dedicated to the process of migration and migrants. The author shares the experience of social and educational work among students to prevent ethnophobia.

**Н**аселение России в целом и в отдельных ее регионах изначально формировалось на мультиэтнической основе. Полиэтничность формировалась постепенно, сосуществование народов в одном политическом пространстве носило относительно мирный характер при доминировании титульного русского народа (4, с. 4)

Современная ситуация отличается тем, что происходят изменения в исторически сложившейся этнокультурной среде за счет внешней миграции из регионов постсоветского пространства. Этот процесс стал новым серьезным вызовом современности, превратился в существенный фактор воздействия на социально-психологическое состояние современной России и особенно ее отдельных регионов.

Детерминанты миграций разнообразны. Для одной категории въезжающих привлекателен спектр возможностей профессиональной реализации, предлагаемый российским рынком труда, возможность улучшить уровень жизни. Для другой – повышение конкурентоспособности при трудоустройстве при получении образования в престижных вузах РФ и по востребованным специальностям. Третьей группе переезд в Россию дает возможность освободиться от стрессовых факторов – вооружённых конфликтов, национализма и дискриминации.

Динамика внешней миграции во многом определяется и демографической ситуацией в России, в условиях депопуляции важнейшим источником пополнения демографических ресурсов становится иммиграция.

Урал исторически формировался как полиэтнический регион. В результате колонизации и трудовой миграции за семь столетий сформировался весьма пестрый этнический состав при доминировании русского населения (более 80 %). В отношениях между сложившимся традиционным этническим большинством и меньшинством сформировались добрососедские отношения: высок процент межэтнических браков, активен процесс языковой ассимиляции, формирования двойной (или мульти-) этничности.

В последние два десятилетия ситуация заметно изменилась. Средний Урал в целом и особенно Екатеринбург является привлекательным для мигрантов регионом благодаря емкости и разнообразию рынка труда и образовательных услуг. Сюда стремятся, чтобы получить привлекательную профессию, сделать карьеру, добиться успеха, «устроиться в жизни», найти временное экономическое или политическое убежище (3, с. 8).

Этнический состав региона на протяжении десятилетий отличался относительно однородностью. Подавляющее боль-

шинство населения Свердловской области (89 %) составляют русские, около 4 % – татары, 2 % – украинцы, около 1 % – башкиры. Пятой по численности группой населения области являются немцы – 0,67 % жителей области (1, с. 71-95). Марийцы компактно проживают в отдельных районах области, например, в Красноуфимском районе их численность составляет 15 % от общей численности населения, но общее количество в области – 0,65 % (2). Коренное население области манси (вогулы) в настоящее время практически отсутствует. В северных районах области сохранилось несколько семейных кланов манси общей численностью менее 300 человек.

В настоящее время благодаря официальной и нелегальной миграции в области проживают представители более 50 этносов (2). Основные миграционные потоки в Уральский федеральный округ формируют граждане Таджикистана, Узбекистана, Казахстана, Кыргызстана и Украины.

Существенные изменения этноструктуры влияют на характер межэтнических отношений. Взаимодействия народов-автохтонов уральского региона развивались и в прошлом, и в настоящем весьма толерантно. В отношении же этнических мигрантов, прибывших в регион в последние 10-20 лет из ближнего зарубежья, мы наблюдаем скрыто или явно выраженную мигрантофобию. Эта позиция характерна для представителей разных социальных слоев, возрастов, образовательных уровней. Причем рост тревожности в общественном сознании обусловлен не столько экономическим фактором, сколько социально-психологической и этнокультурной угрозой.

Эффективность коммуникаций зависит от ряда факторов:

- особенностей этнической культуры и психологии контактеров (традиции, стереотипы, установки),
- степени комплиментарности,
- уровня образованности и информированности, которые способны снимать традиционные предубеждения,
- наконец, этнокультурная безопасность зависит как от позиции иммигрантов, так и от позиции принимающей стороны.

Высказанные опасения опираются как на эмпирический опыт, так и на целенаправленное изучение степени эмпатии или фобии по отношению к иммигрантам в ходе анкетирования и тестирования студентов Уральского государственного педагогического университета.

В частности, опрос 45 студентов специальностей «Конфликтология», «Государственное муниципальное управление», «Педагог-психолог» Института психологии по-

зволил с определенной степенью объективности определить отношение к прибывающим в регион «нетрадиционным» для региона этносам со стороны поколения, родившегося на рубеже 1980-1990-х гг. Опросный лист включал следующие позиции:

1. Что, по-вашему, означает понятие «толерантность»?
2. Готовы ли Вы мигрировать из своего региона?
3. Что может Вас побудить стать мигрантом?
4. Как Вы относитесь к процессу миграции в Свердловскую область?
5. Как Вы относитесь к мигрантам из других регионов, стран в Свердловскую область?
6. Я терпимо отношусь к мигрантам в качестве...
7. Наибольшее неприятие вызывают мигранты в качестве...
8. Для толерантного отношения россиян к мигрантам не хватает...

Несмотря на традиционную этническую толерантность уральцев, приток в регион мигрантов актуализировал проблему взаимоотношений с прибывающим населением.

Изучение общественного мнения молодого поколения, получающего социальные специальности, позволит спрогнозировать динамику формирования общественного мнения относительно внешних мигрантов.

Под иммигрантами все опрошенные рассматривают внешних мигрантов, в частности, из бывших советских республик. Внутренние перемещения ими не воспринимаются как миграция, т. к. большинство опрошенных сами являются временными мигрантами из регионов Уральского федерального округа, поэтому наличие российского гражданства и факта рождения на Урале являются достаточными основаниями для того, чтобы считать себя немигрантами.

Только 6,7 % опрошенных однозначно положительно отнеслись к мигрантам. Треть респондентов либо индифферентны к миграционному процессу в Свердловской области, либо серьезно не задумывались над этой проблемой. Подавляющее большинство – 42,2 % – оценивают его достаточно негативно.

Раздражение в связи с ростом иностранцев связано не с беспокойством о растущей конкуренции на рынке труда, а с эмоционально-психологической реакцией: раздражает чужая речь, неадекватное поведение приезжих. Терпимость относительно мигрантов проявляется в случае, когда они представлены в качестве достаточно удаленных субъектов межличностного общения: соседа, коллеги, неквалифицированного работника, прохожего.

К сожалению, в 17,8 % ответов проявились и крайне негативные позиции: нетерпим к мигрантам, не хочу с ними общаться, пусть живут в своей стране. Этот показатель, казалось бы, невелик, но речь идет о позиции молодого поколения с достаточно высоким образовательным уровнем и получающего социально ориентированные профессии.

Можно выделить ряд причин напряженного отношения к внешним мигрантам.

Во-первых, незнание культуры и традиций приезжих, что приводит к противоречию между существующими ожиданиями уральцев и реальными моделями поведения новых земляков. Возникающий когнитивный диссонанс вызывает негативную реакцию на бессознательном уровне.

Во-вторых, следует иметь в виду и обратный процесс – незнание культуры и традиций россиян со стороны мигрантов. Это зеркальный процесс, который в совокупности с «культурным шоком» не позволяет мигрантам безболезненно и эффективно адаптироваться к новой социокультурной среде, приводит к диаспаральному проживанию.

В целом среди уральской молодежи наблюдается рост мигрантофобии, пока она носит эмоционально-психологический характер и связана со столкновением различных культурных традиций и моделей поведения. Обе стороны – коренное и переместившееся население – пока не готовы успешно взаимодействовать на всех уровнях социальных связей, вести социальный диалог. В образовательных учреждениях и через СМИ недостаточно проводится воспитательно-познавательная работа.

Кроме того эмоционально-психологический негативизм объясняется и изменившимися политическими условиями. У старшего поколения, сформировавшегося в условиях «братского союза» всех советских республик, еще сохраняется восприятие выходцев из постсоветского пространства как «своих». Молодежь, родившаяся на рубеже 1980-1990 гг., обладает сознанием «мы-россияне», для них население бывших советских республик – иностранцы, т. е. чужие, поэтому и сильно их отторжение или в крайнем случае безразличие. И это при условии, что пока в регионе не существует очень сильной конкуренции на рынке труда.

Учитывая опыт европейских государств, мы должны предвосхитить возможный рост социальной напряженности по мере усложнения этнического состава населения края, планомерно создавать условия для формирования культуры толерантности в Свердловской области, эффективной интеграции иммигрантов в новую этнокультурную среду.

Такой комплекс должен включать:

- меры правового характера, направленные на соблюдение и защиту прав мигрантов, недопустимость их дискриминации по признаку расы, языка, происхождения, отношения к религии – правовое воспитание;

- решение проблем социальной адаптации и снижения социальных рисков при активной миграционной политике, формирование общественных организаций иммигрантов;

- консолидация этнически и культурно разнообразного населения, проживающего на территории Свердловской области – социальные проекты;

- активизация общественной кампании по внедрению позитивного отношения местного населения к иммигрантам и установления взаимоотношений между иностранными гражданами, их сообществами и принимающим государством – использование образовательных ресурсов;

- развитие в работе с иммигрантами, предотвращение и разрешение конфликтов, в том числе с местным населением, властными структурами и т. п.

С психологической точки зрения для предотвращения ситуации этнической напряженности как мигрантам, так и местному населению необходимо обладать высокой социальной и коммуникативной компетентностью.

Судьба нашего общества во многом зависит от ценностных, мировоззренческих позиций молодых людей, в которых интегрируются этнические и универсальные ценности. Образование и воспитание в духе демократии и прав человека с учетом национально-региональных ценностей – одно из приоритетных направлений развития российского образования.

В рамках высшей школы есть смысл вводить курсы этнологии, этнопсихологии, государственной миграционной политики как теоретически ориентированные, так и дополненные практической частью. Например, студенты Уральского государственного педагогического университета были вовлечены в продолжающийся проект «Мы-уральцы», в рамках которого участники провели исследования по этнографии и современному состоянию ряда народов Урала, а также о тех культурах, которые не являются традиционными для региона, но активно внедряются в социокультурное и экономическое пространство края (например, японская культура). Проект будет продолжаться, охватив формирующиеся диаспоры. Подобная работа позволяет на неформальном уровне познакомиться с этнокультурной спецификой региона, предъя-

вить результаты своей работы однокурсникам. Подобные формы работы развивают исследовательские навыки и выполняют воспитательную функцию.

Большинство студентов Института психологии – будущие социальные работники,

которые в процессе обучения уже озадачены проблемой взаимоотношений с внешними мигрантами. Это дает шанс, что в своей профессиональной деятельности они будут ориентироваться и на формирование у окружающих эмпатии к «чужакам».

#### **ИСТОЧНИКИ**

1. Итоги Всероссийской переписи населения 2002 г. Т. 4. Национальный состав и владение языками, гражданство. М., 2005.
2. Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Свердловской области. Официальная статистика. Население. URL: [http://sverdl.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_ts/sverdl/ru/statistics/population/](http://sverdl.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/sverdl/ru/statistics/population/)

#### **ЛИТЕРАТУРА**

3. Вертегел Г. И. Межэтнические и межконфессиональные отношения и профилактика экстремизма в Свердловской области // Народы и культуры России в зеркале истории : мат-лы конф. 27 апреля 2011 г. Екатеринбург : СОМБ, 2011.
4. Фадеичева М. А. Основные этнополитические тренды в формировании уральского региона // Народы и культуры России в зеркале истории : мат-лы конф. 27 апреля 2011 г. Екатеринбург : СОМБ, 2011.

Статью рекомендует д-р ист. наук, проф. М. В. Попов.

УДК 159.99  
ББК Ч 104.5

ГСНТИ 15.01.17; 15.41.35

Код ВАК 19.00.07

**Крылова Светлана Геннадьевна,**

кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной психологии, конфликтологии и управления, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620014 Екатеринбург, ул. 8 Марта, 1 – 27; e-mail: s\_g\_krylova@mail.ru

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** межкультурное взаимодействие; толерантность; мобильность; культурный эгоцентризм мышления.

**АННОТАЦИЯ.** Анализируются образовательные результаты, связанные с включением в процесс получения высшего образования межкультурного взаимодействия. Личностные изменения связаны с формированием межкультурной толерантности и мобильности, когнитивные – с преодолением культурного эгоцентризма мышления за счет усвоения системы значений другой культуры.

**Krylova Svetlana Gennadievna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Chair of Social Psychology, Conflictology and Management, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**EDUCATIONAL POTENTIAL OF CROSS-CULTURAL INTERACTION**

**KEY WORDS:** cross-cultural interaction; tolerance; mobility; cultural egocentricity of thinking.

**ABSTRACT.** Educational results connected with the inclusion of cross-cultural interaction in the process of higher education acquisition are studied. Personal changes are connected with the development of cross-cultural tolerance and mobility; cognitive changes are connected with overcoming cultural egocentricity of thinking by means of learning the system of values of the other culture.

Социально-экономические изменения в России в последнее десятилетие XX века, в том числе изменения миграционной политики, обеспечили возможность для активного межкультурного взаимодействия в различных сферах. Ареной межкультурного взаимодействия наряду с политикой и экономикой, которые традиционно развивались на основе связей с другими странами, стало образование. В начале 90-х годов XX века в России появились первые международные организации, одно из направлений деятельности которых было связано с организацией молодежных международных обменов, а также с расширением сотрудничества между университетами разных стран: 1991 год – создание Российского Национального комитета международной общественной организации Youth For Understanding (Молодежь за взаимопонимание), 1993 год – открытие Московского представительства Германской службы академических обменов (DAAD), 1994 год – начало реализации в России программ Европейского Союза (Tempus – программа содействия развитию систем высшего образования в странах-партнерах (не членах ЕС)), программа академической мобильности Erasmus Mundus), 1997 год – появление в Интернете русскоязычного сайта АЙРЕКС (IREX) (Американского Совета по Международным Исследованиям и Обменам, основанного ведущими университетами США с целью администрирования обменных программ с Советским Союзом и Восточной

Европой). В настоящее время в любом крупном российском городе можно найти не одну организацию, специализирующуюся в области содействия выпускникам школ и студентам в осуществлении их намерения обучаться за рубежом. В целом, можно сказать, что идея обучения за рубежом является весьма популярной среди россиян. Наиболее существенными факторами, ограничивающими возможность реализации этой идеи, являются финансовые ресурсы претендента (его родителей) и его уровень знаний иностранного языка. Однако благодаря развитию дистанционного образования на базе современных интернет-технологий финансовый фактор стал менее значимым: сейчас практически каждый желающий может обучаться онлайн в любом университете мира (или, по крайней мере, прослушивать лекции по отдельным курсам), находясь в удобном для него месте. Последние сведения о рейтинге ведущих российских университетов в общемировом рейтинге делают эту возможность еще более привлекательной. Так, в ежегодно составляемом компанией QS рейтинге 2011/2012 гг. в Топ-300 ведущих вузов мира вошли только два российских университета, занимающих 2 первых места в национальном рейтинге классических университетов: МГУ им. М. В. Ломоносова – 112-е место – и Санкт-Петербургский государственный университет – 251-е место (10). Несмотря на достаточное количество доводов в пользу использования ресурсов межкультурного

взаимодействия при получении высшего образования, для любого критически мыслящего человека остается открытым вопрос о преимуществах обучения в университете другой страны, даже если это Топ-университет по версии QS (то есть имеющий хорошую репутацию в мировом академическом сообществе и у работодателей; часто цитируемый в научных публикациях; популярный у иностранных студентов; имеющий иностранных сотрудников). Понятно, что результаты такого обучения могут быть разнообразными, но нас в первую очередь будут интересовать именно образовательные результаты – то, что приближает студента к достижению цели высшего образования. Несмотря на декларируемое международными организациями значение международного сотрудничества и обменов как «основных путей развития высшего образования во всем мире» (4), необходим объективный ответ на этот вопрос, что требует разностороннего рассмотрения проблемы.

Согласно генетическому принципу (исследовать явление, начиная от его происхождения и прослеживая его дальнейшее развитие), представляется логичным начать с исторического аспекта. Отдавая себе отчет в том, что полное рассмотрение этого аспекта требует профессиональной компетенции в соответствующей области, ограничимся лишь указанием на некоторые факты из истории России, имеющие отношение к анализируемой проблеме. Как отмечают в своем исследовании Ю. В. Костяшов и Г. В. Кретинин из Балтийского Федерального университета им. И. Канта, первые попытки отправки россиян в Европу «на науку» были сделаны во времена правления Ивана Грозного. В «Сказаниях князя Курбского» упоминается некий юноша, который «послан был на науку за море, во Ерманию, и тамо навык добре Алеманскому языку и писанию; бо там пребывал учась немало лет и объездил всю землю Немецкую, и возвратился, был к нам во отечество» (6). В 1601–1602 гг. по воле государя Бориса Годунова 18 юношей из боярских семей, несмотря на нежелание родителей расставаться со своими сыновьями, были отправлены на учебу во Францию, Любек и Англию (6). Однако результат нельзя назвать успешным: из 18 студентов на родину вернулся только один, а остальные рассеялись по Европе. Несмотря на это Петр I разрешил всем своим поданным «ездить в иностранные европейские государства для обучения, которое прежде было запрещено под казнию, и не точию позволил на сие, но еще к тому их и понуждал». В высочайшем указе 22 ноября 1696 г. говорилось об отправлении за границу для изучения навигационной науки

комнатных стольников: 39 человек откомандировывалось в Италию и 22 – в Голландию, причем 23 из них носили княжеские титулы (15). Несмотря на повеление царя, согласно которому никто из них не мог возвратиться домой «без свидетельства об оказанных заслугах», ни один из посланных на обучение стольников не стал после возвращения моряком или кораблестроителем. Большинство из них заняли впоследствии важные места в государственном управлении и на дипломатической службе (6).

Среди тех, кто достиг наиболее значительных результатов в обучении за границей, был Петр Васильевич Постников – сын дьяка посольского приказа, который с 1692 г. учился медицине в Падуанском Университете и первым из русских людей был удостоен звания доктора философии и медицины. Однако ему практически не удалось применить свои познания в области медицины (если не считать закупку лекарств). Для решения неотложных задач государства он был определен на службу в посольский приказ и как владеющий кроме русского греческим, латинским, французским и итальянским языками был отправлен с посольством за границу, где пробыл около 7 лет, посетив Австрию, Голландию, Англию, Италию и Францию и выполнял разные поручения русского полномочного посла. Вернувшись в Россию в 1710 г., он остался на службе при посольском приказе, занимаясь по поручению правительства переводом иностранных сочинений, и умер, не получив, по выражению его первого биографа, «в жизни сей награды за труды, пожертвования и упражнения в науках» (2).

Традиция посылать учеников на обучение за границу сохранилась и после смерти Петра I. Один из самых известных российских ученых, который внес значительный вклад в развитие образования в России, – М. В. Ломоносов – будучи студентом университета, был направлен Санкт-Петербургской Академией наук в 1736 году сначала изучать немецкий язык, философию, математику, физику, химию и механику у профессора Хр. Вольфа в Марбурге, а затем во Фрейберг к саксонскому металлургу Генкелю для обучения химии и металлургии. Трудно сказать, насколько обучение за границей повлияло на дальнейшие научные достижения М. В. Ломоносова, однако после возвращения на родину он защитил диссертацию по металлургии и стал первым русским членом Академии Наук. В 1745–1746 гг. он перевел на русский язык «Экспериментальную физику» Вольфа, для чего ему потребовалось подобрать не существовавшие раньше в русском языке научные

слова. На основе сделанного перевода М. В. Ломоносов начал читать первые публичные лекции по физике на русском языке (ранее они читались исключительно на латыни). Благодаря знанию немецкого языка М. В. Ломоносов поддерживал переписку с известным математиком Леонардом Эйлером, а также смог принять участие в научном конкурсе, устроенном Берлинской Академией Наук.

Тем не менее именно при Петре I обучение молодых людей из России за границей приобрело массовый характер: по разным данным европейское образование получили от 700 до нескольких тысяч человек. По прошествии почти 300 лет можно определенно сказать, что введение такой практики было необходимо для решения государственных задач. В допетровские времена образование в России полностью контролировалось церковью, что отражалось на его содержании. Если к этому добавить изоляцию России от европейских стран, то понятным становится отсутствие в России того времени образованных людей и специалистов в областях, не связанных с традиционными ремеслами. Поэтому обучение за рубежом было единственным способом получить знания и навыки, которые были недоступны в России.

В настоящее время аналогичную политику проводит правительство Китая. Одним из проявлений этой политики является лидирующая позиция Китая по количеству отправленных за рубеж на обучение студентов: каждый седьмой из обучающихся за рубежом студентов – китаец (9). Оказывая финансовую поддержку таким студентам, государство решает как минимум две важные задачи: 1) увеличение количества китайских специалистов в таких современных отраслях, как коммуникации и информационные технологии, высокие и новые аграрные технологии, биология, новые материалы, энергетика, инженерия, прикладная социология (это около 70% специализаций обучающихся за рубежом китайских студентов), что позволит обеспечить независимость государства от иностранных специалистов в этих отраслях и повысить конкурентоспособность Китая в мире; 2) построение государства инновационного типа за счет заимствования передовых зарубежных технологий и развития на их основе самостоятельной инновационной научной деятельности. Для решения тех же задач Китай активно привлекает иностранных преподавателей и специалистов в области высшего образования, в том числе с помощью специально созданного веб-сайта, обеспечивающего полноценное общение в режиме он-

лайн. В настоящий момент таких специалистов, работающих с английским языком, насчитывается около 100 тысяч (9). В данном случае (как и во времена Петра I) межкультурное образовательное взаимодействие рассматривается как познавательный ресурс, позволяющий заимствовать полученные представителями других культур знания и технологии и переносить их на свою культурную почву для решения задач развития.

Потенциал межкультурного взаимодействия в сфере образования не ограничивается только возможностью заимствования и компенсации недостающих знаний. Если бы это было так, то трудно было бы объяснить активные действия, предпринимаемые развитыми странами для расширения партнерских академических связей. Именно Советом министров Европейского Союза в 1970 году была принята Резолюция о первой программе сотрудничества в сфере образования, которая стала основой так называемого Болонского процесса. В настоящее время Болонским процессом называют движение, направленное на создание единого европейского образовательного пространства, начало которому было положено 19 июня 1999 года, когда в городе Болонья (Италия) министрами высшего образования 29 европейских государств была принята совместная декларация. Болонский процесс также можно рассматривать как логичное следствие распространения процессов глобализации, как становления единого взаимозависимого мира в сфере образования. Интересным представляется тот факт, что понятие «глобализация» впервые появилось в научном лексиконе в 1952 году именно в контексте обсуждения проблем образования: для «обозначения целостного представления накопленного опыта в сфере образования» (5). Анализируя возможные образовательные результаты, связанные с реализацией Болонского процесса, можно отметить, что понятие «обучение за рубежом» становится чисто номинальным. Действительно, все университеты стран-партнеров становятся частью единой системы с общим набором образовательных кредитов (зачетных единиц), одинаковой формой фиксирования получаемых квалификаций, взаимной признаваемостью академических квалификаций (1). Благодаря этому каждый студент в принципе может включить в свою образовательную траекторию любые европейские университеты, ориентируясь на обучение у лучших специалистов в областях, соответствующих выбранной им специальности. На практике решение этой задачи будет затрудняться естественной конкурен-

цией, поскольку уникальных специалистов всегда меньше, чем желающих обучиться. Однако развитие онлайн-обучения позволит решить эту проблему. Таким образом, Болонская система позволяет реализовать принцип «обучения у лучших»: у все большего количества студентов появляется возможность получить «из первых рук» знания, являющиеся результатом новейших исследований, и познакомиться с оригинальными подходами к решению проблем. По-видимому, в данном случае основная задача связана не столько с заимствованием и дальнейшим применением знаний и опыта (хоть и инновационных), сколько с созданием условий для производства новых знаний, то есть для более интенсивного развития науки и производства. Решение этой задачи, безусловно, способствует повышению качества высшего образования и обеспечивает выполнение запроса общества и государства на подготовку квалифицированных специалистов, способных осуществлять профессиональную деятельность.

В условиях глобализации и быстрых изменений, происходящих в современном обществе, необходимым элементом профессионализма становится мобильность. Под мобильностью обычно подразумевают определенные поведенческие проявления, связанные со сменой мест работы и проживания и не сопровождающиеся кризисными переживаниями. С точки зрения психологии поведение тесно связано с установками (аттитюдами), поэтому достижение устойчивых изменений в поведении предполагает формирование соответствующей этому поведению установки. Таким образом, в результате получения высшего образования у современного бакалавра (магистра, доктора) должна быть сформирована готовность к освоению новой, востребованной на рынке труда профессии, к включению в новый коллектив (в том числе разнородный с точки зрения культурной принадлежности), к изменению места проживания (в том числе страны) для расширения профессиональных возможностей и самореализации. Болонская система позволяет студентам благодаря участию в программах международного обмена приобрести опыт академической мобильности, который в случае положительных результатов может стать основой для формирования соответствующей жизненной установки.

Остановимся более подробно на результатах, которые привносит в процесс получения высшего образования непосредственно компонент межкультурного взаимодействия. Эти результаты можно разделить на две группы: связанные с влиянием на личность в целом и с когнитивными изме-

нениями. На наш взгляд, наиболее значительных личностных изменений можно ожидать в связи с расширением непосредственного опыта общения с представителями других культурных групп. Как известно, ограниченные и нередко искаженные сведения о представителях других культурных групп могут служить основой для их необоснованно негативной оценки, то есть для предубеждений. Общение с конкретными представителями этих групп могут способствовать ослаблению предубеждений и, как следствие – повышению межкультурной толерантности. Так, в 1951 году по инициативе американки Рэчел Андерсен была создана крупнейшая международная общественная организация YFU – Youth For Understanding («Молодежь За Взаимопонимание»), изначальной целью которой было потепление отношений между США и Германией – двумя бывшими противниками во Второй Мировой войне. Именно для достижения этой цели были организованы первые программы обменов для школьников и студентов (17). В современном мире, где люди постоянно сталкиваются с «необходимостью жить вместе в условиях существования различных культур и ценностей» (4), толерантность перестает быть уникальным свойством личности и превращается в жизненно необходимое качество. Это также важная предпосылка для формирования компетентности, необходимой для «коллективного труда в многокультурном контексте» (4).

Для рассмотрения когнитивных результатов межкультурного взаимодействия, на наш взгляд, могут быть использованы положения символического интеракционизма (Дж. Г. Мид) с его исходными понятиями «значение», «символ» и «взаимодействие». Используя эти понятия, участников межкультурного взаимодействия (в том числе образовательного) можно описать как носителей систем значений, специфических для их культуры и лежащих в основе картины мира, разделяемой представителями данной культуры. Изначально формирование системы значений каждой культурной группы определялось условиями ее существования, которые в свою очередь задавали наиболее целесообразный набор действий относительно важных для группы объектов (14). Значения закреплялись в языке, а также в форме обычаев и традиций благодаря своей функциональности, то есть способности предопределять полезные действия, позволяющие наилучшим образом достигать поставленных целей в данных условиях. Вследствие коммуникации между представителями культуры значения приобретали конвенциональный

характер, то есть становились достоянием большинства. В процессе социализации выработанные в культуре значения передавались следующим поколениям (14).

Важно отметить, что значения и обрабатываемые ими категории, объединяющие в один класс объекты с общим значением, не просто пассивно присутствуют в сознании человека, а организуют и направляют процесс познания окружающего мира: его восприятие и оценку. Это означает, что человек воспринимает реальность не непосредственно, а через систему заданных культурой и усвоенных в процессе социализации категорий. Категории – это те очки, через которые человек смотрит на мир и без которых он не способен действовать в мире (13). Это не означает буквально, что представители разных культур, глядя на один и тот же объект, видят нечто совершенно разное. Но необходимо учитывать, что каждый реальный объект обладает огромным количеством разнообразных признаков, которые человек просто не в состоянии быстро обработать (3). Система значений упрощает процесс восприятия, обеспечивая его избирательность в отношении определенных значимых в данной культуре признаков: «Человеческое представление о реальности есть в основном социальный процесс. Это не означает, будто нет реального мира вне нас, но то, что знают о нем люди, есть продукт участия в группе» (14, с. 105). Люди, выросшие в разных культурах, не только избирательно чувствительны к различным признакам, но и по-разному интерпретируют эти признаки способами, которые были приобретены в процессе участия в организованном обществе (14). Можно сказать, что усвоенная система значений формирует у человека определенные ожидания относительно свойств предметов и поведения окружающих людей, которые подтверждаются его повседневным опытом. В другой культурной среде эта система значений в определенной степени теряет свою целесообразность и функциональность. Реальный опыт человека перестает соответствовать его ожиданиям: то, что имело для него в его культуре один смысл, в другой культуре означает другое и, следовательно, требует других ответных действий. Для обозначения состояния дезориентации, которое испытывает человек на начальных стадиях вхождения в другую культуру (в том числе на начальных этапах межкультурного взаимодействия), американский антрополог К. Оберг в 1954 году предложил использовать понятие «культурный шок». Канадский психолог Дж. Берри для обозначения этого явления предложил использовать по-

нятие «стресс аккультурации», которое, по его мнению, имеет менее выраженную негативную эмоциональную окраску (11).

Несмотря на отмеченные затруднения исторический и современный опыт подтверждает возможность согласованного взаимодействия представителей разных культур на межличностном и межгрупповом уровнях, а также принципиальную возможность разрешения возникающих разногласий и сближения точек зрения. В рамках используемого интеракционистского подхода это можно объяснить наличием в разных языках базовых (общих) категорий. Их универсальный характер связан с общностью биологической природы представителей разных культур и их базовых потребностей, для удовлетворения которых возникают определенные формы социального взаимодействия и социальные структуры. Во всех культурах можно обнаружить универсальные образцы социального взаимодействия, однако конкретные формы поведения, реализующие это взаимодействие, несут отпечаток культуры. Во всех культурах люди приветствуют друг друга, разрешают неизбежно возникающие разногласия, выражают эмоции, объясняют причины происходящего, воспитывают детей, но делают это по-разному, в соответствии со сложившимися нормами и обычаями (12).

Универсальный характер базовых категорий создает основу для межкультурного взаимодействия, однако осуществление такого взаимодействия требует усвоения наряду с системой значений своей культуры системы значений другой культуры. Теоретически это предположение представляется вполне логичным. Так, канадский исследователь Дж. Берри (11) полагает, что именно таким образом осуществляется стратегия аккультурации, которую он назвал интеграцией. Тем не менее, возникает вопрос, существуют ли реальные подтверждения сосуществования в сознании человека двух сформированных разными культурами систем значений. Каким бы парадоксальным ни казалось это предположение, особенно учитывая детерминированность системой значений восприятия окружающего мира, его подтверждением могут служить результаты исследований билингвов. Как правило, билингвы воспитываются в семьях, где отец и мать являются представителями разных культур и говорят на разных языках. Вырастая, такие дети свободно владеют двумя языками, быстро переключаясь с одного языка на другой. Д. Мацумото (8) отмечает, что, по сообщениям людей, владеющих двумя языками, они думают, чувствуют и действуют по-разному в зависимости от то-

го, каким языком они в данный момент пользуются. Помимо субъективных свидетельств этот же автор приводит результаты исследования, в котором двуязычным иммигрантам предлагалось ответить на вопросы Калифорнийского личностного опросника (CPI) сначала на языке, который они считали родным (китайский или корейский), а затем на английском. Вычисленные показатели личностного теста свидетельствуют о том, что респонденты демонстрировали различные свойства личности в зависимости от того, на каком языке они отвечали на вопросы теста. Этот результат может свидетельствовать в пользу утверждения о том, что переключаясь с одного языка на другой, человек также «получает доступ к двум различным культурным моделям мышления» (8), а также другим элементам субъективной культуры, таким, как нормы, роли, установки, ценности, что проявляется в поведенческих различиях.

Таким образом, в результате включения в межкультурное взаимодействие его участники становятся, по выражению Г. Триандиса, бикультурными людьми (12). На наш взгляд, этот результат имеет важное значение именно в образовательном контексте. Действительно, как отмечается исследователями процессов, происходящих в современном мире, усиление взаимозависимости различных государств приводит к появлению более сложных проблем глобального характера. Не только решение, но и прогнозирование возникновения такого рода проблем требует использования качественно новых подходов и, соответственно, подготовки специалистов, способных создавать и использовать такие подходы. Как уже говорилось выше, усвоение системы значений другой культуры приводит к увеличению количества психологических измерений воспринимаемого человеком мира, то есть преодолевается культурная эгоцентричность мышления. По аналогии с преодолением эгоцентризма детского мышления можно предположить, что бикультурный человек приобретает способность воспринимать мир с разных культурных позиций, то есть более объективно. Первым шагом для усвоения системы значений другой культуры является изучение языка этой культуры. С этой точки зрения становится понятным, почему в Статье 15 Всемирной Декларации о высшем образовании для XXI века (4) отмечается, что «неотъемлемой частью всех систем высшего образования должна быть практика многоязычия». А наиболее эффективным способом изучения иностранного языка и преодоления языкового барьера является общение с носителями языка (межкультурное взаимодействие).

Высказанные предположения о расширении системы значений в результате межкультурного взаимодействия носят умозрительный характер и требуют эмпирической проверки. В то же время именно межкультурное взаимодействие представляется наиболее адекватным способом формирования так называемого «глобального мировоззрения», что обозначается как одна из задач современного высшего образования в Статье 1 Всемирной Декларации о высшем образовании для XXI века (4). Учитывая факт присоединения России к Болонскому процессу в 2003 году, можно было бы ожидать, что задача обеспечения всесторонней интеграции студентов в глобальное общество будет отражена в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования. Однако в Федеральном государственном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки 030300 – Психология (степень (квалификация) «бакалавр»), утвержденном в 2011 году, практически отсутствует указание на необходимость расширения межкультурного взаимодействия в процессе получения высшего образования. Возможно, это неявно предполагается в формулировке некоторых (двух) профессиональных задач (формирование ... толерантности во взаимодействии с окружающим миром; изучение научной информации, отечественного и зарубежного опыта по тематике исследования) и одной компетенции (использование знания иностранного языка в профессиональной деятельности и в профессиональной коммуникации (ОК-13)). Поскольку Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования для указанного направления подготовки содержит формулировки 19 профессиональных задач и 35 компетенций, отражение в их содержании такой цели Болонского процесса, как обеспечение глобальной конкурентоспособности выпускников, достижение которой требует использования в качестве инструмента межкультурного академического взаимодействия, представляется недостаточным.

Помимо образовательных результатов, связанных с формированием глобального мировоззрения, мобильности и толерантности у будущих специалистов, проекты в области международного академического сотрудничества позволяют различным государствам решать конкретные политические и экономические задачи. Так, за декларируемыми европейскими организациями целями повышения привлекательности европейского высшего образования, расширения его доступности и содействия развитию сис-

тем высшего образования в третьих странах (включая Россию), стоит вполне определенная цель продвижения европейской модели образования и привлечения все новых стран к подготовке специалистов по европейскому образцу. Это весьма актуально с учетом прогнозируемого в ближайшее десятилетие резкого снижения показателя трудоспособного населения в Европе. Для США обучение иностранных студентов является важной статьей экспорта, принося в бюджет до 12 миллиардов долларов в год (7).

Возвращаясь к поставленной в начале статьи задаче анализа образовательных преимуществ межкультурного взаимодействия в сфере образования, можно сделать следующие выводы.

1. Получение высшего образования в другой культурной среде необходимо студентам, которые не могут получить необходимые знания и навыки в своей стране либо по причине общего низкого уровня развития образования, либо из-за неразвитости сферы, соответствующей выбранной ими специальности (стратегия заимствования и компенсации).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Болонский процесс и Россия. Санкт-Петербургский государственный университет. URL: <http://www.bologna.spbu.ru>
2. Большая биографическая энциклопедия URL: [http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_biography/103470/Постников](http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_biography/103470/Постников)
3. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. М.: Прогресс, 1977.
4. Всемирная Декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры (Париж, 9 октября 1998 г.) // Центр образовательного законодательства. URL: <http://www.lexed.ru/mpravo/razdel2/?doc21.html>
5. Жданова А. М. Подходы к определению понятия «глобализация» // Проблемы современной экономики. №3 (43). 2012.
6. Костяшов Ю. В. Первые студенты из России в Альбертине / Ю. В. Костяшов, Г. В. Кретинин // Научно-популярный портал ученых БФУ им. И. Канта. URL: <http://intellika.info/kenigsberg/336/>
7. Леденева Л. Российские студенты, обучающиеся в зарубежных университетах: перспективы возвращения // Население и общество. Июль 2002. № 64. URL: <http://www.demoscope.ru/acrobat/ps64.pdf>
8. Мацумото Д. Психология и культура. СПб.: Питер, 2003.
9. Международный Гуманитарный Общественный Фонд «Знание» URL: <http://znaniesvet.com/content/view/341/65>
10. Мировой рейтинг вузов 2011/2012 гг. URL: <http://www.gosbook.ru/node/33022>
11. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. М.: Институт психологии РАН, Академический проект, 1999.
12. Триандис Г. Культура и социальное поведение. М.: ФОРУМ, 2007.
13. Философия: энциклопедический словарь / Под ред. А. А. Ивина. М.: Гардарики, 2004.
14. Шибутани Т. Социальная психология. Ростов-н/Д.: Феникс, 2002.
15. Шишов А. В. Знаменитые иностранцы на службе России. М.: Центрполиграф, 2001.
16. QS TOP UNIVERSITIES URL: <http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings>
17. Youth For Understanding. URL: <http://www.yfu.org/>

2. Образовательный потенциал межкультурного взаимодействия для студентов развитых стран связан с возможностью обучения у ведущих специалистов различной культурной принадлежности в выбранной ими сфере (стратегия повышения качества образования).

3. Результаты межкультурного взаимодействия в образовании можно разделить на две группы: связанные с влиянием на личность в целом и с когнитивными изменениями. Личностные изменения включают формирование:

а) межкультурной толерантности за счет ослабления предрассудков в результате непосредственных межкультурных контактов;

б) мобильности (профессиональной, географической, межкультурной) за счет приобретения опыта академической мобильности в процессе обучения.

Когнитивные изменения связаны с преодолением культурного эгоцентризма мышления за счет усвоения системы значимой другой культуры, что дает возможность более объективного подхода к прогнозированию и решению глобальных проблем.

УДК 376  
ББК Ч 424.49

ГСНТИ 15.81.21, 14.31.07

Код ВАК 19.00.07, 13.00.02

### **Вандышев Михаил Николаевич,**

кандидат социологических наук, доцент кафедры теории и истории социологии, Институт социальных и политических наук, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: mishavandyshv@ Rambler.ru

### **Прямикова Елена Викторовна,**

доктор социологических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной социологии, Институт фундаментального социально-гуманитарного образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: pryamikova@yandex.ru

### **Чудинов Анатолий Прокопьевич,**

доктор филологических наук, профессор, проректор по научной и инновационной деятельности, Уральский государственный педагогический университет; заслуженный деятель науки Российской Федерации; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: ap\_chudinov@mail.ru

## **ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ИЗ СЕМЕЙ МИГРАНТОВ В СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ<sup>1</sup>**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** миграция; право на образование; русский язык как иностранный; межнациональные отношения; дети мигрантов; Свердловская область.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматриваются проблемы и перспективы обучения детей из семей мигрантов, проживающих в Свердловской области. Приводятся данные о миграционных потоках (Таджикистан, Узбекистан, Киргизия и др.), о взаимоотношениях детей из семей мигрантов с одноклассниками. Обсуждаются вопросы организации обучения русскому языку и проблемы, связанные с овладением русской культурой.

### **Vandyshv Mikhail Nikolayevich,**

Candidate of Sociology, Associate Professor of the Chair of Theory and History of Sociology, Institute of Social and Political Sciences, Ural Federal University n.a. the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

### **Pryamikova Elena Viktorovna,**

Doctor of Sociology, Associate Professor of the Chair of Theoretical and Applied Sociology, Institute of Fundamental Social Humanitarian Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **Chudinov Anantoly Prokopievich,**

Doctor of Philology, Professor, Vice-Rector for Scientific and Innovative Activities, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **PROBLEMS AND PERSPECTIVES OF TEACHING CHILDREN FROM MIGRANTS' FAMILIES IN SVERDLOVSK REGION**

**KEY WORDS:** migration; right for education; Russian as a foreign language; international relations; migrants' children; Sverdlovsk region.

**ABSTRACT.** Problems and perspectives of teaching children from migrants' families in Sverdlovsk region are pointed out. Data on the main migration streams (Tadzhikistan, Uzbekistan, Kirgizia etc.), relations of migrants with their Russian classmates are given. Questions of organization of the process of teaching Russian and problems connected with acquisition of Russian culture are discussed.

В мае 2013 года в резиденции губернатора Свердловской области Е. В. Куйвашева и под его патронатом состоялась международная конференция «Развитие консолидирующего потенциала омбудсменов для решения проблем в сфере миграции и защиты прав мигрантов». В ней приняли участие посол Швейцарии в России Пьер Хельг, другие дипломаты и представители международных организаций, сотрудники аппарата Уполномоченного по правам человека в Российской Федерации и Федеральной миграционной службы. Ак-

тивное участие в работе конференции приняли представители исполнительной и законодательной власти Свердловской области, уполномоченные по правам человека из многих регионов России, социологи, политологи, юристы, психологи и ученые других специальностей.

Совещание началось с приветствий Председателя Законодательного собрания Свердловской области Л. В. Бабушкиной, вице-губернатора Свердловской области Я. П. Силина, посла Швейцарии в РФ П. Хельга, представителей Федеральных ведомств и научной общественности.

Повышенное внимание собравшихся привлек пленарный доклад Уполномоченного по правам человека в Свердловской области Т. Г. Мерзляковой «Защита прав

<sup>1</sup> Статья подготовлена в рамках государственного задания Министерства образования и науки РФ (проект 6.2985.2011 «Политическая метафорология»).

мигрантов. Основные проблемы и пути решения» и доклад руководителя Швейцарского бюро по интеграции мигрантов Д. Сабелиди «Политика интеграции и борьбы с расизмом в Швейцарии». На этом же заседании выступили уполномоченные по правам человека из Таджикистана, Киргизии и ряда российских республик.

Значительное место в выступлениях участников конференции занимали проблемы социальной адаптации мигрантов, в том числе вопросы получения образования детьми из семей мигрантов и их приобщения к русскому языку и русской культуре. На секционном заседании по указанной проблематике выступили уполномоченный по правам человека в Санкт-Петербурге А. В. Шишлов, доктор политических наук, главный научный сотрудник Института философии и права Уральского отделения РАН М. А. Фадеичева, проректор по научной и инновационной деятельности Уральского государственного педагогического университета доктор филологических наук, профессор А. П. Чудинов, кандидат социологических наук, доцент Уральского федерального университета М. Н. Вандышев, директор центра тестирования Уральского государственного горного университета А. Н. Старостин, исполнительный директор ООО «Международный информационный центр» Н. В. Бенсгир.

Уральская школа всегда была многонациональным пространством из-за особенностей населения региона, в настоящее время эта ситуация только осложняется притоком детей трансграничных мигрантов. Привычная многонациональность обретает новые смысловые значения, прежде всего условность деления на «наших» и «не наших» (приезжих). Школа сегодня находится в состоянии институциональной трансформации как в силу реформ, так и в силу изменения социокультурного контекста (информационной культуры).

В выступлении М. Н. Вандышева были приведены интересные факты из социологических исследований последних лет по проблемам взаимодействия мигрантов с принимающим сообществом<sup>2</sup>. Исследовате-

<sup>2</sup> Результаты первого исследования, см.: Вандышев М. Н., Веселкова Н. В., Петрова Л. Е., Прямикова Е. В. Взаимодействие детей мигрантов с принимающим сообществом в системе школьного и дошкольного образования: обзор результатов исследования // Взаимодействие мигрантов и местного сообщества в условиях крупного российского города: сб. науч. ст. ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет». Екатеринбург, 2009. В статье также используются данные пилотажного исследования «Мониторинг эт-

ли обнаружили, что в современной уральской школе появляется новая линия разграничения, новые критерии дифференциации участников образовательного пространства, по-новому определяются шансы обучающихся.

Согласно данным Управления федеральной миграционной службы Свердловской области, в течение 2012 года на территорию области въехало 186109 иностранных граждан, что почти в 2 раза больше, чем в 2007 году<sup>3</sup>. Из прибывших 84,2% составляют представители стран СНГ. Анализ динамики миграционных потоков показывает их постоянный и стабильный рост на протяжении по крайней мере последних десяти лет. В большинстве своем эти люди – гастарбайтеры, которые рассматриваются исключительно в качестве рабочей силы.

Основные мигрантские потоки в 2012 г. распределились следующим образом: выходцы из Таджикистана (42%), Узбекистана (21%), Киргизии (23%). Трудовая миграция продолжает оставаться в значительной степени мужским занятием. В основном трудятся мужчины (82,2%). Это связано в первую очередь с отраслевой структурой занятости мигрантов, поскольку большинство мигрантов работают в строительстве. Доля работающих женщин осталась на уровне 17,8% (на самом деле, количество женщин-мигрантов, проживающих на территории области, больше). Наибольшее число иностранных работников на территории Свердловской области находится в возрастной категории от 18 до 49 лет (92,2%).

Устойчивое предостережение о том, что на Урал прибывают люди, не планирующие осесть и укорениться на территории прибытия, вполне подтверждается данными аналитического отчета УФМС по Свердловской области. Вместе с тем реальная картина значительно сложнее. Существует проблема статистического учета приезжающих детей мигрантов, поскольку учету подлежат

---

нических и конфессиональных процессов в Свердловской области (проблемы национальных и региональных отношений)», проведенного в 2011 г. по заказу Министерства общего и профессионального образования Свердловской области. В ходе исследования было опрошено 242 школьника, 110 родителей, 72 учителя. Исследовательская группа: Арапова М. А., Вандышев М. Н., Петрова Л. Е., Прямикова Е. В., Шапко И. В., Шалагина Е. В.

<sup>3</sup> Аналитический обзор, характеризующий миграционную ситуацию и деятельность УФМС России по Свердловской области по реализации государственной миграционной политики в регионе за 2012 год. На сайте УФМС указан поток прибывающих через пункт пропуска «Кольцово». См. url: [http://ufms-ural.ru/statistika/information/stats\\_2012/](http://ufms-ural.ru/statistika/information/stats_2012/) (дата обращения 14.04.13)

лица старше 18 лет – целенаправленно количество детей школьного и дошкольного возраста не отслеживается, во всяком случае, практика, фиксирующая представление подобной информации в ежегодных отчетах УФМС, отсутствует. Фактически единственным источником информации о таких детях становятся данные Управления образования города Екатеринбурга и Министерства общего и профессионального образования Свердловской области. В этих документах, однако, смешиваются категории детей трансграничных мигрантов и детей, не говорящих или слабо говорящих на русском языке. До сих пор не сложились институализированные практики включения и адаптации детей трансграничных мигрантов в образовательное пространство. В результате проблематизируются и без того сложные и противоречивые процессы – начиная от формирования учебной нагрузки для учителей, организации эффективного интерактивного взаимодействия в классе и заканчивая проведением родительских собраний.

В настоящее время требует совершенствования организация работы в школах с детьми из семей мигрантов. Это касается как приема детей в образовательные учреждения, коррекции образовательных программ, так и процесса адаптации детей-мигрантов к образовательной среде в узком смысле и принимающему сообществу в широком. Более того, по мнению многих экспертов именно на долю школы перекладывается основная ответственность за обучение таких детей и включение их в культурное пространство принимающего сообщества.

Проблемы обучения детей из семей трансграничных мигрантов в значительной степени обусловлены неопределенным правовым статусом этих детей. Именно эта неопределенность позволяет руководителям школ принять решение в зависимости от позиции школы, а не только интересов будущего ученика. Формулируя свою позицию, школа учитывает целый спектр обстоятельств – начиная от уровня недовольства родителей детей принимающего сообщества, включая имеющиеся у родителей рычаги воздействия на администрацию, через возможное недовольство или глухое сопротивление учительского коллектива до объективных ограничений подушевого финансирования школы.

Другая существенная проблема, возникающая в работе с детьми из семей трансграничных мигрантов, – адаптация к образовательной программе. Незнание русского языка для ребенка – это не только барьер в усвоении учебного материала. Ребенок может быть включен в группу детей с проблемами в развитии без каких-либо оснований

для этого, просто потому что ребенку не хватает языковых навыков, чтобы продемонстрировать уровень своих знаний и умений. Таким образом, ребенок-мигрант, идущий в общеобразовательную школу без соответствующего уровня русского языка, не может рассчитывать на равный старт со своими сверстниками.

Успешность адаптации к школе у детей из семей трансграничных мигрантов зависит в первую очередь от особенностей взаимодействия в семье, от того, сформировали ли родители учебную мотивацию, установлены ли в семье доверительные отношения, научились ли дети взаимодействовать со сверстниками. У мигрантов к этому добавляются специфические факторы, в том числе степень владения родителями русским языком, потенциал двуязычия в семье, комплиментарность этнической культуры по отношению к российской. Естественно, что ресурсы трансграничных мигрантов для адаптации ребенка к российской школе выглядят более ограниченными.

Родители детей принимающего сообщества обычно беспокоятся об уровне образования, они опасаются того, что мигранты негативно повлияют на освоение учебной программы другими детьми. Некоторые местные жители предполагают, что учитель слишком много времени тратит на работу с мигрантами, вследствие чего местные дети недополучают знания, внимание и пр. Однако со временем реакция страха сменяется удивлением.

Для учителей наличие в классе детей мигрантов из трансграничных семей является рискогенным фактором: неуспевающие дети, не осваивающие школьную программу – это показатель качества работы учителя. При этом нет оснований полагать, что все учителя негативно воспринимают детей мигрантов. Некоторые, конструируя отношение к рассматриваемой проблеме, вспоминают о былых временах, о взаимопомощи между «братскими республиками» и считают нынешнюю ситуацию вариантом взаимопомощи между гражданами СНГ.

Практика межнациональных отношений в городах Свердловской области в целом может быть охарактеризована как спокойная, не имеющая активных конфликтных проявлений. Однако это не означает, что такие конфликты совершенно исключены. Для того чтобы более подробно осветить этот вопрос, респондентам была предложена серия вопросов о том, сталкивались ли они лично с проявлениями межнациональных конфликтов у себя в городе.

О наличии конфликтов на уровне оскорблений представителей других национальностей сообщили примерно 60%

школьников, около 40% их родителей и 40% учителей. При этом около трети школьников заявили, что были свидетелями таких оскорблений, а примерно 6% – активными участниками (либо с той, либо с другой стороны конфликта). Остальные – около одной пятой части опрошенных учеников – сообщили, что знают о таких конфликтах из рассказов. Среди родителей, которые заявили о наличии таких ситуаций в городе, больше тех, кто знает об этом из личного опыта (были свидетелями – 20%), остальные – знают из рассказов других (19%). Среди учителей, заявивших о наличии такого рода конфликтов, также в целом преобладают свидетели (18%), из рассказов других знают 16%. В целом же, оказывается, что среди школьников эта тема является несколько более актуализированной, чем среди их родителей и учителей<sup>4</sup>.

В выступлении А. П. Чудинова была рассмотрена существующая практика обучения детей из семей мигрантов. Было отмечено, что в последние годы в Свердловской области, как во всей России, обострились проблемы обучения детей из семей мигрантов. В Уральский государственный педагогический университет все чаще обращаются учителя и организаторы образования с просьбой помочь в решении соответствующих проблем. Однако не надо воспринимать увеличение миграционных потоков как нечто новое и чрезвычайное. На Урале это длится веками, несколько варьируется лишь направление потоков и их интенсивность. По существу все уральцы – это мигранты или потомки мигрантов.

Следует посмотреть с позиций длительной исторической перспективы на те проблемы, которые иногда кажутся исключительно современными.

1. Неклонное увеличение количества детей в семьях мигрантов, которые постоянно живут в России. Если раньше приезжали только мужчины, у которых не было семей или семьи которых оставались в родной стране, то сейчас происходит иначе. Мигранты все чаще привозят с собой семьи или образуются семьями на Урале. Соответственно, появляются дети, а детей надо учить.

А что, в двадцатые, тридцатые или шестидесятые годы было иначе?

2. Дети из семей мигрантов, как правило, не владеют русским языком или владеют им очень плохо. Таких детей невозможно учить в одном классе с детьми, для которых русский язык является родным или «вторым родным языком». Это совершенно

различные методики, совершенно различные учебники, совершенно иная организация учебного процесса.

А что, мигранты прошлых десятилетий владели русским языком лучше?

3. Существующая на Урале система образования в последние десятилетия была ориентирована преимущественно на мононациональную школу с родным русским языком. А это означает, что наши педагоги не умеют работать со школьниками, которые плохо знают русский язык.

Да, требуется усовершенствовать систему повышения квалификации педагогов, лучше готовить их к работе детьми различных национальностей.

4. В наших школах не хватает специальных учебников по русскому языку как неродному, очень мало специальных методических пособий и дидактических материалов.

Это свидетельствует о необходимости обеспечить школы необходимой учебной литературой.

5. Плохо организованное совместное обучение не достигает поставленной цели. В таких классах дети мигрантов медленно осваивают программу, они просто не вполне понимают учителя.

Любое обучение, которое плохо организовано, не достигает своей цели.

6. В классах, где совместно учатся дети мигрантов и русские дети, много конфликтов, связанных с культурными различиями.

Вполне закономерно, что у разных народов неодинаковые представления о том, как надо себя вести, о том, что допустимо, а что недопустимо. Необходимо целенаправленное воспитание толерантности у местного населения и воспитание уважения к местным традициям у мигрантов.

В поиске решения названных проблем целесообразно обратиться к международному опыту. Это не исключительно российская, а глобальная проблема. Например, в Соединенных Штатах множество проблем с испаноязычными детьми, в Германии – с юными турками, во Франции – с юными арабами и африканцами. Разумеется, единого решения не существует, но обнаруживаются некоторые закономерности. Специфика подхода часто связана с политическими взглядами людей, которые определяют образовательную политику.

В Соединенных Штатах правые политики обычно требуют обучения в «едином потоке». Проще говоря, школа должна быть единой. Если кто-то желает обучать детей на родном языке, больше знакомить с национальной культурой, то только за свои деньги в рамках воскресных школ, подгото-

<sup>4</sup> Приводятся данные, полученные в ходе пилотажного исследования.

вительных групп и т. п. Это известная теория «плавильного котла». Дети, которые учатся вместе, становятся людьми одной культуры.

Соответственно, левые политики больше поощряют использование родного языка, приобщение к родной культуре. В этом случае считается, что на раннем этапе лучше вести обучение на родном языке. Это способствует культурной адаптации и одновременно способствует сохранению культурных связей с родной страной.

В Германии национальные школы существуют, но только для народов, которые с древних времен проживают на территории Германии. Это славяне и евреи. Для турок, арабов, африканцев специальных школ нет, считается, что если они приехали в Германию, то должны в основной школе учиться на немецком языке.

В мультикультурной Франции обучение может вестись только на французском языке. Левые выступают за использование арабского языка в качестве дополнительного в подготовительных группах.

В названных странах существуют специальные программы подготовки учителей, которые специализируются на работе в классах со смешанным составом.

Как показывает опыт обучения русскому языку и литературе детей мигрантов в Екатеринбурге, данная проблема предполагает решение следующих задач:

1) определение нормативной базы, включающей требования к уровню владения русским языком детьми мигрантов, обучение которых осуществляется в российских школах (ступень обучения должна определяться не только возрастом ребенка, но и его речевой готовностью к обучению на русском языке);

2) возможно, нормативные требования должны быть адресованы родителям, планирующим обучение детей в российских школах: родители должны обеспечить речевую готовность ребенка к обучению в школе на русском языке;

3) необходимо определение нормативной базы, закрепляющей владение русским языком как обязательное условие зачисления в российскую школу детей мигрантов;

4) обучение русскому языку детей мигрантов до поступления их в школу должно быть обязательным, если ребенок не владеет русским языком. Данное условие не должно восприниматься как дискриминация кого-либо, оно всего лишь связано с ранее упомянутым фактом: обучение в школе ведется на русском языке;

5) в связи с обязательным «предварительным» обучением русскому языку детей мигрантов необходима разработка специалистами в области преподавания русского языка требований к уровню владения языком на каждой ступени обучения и, возможно, в каждом классе школы (данные требования должны разрабатываться с учетом ФГОС и содержания учебников по русскому языку);

6) необходима разработка специалистами в области преподавания русского языка измерительных материалов, определяющих уровень сформированности речевых умений у детей мигрантов, и нормативная база для проведения подобной «аттестации»;

7) необходима разработка методических рекомендаций для учителей русского языка, чтобы помочь учителю организовать работу по действующим учебникам; действующие учебники адресованы носителю русского языка, а в одном классе нередко учатся дети, для которых русский язык является родным, и дети, для которых русский язык является неродным, в том числе дети, сравнительно недавно оказавшиеся в данной речевой среде. Учебники по русскому языку условно можно поделить на две группы: учебники по русскому языку как неродному и учебники по русскому языку для детей, чей родной язык – русский; до сих пор нет учебников, ориентированных на полиэтнические классы, многие вообще сомневаются в их реальности;

8) необходимо включение в учебный план школы дополнительных курсов (в обязательном порядке), направленных на совершенствование речевых умений школьников;

9) необходимо совершенствовать учебные планы школьников; во всем мире дополнительные занятия для мигрантов организуют за счет уроков иностранного языка, то есть пока ребенок не овладел государственным языком, он не занимается изучением иностранного языка; у нас это проблема выглядит как нерешаемая;

10) все эти задачи могут быть решены только в том случае, если все четыре власти поймут, насколько важна эта проблема и приложат усилия для ее решения.

Вопросы обучения мигрантов и их приобщения к русской культуре рассматривались и во многих других выступлениях.

При подведении итогов конференции было решено продолжить обсуждение поднятых проблем на последующих встречах, то есть сделать такие конференции регулярными.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Аналитический обзор, характеризующий миграционную ситуацию и деятельность УФМС России по Свердловской области по реализации государственной миграционной политики в регионе за 2012 год // Сайт УФМС. URL: [http://ufms-ural.ru/statistika/information/stats\\_2012/](http://ufms-ural.ru/statistika/information/stats_2012/) (дата обращения 14.04.13)
2. Баразгова Е. С., Вандышев М. Н., Лихачева Л. С. Противоречия в формировании социокультурной идентичности детей трансграничных мигрантов // Известия Уральского государственного университета. 2010. № 1 (72).
3. Вандышев М. Н., Веселкова Н. В., Петрова Л. Е., Прямикова Е. В. Взаимодействие детей мигрантов с принимающим сообществом в системе школьного и дошкольного образования: обзор результатов исследования // Взаимодействие мигрантов и местного сообщества в условиях крупного российского города : сб. науч. ст. ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет». Екатеринбург, 2009.

Статью рекомендует д-р филос. наук, проф. Л. Я. Рубина.

**Главатских Марианна Михайловна,**

кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии и конфликтологии, Удмуртский государственный университет; 426034, Россия, г. Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 6; e-mail: ni-hao@mail.ru

**ВЛИЯНИЕ ВИРТУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ  
НА РАЗВИТИЕ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ: ОБОСНОВАНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** идентичность; социальное развитие; зрелость личности; виртуальное образовательное пространство.

**АННОТАЦИЯ.** Анализируются особенности коммуникации в виртуальной образовательной среде. Обосновывается феномен компенсаторной идентичности как частный вид психологической идентичности. Констатируется необходимость изучения влияния виртуальной образовательной среды на развитие идентичности личности.

**Glavatsky Marianna Mikhailovna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Chair of Social Psychology and Conflictology, Udmurt State University, Izhevsk, Russia.

**INFLUENCE OF VIRTUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT  
ON THE DEVELOPMENT OF PERSONAL IDENTITY: BASIS OF THE RESEARCH**

**KEY WORDS:** identity; social development; maturity of personality; virtual educational environment.

**ABSTRACT:** Peculiarities of communication in virtual educational environment are studied. The phenomenon of compensatory identity as a particular type of psychological identity is described. The necessity of the study of virtual educational environment influence on the development of personal identity is stated.

**М**ожно отметить, что изучение проблем влияния новых информационных технологий на социальное развитие личности только начинается, но к настоящему времени в работах Е. П. Белинской (3, с. 8), С. В. Бондаренко (2), Т. А. Наумова (6), В. С. Собкин, М. В. Хлебникова (7) представлены результаты влияния виртуального пространства на личность. Эти данные позволяют говорить о том, что освоение виртуального пространства, в том числе и образовательной среды, вносит свою специфику в протекание процессов социализации личности, конструирование образа социального мира, образа «Я», развитие личной и социальной идентичности.

Сопоставление понятий социализации и виртуальной образовательной среды позволяет выделить социализирующую функцию виртуальной образовательной среды и рассматривать её как предоставляющую возможность личности, с одной стороны, усваивать знания о социальном мире и, с другой стороны, воспроизводить эти знания в учебной и профессиональной деятельности. Но она имеет свои особенности (2) – это особенности коммуникации в виртуальном образовательном пространстве, соответствующие особенностям коммуникации в других виртуальных пространствах, – дистанцированность и гибкость.

Гибкость коммуникации в виртуальной среде задается социальной неопределенностью: слабой регламентированностью, неустойчивостью ситуации, относительной недостаточностью коммуникации, немногие

социальные правила управляют поведением личности.

Дистанцированность – «невидимость» субъектов взаимодействия, практически отсутствует социальный контекст, возникают сложности с взаимопониманием субъектов. Дистанцированность обуславливает большее чувство личной безопасности, чем при непосредственном межличностном взаимодействии. Исследования (Цит. по 3) показывают, что люди более свободны в самовыражении, чем в непосредственном межличностном общении.

Эти особенности являются необходимым условием существования в виртуальной среде для решения задачи самоопределения. Самоопределение как один из аспектов личной идентичности в данных условиях осуществляется путем определения ценностных ориентиров своей деятельности, формирования себя как активного субъекта, высоким уровнем саморегуляции и самоконтроля – все это позволит стать субъектом виртуального образовательного пространства.

Интеграцию внешних условий и внутренних процессов отражает понятие «идентичность» – многомерный интегративный психологический феномен, обеспечивающий человеку целостность, тождественность и определенность. Понятие идентичности, вслед за Э. Эриксоном, рассматривается в литературе как результат развития личности и ее активного взаимодействия с социальным миром в двух аспектах – личной и социальной идентичности. Личная,

или персональная, идентичность создает возможности ощущения уникальности и самоотождественности личности, она стабильна и формируется благодаря мотиву самопознания. Дж. Марсиа (3) определяет идентичность как динамическую структуру, показателями которой считает:

1) субъективную открытость или закрытость альтернативам, присутствие или отсутствие процесса исследования альтернатив личностью, активность в плане восприятия и поиска альтернатив;

2) наличие или отсутствие выбора альтернатив, активность в плане действия.

Проблема социальной идентичности представлена в теориях социальной идентичности А. Тешфела и самокатегоризации Дж. Тернера. В основе социальной идентичности лежит механизм социального сравнения, утверждения себя в социальной общности путем принятия отраженных оценок «других» (8). Социальная идентичность может выступать и как фактор, снижающий активность личности. Опора на теорию социальной идентичности А. Тешфела, а именно на понимание деиндивидуализации, позволяет утверждать, что восприятие себя через «Мы» может формировать пассивное и зависимое поведение, приводить к потере самоконтроля, снижению атрибутов субъекта образовательного процесса и активизации ролевого поведения (5).

Рассмотрение социальной и психологической идентичности как целостного процесса необходимо в аспекте личностного развития в разные возрастные периоды. Подростковый и юношеский возраст считаются наиболее активными в формировании Я-концепции и идентичности. Но есть в каждом из них свои особенности, детерминирующие мотивы участия в виртуальных пространствах. В подростковом возрасте на первый план выходит социальная идентичность, цель которой – принадлежность к социальной группе, самоуважение, самоутверждение в своей группе путем её социального сравнения с иногруппой. В виртуальном пространстве подростки стремятся достичь прежде всего положительной социальной идентичности – через престижность самого этого вида активности (1). В юношеском возрасте происходит сдвиг от потребности к самоуважению к поиску смысла, самопознанию, стремлению действительно найти свою группу. Именно в этом возрасте особенности виртуальной образовательной среды будут способствовать развитию активности, стимулировать выбор альтернатив. Множественность «Я»-структур принуждает человека к большей активности в конструировании своего «Я», что является

сформированной личной идентичностью.

В социальной психологии выделяются показатели идентичности: множественность «Я»-структур, потенциальность самоидентификационных характеристик, их изменение в социальных ситуациях. Эти показатели, в отличие от реального процесса развития идентичности личности, в виртуальном пространстве будут выражены в большей степени. Субъект виртуального образовательного процесса более свободен, рассматривается как управляющий социальной ситуацией и поэтому отличается множественной моделью конструирования идентичности (3).

Относительно виртуального образовательного пространства в первую очередь возможна подмена подлинной идентичности на нормативную идентичность, несущую компенсаторный характер. Цель формирования такой социальной идентичности – произвести впечатление на окружающих путем соответствия предъявляемым нормам без подлинного осмысления полученных знаний. В этом случае не будет сформирована система представлений о мире, но закрепляются личностные качества – ригидность, нормативность, тревожность, низкая самооценка, консерватизм. Подобные выводы представлены и в работе К. Янг (9). Сформированная идентичность возникает только путем получения знаний и опыта как самоценного стремления. Опираясь на понятие идентичности Э. Эриксона, можно заключить, что развитие самосознания юношей и девушек проходит путем опробования себя в различных ролях, источником в данном случае служит активность самой личности, её стремление к самореализации и самовыражению. Вопрос формирования такой идентичности в образовательной среде – это вопрос формирования познавательной мотивации в отличие от коммуникативной или подтверждающей собственное «Я» мотиваций. Вопрос формирования подлинной идентичности в образовательной среде необходимо рассматривать наряду с формированием мотивационно-потребностной сферы личности.

Расхождение реальной и виртуальной идентичности может создать трудности в переносе полученных знаний в практические ситуации реальной жизни. Вопросы особенностей идентичности в регуляции двух видов активности: активности личности в плане поиска альтернатив, активность в плане выбора альтернатив и действия – до сих пор в науке не решены. В связи с удаленностью и сложностью обратной связи виртуального пространства без практической реализации принятых и включенных в

образ социального мира знаний они могут остаться лишь знаниями.

Изучение взаимозависимости виртуальных пространств и развития идентичности может обогатить оба этих феномена. Виртуальные пространства как специфические внешние условия могут помочь раскрыть механизмы развития идентичности. Знания об особенностях идентичности пользователей виртуальных образовательных пространств увеличат эффективность их функций. Рассмотрение проблемы идентичности с опорой на социальное познание личностью социальной реальности и смысловые структуры позволит наиболее полно изучить влияние виртуальных пространств на специфику построения «Я» личностью, на интеграцию внешних условий и внутренних процессов. Вопрос интеграции конструирования социальной реальности и самоконструирования наименее изучен в современных исследованиях. Изучать социальную и психологическую идентичности как когнитивные процессы конструирования социальной реальности необходимо в

аспекте личностного развития в разные возрастные периоды.

В качестве традиционных методов исследования социального познания применяются идеографические техники, такие как шкалирование, репертуарные решетки Дж. Келли или семантический дифференциал. Возможности применения и анализа полученных с их помощью результатов представлены в работах В. Ф. Петренко, А. Г. Шмелева, Н. И. Леонова, М. М. Главатских (4) и др. В качестве оцениваемых объектов могут выступать конструкты: «Я», «Идеальное Я», «Я в Интернете», «Я как пользователь виртуального образовательного пространства», «Я профессионал», «Я успешный студент», «Практикующий профессионал», «Я в общении с педагогом» и др. Анализ семантических пространств, когнитивной дифференцированности объектов, которая присуща зрелой личности, выделение категорий восприятия позволит доказать преобладание психологической или социальной идентичности, оценить её сформированность.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Агеев В. С., Толмасова А. К. Теория социальной идентичности и ее эмпирические верификации // Психология самосознания. Самара, 2000.
2. Бондаренко С. В. Социальная структура виртуальных сетевых сообществ. Ростов-н/Д., 2004
3. Конструирование идентификационных структур личности в ситуации неопределенности // Трансформация идентификационных структур в современной России / Под ред. Т. Г. Стефаненко. М., 2001.
4. Леонов Н. И., Главатских М. М. Многомерные статистические методы анализа данных в психологических исследованиях: учеб. Пособие / Российская академия образования, Московский психолого-социальный институт. М., 2011.
5. Леонов, Н. И., Главатских М. М. Психология социального мира : учеб. пособ. – Ижевск, 2006.
6. Наумова Т. А. Образ «Я» интернет-зависимых и интернет-независимых социальных агентов в виртуальном пространстве. Ижевск, 2007.
7. Собкин В. С., Хлебникова М. В. Старшеклассник и компьютер: проблемы социального неравенства // Образование и информационная культура. Социологические аспекты. М., 2000.
8. Социальная психология личности : учеб. пособ. для вузов / Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. М. : Academia. 2009.
9. Young K. S. Internet addiction // Ciber Psychology and Behavior. 1998. №3 (1).

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. Н. И. Леонов.

УДК 159.923  
ББК Ю94

ГСНТИ 14.35.01; 14.07.05

Код ВАК 13.00.01; 19.00.07

**Водяха Сергей Анатольевич,**

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: svodyakha@yandex.ru

**Водяха Юлия Евгеньевна,**

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26.

**СОСТОЯНИЕ ВОВЛЕЧЕННОСТИ В ПОТОК И ВНУТРЕННЯЯ МОТИВАЦИЯ  
КАК ДЕТЕРМИНАНТЫ УСПЕШНОСТИ СОЗДАНИЯ ВИРТУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: состояние потока; внутренняя мотивация; вовлечение в виртуальное пространство.

АННОТАЦИЯ. Анализируются основы мотивационного подхода к организации виртуальной образовательной среды. Мотивационный поток рассматривается как специфическое состояние личности. Выявлен ряд закономерностей удовлетворения базовых потребностей современных студентов посредством вовлечения их в виртуальное пространство.

**Vodyakha Sergey Anatolievich,**

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Chair of Psychology of Education, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Vodyakha Yulia Evgenievna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Chair of Psychology of Education, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**INVOLVEMENT IN THE PROCESS AND INTRINSIC MOTIVATION AS DETERMINANTS  
OF SUCCESSFUL CREATION OF THE VIRTUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

KEY WORDS: continuous process, intrinsic motivation, involvement in the virtual space.

ABSTRACT. The basis of the motivational approach to support virtual learning environment are discussed. Motivational flow is regarded as a specific state of the individual. A number of regular features to meet the basic needs of today's students by involving them in the virtual space are found.

**В** настоящее время все более актуальной становится проблема вовлечения обучающегося в виртуальное образовательное пространство. Наиболее перспективным способом мотивации авторов представляется формирование внутренней мотивации и состояние потока.

Впервые о состоянии потока стал писать М. Чиксентмихай. После нескольких экспериментов с разными выборками участников (художников, танцоров, скалолазов), М. Чиксентмихай заметил, что «общий набор структурных характеристик позволил установить различие форм деятельности, которые отделяют поток от остальной повседневной жизни» (7). Поток определяется как «интенсивная включенность в эмпирическую спонтанную деятельность, которая может быть материальной или умственной. Внимание полностью концентрируется на преследуемой задаче, и личность функционирует на свою полную мощность (9). Поток имеет прямую связь с сознанием и психической энергией и способствует освобождению от депрессии и стресса, вытесняя дисфункциональные мысли и установки.

Культивирование чувства потока, исключая любые негативные мысли, идеально подходит для повышения опыта позитивного самоосуществления. Существует несколько условий, необходимых для возникновения переживания потока.

- Структурирование деятельности с четким выделением целей и на основе оперативной обратной связи. Это означает, что деятельность должна иметь четкие правила и нормы, позволяющие решающему ориентироваться в проблемной ситуации. Поскольку решающий погружен в процесс деятельности, он должен иметь возможность получить представление об обратной связи и чувствовать, что избранные стратегии адекватны достигаемым целям. Отсутствие обратной связи приводит к спутанности сознания и доминированию иррациональных мыслей.

- Баланс трудности проблемной ситуации и способностей личности. Для достижения и поддержания состояния потока необходимо иметь благоприятный баланс между уровнем компетентности в разрешении проблемных ситуаций данного класса и

объективной или субъективной трудностью последней. Если проблемная ситуация требует навыков намного превышающих наличный уровень компетентности, то это приведет к тревожности. Если проблемная ситуация не возникает в сознании решающего, это приведет к скуке. Если у человека нет навыков успешного разрешения проблемных ситуаций, то он не способен даже увидеть реальные проблемы. В этом случае базовым эмоциональным фоном ощущений будет апатия.

- Полное слияние действия и сознания. В процессе выполнения действия деятельность и сознание полностью сливаются. Внимание всецело концентрируется на текущей деятельности при полном отвлечении от всех других раздражителей как внешней, так и внутренней реальности. Вовлеченный в состояние потока теряет чувство самоотжественности и полностью поглощается выполняемой деятельностью. Увлеченность заставляет забывать о некоторых личностных препятствиях осуществления любимого дела, таких как застенчивость, неуверенность или низкая коммуникабельность.

- Чувство контроля. Чем интенсивнее человек включен в деятельность, тем выше ощущение контроля над ее предметом. Чувство контроля также повышается, если выполнение задачи соответствует интернализированным стандартам, и если решающий воспринимает навыки, необходимые для разрешения, в качестве механизмов самоверификации.

- Преобразование времени. В состоянии потока человек испытывает настолько уникальные переживания, что время ускоряется. Деятельность, на выполнение которой тратится длительное время, расценивается как кратковременная или даже мгновенная.

- Процессуальные удовольствия (активность ради активности). Ненасыщаемая потребность в деятельности формируется за счет того, что продуктом деятельности является не результат, а процесс деятельности. Однажды испытанное удовольствие имеет тенденцию самовоспроизводиться и самоподкрепляться, что укрепляет тенденцию к возобновлению деятельности в новых условиях и поиску этих самых условий.

- Аутогелическая личность. М. Чиксентмихай считает особенностью аутогелической личности неэгоцентрический индивидуализм как обладание важной целью, стоящей выше личных интересов. Аутогелическая личность обладает ненасыщаемой познавательной потребностью, любознательностью, настойчивостью, адекватной самооценкой и самодетерминированностью (17). М. Чиксентмихай и Р. Ларсон обнару-

жили, что большинство подростков, как правило, чувствуют себя счастливыми, сильным и мотивированным, когда общаются с друзьями и не остаются в одиночку. Выделяются несколько видов активности, которые приводят к состоянию потока: спорт, танцы, творчество, секс, общение, учеба, прослушивание музыки, чтение и работа.

Виды активности, которые, как правило, препятствуют возникновению чувства потока, вызывая апатию и скуку, включают в себя рутинные формы поведения, ритуалы и вынужденные действия.

При формировании психологически благополучной личности не стоит ограничиваться лишь спонтанно возникающим состоянием потока. М. Чиксентмихай предложил два подхода к использованию состояния потока: 1) изменение среды для облегчения возникновения состояния потока и 2) помочь другим достичь состояния потока (3).

Состояние потока, по М. Селигману, в основном образует основу базового элемента психологического процветания, названного им увлеченностью. Увлеченность проявляется у детей до прихода в школу. Несколько лет спустя у этих же детей находятся интересы вне школы, так как не формируется внутренняя мотивация учения при выраженности высокой познавательной мотивации. Школа становится прибежищем скуки (9). Около двух третей школьников классификации издания не являются субъектами учебной деятельности (29). Ученическое восприятие школы варьируется в диапазоне от апатии к раздражению. Эти данные подтверждаются для школьников как на выборке отдельных стран, так и в кросскультурных исследованиях.

Обучающиеся чувствуют себя пассивными участниками образовательного процесса, лично не включенными и отторгаемыми внешне мотивированным процессом. Скука порождает разочарование, отчаяние, выученную беспомощность и тревожность. Содействие мотивации обучающихся и культивирование чувства удовольствия от процесса обучения возможно через повышение увлеченности.

Существуют различные способы повышения увлеченности посредством формирования чувства самоэффективности, самодетерминации и целеориентации. Тем не менее, многие обучающиеся остаются безразличным к школе. Современная позитивная психологии акцентирует внимание на оптимальном здоровом функционировании человека.

Для достижения чувства потока необходимо, чтобы избранная личностью для решения задача создавала не просто трудность, а находилась в зоне его ближайшего

развития. Чувство потока является процессом психологического отбора, играющего решающую роль в определении собственных интересов, целей и талантов на протяжении своей жизни (13).

Чувство потока имеет тесную связь с развитием талантов у подростков (10). Кроме того, многие художники и ученые сообщили о переживании состояния потока, когда они увлечены творческим процессом открытия и изобретения (4). Основываясь на теории потока, можно концептуализировать понятие «увлеченности обучаемого» как особого мотивационного состояния, характеризующегося высокой концентрацией внимания, чувством удовольствия и интереса к учебной деятельности (20). Концентрация внимания, которая является центральным элементом состояния потока, составляет основу сознательности учения, познавательного функционирования и академической успешности.

Удовольствие связано с демонстрацией собственной компетенции, творческих достижений и академических достижений. Интерес способствует концентрации внимания на объектах, отвечающих внутренней мотивации, стимулирует стремление продолжать деятельность и связан с академическими достижениями.

Наиболее эффективным учебное сотрудничество является, когда концентрация, удовольствие и интерес одновременно высоки. В то же время состояние потока является редкостью во время пребывания в школе (12). Исследование Д. Шерноффом особенностей взаимодействия учащихся выявили, что старшеклассники менее всего были увлечены учебной деятельностью, чем какой-либо другой. Концентрация внимания у школьников была выше, чем за пределами класса, но уровень их интереса и удовольствия был низок. Старшеклассники чаще думают о темах, совершенно не связанных с учением примерно 40% времени своего пребывания в классе (21).

Учащиеся, проводящие много времени в классе, считают малопривлекательными такие виды деятельности, как прослушивание лекций, выступления с докладами и выполнение домашней работы или самообучение. Учебная деятельность порождает повышенную концентрацию во время занятий, проводимых в активной форме. Активная позиция в учении необходима для обеспечения того, чего больше всего не хватает: удовольствия, внутренней мотивации и возможности активно действовать в процессе учения (11). Увлеченность учащихся будет существенно выше, когда задача воспринимается как сложная и посильная.

Психологическое благополучие учащегося является важным предиктором восприятия своих способностей справляться с учебными проблемами. При низкой субъективной значимости решения задачи и слабых способностях разрешения проблемной ситуации ведущим эмоциональным состоянием была апатия. Когда субъективная значимость проблемной ситуации высока при низком уровне уверенности в своей способности ее разрешения возникает тревожность. При низком уровне субъективной значимости и уверенности в своей способности решить проблему наступает релаксация. Концентрация внимания в классах оптимизируется при надлежащем балансе между задачей и навыками, т. е. при реалистических ожиданиях успеха с самоэффективностью. Увлечение деятельностью посредством простых и тривиальных заданий невозможно. Оптимальный уровень трудности задачи и наличие навыков решения проблем приводит к повышению качества обучения. Чтобы повысить внутреннюю мотивацию, настроение и самооценку, необходимо трудное, но посильное задание.

Обучающиеся активнее участвуют в групповой и индивидуальной работе, чем прослушивают лекции или просматривают телепередачи и видео. Во время экзамена обучающиеся проявляют очень высокую концентрацию внимания, но низкий уровень удовольствия. В целом, обучающиеся проявляют более активное участие в учебных видах деятельности, которые представляют возможности для действий и демонстрации своего мастерства, но такая деятельность довольно редка, поэтому она сходит на нет (14).

М. Чиксентмихай и Хантер выявили, что колебания в потоке решения от увлеченности к скуке зависят во многом от личностных предпочтений. Личность, обладающая высоким уровнем оптимизма и чувством собственного достоинства, чаще испытывает состояние увлеченности. Семья также играет положительную подкрепляющую роль в формировании установки на увлеченность (27).

Также необходимо обращать внимание на удовлетворение базовых потребностей личности в процессе обучения. Наиболее эффективно базовые потребности личности удовлетворяются в наиболее интересном занятии. Самым интересным занятием в жизни современных подростков и юношей часто признается общение в виртуальном пространстве. Поэтому имеет смысл рассмотрение базовых мотивационных механизмов вовлечения субъекта в виртуальное

пространство с точки зрения теории само-детерминации.

К. Шелдон выявил, что выраженность потребностей в автономии, компетентности и коммуникативности связаны с вовлечением в игровую виртуальную деятельность. Результаты исследований свидетельствуют о том, что общение в виртуальном пространстве воспринимается в качестве приятного или веселого времяпровождения, являясь предиктором формирования мотивации и благополучия. Внутренняя мотивация удовлетворяют три фундаментальные человеческие потребности: потребность в компетентности (чувство эффективности), автономии (воля и самодостаточность) и связанности (коммуникативность).

Существует множество подтверждений гипотезы о том, что виртуальное пространство обладает потенциалом для удовлетворения основных психологических потребностей. Привлекательность игр в Интернете обусловлена запуском мотивационных процессов, предполагающих получение удовольствия.

В начале интернет-игры были направлены на удовлетворение потребности в компетентности. Со временем разработчики видеоигр расширили спектр удовлетворяемых потребностей. Для наиболее полного удовлетворения потребности в автономии нужно обеспечить гибкость в выборе цели и возможности действовать в изменяющихся условиях.

Наряду с расширением автономии игры также удовлетворяют потребность в близких отношениях, предоставляя возможность участвовать в онлайн-взаимодействии.

Самые ранние успешные видеоигры ориентировались на фундаментальную потребность человека в компетентности. Разработчики аркад в 1970-х и начале 1980-х годов структурировали виртуальное пространство таким образом, что рефлекторное решение проблемы постепенно увеличилась в соответствии с повышением игрового мастерства.

Решение игровых проблем способствовало тому, что игроки могли постоянно расширять осознание своей компетентности по мере своего продвижения в игре. Соотношение сложности игры и мастерства игрока имеет решающее значение для успеха в аркадных играх. Разработчики стремились создать предпосылки для формирования состояния потока, чтобы удерживать интерес и лояльность игроков.

Хотя современная игровая индустрия отошла от аркад, соотношение мастерства игрока и трудности игры остается одной из первоочередных задач. Например, совре-

менные консольные игры, такие как Halo 3, используют интернет-технологии, когда игроки взаимодействуют друг с другом на основе истории их взаимоотношений в игре и результативности. Чтобы сбалансировать уровень трудности игры со способностями игроков, игры становятся все более изощренными в обеспечении эффективности обратной связи и стимуляции мастерства игроков. В некоторых играх обратная связь осуществляется в общих чертах, в других обеспечивается детальная и своевременная ответная реакция. Таким образом, игрок видит, что игровая система отслеживает и поощряет рост его мастерства, позволяя удовлетворять потребность в компетенции, мотивирует на вовлечение в игру.

Современные игры, такие как Final Fantasy и др., предоставляют широкий спектр целей и стратегий и разнообразие действий. Создатели игр исходили из принципа эквивиальности, предполагающего несколько маршрутов продвижения к результату. Потребность в автономии подкрепляется у игроков с точки зрения общих достижений и вариативными компонентами игры: выбор задачи, приобретаемые навыки и выбор персонажей. Это позволяет игрокам решать различные проблемы в игре, устанавливать и разрывать отношения с другими персонажами. Создатели современных игр стремятся предоставить игрокам значительный выбор возможностей проявлять свою любознательность относительно всех своих ресурсов и способностей. Таким образом, игра стремится генерировать практически безграничную новизну содержания и поддерживает возможность выбора для каждого игрока.

Социальное взаимодействие всегда было важной частью виртуального пространства. Наиболее популярные игры предоставляют игрокам возможности для взаимодействия и подключения к виртуальным мирам. Современные многопользовательские игры посредством Интернета дают игрокам доступ к виртуальному пространству, обеспечивающему возможность конкурировать и кооперироваться с другими игроками. Эти игры позволяют игрокам сплотиться в кратковременные группы для решения задач в одной игровой сессии и в долговременные группы, известные как гильдии, фракции или кланы. Эти функции позволяют игрокам развивать социальные связи, что позволяет им сотрудничать напрямую с десятками тысяч географически удаленных партнеров.

Описывая свои ощущения во время компьютерной игры, студенты УрГПУ назвали следующие: драйв, удовольствие, радость, интерес, отсутствие времени, кайф, радость, счастье, приятное чувство полета,

эйфория. Студенты, которые в качестве любимого занятия выбирали не компьютерные игры, отмечали сходные чувства, добавив к ним такие состояния, как нирвана, отрешенность, удовольствие, вдохновение, кураж, энтузиазм и прилив сил.

Анализируя список выделяемых студентами чувств, можно сделать вывод о том, что самодетерминационный подход к организации мотивирования обучаемых на учебное взаимодействие в виртуальном пространстве весьма перспективен.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Anderson C. A., Gentile D. A., & Buckley K. E. *Violent video game effects on children and adolescents: Theory, research, and public policy*. New York: Oxford University Press, 2007.
2. Assor A., Roth G., & Deci E. L. The emotional costs of parents' conditional regard: A self-determination theory analysis. *Journal of Personality*, 2004.
3. Baranowski T., Buday R., Thompson D., & Baranowski J. *Playing for real: Video games and stories for health-related behavior change*. American Journal of Preventive Medicine, 2008.
4. Bartle R. A. *Designing virtual worlds*. Berkeley, CA: New Riders, 2004.
5. Carnagey N. A., & Anderson C. A. Violent video game exposure and aggression: A literature review. *Mi-nerva Psichiatria*, 2004.
6. Ferguson C. J. The good, the bad and the ugly: A meta-analytic review of positive and negative effects of violent video games. *Psychiatric Quarterly*, 2007.
7. Giumetti G. W., Markey P. M. Violent video games and anger as predictors of aggression. *Journal of Research in Personality*, 41, 2007.
8. Greenberg B. S., Li H., Ku L., Tokinoya H. Affluence and mass media behaviours among youth in China, Japan, Korea and Taiwan. *Asian Journal of Communication*, 2, 1991.
9. Grusser S. M., Thalemann R., & Griffiths M. D. Excessive computer game playing: Evidence for addiction and aggression? *Cyber-Psychology & Behavior*, 10, 2007.
10. Jang H., Reeve J., Ryan R. M., Kim A. Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically oriented Korean students? *Journal of Educational Psychology*, 101, 2009.
11. Kirsh S. Seeing the world through *Mortal Kombat*-colored glasses: Violent video games and the development of a short-term hostile attribution bias. *Childhood: Global Journal of Childhood Research*, 5, 1998.
12. Lucas K., Sherry J. L. Sex differences in video game play: A communication-based explanation. *Communication Research*, 31, 2004.
13. Niemiec C. P., Ryan R. M. Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7, 2009.
14. Olson C. K., Kutner L. A., Warner D. E., Almerigi J. B., Baer L., Nicholi A. M., Beresin E. V. Factors correlated with violent video game use by adolescent boys and girls. *Journal of Adolescent Health*, 41, 2007.
15. Przybylski A. K. Motivational sources of frustration and aggression for video game players (Unpublished master's thesis). University of Rochester, Rochester, NY, 2009.
16. Przybylski A. K., Ryan R. M., Rigby C. S. The motivating role of violence in video games. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35, 2009.
17. Przybylski A. K., Weinstein N., Ryan R. M., Rigby C. S. Having to versus wanting to play: Background and consequences of harmonious versus obsessive engagement in video games. *CyberPsychology & Behavior*, 12, 2009.
18. Rigby S. Player motivational analysis: A model for applied research into the motivational dynamics of virtual worlds. Presented to the Motivation Research Group, University of Rochester, Rochester, NY. 2004, December.
19. Rigby S. C., Przybylski A. K. Virtual worlds and the learner hero: How today's video games can inform tomorrow's digital learning environments. *Theory and Research in Education*, 7, 2009.
20. Ryan R. M., Deci E. L. Active human nature: Selfdetermination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health. In M. S. Hagger & N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), 2007.
21. Ryan R. M., Rigby C. S., Przybylski A. K. The motivational pull of video games: A self-determination theory approach. *Motivation and Emotion*, 30, 2006.
22. Seguin-Levesque C., Laliberte M. L. N., Pelletier L. G., Blanchard C., Vallerand R. J. Harmonious and obsessive passion for the Internet: Their associations with the couple's relationship. *Journal of Applied Social Psychology*, 33, 2003.
23. Sheldon K. M., Filak V. Manipulating autonomy, competence and relatedness support in a game-learning context: New evidence that all three needs matter. *British Journal of Social Psychology*, 47, 2008.
24. Wang C. K., Khoo A., Liu W. C., Divaharan S. Passion and intrinsic motivation in digital gaming. *Cyber-Psychology & Behavior*, 11, 2008.
25. Williams D., Skoric M. Internet fantasy violence: Aggression in an online game. *Communication Monographs*, 72, 2005.
26. Williams G. C., Gagne' M., Ryan R. M., Deci E. L. Facilitating autonomous motivation for smoking cessation. *Health Psychology*, 21, 2002.
27. Williams G. C., Lynch M. F., Glasgow R. E. Computer assisted intervention improves patient-centered diabetes care by increasing autonomy support. *Health Psychology*, 26, 2007.
28. Yee N. The demographics, motivations and derived experiences of users of massively multiuser online graphical environments. *PRESENCE: Teleoperators and Virtual Environments*, 15, 2006.
29. Zeldman A., Ryan R. M., Fiscella K. Client motivation, autonomy support and entity beliefs: Their role in methadone maintenance treatment. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23, 2004.

УДК 316.6  
ББК Ч 426-268.4

ГСНТИ 15.81.21

Код ВАК 19.00.05

### **Леонов Николай Ильич,**

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной психологии и конфликтологии, Удмуртский государственный университет; 426034, г. Ижевск, ул. Университетская, д. 1, к. 6; e-mail: nileonov@mail.ru

### **Боровиков Дмитрий Александрович,**

кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии и конфликтологии, Удмуртский государственный университет; 426034, г. Ижевск, ул. Университетская, д. 1, к. 6; e-mail: dmibor27@gmail.com

### **Леонов Илья Николаевич,**

аспирант кафедры социальной психологии и конфликтологии, Удмуртский государственный университет; 426034, г. Ижевск, ул. Университетская, д. 1, к. 6; e-mail: inleonov@mail.ru

## **ВИРТУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ПЛОЩАДКА РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЕКТОВ В КОНФЛИКТОЛОГИИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** виртуальная образовательная среда; конфликт; конфликтология.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматривается возможность разработки и внедрения интерактивных технологий повышения конфликтологической компетентности.

### **Leonov Nikolay Ilych,**

Doctor of Psychology, Professor, Head the Chair of Social Psychology and Conflictology, Udmurt State University, Izhevsk, Russia.

### **Borovikov Dmitry Alexandrovich,**

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Chair of Social Psychology and Conflictology, Udmurt State University, Izhevsk, Russia.

### **Leonov Ilya Nikolayevich,**

Post-graduate Student the Chair of Social Psychology and Conflictology, Udmurt State University, Izhevsk, Russia.

## **VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT AS AN AREA OF REALIZATION OF INNOVATIVE CONFLICTOLOGICAL PROJECTS**

**KEY WORDS:** virtual learning environment; conflict; conflictology.

**ABSTRACT.** The possibility of designing and implementation of interactive technologies of development of conflictological competence are discussed.

За последние годы психологическое знание обогатилось исследованиями, посвященными различным вопросам взаимодействия человека с виртуальной компьютерной средой. Можно выделить несколько основных сфер исследовательского интереса: интернет-зависимость, проблемы самопрезентации и идентификации личности в Интернете, специфика интернет-коммуникации и, наконец, особенности интернет-сообществ как социальных групп. Ситуация здесь осложняется тем, что изучаемая среда с поразительной скоростью эволюционирует, значительно изменяясь и формально, и содержательно.

Так, исследования конца 1990-х – начала 2000-х годов посвящены Интернету первого поколения, так называемому «Веб 1.0», то есть среде, где контент мог создаваться и потребляться весьма ограниченным числом людей и ограниченным количеством способов. Эпоха «Веб 2.0», провозглашенная в 2005 году, привнесла в интернет-среду потрясающие возможности свободного создания и распространения контента любого характера, а развитие тех-

нологий снизило стоимость доступа к всемирной сети и обеспечило массовое проникновение в нее самых широких слоев населения.

Это стало причиной кардинальных перемен в практике интернет-коммуникаций и интеракций, а также сменило понимание и ощущение этих процессов. Сегодня мы стоим на пороге следующей ступени в эволюции сети Интернет. Однако научные исследования в области психологии пока не успевают за этими изменениями и зачастую на несколько шагов отстают от современного состояния интернет-среды, в которой наиболее значимую роль играют сообщества пользователей.

Ряд исследователей (Коловоротный, Кондратьев, 1997) предлагают типологию систем виртуальной реальности и в зависимости от характера взаимодействия человека с виртуальной средой выделяют три ее вида: пассивную, исследовательскую и активную. При работе с пассивной пользователь выступает в качестве обычного зрителя, способного получать информацию, но не управлять ею. В отличие от пассивной

исследовательская виртуальная среда позволяет перемещаться внутри нее. Активная же среда дает возможность взаимодействовать с ней, внося какие угодно коррективы в ее работу. В соответствии с общей картиной развития информационных технологий третий вид пока еще остается недоступным в полной мере исследователям киберпространства, но уже сейчас многие аналитики называют его основой так называемого «цифрового будущего человечества».

Виртуальные реальности также классифицируют как условные, прожективные и пограничные. К условному типу можно отнести систему, которую разработал М. Крюгер, в которой изображение человека комбинируется с компьютерной картинкой среды, они моделируют (схематизируют) определенные ситуации или действия (процессы). К прожективному классу виртуальных реальностей относятся все реальности спроектированные, исходя из некоторых идей. Например, к классу прожективных виртуальных реальностей относятся реальности, созданные на основе научных теорий. В качестве примера можно привести работу специалистов компании «Диджитал Экуипмент Корпорации», которые помогают химикам моделировать силы молекулярного притяжения и отталкивания. Своей целью ученые поставили за два года разработать такую систему, которая даст возможность химикам в прямом смысле слова руками ощутить эти силы, строя объемные модели молекул в виртуальном пространстве.

Третий тип виртуальных реальностей можно назвать пограничными виртуальными реальностями, они представляют собой сочетание обычной реальности и виртуальной. Их создание позволяет «расширять сознание» специалиста, вооружая его «видением» и знаниями, которыми он актуально здесь и сейчас не может обладать.

Таким образом, описывая свойства системы виртуальной реальности, авторы отмечают, что главным отличием ее от подлинной считают возможность управления событиями. Следовательно, главное свойство системы виртуальной реальности – это возможность изменять информационные потоки, комбинировать, а также генерировать новые. Вместе с тем все, что происходит в системе виртуальной реальности, является в некоторой степени запрограммированным, поскольку виртуальная реальность неразрывно связана с компьютерной информационной средой. Есть лишь тенденции к тому, что скоро свою виртуальную реальность каждый сможет создавать сам, что открывает принципиально новые воз-

можности, а именно – человек сам сможет быть творцом своего собственного мира.

В современной России расширяются области конфликтного взаимодействия, затрагивая различные сферы социальных отношений. Между тем недостаточен опыт применения альтернативных, внесудебных способов разрешения конфликтов. Кроме того сегодня представляется необходимым осуществление не только разрешения существующих конфликтов, но и предупреждение зарождающихся, их легитимизация, рационализация и институционализация.

Обращаясь к разрешению личных конфликтов человека, мы сталкиваемся с ограниченностью контактов его и конфликтолога, способного включиться в решение проблемы. Обычно причиной этого выступает недостаточное количество специалистов-конфликтологов, слабое информирование людей о возможности предоставления подобных услуг либо индивидуальные, субъективные причины: стеснительность, замкнутость, физические ограничения. Онлайн-консультирование, стремительно развиваясь, создает сегодня возможность решения данной проблемы.

Проблема, на решение которой направлен инновационный проект, – разработка и внедрение современных интерактивных технологий повышения конфликтологической компетентности. В интерактивном центре медиации преодолевается противоречие между необходимостью контакта консультанта и человека, разрешающего конфликт, и ограниченностью онлайн-общения. В процессе такого взаимодействия недостаточен интерактивный аспект общения, в результате чего общающиеся плохо понимают друг друга. Для решения данной задачи предполагается использовать накопленный опыт в области классификации конфликтов, соотношения разных типов конфликтов. Это позволит выстроить систему, благодаря которой человек начнет самостоятельно решать, ориентируясь в предложенных вариантах.

Следующей проблемой, на решение которой направлен проект, является обучение студентов практическим аспектам разрешения конфликтов. Центр интерактивной медиации разрабатывается как многозадачная система, включающая учебный блок. Многозадачность реализуется за счет выработки единой системы анализа конфликтов любого типа, разработка которой заложена в задачах. В результате отдельный кейс может быть использован как основа для решения собственного аналогичного или похожего конфликта, либо становится задачей и образцом для обучающегося конфликтологи-

ческой практике. Создание предложенного центра дает возможность при решении конфликта сразу обсуждать рациональный, объективный контекст ситуации, не углубляясь в субъективные переживания. Рационализация конфликта как практическая задача в разрешении конфликтов была заявлена еще в 50-е годы Р. Дарендорфом, однако до сих пор методы рационализации конфликта недостаточно разработаны.

Имеющийся задел по предлагаемому проекту – обеспеченность информационными ресурсами, наличие специалистов-

конфликтологов с опытом практической работы в качестве посредников при разрешении конфликтов разных типов.

Устойчивость предполагаемых результатов обеспечивается доступностью интернет-ресурса для граждан Российской Федерации и постоянством его работы. Такая форма медиации не является сложной для специалистов, поскольку позволяет им планировать свою работу по данному направлению. Сайт центра легко рекламируется, информация о нем может быть разослана по всем заинтересованным организациям.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. В. А. Зобков.

УДК 378.1  
ББК Ч 426-268.4

ГСНТИ 15.81.21, 14.35.07

Код ВАК 19.00.07, 13.00.01

**Брунер Татьяна Ивановна,**

ассистент кафедры социальной психологии, конфликтологии и управления, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, ауд. 365; e-mail: bruner@e1.ru

**ВИРТУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА КАК УСЛОВИЕ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ  
(НА ПРИМЕРЕ МЕЖДУНАРОДНОГО ВИРТУАЛЬНОГО КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА  
«ГЛОБАЛЬНОЕ ПОНИМАНИЕ» В ИНСТИТУТЕ ПСИХОЛОГИИ  
УРАЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА)**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** современная образовательная среда вуза; виртуальная образовательная среда вуза; эффективная организация виртуальной образовательной среды вуза; самореализация студентов.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматриваются особенности организации современной виртуальной образовательной среды вуза на примере реализации международного виртуального культурно-образовательного проекта «Глобальное понимание» в Институте психологии Уральского государственного педагогического университета. Представлен анализ реализации проекта, описывается структура проекта, а также выделяются условия, способствующие самореализации студентов в рамках данного проекта.

**Bruner Tatiana Ivanovna,**

Assistant Lecturer of the Chair of Social Psychology, Conflictology and Management, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**VIRTUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY AS A CONDITION  
OF SELF-REALIZATION OF STUDENTS (ON THE EXAMPLE OF INTERNATIONAL VIRTUAL  
CULTURAL EDUCATIONAL PROJECT “GLOBAL UNDERSTANDING” AT THE INSTITUTE  
OF PSYCHOLOGY, URAL STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY)**

**KEY WORDS:** modern educational environment of a university; virtual environment of a university; effective organization of virtual environment of a university; students' self-realization.

**ABSTRACT.** Peculiarities and structure of modern virtual educational environment of a university is discussed on the example of international virtual cultural educational project “Global Understanding” held at the Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University. Analysis of realization of the project is undertaken, its structure is described, conditions that stimulate students' self-realization are singled out.

Ключевой идеей Национального проекта развития российского образования становится развитие личности как субъекта образовательного процесса, способствующее профессиональному самоопределению, социализации и самореализации. Реализуя данную идею, современная система высшего образования все чаще ориентируется на личность обучаемого, стремится содействовать раскрытию потенциальных творческих способностей студентов, развитию интеллекта и профессиональных инициатив. В связи с данными тенденциями появляется все больше программ и проектов, предусматривающих существенные изменения в системе высшего профессионального образования, которые предоставляли бы новые возможности для реализации актуальных учебных задач. Такой возможностью становится и переход на новую систему информационного обеспечения процессов подготовки специалистов и создание виртуальной образовательной среды в вузах. Необходимость использования виртуальной образовательной среды

обусловлена объективными изменениями в жизни общества: увеличение динамики современного мира, стремительное развитие информационной инфраструктуры, глобализационные тенденции во всех основных сферах жизнедеятельности – все это привело к изменению требований к выпускникам вузов, конкурентоспособность которых определяется в том числе и умением активно применять прогрессивные информационные технологии при решении профессиональных задач. Встает вопрос о том, как эффективно организовать виртуальную образовательную среду в вузе, чтобы она не только формировала навыки использования информационных технологий, навыки интерактивного поиска и переработки информации, но и действительно способствовала достижению самореализации студентов.

Е. В. Гущенко отмечает, что самореализация – это стремление личности к возможно более полному выявлению и развитию своих возможностей с целью максимально качественного выполнения профессиональных обязанностей в значимой для

субъекта деятельности (4) При этом отмечается, что наиболее эффективно стремление к самореализации личности формируется именно на этапе студенчества (Е. В. Гущина, Л. В. Лидак, Э. Ф. Николаева и др.). Юношеский возраст – это период самоопределения и саморазвития. Главные новообразования – это саморефлексия, осознание собственной индивидуальности, появление жизненных планов, готовность к самоопределению и сознательному построению собственной жизни, осознание личностью своего места в макросреде общественных отношений в целом и образовательной среде вуза в частности. Именно с этого возраста начинает развиваться способность и возможность самореализовываться в социально значимой деятельности (6). Таким образом, мы можем предположить, что такая возможная для студента, как виртуальная образовательная среда вуза, при правильной организации действительно может стать новым максимально благоприятным условием, благодаря которому студент, с одной стороны, будет получать, перерабатывать необходимую информацию, а с другой – создавать и предъявлять продукты собственного интеллектуального творчества во внешнюю виртуальную среду и тем самым двигаться в сторону саморазвития, саморефлексии и самореализации. Очевидно, что для достижения обозначенного феномена необходимо искать новые формы и технологии обучения в рамках виртуальной образовательной среды вуза в соответствии с целями и задачами образовательного процесса.

В целом, под виртуальной образовательной средой, вслед за М. Е. Вайндорф-Сысоевой, мы будем понимать информационное пространство взаимодействия участников учебного процесса, порождаемое технологиями информации и коммуникации, включающее комплекс компьютерных средств и технологий, позволяющее осуществлять управление содержанием образовательной среды и коммуникации участников (3). Исследователь выделяет следующие функции виртуальной образовательной среды: информационно-обучающую (представлена в самых разных формах учебная информация), коммуникационную (обучение проходит в диалоге с участниками учебного процесса), контрольно-административную (проводятся комплексные меры по контролю уровня знаний, умений и навыков и администрированию) (2). Качество реализации каждой играет значимую роль в достижении оптимального функционирования виртуальной образовательной среды.

Как отмечает Т. С. Носкова, для того чтобы виртуальная образовательная среда оказывала положительное влияние на раз-

витие студента, способствовала его самореализации, эта среда должна соответствовать следующим требованиям: должна быть стабильной и устойчивой, сохраняя и воспроизводя свой образовательный потенциал; должна обеспечивать процесс самостоятельной «добычи» знаний, а не получение их в готовом виде; взаимодействие в рамках данной среды должно быть направлено на достижение конкретной цели, связанной не только с обучением, но и с реализацией определенных социальных функций (с организацией совместной деятельности по решению профессиональных задач, с презентацией продуктов творчества и т.п.); образовательная среда должна быть высоко оснащена (компьютерными рабочими местами и доступом к каналам внутривузовской и интернет-телекоммуникации); должно осуществляться квалифицированное сопровождение и поддержание виртуальной образовательной среды: грамотное проектирование электронных и телекоммуникационных ресурсов, а также поддержание благоприятной психологической атмосферы во взаимодействии субъектов виртуальной образовательной среды (5).

Приняв во внимание представленные выше концепции, попробуем проанализировать опыт реализации виртуального культурно-образовательного проекта «Глобальное понимание» на базе Института психологии Уральского государственного педагогического университета. Данный проект инициирован Университетом Восточной Каролины (г. Гринвилл, США) и объединяет университеты более чем из 23 стран в Африке, Азии, Америке и Европе. Цель проекта заключается в приобретении учащимися опыта непосредственного межкультурного взаимодействия через создание виртуальной образовательной среды. В целом, проект дает возможность познакомиться с другими культурами в ходе непосредственного общения с их представителями, не выходя из учебной аудитории, а также совершенствовать английский язык. Суть проекта заключается в следующем: в течение семестра студенты последовательно взаимодействуют с четырьмя университетами-партнерами. Период работы с каждым из университетов составляет около 4 недель. Каждый четырехнедельный блок обучения начинается с вводных занятий, на которых дается общая информация об одной из стран-участников проекта. Затем студенты стран-партнеров делятся на подгруппы и общаются друг с другом при помощи интернет-технологий. Основными средствами виртуальной межкультурной коммуникации в рамках проекта становятся:

- видеоконференции в мини-группах,

- индивидуальные чаты,
- переписка по электронной почте,
- форум,
- сайт проекта.

Такое телекоммуникационное межличностное общение в рамках проекта играет значимую образовательную роль, поскольку характеризуется следующими стандартизированными параметрами: закрытостью (четкая ограниченность численности участников), шириной коммуникационных каналов (мультимедийность), регламентированностью общения (тематическая заданность, контроль за результатами совместной деятельности участников, рефлексия). Как необходимая часть образовательного процесса обеспечивается виртуальная внеаудиторная работа между всеми субъектами-партнерами: «студент» – «педагог»; «студент» – «студент-партнер»; «педагог» – «педагог-партнер»; «педагог» – «технический специалист-партнер»; «педагог» – «технический специалист» – «технический специалист-партнер». Таким образом, у каждого участника проекта появляется возможность взаимодействовать с иностранными партнерами, ощущая при этом полноценное участие в международном образовательном процессе (необходимо отметить, что проект ставит новые задачи и одновременно создает условия самореализации и для профессорско-преподавательского состава, обеспечивающего реализацию учебного процесса в рамках проекта).

Учебная программа проекта составлена таким образом, что в ходе занятий рассматриваются все основные сферы жизни общества каждой отдельной страны, с которой идет непосредственное взаимодействие: образование, наука, культура, традиции, отдых, семья и т. д. Таким образом, проект дает множество социокультурных знаний о странах-участницах. Необходимо отметить, что данный проект представляет уникальную возможность изучать не только особенности иностранной культуры, но и ценности, отношения, стереотипы восприятия, что достаточно сложно изучать в стандартных общеобразовательных условиях. Для достижения взаимопонимания, творческого взаимодействия и самореализации используются различные выразительные средства письменного и устного текста в сочетании с мультимедийными возможностями (просмотр подготовленных студентами презентаций, фильмов, слайдов и т. п.; демонстрация в онлайн-режиме объектов, имеющих культурную ценность, выражающих традиционный национальный колорит), что должно способствовать запуску психологических механизмов эмпатии и идентификации (1). Особое вни-

мание уделяется «эмоционально-ценностным» компонентам общения, передаче отношений, позиций, ценностных установок, рефлексии – важнейшим структурным компонентам самореализации.

В целом, структуру виртуального межкультурного образовательного проекта «Глобальное понимание» можно представить, опираясь на основные функции виртуальной образовательной среды (представленные выше), в виде трех взаимодействующих и взаимообусловленных блоков:

1) «ресурсный» блок, включающий специально оборудованную аудиторию, электронный учебно-методический комплекс, тематический сайт проекта, а также кадровые ресурсы – куратор проекта, преподаватель, сопровождающий межкультурное взаимодействие студентов, технические специалисты;

2) коммуникационный блок – онлайн-конференции, чаты, электронная переписка, закрытый сайт и форум для преподавателей, ежегодная международная конференция по обмену опытом для организаторов проекта «Глобальное понимание»;

3) контрольно-административный блок – тестирование студентов, формирование учебных групп студентов для участия в проекте, управление учебным курсом, учет посещаемости занятий студентами и успеваемости, присвоение сертификатов студентам по итогам участия в проекте, продвижение и PR проекта на муниципальном, региональном, федеральном и международном уровне.

Итак, проект становится адекватным средством виртуальной межкультурной коммуникации, позволяющим, с одной стороны, получать новую информацию и знания о странах-участницах проекта, а также повышать уровень владения иностранным языком, а с другой стороны – предоставляющим студентам возможность презентовать свой собственный творческий продукт, самореализовываться, обеспечивая тем самым активное вхождение вуза в мировую виртуальную культурно-образовательную среду. В поддержку данных тенденций с января 2013 г. проект представлен собственным сайтом (<http://globalunderstan.ucoz.ru>), разработанным таким образом, чтобы отразить три наиболее значимых уровня функционирования. Первый уровень – презентационный, он позволяет представить посетителям исчерпывающую информацию об истории развития проекта, его целях и задачах, основных персоналиях, о странах-партнерах, а также значимых результатах реализации проекта. Данный уровень информации в текущем времени представляет

культурную и образовательную значимость проекта, в том числе и для иностранных коллег (с этой точки зрения сайт разрабатывается на двух языках). Второй уровень – деятельностный, он позволяет, с одной стороны, обеспечить доступ студентов – участников проекта ко всем необходимым электронным материалам, для подготовки к занятиям, а с другой – представить актуальную деятельность преподавателей и студентов, а также совместную работу с партнерами. Третий уровень – коммуникационный, он способствует развитию виртуального сотрудничества, привлечению студентов к участию в проекте. На сайте можно задать любой интересующий вопрос организаторам, прокомментировать каждую рубрику, записаться на тестирование.

Таким образом, данный международный виртуальный культурно-образовательный проект, отвечая всем основным требованиям к эффективной организации виртуальной образовательной среды, позволяет расширять потенциальные возможности развития студентов посредством активного познавательного творчества, не-

посредственной межкультурной коммуникации, а также способствует получению, интеграции и переработке информации по основным разделам учебной программы проекта. Потенциал самореализации субъекта в рамках виртуального образовательного пространства данного проекта заключается в том, что каждый студент-участник становится не только потребителем размещенных в виртуальной среде ресурсов, но и творцом, презентатором собственного продукта. Итак, опираясь на концепции эффективной организации виртуальной образовательной среды и современные представления о самореализации студентов, мы можем прогнозировать высокий культурно-образовательный потенциал международного проекта «Глобальное понимание», который позволяет реализовывать новые форматы учебного взаимодействия, способствует постижению себя и повышению эффективности коммуникации всех участников образовательного процесса, создает новые условия для творческого самопроявления студентов через специально организованное виртуальное взаимодействие.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бордовский Г. А., Носкова Т. Н., Макогоненко Л. С. Аудиовизуальные информационные технологии в учебной коммуникации // Образование и культура Северо-Запада России. СПб., 1997.
2. Вайндорф-Сысоева М. Е. Организация виртуальной образовательной среды в подготовке педагогических кадров к инновационной деятельности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2009.
3. Вайндорф-Сысоева М. Е. Виртуальная образовательная среда: категории, характеристики, схемы, таблицы глоссарий : учеб. пособ.. М. : МГОУ, 2010.
4. Гущина Е. В. Самореализация личности в условиях развивающей образовательной среды вуза : автореф. дис. ... канд. психол. Наук. Сочи, 2010.
5. Носкова Т. Н. Новое измерение информационно-образовательного пространства современного университета // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А. И. Герцина. 2005. №9.
6. Перевощикова Г. С. Социально-культурные практики в основе организации воспитательного процесса в вузе // Психология в вузе. 2010. №5.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. С. А. Минюрова.

УДК 159.99  
ББК Ч 466.46

ГСНТИ

Код ВАК 19.00.07

**Козина Наталия Викторовна,**

кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии, Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет; 194100, Санкт-Петербург, ул. Турку, д. 20, к. 1, кв.148; e-mail: navico@mail.ru

**Маликова Татьяна Владимировна,**

кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии, Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет; Санкт-Петербург, ул. Пограничника Гарькавого, д. 16, к. 4, кв. 45; e-mail: lotus\_76@mail.ru

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ВИРТУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ПРИМЕРЕ ФАКУЛЬТЕТА КЛИНИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДИАТРИЧЕСКОГО МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** виртуальная образовательная среда; коммуникационная среда; инновационные технологии; взаимные коммуникации; субъектно-объектные отношения; обратная связь.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматриваются особенности внедрения некоторых инновационных технологий организации учебного процесса в виртуальной образовательной среде факультета клинической психологии Санкт-Петербургского государственного педиатрического медицинского университета. Представлен анализ реализации и эффективности данных технологий в различных сферах коммуникационного пространства.

**Kozina Natalia Viktorovna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Chair of Clinic Psychology, St. Petersburg State Pediatric Medical University, St. Petersburg, Russia.

**Malikova Tatiana Vladimirovna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Chair of Clinic Psychology, St. Petersburg State Pediatric Medical University, St. Petersburg, Russia.

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PECULIARITIES OF EDUCATIONAL PROCESS PARTICIPANTS IN THE CONDITIONS OF VIRTUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT DEVELOPMENT ON THE EXAMPLE OF THE FACULTY OF CLINIC PSYCHOLOGY, ST. PETERSBURG STATE PEDIATRIC MEDICAL UNIVERSITY**

**KEY WORDS:** virtual educational environment; communicative environment; innovative technologies; mutual communication; subject-object relations; reverse connection.

**ABSTRACT.** Peculiarities of implementation of some innovative technologies of educational process in the virtual educational environment of the faculty of Clinic Psychology at St. Petersburg State Pediatric Medical University are discussed. Analysis of achievement and effectiveness of these technologies in different spheres of communicative space is presented.

**В** настоящее время необходимым условием существования и конкурентоспособности практически любой образовательной системы является активное внедрение различных информационных технологий. В последнее время интенсивно обсуждаются различные аспекты виртуального пространства как факторы развития образовательной среды в целом. При этом различно понимается сам термин «виртуальная образовательная среда».

М. Е. Вайндорф-Сысоева дает наиболее подробный анализ различных аспектов рассмотрения данного феномена, рассматривая виртуальную образовательную среду в том числе как:

- информационное содержание и коммуникативные возможности локальных, корпоративных и глобальных компьютерных сетей, формируемые и используемые

для образовательных целей всеми участниками образовательного процесса (1, с. 5).

- информационное пространство взаимодействия участников учебного процесса, порождаемое технологиями информации и коммуникации, включающее комплекс компьютерных средств и технологий, позволяющее осуществлять управление содержанием образовательной среды и коммуникацию участников;

- в организационно-коммуникативном аспекте – сложная самонастраивающаяся и самосовершенствующаяся коммуникативная система; такая система подразумевает установление эффективной взаимосвязи между обучающим, обучающимся и другими участниками учебного процесса, а также корректировку поведения, действий участников процесса коммуникации применительно к изменяющейся ситуации (2, с. 202-215).

Хотелось бы отметить, что в данных характеристиках виртуальной образовательной среды и преподаватели, и студенты являются по сути не субъектами, а объектами этого процесса.

В наибольшей степени учитывает субъектно-объектные отношения среды О. А. Ильченко, который предлагает рассматривать виртуальную образовательную среду как совокупность (или систему) информационной, технической и учебно-методической подсистем, целенаправленно обеспечивающих учебный процесс, а также его участников, либо как программно-телекоммуникационную среду, обеспечивающую ведение учебного процесса, его информационную поддержку и документирование в электронных сетях с использованием единых технологических средств, доступных любому числу учебных заведений независимо от их профессиональной специализации и уровня образования (3, с. 69-88).

Опыт использования виртуальных коммуникаций свидетельствует о взаимно обогащающем воздействии системы (педагогическом, психологическом, профессионально и личностно развивающем) и направленном не только на обучающихся, но и на других участников взаимодействия – преподавателей. С другой стороны, сама система при условии гибкого реагирования на получаемую обратную связь участников взаимодействия изменяется и трансформируется, стремясь к большей эффективности. Таким образом, под виртуальным обучением можно понимать как процесс, так и результат коммуникации участников образовательного процесса в виртуальной среде.

Несомненно, что разность определений данного понятия отражает различие методологических подходов к изучению, формированию и развитию виртуальной образовательной среды в условиях конкретного образовательного учреждения или специфической системы учреждений.

Многие исследователи отмечают различные проблемы перехода образовательных учреждений к активному внедрению новых информационных технологий в учебный процесс и в формировании профессионально значимых качеств.

Так, С. А. Тыртый выделяет такие проблемы преподавателей, как:

- нежелание переходить от традиционных методов обучения, обоснованное необходимостью прилагать дополнительные усилия;
- боязнь утратить авторитет у учащихся, обусловленная низким уровнем владения информационно-коммуникационными технологиями;

- боязнь вытеснения компьютером личности педагога;

- нехватка времени и специальных знаний для эффективного использования технологий в учебном процессе;

- неспособность адекватно оценить предлагающиеся программные средства и технологии с точки зрения их качества и результативности в процессе обучения и пр.

Автор формулирует также необходимые условия осуществления успешного виртуального образовательного процесса:

- владение навыками работы с электронной почтой в Интернете и наличие доступа к телекоммуникационным ресурсам (как минимум к электронной почте);

- знание персонального компьютера на пользовательском уровне, а также умение работать с офисными приложениями (например, Word, Excel) и популярными гипертекстовыми редакторами;

- умение излагать свои мысли письменно;

- умение читать и писать на языке общения группы (т. е. владение тезаурусом группы) (5).

С психологической точки зрения Н. А. Носовым выделены следующие специфические свойства виртуальной реальности: порождённость, актуальность, автономность, интерактивность. Психологические виртуальные реальности порождаются, с его точки зрения, психикой человека. Виртуальная реальность существует, только пока активна порождающая её реальность: в виртуальной реальности своё время, пространство и законы. Виртуальная реальность может взаимодействовать со всеми другими реальностями, в том числе и с порождающей её.

Н. А. Носов отмечает преимущества такого обучения:

- *мобильность* – ускорение использования учебных материалов (возможность быстрее их найти, расположить в удобной форме компьютерного интерфейса и при необходимости быстро размножить);

- *гипертексты* – иерархические структуры подачи информации (расширение иллюстративного материала, увеличение структурированного объема усваиваемой информации);

- *интерактивность* – вступление учебного средства во взаимодействие с учащимися и передача информации в режиме онлайн;

- *дистантность* – возможность удаленного доступа и удаленной связи с учебными центрами, базами данных, электронными библиотеками и преподавателями (4, с. 14).

Однако, можно выделить также и негативные характеристики интенсивного использования виртуальных образовательных технологий:

- *психофизиологические* – чрезмерная нагрузка на зрение, излучение и кадровые частоты экрана, длительное нахождение в статичном положении;
- *репродуктивность* – сведение учебной деятельности к воспроизводству имеющейся в компьютерной среде информации, что приводит к снижению творческого подхода, ограничивается самостоятельная конструктивная работа с материалом, субъективно-личностный вклад в выполняемую работу;
- *обезличенность* – замещение непосредственного общения механистическим процессом, снижение значимости персональных характеристик, выхолащивание эмоциональной стороны общения.

В то же время использование современных информационных технологий является необходимым условием для формирования общекультурных и профессиональных компетенций, в частности:

- способности и готовности к профессионально профилированному использованию современных информационных технологий и сети Интернет (ОК – 13);
- готовности к активной коммуникации и информационно-аналитической деятельности: активное включение в сеть профессионального сообщества, ведение постоянного информационного наблюдения за предметной областью, владение анализа динамики ее развития и др. (ПК – 1).

Широкое обсуждение специфических особенностей виртуальной образовательной среды обусловлено прежде всего расширяющейся системой различных образовательных программ, осуществляющихся на базе дистанционной системы обучения. Несомненно, что такая система требует разработки методологических подходов и создания различных алгоритмов образовательного процесса, не таких, как в системе традиционного обучения. Однако обучающая система в рамках традиционного очного образования, включающая необходимость систематического посещения и подразумевающая обязательность непосредственного общения в рамках образовательного процесса не может оставаться в стороне от современных информационных технологий.

Опыт разработки и апробации различных способов и инновационных технологий на факультете клинической психологии Санкт-Петербургского государственного педиатрического медицинского университета позволил выделить некоторые эффектив-

ные способы обеспечения и улучшения эффективности учебного процесса. Данные стратегии разрабатывались и обсуждались на цикловых комиссиях факультета, заседаниях кафедр, для получения обратной связи проводились опросы студентов различных курсов.

Все анализируемые компоненты интерактивных технологий психолого-педагогического воздействия можно достаточно условно разделить на следующие группы.

1. *Информационно-организационная виртуальная образовательная среда* - обеспечивается прежде всего на основе официального сайта факультета, который включает в себя не только стандартные сведения о факультете, его структуре и сотрудниках, научной, учебной и других видах деятельности, но и различные методические материалы к изучаемым дисциплинам. Информация по учебным предметам содержит:

- основные разделы курса,
- список рекомендуемой литературы,
- вопросы и задания по курсу,
- технологическую карту для обеспечения балльно-рейтинговой системы оценки учащихся.

Однако преподаватели отмечают необходимость периодического внесения оперативных изменений в ходе изучения курса, в частности, варьируется сложность заданий и их очередность в зависимости от особенностей усвоения материала группой студентов в целом.

Кроме того, многие преподаватели имеют свои собственные интерактивные кабинеты, в которых размещают более подробную информацию по курсу, различные приложения, аудио и видео материалы и т. д. Информационный блок, предназначенный для студентов, позволяет оперативно вносить изменения в учебный процесс.

Студенты прежде всего отмечают полезность наличия на сайте электронных адресов преподавателей, что дает им возможность оперативной связи с ними. Также большой интерес вызвали краткие аннотации о профессиональной направленности, тексты последних научных статей и тезисов сотрудников факультета. Учащиеся отмечали, что именно эта информация позволила им определиться с выбором научных руководителей научно-исследовательских работ, а также послужила ориентиром при написании собственных статей и выступлений на различных студенческих конференциях.

Кроме того, на факультете существует форум, где студенты могут высказать различные вопросы, пожелания и замечания как к факультету в целом, так и по конкрет-

ным разделам и темам, однако опыт использования такой формы получения обратной связи показал, что сами студенты используют его крайне редко. Значительно чаще страницы форума посещают абитуриенты, потенциальные студенты, их родители. По-видимому, такие формы интерактивных коммуникаций должны быть ориентированы прежде всего на поступающих в учебное заведение.

*2. Формирование собственного информационного пространства.* Процесс усвоения навыков использования виртуальных ресурсов во многом зависит от постепенного и планомерного усложнения заданий в процессе обучения.

Так, уже в первом семестре первого курса при изучении базовых дисциплин (в частности, в рамках курсов «Введение в профессию», «Общая психология» и др.) студенты готовят сообщения об информационных ресурсах, содержащих информацию по данным дисциплинам. Данные источники анализируются по таким аспектам, как:

- наличие администратора (тьютора, другой контролирующей стороны, осуществляющей отбор или комментирующей поступающие материалы),
- основные рубрики,
- научность и доступность изложения материала,
- теоретическая и практическая направленность,
- возможные формы использования данного материала при освоении данной дисциплины,
- анализ наиболее интересных статей, сообщений, дискуссий и т. д.

Сами студенты отмечают огромную пользу таких семинаров как для изучения различных дисциплин, так и для становления собственной профессиональной позиции.

Далее при обучении на 1-3 курсах студенты часто вынуждены анализировать различные подходы, методы, ориентироваться в многообразии различных школ и направлений. Использование интернет-ресурсов позволяет не только получить теоретическую информацию о специфике различных направлений, но и ознакомиться с точками зрения и аргументами реальных последователей, психологов-практиков, работающих в данном русле. Старшекурсники в свою очередь имеют уже некоторый теоретический и практический опыт, определенные профессиональные приоритеты, их поисковая направленность обусловлена стремлением ознакомиться с современными профессиональными приемами и технологиями, а также часто включает анализ потенциальных вариантов будущей работы.

Кроме того студенты 4 курса в рамках методического тренинга разрабатывают коррекционную или развивающую программу, ориентированную на конкретную группу лиц. Поиск заданий и приемов, адекватных цели, задачам и мишеням данной программы, стимулирует студента не только к интенсивному поиску уже изложенных в различных источниках данных, но и к интерактивному общению с различными специалистами в данной области.

Таким образом, формирование устойчивых навыков работы и наличие собственных приоритетов в информационном пространстве способствует становлению учебно-профессионального сознания, включающего как составные компоненты (профессиональное внимание, память, мышление), так и функциональные: профессиональное познание, целеполагание, планирование и прогнозирование деятельности, профессиональное отношение, самосознание и др.

*3. Взаимные коммуникации преподаватель – студент.* Несомненно, что такой способ коммуникаций наиболее востребован при дистанционном обучении, но опыт его использования в условиях очного обучения с необходимостью непосредственного присутствия на всех видах учебных занятий показал эффективность воздействия как на учебный процесс, так и на индивидуально-психологические характеристики обучающихся.

Возможность общения с преподавателем при обращении в его личный кабинет или через его страницу в виртуальном пространстве позволяет студенту ощущать себя равноправным участником взаимодействия, обмениваться оперативной информацией. Такой вариант взаимосвязи широко используется студентами в случае болезни или при наличии других объективных причин, не позволяющих присутствовать на занятиях. Также достаточно часто к виртуальному обращению прибегают неуверенные в себе, мнительные студенты, испытывающие тревогу, связанную с выполнением заданий, правильным пониманием разъяснений, предстоящими зачетами и экзаменами и т. д.

Кроме того такой способ общения приобретает особую значимость при взаимодействии студентов со своими научными руководителями в процессе выполнения научно-исследовательских работ. Интенсивное общение, в том числе и в виртуальном пространстве, способствует менее дистанцированным эмоционально-личностным отношениям, позволяет сформировать у студента представление о себе как о профессионале, как равноправном участнике профессиональной деятельности, когда преподаватель «откладывает свои дела,

изучает присланные мной материалы, не только критикует и исправляет, но и дает советы и оказывает помощь» (цитата студента из опроса). Кроме того многие студенты отмечают, что виртуальное общение позволяет обдумать замечания и вопросы преподавателя, прежде чем дать ответ, а также способствует формированию профессионально грамотного стиля изложения материала. К сожалению, необходимо отметить, что подобные высказывания характерны для достаточно зрелых студентов с высоким уровнем вербализации и абстрактного мышления. Студенты, затрудняющиеся в формулировках своих вопросов, в изложении интерпретаций и заключений по научному материалу, все же предпочитают непосредственное межличностное общение.

*4. Взаимные коммуникации студент – студент.* Очевидно, что взаимное общение в студенческой среде не ограничивается непосредственным взаимодействием в стенах вуза. Не меньший (а иногда и больший) объем коммуникаций приходится на общение в различных социальных сетях. Студенты создают виртуальные группы, позволяющие оперативно передавать информацию, обмениваться мнениями по различным аспектам учебной деятельности, открыто высказываться и дискутировать по таким вопросам, которые не могли бы обсуждаться вне данной группы. При этом можно отметить отличия в информационном содержании в зависимости от возраста и стажа учебной деятельности.

Студенты 1 и 2 курса помещают на виртуальных страницах эмоциональные отклики на изучаемые дисциплины, преподавателей, переживания, связанные со сдачей зачетов, экзаменов и т. д.

Студенты 3-4 курса обмениваются полезной информацией, на виртуальных страницах разворачиваются дискуссии о различных аспектах учебы и студенческой жизни.

Конец 4 и 5 курс – студенты значительно меньше времени посвящают процессу общения, их взаимодействие становится более целенаправленным и практически обусловленным.

Кроме того студенты создают общефакультетские группы, в рамках которых происходит интенсивный обмен опытом, особенно полезный для учащихся младших курсов. По данным опросов от 20 до 40% выпускников факультета клинической психологии в разные годы обучения обращались за помощью, советом или разъяснениями в социальных сетях. Анализ показал, что по структуре содержания помощи преобладают именно учебные вопросы: объяс-

нения по предмету, подготовка к занятиям, консультации, конспекты пропущенных лекций и т. д. На втором месте – помощь, которая условно может быть названа психологической (советы по личным, житейским вопросам, совместное решение учебных проблем и т. д.). На прямой вопрос о том, способствует ли групповое общение учебно-профессиональной деятельности, от 40 до 50% студентов дали позитивные ответы. При анализе содержания ответов можно выделить следующую последовательность по количеству высказываний:

- ощущение общности идей, интересов, настроений, поведения,
- стремление к профессиональному и личностному росту и адекватная самооценка формируется посредством сравнения своих результатов, достижений и неудач с другими членами группы,
- возможность общения, обмена информацией, поддержки, помощи.

*5. Взаимные коммуникации в профессиональной образовательной среде.* Очевидно, что виртуальное общение является интенсивным источником информации в педагогической среде. Это и информация о конференциях, новостях, важных событиях, новинках в области теоретических и практических разработок. Это также замечательная возможность виртуального общения с коллегами и другими специалистами. Совместная деятельность, требующая интенсивного общения, не прерывается даже в условиях невозможности непосредственного общения. В частности, написание статей, совместная подготовка различных материалов, согласование отдельных моментов часто осуществляется в условиях отдыха, в поездках и командировках, поскольку в «нормальных условиях» на это просто не хватает времени.

Отдельно хотелось бы отметить опыт общения с начинающими специалистами. В среднем 40-60% выпускников факультета являются иногородними. Многие из них после окончания вуза возвращаются домой, и естественно, что далеко не у всех есть возможность профессионального общения. Достаточно часто молодые специалисты обращаются за советом и рекомендациями к своим педагогам, научным руководителям, и такие примеры позволяют надеяться, что факультет не только стал для них образовательной средой, сформировавшей определенные профессиональные навыки, но и оказал необходимое психологически благоприятное педагогическое воздействие.

Таким образом, резюмируя полученный опыт по формированию виртуальной образовательной среды на факультете кли-

нической психологии можно обозначить основную стратегию дальнейшего развития виртуальной среды как формирование эффективных психолого-педагогических технологий, подразумевающих как всесторон-

нюю подготовку специалистов, так и гибкость обучающих технологий с учетом получения обратной связи от участников виртуального взаимодействия.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Вайндорф-Сысоева М. Е. Организация виртуальной образовательной среды в подготовке педагогических кадров к инновационной деятельности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2009.
2. Вайндорф-Сысоева М. Е. Система информационно-педагогической поддержки средствами виртуальной образовательной среды учреждений профессионального образования // Вестник МГОУ. Сер. «Психологические науки». 2009. № 2.
3. Ильченко О. А. Дидактическая модель персонифицированного обучения в виртуальных образовательных средах // Дистанционные образовательные технологии. Проблемы, опыт, перспективы развития : сб. ст. М. : ФИРО, 2008.
4. Носов Н. А. Виртуальный человек: очерки по виртуальной психологии детства. М. : Магистр, 1997.
5. Тыртый С. А. Проблемы развития виртуальной мобильности преподавателя в виртуальной образовательной среде // Педагогическая наука и образование. 2010. Вып. 2.

Статью рекомендует д-р психол. наук, профессор И. А. Горьковая.

УДК 159.99  
ББК Ч 104.5

ГСНТИ 15.01.17; 15.41.35

Код ВАК 19.00.01, 19.00.05

**Леоненко Наталия Олеговна,**

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: sfleo@mail.ru

**ЭТНИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ СТУДЕНТОВ  
В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ<sup>1</sup>**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** жизнестойкость; ценности; духовные традиции; этнос; межкультурный диалог; культурная диффузия.

**АННОТАЦИЯ.** Представлены результаты эмпирического исследования жизнестойкости китайских и российских студентов. Выявленные особенности анализируются в контексте смысловой социокультурной дихотомии «Запад – Восток». Межкультурный диалог рассматривается как средство взаимного заимствования культурно обусловленных ресурсов жизнестойкости.

**Leonenko Natalia Olegovna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Chair of General Psychology, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**ETHNIC RESOURCES OF STUDENTS' TOUGHNESS  
IN THE CONTEXT OF CROSS-CULTURAL DIALOGUE IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

**KEY WORDS:** toughness; values; spiritual traditions; ethnicity; inter-cultural dialogue; cultural diffusion.

**ABSTRACT.** The paper presents the results of an empirical study of resilience of Chinese and Russian students. These features are analyzed in the context of meaningful socio-cultural dichotomy «East – West». Intercultural dialogue is regarded a means of mutual borrowing of cultural resources due to resilience.

**П**остановка проблемы и предмет эмпирического исследования

Социально-экономическая и духовно-культурная трансформация современного общества, развитие рынка труда и соответствующие требования к конкурентоспособности специалистов определяют высокую степень стрессогенности современной жизни и предъявляют особые требования к ресурсам личности. В современном научном мировоззрении такие ресурсы принято рассматривать в терминах гетеростаза, отражающих, в отличие от гомеостаза, активные стратегии саморазвития, самоорганизации и живой саморегуляции как необходимых условий бытия личности.

На наш взгляд, наиболее полно эта модель отражена в понятии «жизнестойкость» («hardiness»), введенном Сьюзен Кобейса и Сальваторе Мадди (9; 24), отражающем индивидуальные способности личности к зрелым и сложным формам саморегуляции как на экзистенциальном, так и на психофизиологическом уровне функционирования человека. В экзистенциальном ключе жизнестойкость соотносится с понятиями *отвага быть* (П. Тиллих), *экзистенциальное мужество* (Р. Мэй), готовность *действо-*

*вать вопреки* всякой случайности и произволу (М. Хайдеггер), *авторство жизни* (В. Франкл, И. Ялом) (6; 9). Психофизиологический аспект жизнестойкости обусловлен той ролью, которую эта характеристика играет в минимизации разрушительного влияния стрессогенных факторов на организм человека (6; 9; 15).

В структуре жизнестойкости выделяют три взаимосвязанных установки: *вовлеченность, контроль и принятие риска*, определяющих способность личности трансформировать негативные впечатления в новые возможности и противостоять разрушительному влиянию стрессогенных факторов на соматическое и душевное здоровье, а также на успешность деятельности (6; 9; 15; 24).

В студенческий период развитие жизнестойкости имеет особую значимость, поскольку обуславливает способность к качественному развитию в личностной, социальной и профессиональной сферах, к формированию профессиональных и общекультурных компетенций, определяющих полноценную самореализацию в эпоху глобальных перемен и мирового кризиса. Поскольку студенческая молодежь является носителем активной силы общественных изменений, а также потенциальной культурной, политической и экономической элитой общества, то способность молодого поколения продуктивно преодолевать жиз-

<sup>1</sup> Работа выполнена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ) и Правительством Свердловской области, проект № 13-16-66024.

ненные трудности определяет потенции государства в преодолении кризиса и дальнейшем процветании.

Большинство исследователей сходятся во мнении, что жизнестойкость во многом определяется тем, *какой ценностный фундамент* будет сформирован у молодого поколения (А. Маслоу, В. Франкл, Б. С. Браутус, Д. А. Леонтьев и др.). Являясь одной из высших подструктур психического аппарата, именно ценности и смысловые ориентации формируют адаптационный и инновационный потенциал личности. Вместе с тем согласно культурно-историческим психологическим представлениям ценности личности определяются культурой и обществом (Э. Шпрангер, Э. Эриксон, А. Г. Асмолов, Д. А. Леонтьев и др.).

Однако в условиях модернизации традиционных типов культур ценностные и смысловые ориентиры, ранее определявшие регуляцию поведения личности в жизненных ситуациях, претерпевают значительную трансформацию и девальвацию.

Вместе с тем появление новых информационных возможностей, в частности в образовательной среде, открывает новые пути для поиска лучшего опыта преодоления духовного кризиса, постигшего человечество. Одним из механизмов органичного заимствования лучшего мирового наследия является межкультурный диалог, определяемый культурологами как *«транснациональный поток»* (Т. Эрикзон), *«глобальный контекст»* (Р. Робертсон), *«принцип культурного развития»* (А. Л. Радугин) (3; 4; 11 и др.).

В процессе культурного диалога происходит *культурное заимствование* и *культурная диффузия*, предполагающие мирный способ перенесения идей, традиций, ценностей и норм жизни, которые способствуют прогрессу и удовлетворяют те потребности, которые не могут удовлетворить существующие культурные комплексы данного этноса (4).

В сфере образования каналами для такого культурного контакта могут выступать научные конференции, обмен студентами и специалистами, различные формы виртуальных коммуникаций между студентами, обеспечивающие живое общение. Именно живой диалог между представителями разных культурных и этнических групп позволяет сделать ценности разных культур объектом личного переживания, рефлексии собственных ценностей и их сравнения с ценностями представителей других культур. Сравнение в данном случае выступает естественным механизмом взаимопонимания и самопознания с последующим проникновением и добровольным присвоением наибо-

лее ресурсных идей и жизненных стандартов (3; 11 и др.).

Этнические ресурсы жизнестойкости в контексте межкультурного диалога между субъектами образовательной среды могут быть использованы в качестве смысловых ориентиров в поиске новых путей развития личности субъектов образования.

Культурно обусловленные ориентиры в развитии личностных ресурсов студентов мы анализировали в рамках эмпирического исследования жизнестойкости и ее связи с ценностными и смысловыми ориентациями китайской и российской студенческой молодежи.

#### *Организация исследования и характеристика выборки*

Исследование проводилось с сентября 2011 года по май 2012 года. В качестве респондентов выступили студенты Уральского государственного педагогического университета (г. Екатеринбург, Россия) и Синьцзянского педагогического университета (г. Урумчи, КНР). Китайская выборка представлена респондентами в количестве 82 человек (26 юношей и 56 девушек), средний возраст – 21,2 года. Российская выборка представлена студентами в количестве 81 человек (21 юноша и 60 девушек), средний возраст – 21,1. Участие в тестировании было добровольным, процедура проводилась в групповой форме.

Эмпирическое исследование жизнестойкости и ценностно-смысловых ориентаций китайских студентов проводилось в апреле 2012 года в рамках международной конференции, посвященной программе подготовки сотрудников системы образования стран-членов ШОС на базе Синьцзянского педагогического университета (г. Урумчи, Китай).

В целях минимализации погрешностей, связанных с коммуникативными проблемами между исследователем и исследуемыми, процедура тестирования проводилась совместно с представителями обеих тестируемых культурных групп.

Авторы выражают признательность Н. А. Ахметовой – доктору педагогических наук, профессору Синьцзянского педагогического университета (КНР) – за помощь в организации и сборе эмпирических данных респондентов китайской выборки. Мы также благодарим Малику Нурашеву – переводчика Синьцзянского педагогического университета (КНР) – за перевод текстов методик на китайский язык.

#### *Методы и методики исследования*

В исследовании были использованы следующие методики.

1. Тест жизнестойкости С. Мадди, адаптированный Д. А. Леонтьевым и Е. И. Расказовой. Опросник включает в себя 45 пунктов, направлен на измерение общего показателя жизнестойкости личности и входящих в ее состав экзистенциальных установок: вовлеченность, принятие риска и контроль.

2. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д. Леонтьева. Методика состоит из пяти шкал и общего показателя смысложизненных ориентаций, отражающих субъективное ощущение глубины осмысленности жизни. Опросник включает 20 симметричных шкал-вопросов, состоящих из пары альтернативных предложений, между которыми возможны семь градаций предпочтения.

3. Морфологический тест жизненных ценностей В. Сопова, Л. Карпушиной. Методика направлена на изучение ценностно-мотивационной структуры личности и состоит из 112 утверждений, каждое из которых испытуемому необходимо оценивать по пятибалльной шкале.

С целью достижения максимальной адекватности использованных методик в китайской группе респондентов мы использовали технику двойного перевода (Д. Кемпбелл, О. Варнер, 1970). Данная техника заключалась в переводе с русского языка на китайский, после чего независимый переводчик переводил текст на русский язык. Процедура проводилась до полного устранения расхождений в форму-

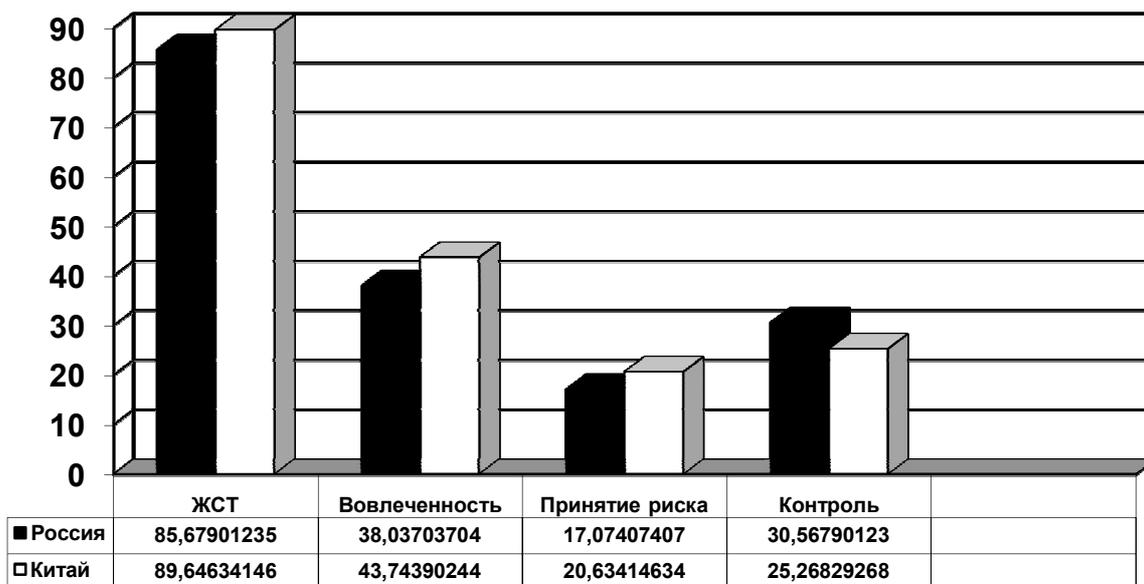
лировке утверждений. При обсуждении соответствий учитывались представления о характеристиках жизнестойкости и ценностно-смысловой сферы у исследователей как из российской, так и из китайской культурной групп.

В итоге к математико-статистическому анализу было представлено две групповых матрицы, в каждой – по 58 шкал, включающих переменные по параметрам жизнестойкости и смысложизненных ориентаций респондентов.

В соответствии с логикой исследования и распределением переменных, отличным от нормального (критерий Колмогорова-Смирнова), для анализа различий между выборками применялся непараметрический U-критерий Манна-Уитни; для оценки силы и направления корреляционных связей между показателями жизнестойкости и ценностно-смысловыми компонентами использовался непараметрический метод ранговой корреляции Спирмена ( $r_s$ ).

*Обсуждение результатов исследования*

При анализе эмпирических данных по российской и китайской выборке оказалось, что интегральный показатель жизнестойкости китайских студентов статистически выше ( $p \leq 0.01$ ), чем у российских. Сравнительный анализ отдельных компонентов жизнестойкости также показал достоверные различия по всем параметрам жизнестойкости (рис. 1).



**Рисунок 1. Средние значения параметров жизнестойкости китайских и российских студентов**

Обратимся к детальному анализу эмпирических данных. У китайских студентов в значительно большей мере оказалась вы-

раженной *вовлеченность*, отражающая способность к максимальному сосредоточению на выполняемой деятельности, непо-

средственному переживанию процесса жизни и его восприятию как интересного и увлекательного. Согласно культурантропологическим данным, образ жизни китайцев действительно характеризуется как центрированный именно на ситуации (17). Ориентация китайцев на настоящее подтверждается и выявленными нами корреляционными связями между показателями вовлеченности (по тесту жизнестойкости) и ориентации на процесс жизни (по тесту смысложизненных ориентаций) (0,73). В авторской интерпретации шкала «Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни» соотносится с известной теорией о том, что единственный смысл жизни состоит в том, что чтобы жить. Этот показатель отражает убежденность испытуемого в том, что сам процесс его жизни является интересным, эмоционально насыщенным и осмысленным. Понятие такой процессуальности и вовлеченности содержательно перекликается с концепцией «потока» М. Чиксентмихайи (2012), где состояние потока определяется как оптимальное состояние внутренней мотивации, при которой человек полностью включён в то, что он делает (6).

Следующим различием при анализе жизнестойкости является более высокий показатель «Принятие риска» у китайских студентов в сравнении с их российскими сверстниками ( $p \leq 0.01$ ). Способность принять вызов является отражением философского отношения к трудностям, при котором опасность воспринимается не как угроза, а как сложная задача, решение которой побуждает к непрерывному росту. Такая позиция является одним из наиболее значимых постулатов экзистенциальной психологии и философии, нашедших свое выражение в тезисе Ф. Ницше «Все, что не убивает нас, делает нас сильнее». В сравнении с китайскими сверстниками, российские студенты в меньшей мере готовы к принятию риска. Наши данные согласуются с результатами социологического исследования жизненных ценностей россиян, согласно которому в ценностной оси «Открытость изменениям – сохранение» россияне устойчиво занимают полюс сохранения и более других европейских народов тяготеют к стабильности и безопасности (14).

Корреляционный анализ показал, что в разных выборках шкала *принятия риска* связана с разными ценностями и смыслами. Так, у китайских студентов значительно более высокий показатель принятия риска связан с показателем смысложизненной ориентации «Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни», а

также с ценностью *развития себя* в сферах *физической активности, обучения и профессиональной жизни*.

У российских студентов значительно более низкий показатель принятия риска коррелирует с ориентацией «Цели в жизни», а также с ценностью *достижений* в сферах *общественной и профессиональной жизни*.

Как видно из приведенных данных, у китайских студентов шкала «Принятие риска» связана с категориями *настоящего* и *развития*, тогда как у российских – с категориями *будущего* и *достижений*.

Связь принятия риска китайскими респондентами с ориентацией на настоящее и на развитие согласуются с выраженным показателем вовлеченности в данной группе респондентов (рассмотрено выше). В свою очередь, и вовлеченность, и готовность к принятию риска относятся к экзистенциальным установкам, ориентирующим личность на открытость новому опыту и свободу от страха изменений. Что касается российских респондентов, то, возможно, сосредоточенность на целях и на будущих событиях лишает их гибкости восприятия процесса жизни в целом. В свою очередь, такая избирательность внимания снижает широту охвата сигналов и точность ориентации в настоящем. Исходя из этого, можно заключить, что чем ниже степень ориентации в настоящем, тем ниже готовность к принятию риска.

В то же время у российских респондентов оказался достоверно более высоким, чем у их китайских сверстников, показатель по шкале «Контроль» ( $p \leq 0.01$ ). При этом наиболее значимо шкала контроля в российской выборке коррелирует с такими смысложизненными ориентациями, как «Цели в жизни», «Локус контроля Я» и «Локус контроля – жизнь». Данные корреляции подтверждают предполагавшуюся ранее тенденцию российских студентов к ориентации на будущее.

Если соотносить контроль со степенью принятия риска в экзистенциальном ключе, то данные характеристики могут быть интерпретированы как полярные категории. Если *контроль*, свойственный российским студентам, отражает веру в то, что любой человек может оказать влияние на ход жизненных событий, то *принятие риска*, более выраженное у китайских респондентов, напротив, выражает непосредственное переживание и невозможность заблаговременного предсказания своих действий, что исключает возможность полного контроля. В процессе адаптации теста жизнестойкости на русскоязычной выборке Д. А. Леонтье-

вым с соавторами также были выявлены отрицательные корреляции между показателями контроля и принятия риска. Эти данные были получены в выборке слушателей курсов позитивной психологии, что косвенно указывает на линейную зависимость между проявлением интереса к экзистенциальным вопросам и принятием риска (6, с. 34).

Неоднозначность роли установки «контроль» в жизнестойкости находит свое подтверждение в ходе исследований самого автора концепции жизнестойкости. С. Мадди выявил положительные значимые корреляции между показателем контроля и поведенческим синдромом «А», выражающими психологическую предрасположенность к сердечно-сосудистым заболеваниям (6, с. 14). Исходя из этого мы можем предположить, что высокая степень выраженности установки «контроль» является стрессогенным фактором для организма и, в частности, для сердечно-сосудистой системы человека. Возможно, высокий уровень жизнестойкости предполагает контроль не высокий, но соразмерный действительности, в которой не все можно контролировать, что соответствует традиционным для культуры востока фатализму и вере в невозможность и ненужность изменений, предназначенных судьбой (17; 18).

Резюмируя анализ различий в выраженности характеристик жизнестойкости студенческой молодежи, в качестве этнической особенности китайских студентов мы можем назвать значительно более высокий уровень развития *экзистенциальных установок* в сравнении с их российскими сверстниками (высокая степень вовлеченности и принятия риска при соразмерном действительности уровне контроля).

Различными являются и ценностно-смысловые ориентации, связанные с характеристиками жизнестойкости. Так, более высокая жизнестойкость китайской молодежи преимущественно связана с *ценностями развития и ориентацией на настоящее*. В российской выборке параметры жизнестойкости коррелируют с *ценностями достижения и ориентацией на будущее*.

Если соотносить выявленные эмпирические характеристики с принципами существования, описанными Э. Фроммом, то, на наш взгляд, особенности жизнестойкости в российской выборке более согласуются с *модусом обладания* («Иметь»), а аналогичные параметры в китайской выборке – с *модусом бытия* («Быть») (19).

Э. Фромм раскрывает сущность *принципа «Быть»* как проявление жизнелюбия и подлинной причастности к миру, предпо-

лагающие непрерывное становление и жизнь как процесс (19; 20). В китайской выборке этот принцип нашел свое отражение в высокой степени принятия риска и вовлеченности в процесс жизни, в преобладании ценностей развития в основных сферах жизни (физической, интеллектуальной и социальной).

*Принцип «Иметь»* отражает модель отношений человека и общества, ориентированную на собственность, и выражается в стремлении сделать мир объектом обладания (19; 20). Приоритетность ценности достижений и установки на контроль, характерные для российских студентов, могут быть соотнесены с данным модусом, поскольку отражают стремление к демонстрации индивидуальности через обладание социальным и профессиональным статусом, контроль всех событий в жизни.

Склонность российской молодежи к обладанию как способу личностной реализации косвенно подтверждается аналогичными результатами исследования терминальных ценностей российских и немецких подростков (5). Содержательный анализ эмпирических данных показал, что для российских респондентов наибольшую значимость представляют их *материальное положение* и *социальный статус*, что также соотносится с модусом обладания по Э. Фромму. Для немецких подростков наибольшую значимость представляют *возможности обучения и развития в сфере профессиональной жизни*, что может отражать стремление к реальной компетентности в профессиональной жизни и соотносится с тенденцией «Быть».

Согласно концепции Э. Фромма, модус существования личности не является врожденным, а формируется в результате воздействия социальных условий. При этом стремление к обладанию чаще всего свидетельствует о псевдоуверенности человека и характерно именно для тоталитарного государства (19; 20). Исходя из этого мы предположили, что тенденция обладания, выявленная в российской выборке подростков, может быть следствием длительного периода тоталитарного режима в СССР со свойственными для него тотальным дефицитом материальных благ и утверждением конформизма. Многие исследователи говорят о том, что последствия этого режима до сих пор определяют ментальность людей, живущих на постсоветском пространстве (Ю. А. Левада, Л. Д. Гудков, И. Г. Яковенко, Н. С. Розов, Г. Г. Дилигенский, К. О. Касьянова и др.). С этой точки зрения, стремление к материальному достатку и статусу в обществе может быть следствием гипер-

компенсации их недоступности в прошлом для всей этнической общности на постсоветском пространстве. Так, Ю. А. Левада, Л. Д. Гудков (13), обобщая советское наследие в характеристиках постсоветского человека, отмечают *неуверенность* в правовой и социальной защищенности, *фрустрированность* систематическим расхождением внутренних запросов и реальных возможностей. В постсоветский менталитет переносится убеждение советского человека в том, что экономические и социальные блага, равно как и человеческие права, распределяются в соответствии с *социальным статусом*. Следовательно, стремление к обладанию благами и статусом, а также потребность в контроле, свойственные для российской выборки, имеют реальные основания, укорененные в длительном историческом опыте россиян и политическом устройстве советского, а затем и постсоветского государства.

Роль тоталитарного прошлого в формировании этнической модели бытия российской молодежи может быть принята в качестве гипотезы на примере сравнения с немецкой выборкой. Германия, согласно данным Центра гуманитарных технологий, имеет один из самых высоких индексов демократии в мире, что позволяет рассматривать политический режим этого государства как противоположность тоталитарного (21). Однако этот объяснительный принцип теряет свою актуальность при сравнении российской выборки с китайской. Согласно данным того же Центра гуманитарных технологий, индекс демократии в Китае значительно ниже российского в мировом рейтинге (21). В этой связи возникает вопрос о том, какой фактор кроме социально-политического может определять более позитивный опыт свободы китайской молодежи в сравнении с российской?

Основываясь на анализе философской и культурантропологической литературы, мы полагаем, что значимым фактором межэтнических различий психики является именно культура. В свою очередь центральной зоной культуры являются *духовные традиции* – передаваемые из поколения в поколение особенности отношения человека к миру: ценности, интересы, убеждения, нравственные нормы, являющиеся базой для его решений и действий (4; 10; 11; 16 и др.). Роль духовных традиций в развитии личности и общества подтверждена целым рядом современных отечественных и зарубежных исследований (Ефремова М. В., 2010; Коваль, 1994, 1998; Лебедева, Татарко, 2007, 2009; Липов, 2005; Harrison, Huntington, 2000; Inglehart, 2000; Barro,

McCleary, 2003, 2006; Dana, 2009; Benjamin, Choi, 2009; Guiso, Sapienza, 2003).

Если рассматривать этническую идентичность в контексте социокультурной дихотомии «Восток – Запад», то можно выделить две полярных модели этнической идентичности (*H. Kohn*) – *гражданскую модель*, характерную для Запада, и *культурную модель*, типичную для Востока (23). Основой гражданской модели (Запад) являются политические принципы, идеология, политические институты и права. Культурная модель (Восток) основана на языке, традициях, религии (*S. Shulman*) (25).

Возможно, это и является ответом на вопрос о том, почему в китайской выборке, несмотря на достаточно высокий индекс тоталитарности в государстве, преобладает тенденция «Быть». Ресурсы такого способа существования китайцев локализованы в восточных духовных традициях, обеспечивающих свободу от несовершенства *социального устройства* (в котором локализованы ресурсы западного человека).

Обобщая анализ культурных традиций в контексте *смысловой социокультурной дихотомии «Запад – Восток»*, к ментальным особенностям Востока можно отнести ориентацию на *собственную активность личности* в совладании с жизненными трудностями. Характерной чертой Запада является ориентация на *внешние ресурсы* (М. Вебер, К. Г. Юнг, Э. Фромм и др.). Об этом свидетельствуют и разные установки относительно центральной религиозной проблемы спасения, выделенные М. Вебером: буддизм отрицает богообращение и ориентирует личность на спасение через собственные действия, а христианство – основано на обращении к Богу, персонифицированному в посредника-спасителя (1).

В работах С. Мадди есть данные о том, что жизнестойкость не зависит от религиозных характеристик (6; 9; 24). Однако среди респондентов, принимавших участие в лонгитюдном исследовании, автор не выделяет категорию лиц, исповедующих буддизм, даосизм и конфуцианство (основные религии в Китае). Указана категория «представители Азии», к которым могут быть отнесены и мусульмане, религия которых так же, как и христианство, предполагает персонифицированного Бога-посредника, несущего ответственность за события жизни и их исход. Косвенным подтверждением тому является то, что С. Мадди интерпретирует религиозность как веру в сверхъестественное, которому приписывается ответственность за происходящее. Такое посредничество и персонификация имеют место в христианстве и мусульманстве, но отсутствуют

в буддизме и даосизме, исповедуемых в Китае. Рассмотрим более подробно религиозные традиции китайцев.

Наиболее глубокое влияние на формирование системы ценностей китайцев оказали традиции *даосизма* (Лао Цзы, VI в. до н. э.) и *конфуцианства* (Кун Цзы, IV в. до н. э.), что отражено в высказывании Х. Скуй: «Каждый образцовый китаец в социальной сфере – конфуцианец, а в душе он всегда немного даос» (17, с. 180-181). Если даосизм предполагает развитие внутренних ресурсов личности, то конфуцианство определяет дисциплинированность и смирение во внешнем (государственном) плане. Помимо даосизма и конфуцианства, с I в. н. э. китайцы приняли традиции *буддизма* (в китайской трактовке – *дзен-буддизм*), что отразилось на их умении стойко переносить лишения и невзгоды. Между представителями всех этих трёх конфессий никогда не было вражды, большинство китайцев считают себя последователями всех трех религий. Таким образом, типичный китаец, ориентированный на собственные, внутренние ресурсы развития и самосовершенствования, в социальном плане осознанно идентифицируется с обществом (11; 12; 16; 17; 18 и др.). В западной культуре установки *индивидуализации* и *укорененности* в обществе антагонистичны и самоопределение относительно этих установок сопряжено с экзистенциальной болью (Э. Фромм, К. Хорни, А. Маслоу и др.). В структуре личности китайца эти установки находятся в отношениях взаимозависимости, предполагающей непротиворечивую целостность, гармонию, единство (17; 18 и др.).

Большинство исследователей сходятся во мнении, что для индивидуалистического общества в большей степени, чем для коллективистского, характерны одиночество, депрессия и другие явления, несовместимые с высоким уровнем жизнестойкости (1; 11; 18 и др.). Более того, многие современные исследователи, вслед за выдающимися мыслителями XX столетия В. И. Вернадским и П. Тейяр де Шарденом, считают, что развитие человечества при господстве индивидуалистической культуры ставит под угрозу выживание вида (16). Сегодня все более утверждаются позиции коммунитаризма, утверждающего необходимость интеграции индивидуализма (уважение основных прав человека) и коллективизма (заботу о благополучии семьи и общества).

Подобное соотношение Э. Фромм называл позитивным опытом свободы, предполагающим самовыражение человека в любви и деятельности при сохранении единства с обществом. К. Роджерс зафиксировал

гармоничное соотношение между внутренними и поведенческими тенденциями в понятиях «конгруэнтность» и «полностью функционирующая личность». К. Юнг назвал непротиворечивое единство личного и коллективного – индивидуацией, составляющей цель личности. Д. Майерс определяет такой опыт как компромисс «между индивидуализмом Запада и коллективизмом Востока, между эгоистической независимостью и заботливостью, между защитой индивидуальных прав и общественным благополучием, между свободой и братством, между я-мышлением и мы-мышлением» (10, с. 225).

Ответом на вопрос о том, какая степень интегрированности личности в группе является наиболее оптимальной с точки зрения жизнестойкости, могут выступать показатели продолжительности жизни, воспроизводства населения, темпы технического и социально-экономического преобразования, которые в Китае значительно выше, чем в России. Согласно исследованиям в сфере политики и экономики, в настоящее время в Китае наблюдается небывалый подъем национальной экономики, активно развивается ее инновационная составляющая. В стране создан огромный потенциал дальнейшего долговременного развития, что обусловило превращение Китая в «одну из самых мощных экономик мира и изменение всей архитектуры мировых экономических и политических отношений. Оставаясь наименее уязвимой перед лицом глобального финансового кризиса 2008-2010 гг., страна практически выступает локомотивом мировой экономики в кратко- и среднесрочной перспективе» (12, с. 3).

В контексте поиска ресурсов жизнестойкости мы можем предположить, что ее основой в китайском обществе являются, с одной стороны, *приверженность культурным традициям*, с другой – *экзистенциальные установки и идея непрерывного самосовершенствования*, заложенные в этих традициях и помогающие трансформировать разрушительные переживания в созидательные.

Не случайно в современных условиях тотального кризиса и дефицита ресурсов по его преодолению потенциалу восточных духовных практик обретают все большую востребованность в западном обществе (единоборства, йога, медитация, целительные символы, тренинговые программы по организационному консультированию и т. д. (18).

Смысловое поле восточной духовной культуры активно осваивалось современными западными мыслителями XX века – представителями психоанализа (К. Г. Юнг,

Э. Фромм, К. Хорни и др.) и гуманистического направления (А. Маслоу, К. Роджерс, С. Гроф и др.).

Результаты проведенного нами эмпирического исследования, безусловно, имеют предварительный характер. Мы не претендуем на фундаментальность наших выводов о культурных и духовных предпосылках жизнестойкости китайской молодежи в сравнении с российской. Вместе с тем, намеченные в статье культурные ориентиры в развитии жизнестойкости могут стать предметом апробации возможности взаимного присвоения наиболее ресурсных идей

и жизненных стандартов средствами межкультурного диалога в сфере образования как «повседневной и всепроникающей реальности» (3, с. 24). Живой диалог между представителями разных культур в условиях образовательной среды может способствовать непосредственному и естественному проникновению субъектов на «более глубокие уровни человеческого опыта, который может скорее дополнить и обогатить другие возможные взгляды на человека, чем выступить некоторой альтернативой по отношению к ним» (Цит. по. : 7, с. 121).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Вебер М. Социология религии (Типы религиозных сообществ) // Избранное. Образ общества. М., 1994.
2. Ефремова М. В. Взаимосвязь гражданской и религиозной идентичности с экономическими установками и представлениями : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2010.
3. Колесников А. С. Интеркультурная философия в образовании // Компаративное видение истории философии. СПб., 2008.
4. Кравченко А. И. Культурология : учеб. пособ. для вузов. М. : Академический проект, 2001.
5. Леоненко Н. О. Сравнительный анализ терминальных ценностей и Я-концепции русских и немецких подростков // Актуальные проблемы психологии и конфликтологии : сб. науч. ст. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2010.
6. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М. : Смысл, 2006.
7. Леонтьев Д. А., Осин Е. Н. Печать экзистенциализма: эмпирические корреляты экзистенциального мировоззрения // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. 2007. № 1 (10).
8. Логинова М. В. Жизнестойкость как внутренний ключевой ресурс личности // Вестник Московского университета МВД России. № 6. М., 2009.
9. Мадди С. Смыслообразование в процессах принятия решения // Психологический журнал. 2005. Т. 26, № 6.
10. Майерс Д. Социальная психология. Интенсивный курс. СПб., 2000.
11. Михалина О. А. Философия образования Запада и Востока: необходимость развития межкультурного диалога // Аналитика культурологии. URL: <http://analculturolog.ru>
12. Полозюкова О. Е. Особенности экономики Китая и перспективы ее развития на современном этапе : автореф. дис. ... канд. экон. наук. М., 2012.
13. Розов Н. С. Российский менталитет: наиболее конструктивные концепции и их критика // Мир России. 2011. № 1. URL: <http://www.nsu.ru/filf/rozov/publ/rus-mentality.htm>
14. Руднев М., Магун В. Жизненные ценности российского населения: сходства и различия в сравнении с другими европейскими странами // Вестник общественного мнения. 2008. №1. Янв. – февр.
15. Рассказова Е. И. Психологические концепции стресса и его последствий // Психология психических состояний. Вып. 6. Казань, 2006.
16. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология : учебник для вузов. М. : Аспект Пресс, 2009.
17. Сюй Х. Особенности китайского национального характера. Ч. 1. // Молодой ученый. 2011. №2. Т. 2.
18. Топоров В. Н. Пространство культуры и встречи в нем // Восток-Запад. Исследования. Переводы. Публикации. М. : Наука, 1989.
19. Фромм Э. Иметь или быть? М., 1997.
20. Фромм Э. Кризис психоанализа. Дзен-буддизм и психоанализ. М., 2004.
21. Центр гуманитарных технологий: гуманитарные технологии и развитие человека. URL: <http://gtmarket.ru/ratings/democracy-index/info>
22. Юнг К. Г. О психологии восточных религий и философий. М., 1994.
23. Kohn H. The Idea of Nationalism. New York, 1944.
24. Maddi S., Khoshaba D. Hardiness and Mental Health // Journal of Personality Assessment. 1994. Vol. 63. №2.
25. Shulman S. Challenging the Civic / Ethnic and West / East Dichotomies in the Study of Nationalism // Comparative Political Studies. 2002. Vol. 35. N 5.

Статью рекомендует д-р психол. наук, профессор Ф. С. Исмаилова.

УДК 159.99  
ББК Ч 104

ГСНТИ 15.01.17; 15.41.35

Код ВАК 19.00.01, 19.00.05

**Бугелова Татьяна,**

доктор психологии, доцент, институт психологии, Философский факультет, Прешовский университет, г. Прешов, Словакия; e-mail: bugelova@centrum.sk

**Леоненко Наталия Олеговна,**

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: sfleo@mail.ru

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЖИЗНЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ  
РОССИЙСКИХ И СЛОВАЦКИХ СТУДЕНТОВ<sup>1</sup>**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** терминальные ценности; смысложизненные ориентации; этнические особенности; юношеский возраст.

**АННОТАЦИЯ.** Представлены результаты эмпирического исследования терминальных ценностей и смысложизненных ориентаций российских и словацких студентов. Выявленные особенности анализируются в контексте социальных условий жизни молодежи разных этнических групп и рассматриваются как возможные ориентиры при разработке направлений молодежной политики.

**Bugelova Tatiana,**

Doctor of Psychology, Associate Professor, Institute of Psychology, Faculty of Philosophy, University of Presov, Presov, Slovakia.

**Leonenko Natalia Olegovna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Chair of General Psychology, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**COMPARATIVE ANALYSIS OF LIFE VALUES OF RUSSIAN AND SLOVAK STUDENTS**

**KEY WORDS:** terminal values; the purpose of life orientation; ethnic characteristics; adolescence.

**ABSTRACT.** The paper presents the results of an empirical study of terminal values and life orientations of Russian and Slovak students. These features are analyzed in the context of the social conditions of young people from different ethnic groups, and are considered as possible targets for the development of areas of youth policy.

Современный мир характеризуется возросшей интенсивностью межкультурного общения, подлинная культура которого может возникнуть только на основе раскрытия индивидуальных различий. Одной из стержневых характеристик личности, определяющих мировосприятие и социальное поведение, являются ценности личности (А. Маслоу, В. Франкл, Э. Шпрангер, М. Рокич, С. Шварц, Б. С. Братусь, Д. А. Леонтьев, В. Я. Ядов и др.). Актуальность изучения ценностей молодежи в межкультурном аспекте связана прежде всего с тем, что именно данная возрастная категория определяет характер отношений между странами и этническими группами в будущем. Жизненные ценности формируются в процессе усвоения социального опыта, проявляются в целях, идеалах, убеждениях, интересах и служат важным фактором социальной регуляции взаимоотношений людей и поведения индивида. Вместе с тем, ценности и смыслы, являясь одной из высших подструктур психического аппарата, в большей мере испытывают на себе общественные преобразования и формируют адап-

тационный и инновационный потенциал личности, что позволяет рассчитывать и на практический эффект изучения ценностной сферы личности студенческой молодежи.

Для нас исследовательский интерес представляет сравнение жизненных ценностей российской и словацкой молодежи. С одной стороны, данные группы являются этнически близкими, поскольку относятся к славянской группе народов: русские – к восточным славянам, словаки – к западным. Однако образ жизни и культура, несмотря на общие корни, довольно различны. Это связано как с географическим положением стран, так и с политическими условиями. В 90-е XX века в социально-политическом статусе Словакии произошли два существенных изменения. Первое – это вступление в Европейский Союз, второе – разделение Чехословакии на Чехию и Словакию. Как следствие, Словакия стала независимой республикой. В условиях социально-политических преобразований произошли изменения в понимании людьми собственности в направлении от «все общественное, и ничто не мое» на принятие частной собственности, то есть строгое различие между «моим» и «государство». Эти изменения оказали большое влияние на поведение и действия людей всех возрастов, способствовали появлению не всегда желаемого уровня

<sup>1</sup> Работа выполнена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ) и Правительством Свердловской области, проект № 13-16-66024

индивидуализации и социальной дезинтеграции исходного отношения.

На современном этапе, когда общение между двумя родственными славянскими народами обретает новую актуальность, возрастает интерес к изучению национального характера партнеров и, в частности, жизненных ценностей, которые во многом определяют процесс взаимодействия и взаимопонимания между словацким и русским этносами.

#### *Организация исследования, характеристика выборки*

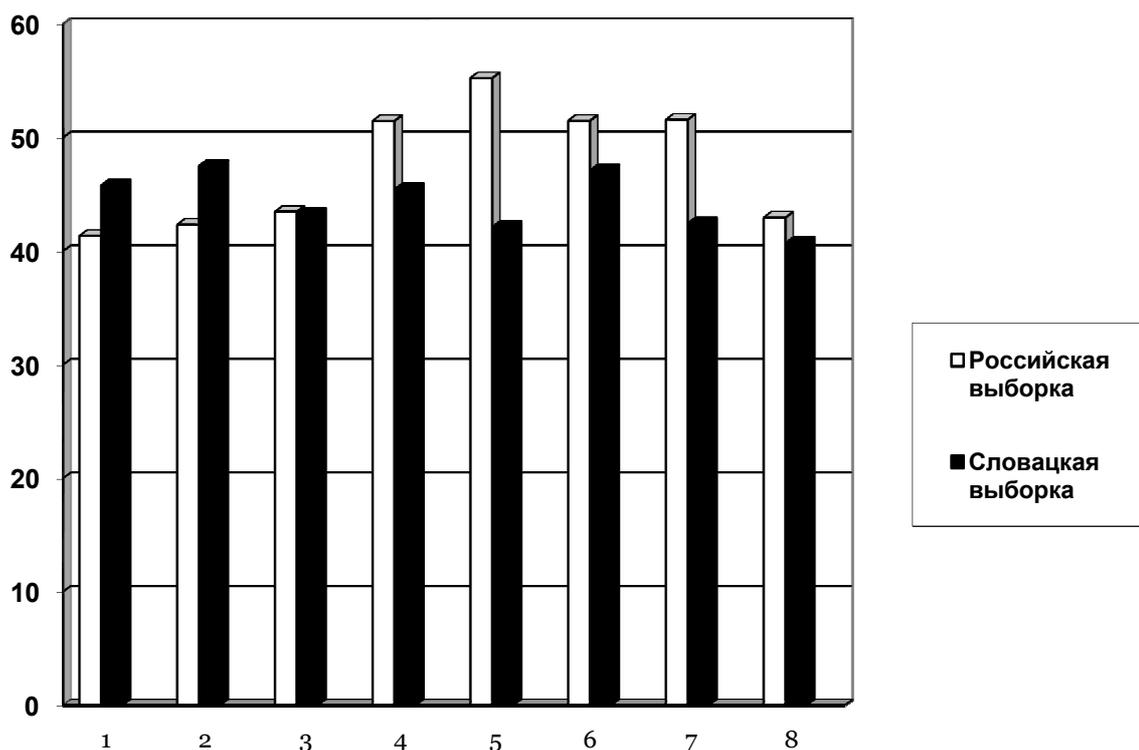
С целью выявления и сравнительного анализа жизненных ценностей российской и словацкой молодежи нами проводилось эмпирическое исследование терминальных ценностей и смысложизненных ориентаций студенческой молодежи России и Словакии. Исследование проводилось в феврале 2012 года. В качестве респондентов выступили студенты Уральского государственного педа-

гогического университета (г. Екатеринбург, Россия) и Прешовского университета (г. Прешов, Словакия), 56 и 44 человека соответственно. Средний возраст испытуемых составил 21,2 (Россия) и 21,1 года (Словакия).

Для исследования ценностно-смысловой сферы были использованы методики: «Тест смысложизненных ориентаций» (Д. Леонтьев) (1) и «Морфологический тест жизненных ценностей» (В. Сопов, Л. Карпушина) (6). Адаптация русскоязычных методик и опрос словацкой выборки осуществлялся доктором психологии, доцентом Т. Бугеловой (философский факультет, институт психологии Прешовского университета, Словакия).

#### *Результаты и интерпретация результатов*

Средние значения выраженности жизненных ценностей словацких и российских респондентов отражены на рисунке 1.



**Рисунок 1. Средние значения выраженности ценностей для респондентов российской и словацкой выборки**

*Примечание. По горизонтальной оси: 1 – ценность развития себя, 2 – ценность духовного удовлетворения, 3 – ценность креативности, 4 – ценность социальных контактов, 5 – ценность престижа, 6 – ценность достижений, 7 – ценность материальных благ, 8 – сохранение индивидуальности.*

Для оценки статистически-значимых различий между данными значениями мы использовали непараметрический U-критерий Манна-Уитни. При  $p \leq 0.01$  достоверные различия были выявлены по следующим параметрам:

*Активные социальные контакты, т. е. установление благоприятных отношений в различных сферах социального взаимодействия, расширение своих межличностных связей, реализация своей социальной роли.*

*Высокое материальное положение*, т. е. обращение к факторам материального благополучия как главному смыслу существования.

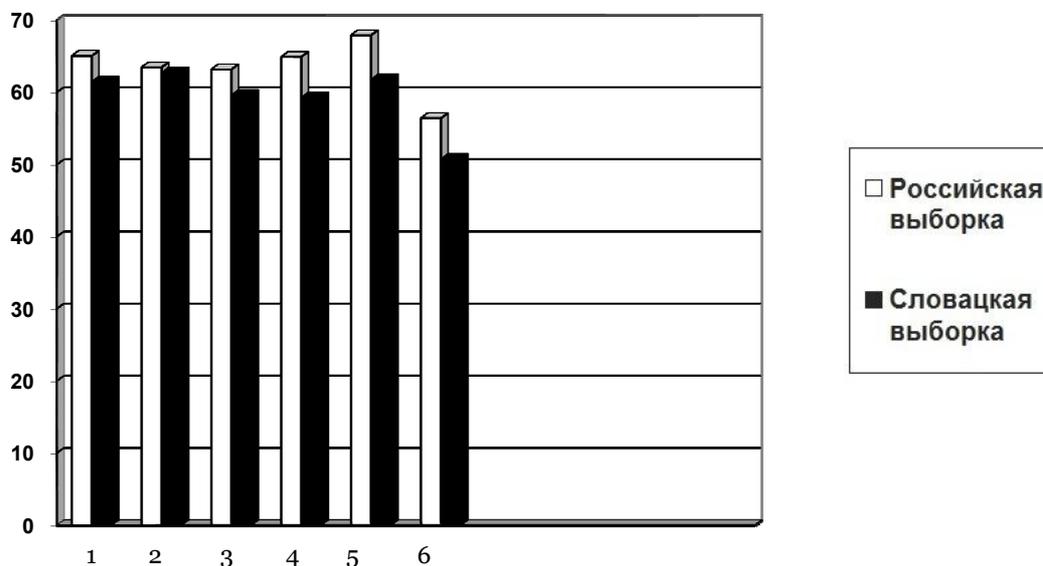
*Достижение*, т. е. постановка и решение определенных жизненных задач как главных жизненных факторов.

*Локус контроля Я* – высокие баллы отражают представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле. Низкие баллы – неверие в свою способность контролировать события собственной жизни.

*Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни* – отражает степень восприятия процесса своей жизни

как интересного, эмоционально насыщенного и наполненного смыслом. Низкие баллы по этой шкале – признак неудовлетворенностью своей жизнью в настоящем.

Все перечисленные характеристики значительно более выражены у респондентов российской выборки. Кроме того, для российской молодежи статистически более значимыми, чем для словацких студентов, являются сферы *профессиональной жизни, общественной активности, физической активности и увлечений* ( $p \leq 0.01$ ). В сферах образования, увлечений и семейной жизни значимых различий не выявлено. Средние значения выраженности показателей по шкалам «сферы жизни» представлены на рисунке 2.



**Рисунок 2. Средние значения значимости жизненных сфер для респондентов российской и словацкой выборки**

*Примечание.* По горизонтальной оси: 1 – профессиональная сфера, 2 – образование, 3 – семья, 4 – общество, 5 – увлечения, 6 – досуг.

Большее количество значимых для российской молодежи ценностей, жизненных сфер и смысловых ориентаций позволяет предположить, что российские студенты воспринимают процесс жизни как наиболее насыщенный и интересный, чем словацкие. У россиян более выражено стремление к установлению благоприятных отношений с другими людьми, к конкретным достижениям поставленных целей и материальному благополучию. Российские студенты проявляют активность в различных сферах жизни, помимо образовательной среды, которая представляет равную значимость как для российских, так и для словацких студентов. Вместе с тем, российская молодежь в большей мере чувствует

собственную ответственность в достижении поставленных целей, что проявилось в более высоком локусе контроля Я.

Обращает на себя внимание соответствие *ориентации на процесс жизни* и *локуса контроля Я* российских студентов такой экзистенциальной характеристике, как *жизнестойкость* (2; 3), основными компонентами которой являются как *развовлеченность* и *контроль*. В свою очередь, *жизнестойкость*, как отмечает Д. А. Леонтьев, характеризует меру способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешность деятельности (2). Понятие вовлеченности содержательно переключается с концепцией «потока» М. Чиксент-

михайи (7), в которой состояние потока определяется как оптимальное состояние внутренней мотивации, при которой человек полностью включён в то, что он делает. М. Чиксентмихайи пишет о том, что подростки, часто испытывающие состояние «потока», как правило, имеют хобби, занимаются спортом, много времени отдают учёбе, они имеют более высокую самооценку и степень увлечённости, чаще поступают в высшие учебные заведения, устанавливают более глубокие социальные контакты и добиваются большего успеха в жизни (7). М. Селигман также связывает «поток» с осмысленностью и состоянием психологического роста, характеризующегося накоплением психологических ресурсов (5).

Обобщая все вышесказанное, мы можем предположить, что российские студенты обладают более высоким адаптивным потенциалом, способностью аккумулировать психологические ресурсы и активно их реализовывать в жизни. Словацкие же студенты проявляют более низкую социальную активность, что позволяет на основе полученных результатов предположить менее выраженный уровень жизнестойкости в целом. Меньшая выраженность социальной активности словацких студентов может быть интерпретирована и с другой точки зрения. Так, интеграция Словакии в Евросоюз предоставляет словацкой молодежи более широкие возможности для контактов, что, вероятно, способствует снижению напряженности потребности в социальной активности. Однако чтобы подтвердить это предположение, необходимо проведение дальнейших исследований.

Результаты нашего исследования согласуются с данными сравнительного анализа ценностей россиян и европейских народов, проведенного социологами Экспертного института Высшей Школы Экономики (Владимир Магун и Максим Руднев) (4). По итогам исследования ценностей среди жителей 25 европейских стран, словаки и россияне как представители постсоциалистических стран демонстрируют схожие позиции. Однако для россиян несколько более значимыми являются ценности *самостоятельности и достижений*, тогда как для словаков более значима ценность *традиций*.

С одной стороны, именно ценности являются побудителями практических или вербальных действий индивида и направляют жизнедеятельность личности. Вместе с тем, ценности являются продуктом культуры, в связи с чем возникает вопрос о том, какие культурные и этнические условия могли детерминировать данные ценностные различия.

На наш взгляд, одним из условий проявления несколько более низкой вовлеченности и активности словацкой студенческой молодежи, выявленных в данном исследовании, может быть высокий уровень безработицы и неудовлетворенности студентов системой образования в Словакии. Согласно данным Евростата (8), среди молодых словаков в возрасте от 18 до 24 лет каждый третий (более 35%) является безработным. Опрос общественного мнения, проведенный Институтом по развитию Словакии и совместно с общественной инициативой «За улучшения условий для молодых людей», показал, что 52% опрошенных словацких студентов считают неудовлетворительным уровень подготовки молодых специалистов в вузах или колледжах. Эта критика часто оправдывается, что обусловлено непропорциональным увеличением гуманитарных высших учебных заведений при одновременном снижении требований к качеству образования. Вместе с тем, молодежь имеет возможности обучения за границей, что позволяет сравнивать уровни образования в Словакии и других странах Евросоюза. В целом же, эти данные свидетельствуют о разочаровании молодежи в возможностях политических институтов и системы образования обеспечить достойный уровень жизни, профессиональной занятости и компетентности.

Что касается специфики российской жизни, то безработица и неудовлетворенность системой образования – это лишь часть социальных проблем, с которыми сталкивается молодежь. Для российского общества характерна более напряженная и стрессогенная ситуация (межэтнические конфликты, высокий уровень преступности и коррупции, алкоголизм и наркомания, плохая экология, социально-экономическое расслоение общества, проблемы в сфере здравоохранения и жилищной политики и т. д.). В сложившихся условиях достижения в сфере образования, карьеры и социальной жизни для российской молодежи значимы как социальный лифт, позволяющий перейти на более высокий уровень жизни в социальной иерархии (степень социально-экономического расслоения населения России является одной из самых высоких в мире). Вероятно, более комфортные условия жизни в Словакии в меньшей степени мотивируют молодежь на активность и преодоление в различных сферах жизни, помимо семьи, образования и увлечений. Гипотетически, меньшая активность словацкой молодежи может иметь и исторические предпосылки и, в частности, долгое отсутствие собственной государственности. На

протяжении полутора тысяч лет (начиная с VII века) Словакия являлась частью других государств (Само, Венгрия, Австро-Венгрия, Чехословакия) и лишь в 1993 году обрела собственную государственность. Исходя из этого, можно предположить, что этнический опыт социальной активности словаков находится на стадии становления.

Данные нашего исследования могут быть использованы при разработке направлений молодежной политики, социальной рекламы и других проектов, направленных на повышение психологического благополучия и жизнестойкости молодежи посред-

вом преобразования ценностей с учетом этнической специфики. Практическая значимость подобных мер определяется тем фактом, что способность молодого поколения противостоять жизненным трудностям в значительной мере определяет благополучие и будущее стран. В условиях глобального политического и экономического кризиса изучение психологических особенностей, определяющих характер межэтнического взаимопонимания и потенциала личности (определяющего потенциал государства), становится особенно востребованным.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Леонтьев Д. А. Тест смысло-жизненных ориентации (СЖО). 2-е изд. М. : Смысл, 2000.
2. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М. : Смысл, 2006.
3. Мадди С. Смыслообразование в процессах принятия решения // Психологический журнал. 2005. Т. 26, № 6.
4. Руднев М., Магун В. Жизненные ценности российского населения: сходства и различия в сравнении с другими европейскими странами // Вестник общественного мнения. №1. Январь – февраль 2008.
5. Селигман М. Э. П. Новая позитивная психология: научный взгляд на счастье и смысл жизни. М. : София, 2006.
6. Сопов В. Ф., Карпушина Л. В. Морфологический тест жизненных ценностей. Самара, 2002.
7. Чиксентмихайи М. Поток: психология оптимального переживания. М. : Смысл, 2012.
8. URL: <http://www.newweb.rozhlas.sk>

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. С. А. Минюрова.

УДК 159.923  
ББК Ч 104.4

ГСНТИ 15.41.61

Код ВАК 19.00.01, 19.00.05

### **Димитров Иван Тонев,**

доктор психологических наук, профессор, преподаватель, Философский факультет, Софийский университет им. Св. К. Охридского; 1504, Болгария, София, Царь Освободитель, 15; e-mail: ivantdim@yahoo.com

## **СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ДЕТЯХ И ШКОЛЬНИКАХ У БОЛГАРСКИХ И ГРЕЧЕСКИХ РОДИТЕЛЕЙ И УЧИТЕЛЕЙ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** созидательная роль различий; родительские идеалы о детях; учительские представления о школьниках, этнокультурные скрипты.

**АННОТАЦИЯ.** Обосновывается необходимость изучения динамики социальных перемен и связанной с ними новой системы представлений, модели идентификации и идентичности. Представлены результаты эмпирических исследований представлений родителей и учителей об «идеальных детях» и «идеальных школьниках» в зависимости от их этнокультурной принадлежности – болгарской и греческой.

### **Dimitrov Ivan Tonev,**

Doctor of Psychology, Professor, Lecturer, Faculty of Philosophy, The St. Clement of Ohrid University of Sofia, Bulgaria.

## **COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF THE CONCEPTION OF CHILDREN AND PUPILS OF BULGARIAN AND GREEK PARENTS AND TEACHERS**

**KEY WORDS:** constructive role of differences; parents' ideals of children; teachers' images of pupils; ethno-cultural stereotypes.

**ABSTRACT.** The importance of the study of dynamics of social changes and a new system of concepts, models of identification and identity is underlined. The article presents results of empiric studies of the conceptions of "ideal children" and "ideal pupils" existing in the minds of parents and teachers depending on their ethno-cultural identity – Bulgarian or Greek.

### **П**остановка проблемы и предмет эмпирического исследования

Решающая роль различных систем представлений о подрастающем поколении и его развитии обсуждается во многих научных областях давно, и обсуждение идет по сей день (3). Претерпевшие самые разные метаморфозы, как это отмечают современные французские исследователи, «социальные» или «коллективные» представления о подрастающих никак «не разделяются с моделями взрослых, ни с идеологиями, ни с проектами общества» (4). Эксплозия «утопии желаний», ярко выраженная в 1968 году французскими студентами и потупленная политической и идеологической властью взрослых, все же не прошла бесследно: спустя 10 лет в 1979 году по инициативе ООН отпраздновали «Год ребенка», а психологи в этом же году провели «Конгресс по психологии детства» в Париже.

Хорошо известно, что разные страны и их народы с неодинаковой «скоростью» переходят от одного типа культуры к другому – от «постфигуративной к конфигуративной и префигуративной» культуре, которые разграничены М. Мид (2). Как раз последний тип и есть продукт высоко технологизированного информационного общества, в котором подрастающее поколение опережает взрослых, например, в области информации и особенно в источниках и сред-

ствах ее поиска. С этим фактом нельзя не считаться.

Система «социальных представлений» о подрастающем поколении, благодаря которой осуществляется интернализация социокультурного опыта, развитие личности и становление ее личного «Я», продолжает усваиваться сначала в семье, а потом в школе, но помимо этих традиционных «агентов» и «проводников» социализации подростков сегодня есть серьезный конкурент в лице сети Интернет, электронных и печатных медиа. Их роль «параллельной школы», а для некоторых детей и едва ли не «параллельной семьи» нельзя не учитывать. Разорвав ситуацию «мистического соучастия» («participation mystique») между ребенком и его семьей, школа неизбежно расширяет круг социального взаимодействия детей, но и неизбежно порождает процесс «ресоциализации» и изменения первичных идентификаций с родителями и близкими.

Значительно сильнее на подростках отражается современная «третичная социализация» при помощи глобальных социальных сетей, несущих огромный объем полезной информации со всего мира и образы, представления и стили поведения не всегда «универсальные» и «культурно-нейтральные», т. е. не всегда положительные и приемлемые. Всем – исследователям, учителям

и родителям – хорошо известно, что этой, третьей, фазе идентификации в жизни с новыми «социальными представлениями», исходящими из новых средств распространения, подвластны, порой беспомощно и некритично, именно подростки. Конечно, нельзя забывать и определяющую и незаменимую ничем другим роль более широкого социально-экономического уровня функционирования страны, роль духовной и психологической атмосферы в обществе.

Исторические и культурные вариации жизни подрастающих поколений и социальных представлений о них порождают необходимость постоянно изучать динамику социальных перемен и происходящих из них новые системы представлений, а отсюда и новые модели идентификации и идентичности, выполняющие роль «инструмента социализации и коммуникации».

К этому нужно добавить и то, что как в социально-политической (особенно), так и в педагогической практике, часто (в индивидуальном и в социальном плане) принижается *генеративная, созидательная роль различий*. Недооценивается возможная синергия между различиями, как будто мы забываем о том, что противоположности *комплементарно* и взаимно порождают и подкрепляют друг друга и таким образом обеспечивают не только баланс системы, но и внутреннюю – логико-психологическую и историческую – необходимость в развитии и прогрессе. Историческая и логико-психологическая необходимость развития в социальном и индивидуальном плане всегда и везде имели противоположные потребности, ценности, интересы, мысли и действия людей. Противоположности и их взаимодействие внутренне присущи любой социальной системе: отдельному человеку, группе, общности и обществу в целом. Они хотя и медленно, но изнутри, неумолимо и императивно выполняют свою незаменимую созидательную роль в развитии каждой системы. Однако люди привыкли, и им как-то легче приписывать такую продуктивную роль монолитным единствам, сходствам и подобиям, а не различиям и противоборству.

Отсюда идея о *предмете* наших многолетних эмпирических исследований, в которых участвовали подростки, их родители и учителя разных стран. Нас интересовали *идеалы* родителей, связанные с их детьми, и *представления* учителей о своих школьниках, поскольку семья и школа продолжают оставаться мощным фактором развития подрастающего поколения, который сравнивали с «Я-образом» юношей, но сейчас мы ограничимся только представлениями взрослых (родителей и учителей) в зависи-

мости от их *этнокультурной принадлежности* – болгарской и греческой.

#### Методика и гипотезы

Используя хорошо известный опросник П. Торанса («*Ideal Child Checklist*») (5, с. 6) об «идеальном ребенке» или «идеальном школьнике», мы обратились к 1675 лицам, из которых родители – 35,9 %, учителя – 22,6 % и школьники юношеского возраста – 41,5 %, с просьбой оценить представленные в опроснике 66 характеристик и разделить их на три группы: 1) желанные, стимулированные и поощряемые качества; 2) наиболее важные, значимые и 3) нежеланные, санкционированные.

Проверялись следующие *гипотезы*.

1. Представленные в оригинальном опроснике Торанса 66 качеств содержат возможности обобщения и извлечения более общих характеристик, что позволило бы получить более строгую и структурированную картину, чем эмпирическая пестрота и «полифония», вызванные десятками отдельных показателей.

Кстати, в результате серии эксплораторных факторных анализов мы вывели *пять шкал*, названия которых приблизительно:

- «целенаправленность и независимость» – 15 айтемов, альфа Кронбаха = .8330,
- «отношение к другим» – 9 айтемов, альфа Кронбаха = .6557,
- «рискующий, игривый, общительный» – 10 айтемов, альфа Кронбаха = .7037,
- «эгоцентризм и необщительность» – 9 айтемов, альфа Кронбаха = .7263,
- «мотивация к исследованию, компетентности и достижениям» – 8 айтемов, альфа Кронбаха = .6705.

Видно, что по всем шкалам, хотя и на различном уровне, коэффициенты внутренней согласованности айтемов достаточно приемлемы и составляют надежную предпосылку для дальнейшего анализа данных и выводимых из них заключений.

2. Поскольку «Я-образ» – продукт пересечения существующих «коллективных представлений и моделей», носителями которых являются семья, школа и общество, с одной стороны, и личной активности и личных притязаний каждого индивида (юношей, в частности), с другой стороны, то нельзя было не ожидать различия между предписываемыми средой ценностями и личными представлениями и концепциями.

3. Кроме естественных «поколенческих» различий мы допускали различия и между самими взрослыми – родителями и учителями. Например, можно предположить, что в оценке качеств, порождающих и позво-

ляющих прогнозировать социальное поведение юношей, родители и учителя окажутся более близкими во мнениях и в этом смысле отличающимися от школьников, но в оценке качеств, благоприятствующих индивидуальным достижениям и самореализации, мы ожидали, что профессионализм учителей окажется более сильным фактором, чем озабоченность родителей.

4. Предполагалось, что новые – политические, социально-экономические и психологические – условия жизни будут отражаться на ценностной системе людей, а отсюда – и различные тенденции в предпочтениях и представлениях, следствия именно императивов современности. Подчеркнутая сензитивность и резонанс ожидалась нами в связи с профессией и уровнем образования взрослых.

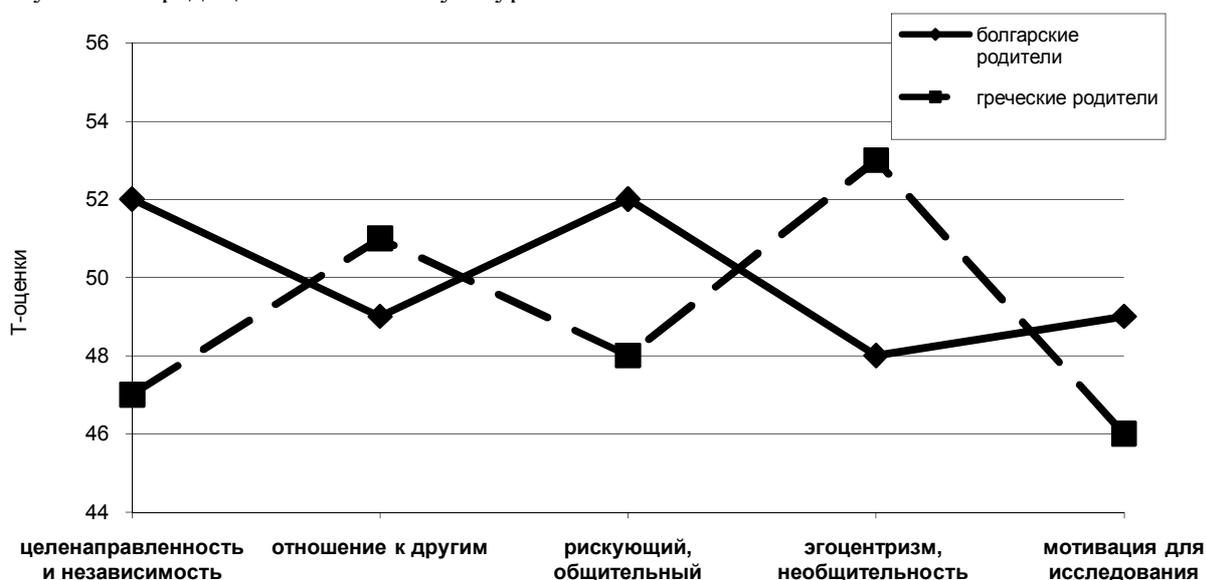
5. Мы допускали, что помимо влияния императивов современности, влияние окажут и традиционные этнокультурные

«скрипты» и «синдромы», особенно на родителей, так как семья является первым их носителем и сильно «контрибуцирующим» фактором в отношении детей.

Далее приведем данные не по всем этим гипотезам, а только по некоторым из них. В исследовании 2002 г. участвовали 826 родителей и учителей из Болгарии (N = 492) и Греции (N = 334). На первом рисунке увидим данные о болгарских и греческих родителях, а на втором – сравним данные об учителях.

*Результаты исследования и их обсуждение*

Рисунок 1 иллюстрирует результаты t-теста по вышеприведенным шкалам. Видно, что, за исключением шкал «Отношение к другим» (привязанный, деликатный, чувствительный, искренний), сходных для сравниваемых этнических групп ( $t = 1,02$ ,  $p = .309$ ), данные по другим четырем шкалам статистически значимо различаются.



**Рисунок 1. Сравнительный анализ данных болгарских и греческих родителей**

Установленное сходство с легким перевесом греческих родителей в оценках качеств второй шкалы можно воспринять как подтверждение известной истины, что люди разных народов (и особенно в статусе родителей) в своих ожиданиях в отношении детей в качестве субъектов социальных и личных отношений будут пользоваться если не универсальными (а почему и нет?), то сходными, близкими критериями о том, что есть «добро» и что есть «зло».

По шкале «Целенаправленность и независимость» болгарские родители значительно выше ценят качества амбициозность, энергичность, независимость в мыслях, настойчивость, целенаправленность, самоутверждение и др., входящие в состав

этой шкалы, по сравнению с греческими родителями. Аналогичная картина наблюдается и по шкале «Рискующий, игривый, общительный», где болгары снова придают большее значение ( $t = 3,82$ ,  $p < .001$ ), чем греческие родители, таким качествам, как интерес к приключениям, сильные чувства и «игривость», склонность к риску, чувство юмора и др.

По шкале «Эгоцентризм и необщительность» представители обеих родительских групп «поменялись» местами на диаграмме, т. е. здесь греки значительно выше ( $t = 5,30$ ,  $p < .001$ ) ценят качества этой шкалы (стремление к доминированию и превосходству, надменность и высокомерие, горделивость, негативистичность и др.) в

сравнении с болгарскими, для которых, возможно, именно эти качества не в такой степени выражены в их этнокультурном «скрипте». Эти наши данные ассоциируются с некоторыми характеристиками «индивидуалистической» и «коллективистической» направленности людей различных культур, описанными Г. Триандисом (7).

По пятой и последней шкале «Мотивация для исследования, компетентности и достижений» обе линии диаграммы для сравниваемых этнокультурных групп снова композиционно меняются местами, как будто восстанавливая очерченную уже данными по первой и третьей шкалам тенденцию, а именно: болгарские родители выше ( $t = 3,48, p < .001$ ) ценят такие качества, как попытки решать трудные задачи, любознательность, стремление к далеким целям и др., в сравнении с греческими. Интересно отметить и тот факт, что с повышением образовательного уровня родители начинают придавать меньшее значение таким качествам, как привязанность, учтивость, искренность, чувствительность и др., т. е. качествам социально-нравственной сферы, как и любовь к приключениям и риску, сильным чувствам и игривости. Более высокий образовательный уровень ориентирует родителей на более высокую оценку качеств последней шкалы – компетентности и достижений. Очевидно, образовательный уровень серьезно «перестраивает» внутреннюю архитектуру ценностей самих родителей, и такая тенденция, назовем ее «самореали-

зация и индивидуальный просперитет» против «аффилиации и чувства социальной интеллигентности и социальной общности» является симптоматической и заслуживающей внимания. Отметим также, что мнения и оценки болгарских родителей (и учителей) находятся ближе к экспертной оценке качеств, обеспечивающих достижения детей и школьников в сравнении с греческими ( $t = 6,34, p < .001$ ).

Если проследить кривые обеих групп на второй диаграмме, то увидим, что болгарские учителя намного выше ценят качества шкал «Целенаправленность и независимость» ( $t = 9,24; p < .001$ ), «Рискующий, общительный» ( $t = 6,35; p < .001$ ) и «Мотивация для исследования, компетентности и достижений» ( $t = 5,67; p < .001$ ). Хотя и в меньшей степени, но присутствуют статистически значимые отличия и по второй ( $t = 2,73; p < .01$ ) и по четвертой шкале ( $t = 2,97; p < .01$ ). Эти факты мы расцениваем как доказательства убедительной профессиональной компетентности наших учителей, которые, несмотря на тяжелую социально-экономическую и социально-психологическую ситуацию в стране и в обществе, продолжают инвестировать свой профессионализм в развитие школьников, стимулируя их исследовательскую мотивацию, компетентность и достижения. Также факты можно расценивать и как отражение традиционной болгарской ценности – любви к знанию и образованию.

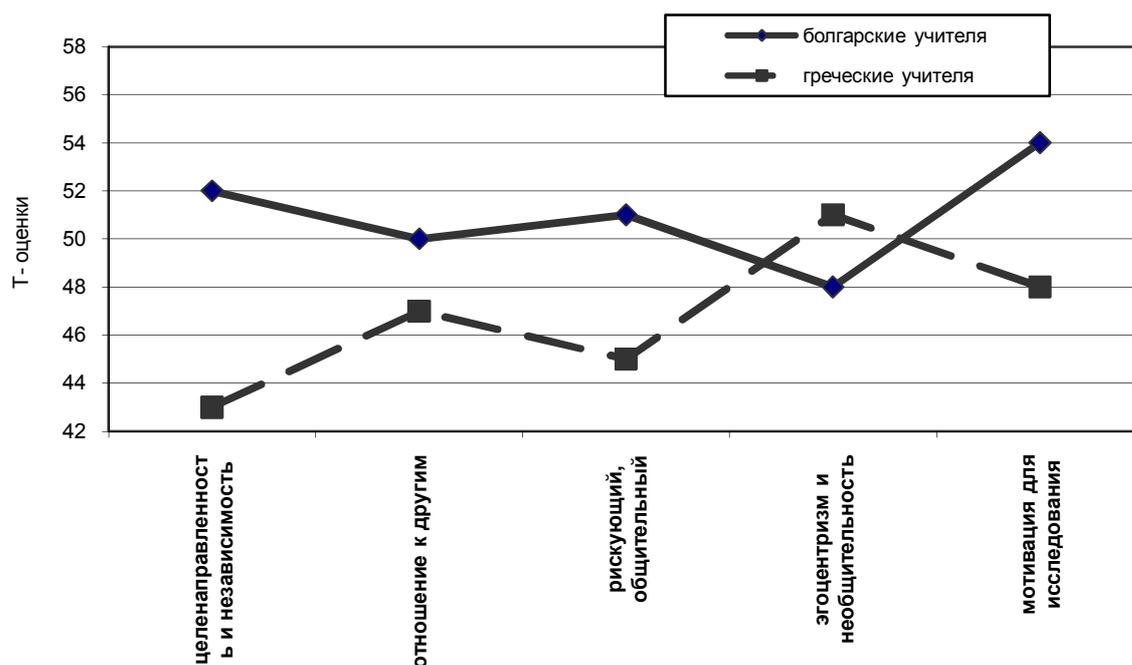


Рисунок 2. Сравнительный анализ данных болгарских и греческих учителей

Нельзя не заметить, что греческие учителя в целом солидарны с греческими родителями, хотя и в меньшей степени, в отношении их общего этнокультурного «скрипта», например, в оценке качеств четвертой шкалы «*Эгоцентризм и необщительность*». Очевидно, не только греческие родители, но и греческие учителя являются хорошими проводниками их национальной идентичности. Этот факт можно рассматривать в более широком контексте, например, как подтверждение той роли, отводимой греческим государством и обществом, семье и школе в качестве хранителей греческой национальной традиции. И все же греческие учителя в оценках качеств этой шкалы намного ближе к своим болгарским коллегам, чем родители двух стран. Греческие учителя, хотя их предпочтения и статистически значимо отличаются от предпочтений болгарских учителей, все же выше ценят те качества, которые обеспечивают хорошие школьные достижения, чем это делают родители их школьников.

Как можно объяснить полученные нами данные?

*Во-первых*, не нужно забывать, что полученные данные отражают мнения выборки, представленной отдельными лицами, живущими в конкретное историческое время, в разных регионах и специфических условиях. *Во-вторых*, можно думать, что эти данные выражают этнокультурную специфику, характерную для обеих сравниваемых культур, представляющие которых участвовали в наших исследованиях. Хорошо известно, что образование занимает традиционно высокое место в болгарской семейной ценностной системе и что независимо от серьезных проблем в этой сфере в последние десятилетия оно продолжает цениться на «бирже мнений». *В-третьих*, в греческом обществе, особенно в маленьких поселках и городишках, патриархальность намного сильнее проявляется, чем у современных болгар. Это, очевидно, находит отражение и в том факте, что обязанности, ожидания и стремления греческих женщин нередко ограничиваются семьей, в сравнении с эмансипированной женщиной в болгарском обществе (*беру ответственность перед автором на себя*). *В-четвертых*, из всех ступеней нашей образовательной системы самая качественная, которая признавалась не только нашими, но и иностранными экспертами 20 лет тому назад, – это средняя школа. Это бесспорная заслуга, прежде всего, хорошо подготовленных учителей.

Кроме того, получены данные о том (1), что насколько сходны мнения матерей обеих этнических групп в оценке «социально-

*нравственной*» интеллигентности своих детей, настолько отцы близки в оценке их «*умственной*» интеллигентности, что, по-видимому, отражает известные половые диспозиции, а именно «экстравертирующую» и инструментальную, деловую ориентацию мужчин в сравнении с женской, которая сильнее направлена внутрь, к миру отношений между людьми, к семье и детям, т. е. с их «интровертирующей», переживающей и эмоциональной ориентацией.

Свои предположения в отношении *родительских идеалов* о детях мы связывали и с влиянием пола и образовательного уровня, профессии, с числом детей в семье, а также с местом жительства – живут ли люди в маленьких или в больших городах.

В разных наших исследованиях получены данные о том, что более высокий образовательный уровень родителей вносит важные изменения в структуру ценностных ориентаций, т. е. наблюдается переход от «социально-нравственной интеллигентности» к «умственной интеллигентности» их детей. Если родители со средним образованием ориентированы больше на качества, обеспечивающие благополучные социальные взаимоотношения с другими людьми (привязанность, открытость, учтивость, чувствительность, восприимчивость и др.), то родители с высшим образованием более склонны принимать качества своих детей, связанные с учебными достижениями, продуктивностью и индивидуальным прогрессом (критичное восприятие и оценка других, любознательность, устремленность к далеким целям, предпочтение сложных задач и др.).

Такая же картина вырисовывается в зависимости от того, сколько детей родители имеют в семье. Если в семье двое детей и более, тогда родители выше ценят в своих детях учтивость, любезность, искренность, послушание и др., а родители с одним ребенком в семье больше внимания уделяют школьному успеху, продуктивности и будущей реализации своего ребенка, т. е. настойчивости, целенаправленности и т. д. Сходные ориентации наблюдаются и у родителей, представляющих техническую интеллигенцию, а непосредственно за ними следуют родители – частные производители и работающие в сфере торговли.

При анализе представлений *учителей* об «идеальных школьниках» учитывали пол и стаж в сфере образования, специфику школы и преподаваемого учебного предмета (гуманитарного, естественнонаучного, математического, художественного профиля). Данные показывают, что профессия учителя лучше ориентирует людей в необ-

ходимах качествах для учебных достижений и креативного развития школьников, чем это могут сделать некоторые родители.

Не подтвердилось предположение о том, что учителя с профессиональным стажем больше 15 лет окажутся более консервативными во мнениях. Оказалось все наоборот: среди учителей с пятилетним стажем, со стажем между 6 и 15 годами и со стажем больше 15 лет именно оценки последних оказались ближе к экспертным оценкам, что позволяет сделать заключение о том, что продолжительность стажа и более зрелый возраст учителей помогает им лучше понимать, какие качества необходимы для

продуктивного и креативного развития школьников. Самый высокий коэффициент корреляции с оценками экспертов имели оценки учителей художественного цикла в сравнении с учителями из массовых школ и техникумов.

Сравнительный анализ данных показывает, что более высокие коэффициенты корреляции с оценками экспертов обнаруживают в целом мнения учителей, чем мнения родителей. Наличие общих и специфических представлений о детях и школьниках обусловлены и компетентностью испытуемых, и их конкретной системой критериев.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Димитров И. Етнокультурна среда и психосоциално развитие. С., 2010.
2. Мид М. Культура и мир детства. М. : Наука, 1988.
3. Слободчиков В. И., Исаев Е. Н., Психология развития человека в онтогенезе. М. : Школа-Пресс, 2000.
4. Chombart de Lauve M. J., Feuerhahn N. Le représentation sociale dans le domaine de l`enfance. In: Les représentations sociales, 320-340. Sous la direction de Denise Jodelet. Paris. PUF, 1993.
5. Torrance P. What kind of person do you want your gifted child to become? // Gifted Child Quaterly, 7, 1963.
6. Torrance P. Assessing children, teachers and parents against the ideal child criterion // The Gifted Child Quaterly, vol. XIX, 2, 1967.
7. Triandis H. C. Individualism and collectivism. Bondler, CO, Westview Press. 1995.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. С. А. Минюрова.

УДК 316.61+37.03  
ББК Ч 107

ГСНТИ 15.01.17; 15.41.35

Код ВАК 19.00.01, 19.00.05

### **Минюрова Светлана Алигарьевна,**

доктор психологических наук, заведующий кафедрой общей психологии, директор Института психологии; Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: minyurova@uspu.ru

### **Добротворская Лариса Леонидовна,**

соискатель кафедры общей психологии, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: Lad871@rambler.ru

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ПОДРОСТКОВ ИЗ РЕГИОНОВ С РАЗНЫМИ СОЦИОКУЛЬТУРНЫМИ УСЛОВИЯМИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** социальный интеллект; социокультурные условия; подростковый возраст.

**АННОТАЦИЯ.** Представлены результаты эмпирического исследования психологических особенностей социального интеллекта у подростков, проживающих в регионах с разными социокультурными условиями. Выявленные особенности анализируются в контексте социальных условий жизни подростков.

### **Miniurova Svetlana Aligarijeva,**

Doctor of Psychology, Head of the Chair of General Psychology, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **Dobrotvorskaya Larisa Leonidovna,**

Competitor for a Degree of the Chair of General Psychology, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF SOCIAL INTELLIGENCE OF TEENAGERS FROM THE REGIONS WITH DIFFERENT SOCIO-CULTURAL CONDITIONS**

**KEY WORDS:** social intelligence, socio-cultural conditions, teen age.

**ABSTRACT.** Results of empirical research of psychological features of social intelligence of the teenagers living in regions with different socio-cultural conditions are presented in article. The revealed features are analyzed in the context of social living conditions of teenagers.

Россия является мультикультурным пространством, для которого характерны не только этнические особенности населяющих страну народностей и национальностей, но и разный уклад жизни регионов. Нарастающая трудовая миграция, профессиональная мобильность наших соотечественников актуализирует проблему адаптации к меняющимся социальным условиям. Успешная адаптация предполагает умение анализировать поведение других людей. В психологии система интеллектуальных способностей, связанных с познанием поведенческой информации, рассматривается как социальный интеллект.

Мы считаем, что региональные условия мультикультурной страны могут определять своеобразие проявления социального интеллекта у подрастающего поколения. Анализ исследований, посвящённых влиянию на социализацию подростков социокультурных условий, позволяет констатировать, что вопрос о связи особенностей формирования у подростков способности распознавать поведение других людей с социальными условиями, в частности, типом проживания, остаётся открытым (4). Целью нашего исследования стало выявление психологических особенностей социального интеллекта у подростков, проживающих в регионах с разными социокультурными условиями.

Теоретико-методологические основания исследования составили положения концепции интеллекта Дж. Гилфорда (1). Разработанная им кубическая модель структуры интеллекта включает 120 интеллектуальных способностей, среди которых особое место отводится социальному интеллекту. Социальный интеллект рассматривается как система интеллектуальных способностей, связанных с познанием поведенческой информации, которая как операция (умственное действие) обеспечивает познание информации, как содержание осуществляется на поведенческом уровне, отражая процессы межличностного взаимодействия, и распространяется на результаты обработки информации. Социальный интеллект включает шесть факторов:

- познание элементов поведения – способность выделять из общего контекста вербальную и невербальную экспрессию поведения;
- познание классов поведения – способность распознавать общие свойства в некотором потоке экспрессивной или ситуационной информации о поведении;
- познание отношений поведения – способность понимать и устанавливать связи между единицами информации о поведении;

- познание систем поведения – способность понимать логику развития целостных ситуаций взаимодействия людей и смысл их поведения в этих ситуациях;
- познание преобразований поведения – способность понимать изменения значений сходного вербального или невербального поведения в разных ситуационных контекстах;
- познание результатов поведения – способность предвидеть последствия поведения исходя из имеющейся информации.

Акцентируя внимание на изучении влияния социокультурных условий региона на социальный интеллект, мы придерживаемся следующего мнения. Социокультурная среда региона формируется в процессе взаимодействия людей, под воздействием социально-экономических, культурных, природно-климатических и прочих факторов. Она представляет собой условия, создающие мотивацию людей для повседневной жизни. Соответственно, она предопределяет выбор предпочтений, устремлений, жизненной позиции для обеспечения самореализации, удовлетворения потребностей и при смене вектора развития может быть подвержена трансформации (4).

Социокультурная среда региона воплощается в форме городской или сельской культуры. У горожан и селян складывается специфический образ жизни, определяемый разными условиями, которые создаются этими системами расселения людей. Различия в социально-экономических, социально-психологических, культурных, природных условиях жизни города и села являются реальными предпосылками для появления индивидуально-типических и индивидуально-неповторимых черт в поведении, общении и деятельности их жителей (10).

В отечественной психологии до настоящего времени нет фундаментальных работ о социально-психологических особенностях российских городов и сел, отражающих их специфические условия. Поэтому, обобщив имеющиеся в данной области исследования и теоретические разработки, попытаемся дать в общих чертах характеристику сельскому и городскому типам поселений.

Современный сельский социум как экономическое и социальное пространство жизнедеятельности человека со своими специфическими условиями представляет собой особую среду обитания, для которой характерны невысокий уровень жизни населения, низкие доходы преобладающей части семей, часто не обеспечивающие допустимый минимум потребления и вынуждающие людей существовать на грани бед-

ности и нищеты. В профессиональной структуре населения преобладают представители сельскохозяйственных профессий, большая часть населения занята преимущественно сельскохозяйственным трудом (3).

Селу присуща слаборазвитая социальная и инженерная инфраструктура: дефицит благоустроенного жилья, сервиса, крайне низкий уровень комфортности. Весьма неблагоприятны социальные условия жизни, труда, быта, досуга; ограниченный доступ населения к социальным, культурным, образовательным услугам; невысока концентрация интеллекта, ниже, чем в городе, образовательный и культурный уровень населения; ограничены адаптационные возможности в плане вторичной занятости населения, его трудовой и профессиональной деятельности (3).

Современные деревни и села сохранили многие традиционные черты сельского образа жизни. Однако в последние десятилетия растет влияние города на деревню, приводя к переориентации в системе взглядов и жизненных ценностей. Особую роль в этом играют средства массовой информации, пропагандирующие городской образ жизни, который становится эталоном, мечтой для сельских детей и молодых людей (11).

Современный город – это сосредоточение материальной и духовной культуры общества. Существует много различных определений города. Это связано прежде всего с тем, что город является объектом сложным, многоликим и междисциплинарным, исследуемым и интересующим представителей очень многих наук и прикладных дисциплин. В основе определения города с точки зрения закона – противопоставление города сельской местности с учетом дихотомии несельскохозяйственных и сельскохозяйственных занятий, определение минимальной людности города, выполнение им административных и других функций (или их сочетание).

Город концентрирует население с преобладанием несельскохозяйственной деятельности, обеспечивая более эффективное производство и более разнообразные виды деятельности и общения по сравнению с окружающей его сельской местностью (7). Одна из важных характеристик города, которая играет большую роль в формировании личности человека, его социализации, – это его величина. От величины города зависят многие его признаки: темпы роста, элементы демографической структуры и др. В зависимости от численности населения в официальных статистических источниках и градостроительной практике выделяются следующие группы городов: малые – до двадцати тысяч жителей;

средние – двадцать – сто тысяч; крупные – сто – пятьсот тысяч; крупнейшие – пятьсот тысяч жителей и выше; города-миллионеры (2). Так, например, в малых городах (которые почти всегда имеют давнюю историю) социально-психологическая обстановка социализации очень во многом сходна с условиями в сельских поселениях. А соответственно, и нормы жизни в этом случае тоже имеют много общего с сельскими нормами. Следует подчеркнуть, что в старых малых городах сегодня ещё достаточно эффективен социальный контроль жизни и общения людей. Современные малые города в жизненном укладе сохраняют ещё многое от традиционной сельской общины, в которой все знают всех и про всех, в которой практически невозможно анонимное существование человека. Большинство эпизодов его жизни становятся здесь объектами оценки общественного мнения.

Городской образ жизни, под влиянием которого протекает социализация жителей средних и крупных городов, имеет следующие основные характеристики: преобладание анонимных, деловых, кратковременных, частичных и поверхностных контактов в межличностном общении и в то же время высокая мера избирательности в эмоциональных привязанностях (6).

Городской образ жизни характеризуется снижением значимости территориальных общностей, неразвитостью соседских связей, уменьшением экономического значения семьи и одновременным увеличением её субъективной значимости для человека, многообразием культурных стереотипов, ценностных ориентаций и стилей жизни, неустойчивостью социального статуса горожанина, повышением его социальной лабильности. Городскому образу жизни свойственно ослабление влияния традиций в регулировании поведения человека, слабый социальный контроль вследствие наличия разнообразных социальных связей и анонимности, значительная роль самоконтроля поведения. Кроме того городское население состоит из многочисленных социальных слоёв и профессиональных групп, имеющих самые разные ценностные ориентации и стили жизни.

Объективно современный крупный город – средоточие материальной культуры (промышленность, транспорт, связь, архитектура, памятники материальной культуры), а также духовной культуры (учреждения культуры, различные учебные заведения, памятники духовной культуры и так далее). Особенностью города как фактора социализации является наличие у его жителей потенциальных возможностей для выбора во всех сферах жизнедеятельности. Это объективно создаёт условия для разви-

тия человека, для реализации субъективных устремлений. Выбор конкретного человека определяется его семейными условиями, социальным слоем, к которому он принадлежит, а также той частью города, в которой он живёт, его восприятием города. Город форсирует становление самостоятельности мышления и поведения личности, интенсивность ее творческой деятельности и развитие самоуправления, обеспечивая высокую насыщенность культурной и иной информацией (5). Носителями информации являются архитектура, транспорт, реклама, отдельные люди, учреждения, организации и т. д. В целом город предоставляет личности возможность широкого выбора кругов и групп общения, системы ценностей, стиля жизни. Здесь растущий горожанин имеет многообразные возможности для самореализации.

Таким образом, видно, что тип поселения, а если конкретнее – та среда, которая там создается, оказывает большое влияние как на стиль жизни конкретного человека, его поведение, так и на культурную жизнь общества в целом, в том числе и на специфику и функционирование различных образовательных институтов (детских садов, школ, лицеев и пр.).

В сельской местности школа, как правило, единственное образовательное учреждение по месту жительства учащихся, которые могут получить полное или основное среднее образование. В отличие от города здесь ученик привязан к конкретной школе, он вынужден оставаться в безальтернативном пространстве, что обуславливает зависимость уровня развития ребенка от привходящих обстоятельств, лишает его возможностей дополнительного образования. Чем ближе школа к городу, тем большими возможностями она располагает для интеграции детей в социальную и культурную жизнь (3).

Стадия подросткового возраста характеризуется акцентированием использования интеллектуального потенциала, рефлексивных способностей в сфере социального взаимодействия. Мы считаем, что социокультурные особенности региона проживания, принадлежность к городской или сельской культуре во многом определяют формирование процессов понимания поведения других людей у подрастающего поколения.

#### *Организация исследования, характеристика выборки*

Согласно избранной методологии, для выявления особенностей социального интеллекта применялась методика диагностики социального интеллекта Дж. Гилфорда в адаптации Е. С. Михайловой (8). Методика включает четыре субтеста. Субтест № 1 «Ис-

тории с завершением» измеряет фактор познания результатов поведения, то есть способность предвидеть последствия поведения персонажей в определенной ситуации, предсказать то, что произойдет в дальнейшем. Субтест № 2 «Группы экспрессии» измеряет фактор познания классов поведения, а именно – способность к логическому обобщению, выделению общих существенных признаков в различных невербальных реакциях человека. Субтест № 3 «Вербальная экспрессия» измеряет фактор познания преобразований поведения, то есть способность понимать изменение значения сходных вербальных реакций человека в зависимости от контекста вызвавшей их ситуации. Субтест № 4 «Истории с дополнением» измеряет фактор познания систем поведения, а именно – способность понимать логику развития ситуаций взаимодействия и значение поведения людей в этих ситуациях. Результаты подсчитываются по каждому субтесту в отдельности и по всему тесту в целом. Результаты по отдельным субтестам отражают уровень развития одной (или нескольких) способностей фактора познания поведения. Результат по тесту в целом является композитной оценкой и отражает общий уровень развития социального интеллекта.

Основанием для формирования выборки стал факт проживания участников в регионах с разными социокультурными условиями. Выборку нашего исследования (N = 523) составили три группы. В группу № 1 вошли 249 подростков из города-мегаполиса (г. Москва,

ВАО СОШ № 633, ВАО СОШ № 783); в группу № 2 – 173 подростка из крупного областного центра (г. Екатеринбург, МАОУ Лицей № 128, МБОУ лицей № 100); в группу № 3 – 101 сельский подросток (с. Коптелово Алапаевского района Свердловской области, Коптеловская СОШ). Математико-статистический анализ осуществлялся с помощью методов описательной и сравнительной статистики (U-критерий Манна-Уитни).

#### *Обсуждение результатов исследования*

Анализ полученных результатов по субтесту «Истории с завершением» обнаружил высокий и средний уровень развития способности предвидеть последствия поведения людей в определенной ситуации, а также предсказать, что произойдет в дальнейшем у 82,6% подростков из областного центра, у 75,2% подростков из столицы и у 58,5% сельских подростков. Сравнительный анализ позволил сделать вывод о наличии значимых различий в развитии этой способности ( $p \leq 0,001$ ) у городских и сельских подростков (табл. 1, 3). Городские подростки лучше выстраивают стратегию собственного поведения и ориентируются в невербальных реакциях участников взаимодействия, знают нормо-ролевые модели и правила, регулирующие поведение людей. Они способны предвосхищать дальнейшие поступки людей на основе анализа реальных ситуаций общения (семейного, делового, дружеского), предсказывать события, основываясь на понимании чувств, мыслей, намерений участников коммуникации.

Таблица 1.

#### **Значимые различия в показателях социального интеллекта у подростков из областного центра и села**

Субтесты методики изучения социального интеллекта	Среднее значение		U-критерий Манна-Уитни
	Группа № 2	Группа № 3	
История с завершениями	152,69	111,48	6108,500***
Группы экспрессий	151,71	113,16	6278,000***
Вербальная экспрессия	150,52	115,20	6484,000***
Истории с дополнением	146,11	122,76	7247,500**
Композитная оценка	152,02	110,91	6051,000***

Примечание: \*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,01$ ; \*\*\*  $p \leq 0,001$ .

Таблица 2.

#### **Значимые различия в показателях социального интеллекта у подростков из столицы и областного центра**

Субтесты методики изучения социального интеллекта	Среднее значение		U-критерий Манна-Уитни
	Группа № 1	Группа № 2	
История с завершениями	205,46	220,20	20033,500
Группы экспрессий	202,84	223,97	19381,000*
Вербальная экспрессия	195,74	234,18	17615,000***
Истории с дополнением	202,47	224,49	19291,000*
Композитная оценка	199,03	229,45	18432,500**

Примечание: \*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,01$ ; \*\*\*  $p \leq 0,001$ .

Таблица 3.

**Значимые различия в показателях социального интеллекта у подростков из столицы и села**

Субтесты методики изучения социального интеллекта	Среднее значение		U-критерий Манна-Уитни
	Группа № 1	Группа № 3	
История с завершениями	186,74	147,78	9774,500***
Группы экспрессий	185,45	150,96	10096,000**
Вербальная экспрессия	177,88	169,64	11982,500
Истории с дополнением	178,82	167,31	11747,000
Композитная оценка	183,46	155,89	10593,500

Примечание: \*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,01$ ; \*\*\*  $p \leq 0,001$

Результаты, полученные по субтесту «Группы экспрессии», обнаружили средний и выше среднего уровень выраженности способности к логическому обобщению, выделению общих существенных признаков в различных невербальных реакциях человека у 74,1% подростков из областного центра, у 67,4% подростков из столицы, у 50,5% сельских подростков. Значимые различия в показателях выраженности этой способности выявлены (табл. 1–3) у подростков из областного центра и села ( $p \leq 0,001$ ), у подростков из столицы и села ( $p \leq 0,01$ ), у подростков из столицы и областного центра ( $p \leq 0,05$ ). Анализ результатов позволяет констатировать, что подростки из областного центра точнее своих сверстников из других населенных пунктов оценивают состояния, чувства, намерения людей по их невербальным проявлениям: мимике, позам, жестам. Сельские школьники в большей степени ориентируются на вербальное содержание сообщений и могут ошибаться в понимании смысла слов собеседника. Это связано с тем, что они не учитывают (или неправильно учитывают) сопровождающие общение невербальные реакции (язык телодвижений, взглядов и жестов).

По субтесту «Вербальная экспрессия» значимые различия в показателях выраженности способности понимать изменение значения сходных вербальных реакций человека в зависимости от контекста вызвавшей их ситуации выявлены (табл. 1, 2) у подростков из областного центра и села ( $p \leq 0,01$ ), у подростков из столицы и областного центра ( $p \leq 0,05$ ). Анализ полученных результатов показывает, что подростки из областного центра обладают более высокой чувствительностью к характеру и оттенкам человеческих взаимоотношений. Это помогает им быстрее и правильнее понимать то, что люди говорят друг другу (речевую экспрессию) в контексте определенной ситуации, конкретных взаимоотношений. Они способны быстрее находить соответствующий тон общения с разными собеседниками в разных ситуациях (можно сказать, что у них выше ролевая пластичность).

Подростки из столицы хуже распознают различные смыслы, которые могут принимать одни и те же вербальные сообщения в зависимости от характера взаимоотношений людей и контекста ситуации общения. Они больше ошибаются в толковании слов собеседника.

По субтесту «Истории с дополнением» (табл. 1, 2) обнаружен низкий или ниже среднего уровень выраженности способности понимать логику развития ситуаций взаимодействия и значение поведения людей в этих ситуациях у 57,4% сельских подростков, у 47,8% подростков из столицы, у 45% подростков из областного центра. Исследование выявило, что большинство участников испытывают трудности в анализе ситуаций межличностного взаимодействия и, как следствие, хуже адаптируются к разного рода взаимоотношениям между людьми (семейным, деловым, дружеским и другим). Значимые различия в показателях выраженности этой способности выявлены (табл. 1, 2) у подростков из областного центра и села ( $p \leq 0,001$ ), у подростков из столицы и областного центра ( $p \leq 0,001$ ).

Композитная оценка уровня развития социального интеллекта показала значимые различия у подростков из областного центра и села ( $p \leq 0,001$ ), у подростков из столицы и областного центра ( $p \leq 0,01$ ). Наиболее высокие показатели социального интеллекта обнаружены у подростков из областного центра.

Таким образом, исследование позволило выявить следующие психологические особенности социального интеллекта у подростков, проживающих в регионах с разными социокультурными условиями.

Подростки из областного центра показали более высокий уровень развития социального интеллекта. У них достаточно развиты способности извлекать информацию о поведении других людей, понимать язык невербального общения, высказывать быстрые и точные суждения о людях, успешно прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах, проявлять дальновидность в отношениях с другими, что способствует их ус-

пешной социальной адаптации. Они, как правило, бывают успешными коммуникаторами. Им свойственны такие черты, как контактность, открытость, тактичность, доброжелательность и сердечность, тенденция к психологической близости в общении.

Подростки из столицы продемонстрировали низкий уровень эмоционального, эмпатийного общения. Это может объясняться спецификой проживания в крупном мегаполисе. Увеличение плотности населения с усложнением межличностных отношений и пребыванием человека в толпе вызывают беспокойство, раздражительность; вынужденные контакты с соседями, в городском транспорте и в других местах формируют потребность в уединении. Разрушение соседских связей и контактов влечет за собой преобладание анонимного общения, а функционально-ролевая структура деятельности сводит к минимуму существующие личные связи и отношения (9).

Подростки из села в оценке поведения окружающих ориентируются на мнение группы. У них менее проявляются инициатива и смелость в выборе собственной линии поведения. Они хорошо осознают социальные требования, заботятся о своей общественной репутации, умеют контролировать

свои эмоции и поведение. Но при этом не владеют достаточными навыками для распознавания невербальной информации в ситуациях социального взаимодействия. Это связано с менее насыщенной социальной средой и слабой востребованностью проявления способности оценивать поведение других людей. В сельской местности люди, как правило, хорошо знакомы друг с другом, что закрепляет стереотипность восприятия окружающих. Подростки взрослеют в социальной среде, где влияние стереотипов при оценке поведения является высоким. Перед ними не возникает задачи самостоятельно оценивать поведение, они априори принимают стереотипные оценки, закрепленные старшим поколением.

Интерпретируя полученные результаты, мы допускаем, что на них влияет не только принадлежность участников исследования к определенной социокультурной среде, но и «субкультурные» различия. Даже в формально однородной выборке (участники относятся к одному социальному слою, не различаются по возрасту) обнаруживаются существенные различия между отдельными лицами, связанные с конкретными условиями их микросреды.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления. М.: Прогресс, 1965.
2. Голд Дж. Психология и география: Основы поведенческой географии. М. : Прогресс, 1990.
3. Гурьянова М. П. Российская сельская школа как социокультурный феномен // Педагогика. 1999. № 7.
4. Ефремкина И. Н. Социально-психологические особенности толерантности городских и сельских подростков : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2013.
5. Левицкая А. Г. Урбанизация и воспитание: социологический анализ. Воронеж : Воронеж. ун-т, 1989.
6. Майерс Д. Социальная психология. СПб. : Питер, 2004.
7. Мерлен П. Город. Количественные методы изучения. М. : Прогресс, 1987.
8. Михайлова (Алешина) Е. С. Методика исследования социального интеллекта. Руководство по использованию. СПб. : Имятон, 1996.
9. Михайлова Л. И. Социология культуры. М. : Дашков и К, 2005.
10. Моросанова В. И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 6.
11. Социальная психология личности в вопросах и ответах : учеб. пособ. / Под ред. проф. В. А. Лабунской. М. : Гардарика, 2001.
12. Шабунова А., Окулова Н. Оценка населением социокультурной среды региона // Социологические исследования. 2011. № 6.

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

УДК 37.018.43  
ББК 4402.79

ГСНТИ 15.81.21

Код ВАК 19.00.07

### Марчук Наталья Юрьевна,

кандидат психологических наук, ассистент кафедры психологии образования, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: mar4uk@e1.ru

#### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** дистанционное обучение; виртуальная среда; межличностное общение в дистанционном обучении; педагогические технологии дистанционного обучения; организация информации в дистанционном обучении.

**АННОТАЦИЯ.** Дистанционное обучение предполагает взаимодействие реальных субъектов образования в виртуальной среде при помощи специальных средств коммуникации. Специфика среды взаимодействия и особенности организации учебной информации в отсутствие прямого контакта учащегося с педагогом определяют психолого-педагогические особенности дистанционного обучения.

### Marchuk Natalia Yurievna,

Candidate of Psychology, Assistant Lecturer of the Chair of Psychology of Education, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

#### PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PECULIARITIES OF DISTANCE EDUCATION

**KEY WORDS:** distance education; virtual environment; interaction in distance education; pedagogical technologies of distance education; information presentation in distance education.

**ABSTRACT.** Distance education presupposes interaction of real subjects of education in virtual environment with the help of special means of communication. Specificity of the interaction environment and peculiarities of information presentation in the absence of direct contact of a teacher and a student determine psychological and pedagogical peculiarities of distance education.

Современное образование развивается в условиях возрастающего потока информации, взаимопроникновения различных культур, необходимости индивидуализировать обучение огромным количеством знаний в самых разных сферах человеческой деятельности. Реформа образования связана с бурным развитием информационных, виртуальных и коммуникационных технологий, ориентирована на сокращение периода обучения студентов, изменение содержания образования, углубление знаний учащихся, расширение их кругозора, а также на индивидуализацию и дифференциацию обучения.

В рамках осуществления модернизации образования неизбежна новая форма обучения, отвечающая всем требованиям, предъявляемым к инновационному образованию, основанная на использовании интернет-видеотехнологий, современного мультимедийного интерактивного оборудования и обеспечивающая эффективность реализации основных образовательных программ. Таким требованиям в наибольшей мере соответствует дистанционное обучение, целью развития которого является объединение преимуществ виртуального и традиционного образования. Примером успешной реализации и развития дистанционного образования является *e-learning* (сокращение от англ. «Electronic Learning») – международная система электронного обучения с помощью сети Интер-

нет и мультимедиа (Южная Корея, США, Франции, Япония и др.) (2; 8; 17).

**Дистанционное обучение** – это обучение, при котором его субъекты разделены в пространстве и, возможно, во времени, реализуется с учетом передачи и восприятия информации в виртуальной среде, обеспечивается специальной системой организации учебного процесса, особой методикой разработки учебных пособий и стратегией преподавания, а также использованием электронных или иных коммуникационных технологий (1). Дистанционное образование позволяет удовлетворить индивидуальные потребности каждого человека в обучении и решить такие проблемы традиционного образования, как отсутствие индивидуального подхода к учащимся, недостаточное использование активных форм обучения, директивность образовательного процесса, слабая мотивация к самостоятельной познавательной деятельности учащегося, жесткая привязка к территории и во времени, субъективность оценки результатов обучения (3; 4). Таким образом, дистанционное обучение способно оптимально преодолеть недостатки традиционного образования и отличается от него по ряду показателей:

- повышает посещаемость мероприятий за счет онлайн-участников и просмотров записей;

- привлекает тех участников, кто не может присутствовать на занятиях в силу

нехватки времени или географической удаленности;

- предоставляет возможность доступа к электронным материалам и видеозаписям после лекции;
- привлекает новых слушателей, предоставляя им возможность в любое свободное время присоединиться к онлайн-занятию;
- обеспечивает доступность и экономичность образования для всех категорий граждан, в том числе социально незащищенных и маломобильных;
- обеспечивает возможность выбора индивидуального содержания обучения, а также эффективность и результативность обучения;
- дает возможность выбора индивидуального темпа освоения знаний;
- стимулирует самостоятельную познавательную деятельность учащегося.

История дистанционного образования начиналась с обучения, основанного на применении преимущественно печатных материалов (первая половина XX века), позже начинают внедряться в обучение мультимедийные материалы. В настоящее время дистанционное обучение связано главным образом с применением компьютерной техники и сети Интернет (2; 17).

Дистанционное обучение в наше время является объектом многочисленных научных исследований. Объектом исследований становятся концептуальные основы современного образования в условиях информатизации, педагогической квалиметрии (Б. П. Мартиросян, В. П. Симонов, А. И. Субетто, В. И. Зверева); влияние информационных технологий на содержание обучения (А. П. Ершов, В. В. Кузнецов, В. С. Леднев, Е. И. Машбиц, И. В. Роберт и др.); построение информационной модели обучения (А. И. Берг, В. М. Глушков, Д. Ш. Матрос, Н. Ф. Талызина и др.); применение информационных технологий для измерения и оценки результатов обучения (В. И. Андреев, Б. С. Гершунский); особенности открытого образования (В. П. Тихомиров, Л. Г. Титарев, В. В. Ярных, В. И. Солдаткин, Ж. Н. Зайцева, А. В. Хорошилова, Ю. Б. Рубин, Т. В. Рябушенко, А. А. Анисимова); особенности мобильного обучения (Алан Кей, М. Шарплз, Д. Атгевель, Д. Тракслер, Е. Георгиева, А. Смрикаров и др.); развитие современных информационно-коммуникационных технологий (А. А. Андреев, Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. А. Ахьян и др.); преподавание в сети Интернет (В. И. Солдаткин, А. А. Андреев и др.); новые технологии обучения (И. П. Волков, А. В. Долматов, В. А. Дятлов, Ю. Н. Арсеньев,

С. И. Шелобаев, Т. Ю. Давыдов, Г. К. Селевко, Б. Т. Лихачев, В. П. Беспалько, А. Н. Феданов, Д. Л. Титарев, В. В. Юдин). Одной из наиболее актуальных на сегодняшний день проблем в исследовании дистанционного обучения является изучение его психолого-педагогических особенностей, определяющих выбор наиболее эффективных форм и перспективы его реализации (15; 17).

Современные компьютерные технологии трансформируют мировосприятие в сторону многомерной, многовариантной, полиментальной виртуальности. Широкое внедрение современных информационных технологий может привести к принципиально новому подходу к технологии образования в целом, который будет опираться в числе прочего на дидактические возможности сверхсознательной функции человека. Эффективная интеграция данных технологий ориентирована на повышение качества обучения, развитие творческих способностей студентов, их стремление к непрерывному приобретению новых знаний. При этом меняются методы, способы учебы, взаимодействие участников образовательного процесса, содержание учебных циклов и роль субъектов образования. В отличие от традиционного дистанционного обучения опосредовано виртуальной средой, а в отличие от виртуального – предполагает педагогическое взаимодействие реальных субъектов педагогического процесса (8; 16).

Применение виртуальных технологий нуждается в тщательной подготовке материалов: программного обеспечения, планов, учебных пособий по управлению программой, руководства, индивидуализации инструкции – а также предъявляет требования к технической оснащенности, информационной компетентности учащегося и преподавателей, к личностным качествам учащегося в связи со сложностью учебной мотивации при данной форме обучения. Особую сложность при подготовке к реализации дистанционного курса представляет проблема аутентификации студента при дистанционной проверке знаний (3).

При этом дистанционные курсы могут быть использованы в качестве дополнения к основному курсу, в качестве основного курса с поддержкой куратора или без поддержки куратора (1; 3). Кроме того могут быть использованы различные модели дистанционного обучения:

- очная форма + дистанционная;
- сетевое обучение (автономные курсы или информационно-образовательная среда – виртуальные кафедры, школы, университеты);
- сетевое обучение + кейс-технологии;

• обучение, построенное преимущественно на видеоконференцсвязи.

Разработка дистанционных курсов обладает высокой трудоемкостью, требует достаточного уровня квалификации и может быть успешной только при учете **психолого-педагогических особенностей** данной формы обучения. Рассмотрим особенности основных компонентов дистанционного обучения: *субъектов* образования, *системы коммуникаций* между ними и *среды*, в которой разворачивается процесс обучения. Дистанционная модель обучения как базовая составляющая предусматривает передачу информации в специальной информационно-образовательной среде (виртуальной). Специфика среды кардинальным образом влияет на все компоненты учебной деятельности: учебную мотивацию, учебную ситуацию, контроль и оценку обученности учащихся.

Изменения внутренних психологических качеств субъектов, которые возникают в результате виртуального взаимодействия реальных субъектов, характеризуют процесс образования. Формирование виртуального образовательного пространства возможно только при коммуникации обучающего и учащегося звена / звеньев образования и образовательных объектов. В этом процессе проходит поиск и поддержка позитивной социальной идентичности субъекта, который является фактором стабилизации участника коммуникации. Информационно-содержательный аспект обучения «знание – умение – опыт» соединяет дидактические компоненты компьютерной и виртуальной моделей образования, которые взаимодействуют по схеме «осознание – понимание – конкретизация – применение» (1; 7; 13).

В процессе дистанционного образования каждым субъектом самостоятельно выстраивается индивидуальная виртуальная образовательная среда, которая становится фактором его социализации, средством создания и решения психологических проблем, инструментом формирования нового социокультурного опыта. Виртуальный образовательный процесс использует **личностный** образовательный потенциал человека, который развивается в тех областях, которые субъект сам для себя выбирает. Виртуальное образовательное пространство субъекта отражает взаимосвязь всех сфер личности: интеллектуальной, эмоциональной, ценностно-смысловой, поведенческой и др. Процесс расширения индивидуального виртуального образовательного пространства происходит в результате внешней и внутренней психической деятельности самого субъекта, его са-

мопознания, взаимопроникновения внешнего и внутреннего (7; 14).

Виртуальный характер дистанционного обучения имеет свои положительные и отрицательные аспекты для личности субъекта образования (18). *Положительное влияние* на личность оказывают следующие аспекты:

1) виртуальный мир представляет мир реальный, позволяет имитировать происходящее в социальной реальности, отрабатывать навыки, получать знания и опыт с минимальным риском;

2) виртуальное взаимодействие позволяет снизить психологическое напряжение, избежать психологического дискомфорта, что связано с ощущением психологической безопасности и повышением коммуникативной активности участников;

3) возможность стать анонимным участником взаимодействия или предстать под вымышленным именем стимулирует ролевое экспериментирование, способствует лучшему самопознанию, раскрытию индивидуализации.

К *отрицательным* психологическим аспектам использования виртуального мира относятся следующие:

1) отсутствие непосредственного эмоционального, энергетического, суггестивного контакта учащихся с педагогом (усложняет процесс передачи социокультурного опыта, снижает харизматические возможности субъектов образования, негативно влияет на групповую и профессиональную идентификацию учащихся, учебную мотивацию);

2) механистичность, проецирование законов реального мира на виртуальную среду и наоборот (педагогу следует избегать применения методов и техник преподавания, актуальных для реального мира, но не учитывающих особенностей виртуального взаимодействия; необходимо давать инструкцию учащимся о том, как применяемые ими навыки могут быть перенесены из виртуального мира в реальный);

3) обезличивание субъектов образовательного процесса (виртуальный мир способствует не только анонимности, но и сенсорной деградации в общении).

Отсутствие прямого, непосредственного контакта в дистанционном обучении заостряет важность учета **психологических особенностей организации информации**, которые во многом определяют эффективность обучения (1; 20; 21). Одним из наиболее важных факторов эффективности обучения является осмысленность учащимся учебного материала, т. е. наделение полученной информации смыслом «для себя». Роль педагога заключается в макси-

мальном расширении смыслового поля подаваемого им материала, его детализации.

Другим важным фактором является организация учебного материала, выделение его структуры, иерархии по критерию значимости и соподчиненности понятий, включение данной информации в систему мира в целом, что должно помочь учащемуся систематизировать полученный материал. Необходимо избегать избытка дополнительной информации, чтобы не отвлекать учащихся незначимой информацией, нужно избегать чрезмерного украшения учебного материала художественной подачей, придерживаться строго научного стиля. По возможности наполнять одно занятие одним крупным смысловым блоком.

Кроме того, важное значение имеет временной аспект обучения. Во-первых, принципиальным является определенное распределение обучения во времени – необходимая частота занятий, консультаций, наполненные оптимальном напряжением, объемом учебного материала. Во-вторых, должна быть определенная длительность представления материала (необходимая для понимания новой информации), а также важен и промежуток времени, отводимый на обработку информации, самостоятельное изучение материала, его расширение, углубление.

Важным компонентом дистанционного обучения является **связь** между субъектами образовательного процесса (1; 16; 17). Поэтому особые требования предъявляются ко всем характеристикам связи – техническим, организационным, психолого-педагогическим.

Большинство исследователей (Бейтс, Дэниел, Кабанова, Прохоров, Сьюарт и др.) обращают внимание на особое значение организации межличностного общения в дистанционном образовании. Также подчеркивается роль обратной связи в этом процессе. Общение является основой любого обучения, так как именно в общении передается социокультурный опыт от педагога к учащимся. При организации дистанционного обучения необходимо придерживаться следующих основных принципов эффективно-го взаимодействия:

- тщательная организация дидактического диалога; имитирование диалога в учебных материалах;
- организация персональной поддержки студентов (учащихся) в период между стационарными занятиями: консультации, предоставление информации, в которой учащиеся могут быть заинтересованы (о предстоящих виртуальных событиях, о поступлении новой информации на сайте, создание учебных сообществ и т. д.);

- распределение интерактивной деятельности в оптимальном соотношении с самостоятельной работой учащегося.

Для эффективного решения учебных задач в дистанционном обучении используется ряд интернет-технологий (5; 6; 12).

1. Виртуальные сообщества (например, социальные сети: [www.facebook.com](http://www.facebook.com), [www.vk.com](http://www.vk.com), [www.my.mail.ru](http://www.my.mail.ru)) ориентированы на общение, помогают развивать коммуникативную компетентность, позволяют снять блокирующие коммуникативные аффекты за счет психологической безопасности и возможности сублимации.

2. Виртуальные миры (виртуальные вселенные, например, [SecondLife.com](http://SecondLife.com), [There.com](http://There.com), [ActiveWorlds.com](http://ActiveWorlds.com)) позволяют поместить учащегося в такую ситуацию, которую невозможно воссоздать в реальном мире по практическим или этическим причинам. При этом происходящее в виртуальной реальности воспринимается субъектом как часть реального мира. Искусственно созданная симуляция реальности приобретает большую эмоционально-смысловую насыщенность. Структура сознания организуется по принципу гипертекста – нелинейно связанных субъективных реальностей, представляющих собой семиотико-смысловые образования.

3. Онлайн-игры:

- однопользовательская ролевая игра позволяет субъекту погрузиться в условия, в которые он не может попасть в реальной жизни, получить новый опыт, обрести новые смыслы, знания, навыки;

- многопользовательская ролевая игра представляет собой виртуальную реальность, в которой люди со всего мира могут взаимодействовать между собой, придерживаясь оговоренных правил и преследуя установленные в игре цели.

Онлайн-игры направлены в первую очередь на взаимодействие и общение, позволяют развивать социально-психологическую компетентность, помогают в решении различных внутренних конфликтов. Кроме того достижение успеха в такой игре невозможно без партнерского взаимодействия с другими игроками, а следовательно, игры способствуют обретению навыков сотрудничества. Специально разработанные или тщательно подобранные онлайн-игры могут погружать учащегося в различные контексты, связанные с учебной задачей, с будущей профессией, обеспечивая практическое знакомство с профессиональной деятельностью, а также развитие профессионализма студентов до их вступления в реальную практическую деятельность.

Взаимодействие в процессе дистанционного образования может быть построено по-разному. Каждый из видов взаимодействия имеет место в дистанционном обучении и является эффективным в определенной учебной ситуации (3; 13; 16).

В зависимости от количества участников общение можно подразделить на *индивидуальное* (один – один) и *групповое* (один – многие; многие – многие; малые группы; пары сменного состава).

По критерию *активности* участников взаимодействия выделяют *пассивное* общение (информация поступает от педагога к учащемуся, при этом учащийся воспринимает ее относительно пассивно); *активное* общение (педагог и учащийся находятся в постоянном взаимообмене информацией, обучение происходит в процессе диалога); *интерактивное* общение (обучение происходит в процессе полилога).

Кроме того общение в процессе дистанционного обучения может подразделяться также по критерию *синхронности* обмена информацией на *синхронное* (например, социальные сети) и *асинхронное* (например, блоги).

Особенности **среды взаимодействия**, во многом определяющей специфику дистанционного образования, требуют отдельного рассмотрения. Реализация дистанционного обучения в виртуальной среде расширяет опыт и способности человека за счет погружения в сферу минимальной, пороговой событийности и энергетики. Виртуальная реальность предполагает создание средствами специального компьютерного оборудования эффекта присутствия человека в объектной среде.

Термин «виртуальность» (от лат. *virtus* – «потенциальный», «возможный», «доблесть», «энергия», «сила», а также «мнимый», «воображаемый») принадлежит Фоме Аквинскому, который описывал виртуальность через понятия сочетания, связи, единства тела и души, а также сосуществования (в иерархии реальностей) души мыслящей, души животной и души растительной (8).

В современной науке виртуальная реальность рассматривается: а) как концептуализация революционного уровня развития техники и технологий, позволяющих открывать и создавать новые измерения культуры и общества; б) как развитие идеи множественности миров (возможных миров), изначальной неопределенности и относительности реального мира («виртуальная деятельность» у А. Бергсона, «виртуальный театр» у А. Арто, «виртуальные способности» у А. Н. Леонтьева). В физике виртуальные частицы, состояния и диспозиции

являются определенными аспектами становления реального бытия (5; 7; 17).

Различные аспекты виртуальной реальности рассмотрены во многих научных исследованиях: особенности виртуальных реальностей и взаимопереходы между виртуальностью и реальностью (Н. А. Носов, С. С. Хоружий и др.); виртуальность как продукт измененных состояний сознания (А. В. Россохин); соотношение и сущность «естественной виртуальности», «паравиртуальной реальности» (под которой понимается прежде всего психоделическое искусство), «протовиртуальной реальности», создаваемой посредством разработки специальных компьютерных программ, и применяемой, в частности, при создании спецэффектов (Н. Б. Маньковская и В. В. Бычков).

Принято считать, что идея виртуальной реальности впервые возникла в знаменитом фантастическом романе-техноутопии «Neuromanse» У. Гибсона, где киберпространство изображается как коллективная галлюцинация миллионов людей, которую они испытывают одновременно в разных географических местах, соединенные через компьютерную сеть друг с другом и погруженные в мир графически представленных данных любого компьютера. В этом понимании виртуальная реальность наиболее близка к понятию виртуальных состояний (измененных состояний сознания), активно изучаемого виртуальной психологией. Понятие виртуальной среды быстро ассимилировалось в современной культуре, и одним из наиболее перспективных направлений ее применения является сфера образования. Виртуальные технологии, виртуальная реальность как социокультурный феномен являются важным средством познавательной деятельности, которая влияет на психический мир, культуру и духовность личности учащегося (7; 8; 9; 14; 19).

Изучением особенностей виртуальной реальности занимается полионтологическое философское направление – виртуалистика, предполагающая множественность реальности, в отличие от моноонтологического подхода, предполагающего только одну, природную, реальность (Н. А. Носов, С. С. Хоружий и др.). Виртуалистика описывает следующие специфические свойства виртуальной реальности:

- порожденность (виртуальная реальность продуцируется активностью какой-то другой реальности, внешней по отношению к ней);
- актуальность (виртуальная реальность существует только «здесь и теперь», до тех пор пока активна порождающая реальность);

- автономность (в виртуальной реальности собственные время, пространство и законы существования);

- интерактивность (виртуальная реальность может взаимодействовать с другими, в том числе и с порождающей, как онтологически независимая от них).

В дистанционном обучении важны такие возможности виртуальной среды, как многообразие ее объектов, легкая воспроизводимость объектов реального мира, относительная доступность объектов, а также возможность для творчества, психологическая безопасность и личностная защищенность (8; 10; 15).

Описанные выше особенности компонентов дистанционного обучения определяют специфику его **организации**. В разработке курса, ориентированного на дистанционное образование, Д. Кунин выделяет четыре основные «призмы», через которые можно проанализировать его эффективность:

- призма навыка (упор на практические задания);

- призма любопытства (самостоятельная добыча информации) запускает развитие познавательной потребности и актуализирует формирование учебной мотивации учащегося;

- призма истории (создать историю, связанную с работой слушателя) ориентирована на создание портфолио студента / учащегося;

- призма потока (баланс между сложностью и умениями).

Реализация дистанционного обучения требует применения специальных **педагогических технологий**:

- 1) кейс-технология (основана на составлении для учащегося типового или индивидуального кейса, содержащего пакет с учебной литературой, мультимедийным видеокурсом, виртуальной лабораторией и обучающими программами, хрестоматиями, фрагментами монографий с комментариями педагога, контрольными заданиями для самопроверки, электронной рабочей тетрадь и т. д.);

- 2) телевизионная технология (многосторонние видеотеле-конференции, односторонние видеотрансляции);

- 3) интернет-технология (видеоконференцсвязь, голосовая почта, чат).

При этом возможно использование одной из основных технологий и дополнение их другими технологиями и методами. В настоящее время наблюдается тенденция к конвергенции различных технологий (<http://www.tantal.ru/lessons>).

**Средства дистанционного обучения** (как инструментарий деятельности обучающего и учащегося) отбираются с учетом специфики данного вида обучения (1; 4; 17). Наиболее часто в дистанционном обучении используются следующие средства:

- учебные издания (в бумажном и электронном вариантах);

- образовательные web-сайты;

- сетевые курсы;

- компьютерные обучающие системы (электронные учебники, тренажеры и т. п.);

- учебные аудио- и видеоматериалы;

- лабораторные дистанционные практикумы;

- базы данных и базы знаний с удаленным доступом;

- электронные библиотеки;

- экспертные системы;

- географические информационные системы учебного назначения;

- системы виртуальной реальности;

- голосовая почта;

- многосторонние видеотелеконференции и односторонние видеотрансляции;

- технические и программные средства информационных и коммуникационных технологий.

Все электронные **учебные материалы**, используемые в дистанционном обучении, могут быть классифицированы в зависимости от формы представления следующим образом:

- 1) традиционный материал, переведенный в электронное представление без переработки содержания;

- 2) материал в формате презентации;

- 3) статический гипертекстовый материал;

- 4) мультимедийный материал (с аудио- и / или видеофрагментами);

- 5) материал с интерактивными фрагментами и с элементами искусственного интеллекта.

Традиционные формы обучения в данном случае также имеют некоторые организационные особенности.

1. *Лекции* могут быть реализованы в двух видах:

- видеоконференцсвязь (просмотр выступления в реальном времени);

- самостоятельное изучение учебных материалов в различных видах (электронные учебные пособия, бумажные учебники, аудиозапись, видеозапись).

2. *Семинары* могут быть организованы:

- в режиме отложенного времени (оффлайн) – обмен текстовыми сообщениями (телеконференции);

- в реальном времени (онлайн) – обмен текстом (чат), аудиоконференции, видеоконференцсвязь.

### 3. Практикумы предполагают:

- самостоятельное выполнение практических заданий;

- удаленное подключение к лабораторной установке (Всероссийский сервер автоматизированных лабораторных практикумов <http://www.alpud.ru>);

- работа с компьютерной моделью лабораторной установки (НИИ электронных образовательных ресурсов, <http://cde.tsogy.ru>).

4. Активные формы обучения могут быть организованы в виде:

- игры;
- анализа ситуации (кейс-стади);
- группового проекта.

Общей характеристикой любых форм дистанционного обучения является акцент на самостоятельную работу учащихся и дробный режим работы, предполагающий короткие в меру подробные задания. Снижение эффективности учебной деятельности наблюдается при непрерывной работе более 40 минут (1; 13; 16; 20).

**Контроль знаний** в дистанционном обучении представляет некоторые сложности (неэффективность репродуктивного обучения и соответствующего контроля знаний; проблема аутентификации личности учащегося при контроле и др.). Тем не менее в настоящее время наибольшее распространение получили следующие виды контроля:

- письменные задания;
- рефераты (в электронном виде), эссе;
- курсовые работы;
- индивидуальные проекты;
- автоматическое тестирование в онлайн-режиме;
- очные экзамены;
- самостоятельные и контрольные работы;
- аналитические обзоры;
- творческие задания;
- портфолио;
- экзамены;
- зачеты;
- тесты.

Автоматическое тестирование включает проверку знаний на трех уровнях: знание фактов (что нужно делать), знание процедур (как нужно делать), стратегическое понимание (зачем и почему нужно делать именно так).

## ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев А. А. Дидактические основы дистанционного обучения. М., 1999.
2. Бухаркина М. Ю. Анализ отечественного и зарубежного опыта дистанционного обучения в среднем образовании и системе повышения квалификации педагогических кадров. URL: <http://distant.ioso.ru>

**Оценка знаний** в дистанционном обучении наиболее эффективна при помощи балльно-рейтинговой системы, которая позволяет более объективно оценивать знания учащихся, стимулирует их к самостоятельному поиску материалов, началу самостоятельной научно-исследовательской работы. В организации балльно-рейтинговой системы оценки необходимо обратить внимание на следующие основные особенности:

- деление всего курса на блоки;
- введение контрольных мероприятий по содержанию курса / блока;
- установка контрольных точек;
- определение балльно-рейтинговой шкалы;
- доведение до учащихся градации оценок, сроков сдачи работ, перевода баллов в итоговую оценку;
- открытый доступ для просмотра журнала прохождения контрольных точек и регистрации выполненных работ по тематике курса.

При этом за определённые виды работ, выполняемые студентами на протяжении всего семестра, выставляются баллы, определенное число баллов начисляется за экзамен или зачет, затем все эти баллы суммируются, и получается итоговый рейтинговый балл по предмету, который переводится в традиционную систему оценок (1; 11; 20).

Таким образом, дистанционное обучение, включающее применение различных педагогических технологий в виртуальной среде, позволяет преодолеть многие проблемы традиционного обучения (привязка к территории и во времени, недостаточная самостоятельная активность учащихся, директивность обучения и др.), максимально расширяет аудиторию учащихся, дает возможность удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей учащегося и реализации его творческого потенциала. Психолого-педагогические особенности дистанционного обучения складываются из специфики виртуальной среды, особенностей взаимодействия в этой среде и организации информации в условиях виртуального взаимодействия. Эти особенности определяют организацию данной формы обучения, применяемые средства и методы, а также формы контроля и оценочную деятельность. В настоящее время информационные технологии и виртуальная среда еще не стали общекультурными практиками, но обладают большим потенциалом в развитии образования.

3. Бухаркина М. Ю. Теория и практика дистанционного обучения / М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, Е. С. Полат. М. : Академия, 2004.
4. Введение в сетевые технологии обучения / Под ред. Л. Г. Титарева, Ю. Б. Рубина. М. : Альфа, 2003.
5. Виртуальность как способ изучения реального мира. URL: <http://younglinux.info/blender/virtualreality.php>
6. Виртуальные миры – это новые государства. URL: <http://theoryandpractice.ru/posts/1062-virtualnye-miry-eto-novye-gosudarstva>
7. Задоя Э. С. Проблема энергоинформационных взаимоотношений со средой // Научные основы энергоинформационных взаимодействий в природе и в обществе: мат-лы междунар. конгресса «ИнтерЕНИО-97». Крым, Украина, 1997.
8. Иванов Д. В. Виртуализация общества. СПб., 2000.
9. Корольова Н. Н. Семиосфера личности. СПб., 2005.
10. Корольков А. Статистика российского рынка дистанционного обучения – результаты опроса. URL: [http://websoft-elearning.blogspot.com/2011/04/blog-post\\_21.html](http://websoft-elearning.blogspot.com/2011/04/blog-post_21.html)
11. Мащенко Т. П. Рейтинговая система оценки знаний учащихся в современном образовательном пространстве. URL: [http://pedsovet.org/component/option,com\\_mtree/task,viewlink/link\\_id,5733](http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,5733)
12. Многопользовательские игры стимулируют сотрудничество между людьми. URL: <http://old.kv.by/index2006190601.htm>
13. Мур М. Г. Информационные и коммуникационные технологии в дистанционном образовании / М. Г. Мур, У. Макинтош, Л. Блэк и др. М. : Обучение-Сервис, 2006.
14. Носов Н. Виртуальная психология. М. : Аграф, 2000.
15. Перспективы дистанционного обучения в России. URL: [www.memoid.ru/node/Perspektivy\\_distancionnogo\\_obucheniya\\_v\\_Rossii](http://www.memoid.ru/node/Perspektivy_distancionnogo_obucheniya_v_Rossii)
16. Применение технологий виртуальной реальности для обучения и исследований. URL: <http://www.ve-group.ru/use30.html>
17. Троян Г. М. Концепция дистанционного образования, его эволюция и роль информационных и коммуникационных технологий // ИИТО ЮНЕСКО. М. : МЭСИ, 2001.
18. Трунов Д. Виртуальный мир: вред или польза? URL: <http://trunoff.hotmail.ru/archiv/p035.htm>
19. Хоружий С. О старом и новом. СПб. : Алетейя, 2000.
20. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник для вузов. СПб. : Питер, 2001.
21. Юрьев Г. П. Классификационные, терминологические и сущностные аспекты виртуального творческого мышления человека. // Переход на новую модель здравоохранения: мед. и др. технологии : сб. к 60-летию Поликлиники № 1 РАН. М. : Наука, 2006.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. Н. Н. Васягина.

УДК 378.147  
ББК Ч 420.24

ГСНТИ 15.01.21

Код ВАК 13.00.08

**Зинкевич Елена Романовна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и прикладной психологии с курсом медико-биологических дисциплин, Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет; 194100, Санкт-Петербург, ул. Литовская, д. 2; e-mail: lenazinkevich@mail.ru

**Кульбах Ольга Станиславовна,**

доктор медицинских наук, профессор кафедры общей и прикладной психологии с курсом медико-биологических дисциплин, Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет; 194100, Санкт-Петербург, ул. Литовская, д. 2; e-mail: os\_koulbakh@mail.ru

**Заварзина Наталия Юрьевна,**

кандидат биологических наук, доцент кафедры общей и прикладной психологии с курсом медико-биологических дисциплин, Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет; 194100, Санкт-Петербург, ул. Литовская, д. 2; e-mail: NZavarzina@mail.ru

**ОРГАНИЗАЦИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
ВРАЧЕЙ – ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ  
НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** компетентностный подход; непрерывное педагогическое образование; технология дистанционного обучения; вебинар; виртуальная лекция; субъективные, нормативные и индивидуально-вариативные критерии.

**АННОТАЦИЯ.** В качестве главной проблемы заявлена технология дистанционного обучения в организации непрерывного педагогического образования врачей – преподавателей медицинских вузов. Рассматриваются возможности реализации нетрадиционных методов обучения как дидактической основы заявленной технологии.

**Zinkevich Elena Romanovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of General and Applied Psychology in the Course of Medical Biological Subjects, St. Petersburg State Pediatric Medical University, St. Petersburg, Russia.

**Kulbakh Olga Stanislavovna,**

Doctor of Medicine, Professor of the Chair of General and Applied Psychology in the Course of Medical Biological Subjects, St. Petersburg State Pediatric Medical University, St. Petersburg, Russia.

**Zavarzina Natalia Yurievna,**

Candidate of Biology, Associate Professor of the Chair of General and Applied Psychology in the Course of Medical Biological Subjects, St. Petersburg State Pediatric Medical University, St. Petersburg, Russia.

**CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION OF DOCTORS TEACHING AT MEDICAL UNIVERSITIES  
ON THE BASIS OF DISTANCE TRAINING**

**KEY WORDS:** competence approach; continuous pedagogical education; distance training technology; webinar; virtual lecture; subjective, normative and individual-varied criteria.

**ABSTRACT.** The main problem discussed is the role of distance training in continuous education of doctors teaching at medical universities. The possibility of implementation of non-traditional forms of education as didactic basis of the technology is analyzed.

Современная образовательная ситуация задает направление развития последиplomного педагогического образования, цель которого – «становление профессиональной компетентности» преподавателя вуза (6, с. 13). В связи с чем компетентностный подход, получивший распространение в образовании вообще и в профессиональном образовании в частности, объективизирует необходимость отражения в последиplomном педагогическом образовании методов и технологий обучения, которые будут способствовать формированию профессионально-педагогической

компетентности врачей – преподавателей медицинских вузов.

По нашему мнению, компетентность врача – преподавателя медицинского вуза является результатом «саморазвития индивида, его не столько технологического, сколько личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта» (1, с. 13), что может реализоваться в условиях непрерывного педагогического образования. Внутренняя идея, лежащая в основе непрерывного образования, – это идея развития личности на всех этапах ее жизни, обновление имеющих-

ся знаний, совершенствование умений, обогащение нравственных ценностей.

В конце 70-х гг. прошлого века в докладе Римскому клубу «Нет пределов обучению» была сформулирована идея «о трех типах обучения» (5, с. 11). В качестве типов обучения авторы назвали поддерживающее, воспроизводящее и инновационное. Исходя из этого можно констатировать, что непрерывная образовательная деятельность в профессиональной сфере должна характеризоваться социокультурной чертой, придающей инновационный характер учебному процессу. Последнее означает, что непрерывное образование способно стать средством развития педагогического мышления преподавателей в новых образовательных условиях, средством реализации и поддержки инновационных педагогических проектов, в ходе которых создается принципиально новый продукт (например, новые образовательные и учебные программы, новые учебные пособия, новые дидактические материалы). В такой ситуации происходит не пассивное восприятие теории педагогики и психологии высшей школы, а активная собственная разработка теоретических и практических основ своей профессиональной педагогической деятельности, переосмысление имеющегося педагогического опыта.

«Развитие образования в новых социально-экономических условиях предполагает иной подход, <...> в соответствии с которым центральной фигурой в образовательном учреждении, ее ядром должен стать ученик, студент, слушатель, <...> рассматриваемый на уровне отдельного человека, во всем богатстве и многообразии его личностных интересов, потребностей и устремлений. Отсюда основной задачей системы образования становится создание благоприятных условий для их проявления и удовлетворения» (9, с. 25). На практике это означает, во-первых, постановку в центр образовательного процесса слушателя с его потребностями, мотивами, устремлениями с учетом возрастных, индивидуальных особенностей личности и закономерностей ее развития. Во-вторых, немаловажным является поиск и обновление содержания, форм, технологий и средств обучения, дидактически целесообразных и активизирующих процесс познания субъектов. В-третьих, в логике образовательного процесса важным является установление субъект-субъектных отношений между преподавателями и слушателями посредством конструирования педагогически и психологически целесообразного информального (неформального) диалога.

С точки зрения С. Г. Вершловского, использование технологий обучения, соответствующих особенностям позиции взрослых, позволяет повысить ценность самого процесса образовательной деятельности, а формируемая в этом случае потребность в обсуждении педагогических проблем с коллегами, работа с различными источниками информации становится стимулом превращения образования в непрерывный процесс (3).

Непрерывность образования создает пространство образовательных услуг, что существенно расширяет возможности удовлетворения потребности личности в интеллектуальном развитии (2). И здесь актуальным является обращение к вопросу образования врачей – преподавателей медицинских вузов посредством технологии дистанционного обучения. С нашей точки зрения, создание индивидуальных образовательных маршрутов в условиях технологии дистанционного обучения минимизирует временные затраты врачей – преподавателей медицинских вузов, активно вовлеченных не только в педагогическую, но и более всего во врачебную практику, обеспечивает им энергоемкое и мобильное использование своего времени.

Особое место при использовании технологии дистанционного обучения занимает выбор методов. Практика показывает, что в работе со слушателями курсов повышения квалификации можно использовать «нетрадиционные методы (knowledge sharing, коучинг и «обучение действием»)» (8, с. 7).

Понятие «knowledge sharing» буквально означает «управление знаниями». Само понятие появилось в 90-х годах прошлого столетия и имело отношение к корпорациям, осуществляющим внутреннее обучение сотрудников. Организация работы в соответствии с подходом управления знаниями предполагает использование развивающих вопросов, которые помогают субъекту решить стоящие перед ним задачи. Благодаря развивающим вопросам создаются ситуации учебного диалога, обеспечивающие личностную включенность каждого участника в процесс обсуждения проблемы.

Коучинг – «это индивидуальный метод работы. Взаимодействие между обучающим (коучем) и обучаемым» (8, с. 8) для решения оперативных задач повышения квалификации. Коуч – наставник, преподаватель, оказывающий помощь в осознании ситуации, связанной с процессом обучения и воспитания студентов, в определении целей профессионально-педагогического развития, в поиске средств, обеспечивающих достижение целей, наконец, обеспечивающий поддержку в создании программы дейст-

вий. Основной акцент в коучинге делается на реализации потенциала личности, самостоятельности, удовлетворении образовательных потребностей.

Основным положением в методе «обучение действием» является самостоятельный выбор субъектом проблемы, актуальной для его профессионально-педагогической деятельности. Для нашего времени «характерна качественно новая образовательная ситуация – основной проблемой становится не усвоение огромного, постоянно увеличивающегося объема знаний или хотя бы ориентация в потоке всё возрастающей информации, а проблема прямо противоположная: получение, создание, производство уникального знания, в котором назрела личностная потребность» (4, с. 23).

Совокупность нетрадиционных методов обучения составляет дидактическую основу технологии дистанционного обучения. Наряду с этим в ней широко используются компьютерные ресурсы для самостоятельной работы преподавателя. Компьютерные ресурсы позволяют:

- своевременно получать информацию о семинарах, конференциях и других мероприятиях, направленных на реализацию непрерывного педагогического образования;
- обеспечить дистанционное обучение на учебных курсах, размещенных на сервере образовательного учреждения;
- участвовать в диспутах, дискуссиях на основе интерактивных сервисов портала;
- получать педагогическую или психологическую консультацию по вопросам профессионально-педагогической деятельности, обмениваться собственным опытом и анализировать опыт коллег;
- сделать доступными для использования в работе учебные, методические пособия, представленные на сайте непрерывного педагогического образования, портале образовательного учреждения, реализующего программу курсов.

Технология дистанционного обучения отвечает требованию сущностных характеристик номинальных педагогических технологий, среди которых управляемость, эффективность, воспроизводимость.

В экспериментальном режиме курсы повышения квалификации преподавателей по направлению «Педагогика и психология высшей школы» в ГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет» было велось на основе технологии дистанционного обучения. Освоение программы курсов повышения квалификации на основе технологии дистанционного обучения предпо-

чили 344 человека (52,9%) от общего состава слушателей, остальные осваивали программу на основе традиционного подхода. Выбор традиционного (или поддерживающего) обучения преподаватели объясняли «нежеланием осваивать новое, так как привыкли к традиционным курсам», «отсутствием времени на организацию самостоятельной работы», наконец, тем, что «инновационные подходы для них интересны только в медицинской практике».

Остановимся на описании технологии дистанционного обучения врачей – преподавателей медицинских вузов и приведем примеры, демонстрирующие позиционирование ими своей точки зрения на те или иные процессы, протекающие в высшей медицинской школе.

В технологии дистанционного обучения врачей – преподавателей медицинских вузов были отражены четыре взаимосвязанных этапа:

- диагностический этап, задачей которого является изучение состояния педагогического мышления врачей – медицинских вузов и определение уровня продуктивности их педагогической деятельности;
- обучающий этап, задача которого состоит в реализации программы повышения квалификации в условиях факультета повышения квалификации преподавателей на основе инновационного подхода;
- результативный этап, основная задача которого – осуществление мониторинга удовлетворенности образовательных потребностей и интересов слушателей, а также определение дальнейшего саморазвития и самосовершенствования в межкурсовой пятилетний период;
- координирующий этап, в качестве центральной задачи которого рассматривалась диагностика отдельных компонентов педагогического мышления субъектов и проектирование дальнейшей программы непрерывного образования врачей – преподавателей медицинских вузов.

Результаты диагностики, направленной на выявление особенностей педагогического мышления, стали основанием для создания обновленной программы курсов повышения квалификации. В программе были актуализированы проблемные зоны теоретического и практического знания, среди них:

- понятийный аппарат педагогики и психологии высшей школы;
- целеполагание в обучающей деятельности преподавателя;
- современные технологии обучения;

- педагогическое мастерство врача – преподавателя медицинского вуза;
- педагогическое творчество врача – преподавателя медицинского вуза.

Весь процесс дистанционного обучения был направлен на создание ситуации диалога и полилога субъектов, так как именно эти формы общения стимулируют развитие мыслительной деятельности и, как результат, сказываются на состоянии педагогического мышления. Участвуя в обсуждении проблемных ситуаций, которые врачи – преподаватели наблюдают в работе со студентами, субъекты выходили на уровень обобщения собственного и чужого педагогического опыта, что значительно обогащало их «методическую копилку».

В учебной программе курсов была заявлена тема «Понятийный аппарат педагогики и психологии высшей школы». Содержание этой виртуальной лекции не только стало основанием для обсуждения весьма серьезных проблем, касающихся основных понятий в педагогической науке и практике, но и позволило разграничить и дифференцировать понятия «образование» и «воспитание», «воспитание» и «обучение», «обучение» и «развитие». Анализ этих понятий осуществлялся на основе конкретных видов педагогической деятельности, характерных для преподавателей, работающих на клинических кафедрах медицинского вуза. В качестве основных методов обучения врачей-преподавателей использовалась дискуссия, которая обеспечивала формирование педагогического сообщества и способствовала развитию педагогической идентичности: «Работа в диалоговом режиме вызывает коллективный интерес, и то, что было непонятно самому, становится ясно в совместном обсуждении», «Когда начинаешь обсуждать вопросы, связанные с понятиями педагогики, становится ясно, что все они отражаются в практической деятельности преподавателя», – прокомментировали это метод обучения участники формирующего эксперимента.

Обращение к тексту государственного образовательного стандарта по специальности «Педиатрия» на вебинаре послужило основанием для критического переосмысления своих учебных программ и учебно-методических комплексов. Приведем суждение участника практического занятия: «Мое мнение было ошибочным: я думал, что педагогика как наука «хороша» лишь в теории, а на практике педагогика другая, человеческая. Сейчас понял: все зависит от глубины педагогического знания – тогда практика приобретает наукоемкие черты.

Незнание и непонимание педагогики не означает ее отсутствие».

В процессе работы с врачами – преподавателями клинических кафедр удалось понять: для них важным и значимым является максимальное приближение к практике, что объясняется особенностями их профессионального клинического мышления, которое по сути является конкретным. Поэтому каждое теоретическое утверждение обязательно облекалось в форму практической деятельности преподавателя – врача – клинициста.

На вебинаре преподаватели обсуждали современные статьи, посвященные анализу педагогических ценностей в профессионально-педагогической деятельности преподавателя медицинского вуза. Многие субъекты указали на то, что они впервые обратились к поиску статей, отражавших особенности педагогической деятельности современного преподавателя. С нашей точки зрения, особую ценность педагогическое и психологическое знание приобретает для понимания сущности личности, механизмов ее воспитания, обучения и развития. Наряду с этим ценность педагогического и психологического знания для преподавателей имеет «решающий смысл при выборе средств и методов работы со студентами» (7, с. 49).

Среди значимых ценностей преподавателей медицинских вузов участники экспериментальной группы называли межличностное уважение, личностное развитие, сохранение и укрепление здоровья студентов, толерантность, ответственность.

Тема лекции «Технология педагогической деятельности как компонент профессионально-педагогической культуры» повлекла за собой коллизийную ситуацию, которая обеспечивала столкновение различных, подчас противоположных точек зрения всех субъектов образовательного процесса. Участники дистанционного обучения твердо придерживались позиции, что в контексте педагогической деятельности нельзя использовать понятие «технология», так как соединение гуманитарного и технологического знания не может обеспечить внутреннюю гармонию человека. Преподавателям была предложена трактовка понятия «технология педагогической деятельности»: педагогическая деятельность должна выстраиваться в определенной логике и последовательности, что упорядочивает работу преподавателя и позволяет достичь ее высокого качества. В условиях современной парадигмы профессионального образования педагогическая деятельность преподавателя заключается в проектировании учебно-воспитательного процесса, способ-

ствующего развитию личности самого субъекта деятельности и личности студента. Возможность приобрести статус субъекта педагогической деятельности образуется при условии овладения ее средствами, проявления способностей к творческому преобразованию этой деятельности.

На виртуальной лекции была актуализирована проблема успешности и результативности педагогического образования как важнейшей характеристики современного преподавателя. В качестве иллюстрации позиции преподавателей по этому вопросу приведем их высказывания: «Преподаватель должен стремиться к личностной самореализации, так как она обеспечивает уверенность и перспективу», «Всю свою жизнь более всего заботился о качестве своей медицинской подготовки, а педагогическая подготовка рассматривалась как формальность, которая повторялась через пять лет. На мой взгляд, сейчас все как-то изменилось: не знаю, стали ли мы учить лучше, но требования, предъявляемые к преподавателю, точно стали иными».

Рассматривая часть программы, посвященную психологии высшей школы, мы остановимся на теме «Познавательные барьеры как психолого-дидактический феномен. Способы преодоления познавательных барьеров». Предложенная проблематика вызвала безусловный интерес врачей-преподавателей, явившись источником формирования дискуссии. В самом начале лекции участникам опытно-экспериментальной работы была предложена педагогическая задача, иллюстрирующая поведение студента, у которого наблюдались познавательные барьеры. Приведем эту задачу: «Студент 3 курса лечебного факультета медицинского вуза обратился к куратору курса с просьбой помочь ему перевестись на другой факультет этого же вуза. После беседы со студентом куратор сделал вывод: у студента существуют познавательные барьеры, мешающие ему успешно учиться. Какие признаки указывают на наличие познавательных барьеров у студента?».

В большинстве своем врачи – преподаватели медицинских вузов констатировали, что «познавательные барьеры рассматриваются как особенности современного студента, отождествляемые с нежеланием учиться или отсутствием мотивации учения». Были и иные мнения, например: познавательные барьеры – это «внутренний страх, связанный с тревожностью, робостью, низким уровнем социального интеллекта», «внутренняя установка, вызывающая невозможность успешно обучаться». Подобные точки зрения не совпадают со

сформировавшимся в психологии представлением о таком феномене, как познавательный барьер. Но созданная прецедентная ситуация вызвала «движение мысли» преподавателей, их размышления на этот счет, диалог с коллегами, что в свою очередь позитивно сказывается на развитии педагогического мышления.

Завершающим аккордом в работе с преподавателями было выполнение ими проектной работы. Содержание проектной работы заключалось в написании статьи, посвященной обобщению собственного педагогического опыта, ее презентации на итоговом занятии, которое проходило в реальном времени. Подобное задание предполагало осуществление педагогической рефлексии: «Благодаря рефлексивным процессам человек осознает наиболее «больные» стороны собственной деятельности: проблемные, конфликтные, затруднительные, неразрешимые ситуации» (7, с. 148). Наряду с этим заданием преподавателям было предложено ответить на вопросы анкеты, что позволило выявить удовлетворенность содержанием, формами и методами обучения, использованными на курсах повышения квалификации.

Из 344 участников экспериментальной группы 102 человека (29,7%) полностью справились с заданием – написали статью, обобщавшую их педагогический опыт, подготовили презентацию, иллюстрирующую содержание статьи. Остальные 240 человек (69,8%) решились устно рассказать о своей работе, объяснив подобную ситуацию «особенностями работы», «большой занятостью», «нежеланием и неумением писать статьи на педагогическую тематику». Два человека (0,5%) заранее предупредили, что не будут принимать участие в итоговом занятии по производственной причине.

Изучение мнения преподавателей об особенностях организации педагогического процесса в условиях факультета повышения квалификации проводилось на основе следующих критериев:

- субъективные – насколько образовательный процесс факультета повышения квалификации соответствует требованиям человека, его профессиональным мотивам, склонностям и способностям;
- нормативные – насколько человек усвоил нормы, правила, эталоны образования на курсах повышения квалификации;
- индивидуально-вариативные – стремится ли человек индивидуализировать свое образование, реализовать в нем свои способности и потребности.

Анализ результатов анкетирования, отражающих субъективные критерии, позво-

лил сделать следующий вывод: 289 преподавателей (84,0%) были удовлетворены курсами повышения квалификации, организованными на основе технологии дистанционного обучения. Проиллюстрируем этот вывод репликами врачей-преподавателей: «Курсы отличаются обновленным содержанием, интересными формами работы с преподавателями», «Хочется отметить методы обучения, способствующие активизации процесса мышления, а также развитию межличностной коммуникации», «На мой взгляд, содержание курсов повышения квалификации соответствует профессионально-педагогической мотивации врачей – преподавателей медицинских вузов, учитывает их предпочтения и способности».

52 человека (15,1%) отметили, что содержание учебной программы курсов повышения квалификации, формы организации обучения и методы работы отвечают требованиям, предъявляемым к программам такого характера, но их не устраивает предложенная форма проведения зачетного занятия и такое задание, как написание статьи, которую надо было подготовить.

Оставшиеся члены группы – 3 человека (0,9%) воздержались от ответа.

Анализ результатов анкетирования, отражающих нормативные критерии, свидетельствовал о том, что значительное большинство респондентов – 312 человек (90,7%) – усвоили нормы, правила и эталоны современного образования: «Я смог работать в балльно-рейтинговой системе оценки успеваемости», «Теперь точно знаю, в чем отличие компетентности от компетенции», «Преподаватель весьма успешно сопоставил педагогические категории, благодаря чему сформировалось представление о научном значении этих слов».

11 врачей – преподавателей (3,2%) выразили сожаление о том, что не выбрали программу традиционного обучения, объяснив это приверженностью к традиционному обучению и консерватизмом мышления.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика, 2003. №10.
2. Буева Л. П. Непрерывное образование в процессе перестройки // Мат-лы Всесоюзн. Конф. «Формирование единой системы непрерывного образования»: сб. докладов. М.: Высшая школа, 1988.
3. Вершловский С. Г. Система образования взрослых как объект прогнозирования // Человек и образование. 2010. №1 (22).
4. Гурье Л. И. Проектирование педагогических систем: учеб. пособ. Казань: Казан. гос. технол. ун-т, 2004.
5. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках: программа «Обновление гуманитарного образования в России»: пособ. к спецкурсу для высш. педаг. учеб. завед., ин-тов усоверш. учителей, повыш. квалиф. работн. образования. М.: Арена, 1994.
6. Компетентный подход в педагогическом образовании: коллект. моногр. / Под ред. проф. В. А. Козырева и проф. Н. Ф. Радионовой. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2004.
7. Кудрявая Н. В., Уколова Е. М., Молчанов А. С., Смирнова Н. Б., Зорин К. В. Врач-педагог в меняющемся мире: традиции и новации. М.: ГОУ ВУНМЦ МЗ РФ, 2001.

Оставшиеся члены группы – 21 человек (6,1%) оставили вопрос анкеты без внимания.

Рассматривая результаты исследования, в основе которых лежат индивидуально-вариативные критерии, удалось установить, что 261 респондент (75,9%) стремится индивидуализировать свое образование, процесс самообразования по направлению «Педагогика и психология высшей школы» является для них весьма привлекательным. Как известно, «основное содержание деятельности вузовского преподавателя включает выполнение нескольких функций – обучающей, воспитательской, организаторской и исследовательской» (9, с. 272). Это вызывает необходимость читать не только медицинскую, но и педагогическую и психологическую литературу, обновлять арсенал своих методических, дидактических знаний.

50 человек (14,5%) заявили о том, что они не хотели бы заниматься самостоятельно: «Я могу заниматься самостоятельно, но мне необходим помощник, консультант, чтобы своевременно решать задачи, связанные с самообразованием», «С радостью буду заниматься самообразованием, да вот времени нет...».

33 преподавателя (9,6%) контрольной группы не ответили на последний вопрос анкеты.

На координирующем этапе технологии дистанционного обучения в качестве центральной задачи рассматривалось проектирование непрерывного образования врачей – преподавателей медицинских вузов.

Подводя итоги, необходимо отметить, что технология дистанционного обучения, обладающая большими организационными и техническими ресурсами, создает условия для реализации задач системы непрерывного педагогического образования не только врачей – преподавателей медицинских вузов, но и других специалистов.

8. Ложникова Т. В. Реализация принципа непрерывности образования в условиях современной организации // Модернизация системы образования на основе регулируемого эволюционирования : сб. науч. ст. по итогам VII Всерос. науч.-практ. конф. В 10 ч. Ч. 8 (14 ноября 2008). М., Челябинск : Образование, 2008.

9. Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия, векторы развития. М. : Эгвес, 2000.

10. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М. : Академия, 2001.

Статью рекомендует д-р пед. наук, доц. В. И. Сопин.

УДК 159.9.072  
ББК Ч 426-268.4

ГСНТИ 15.31.31

Код ВАК 19.00.01

**Иванова Екатерина Сергеевна,**

кандидат психологических наук, доцент, декан факультета практической психологии, Уральский гуманитарный институт; 620137 г. Екатеринбург, ул. Июльская, д. 42, кв. 37; e-mail: ivanova\_rina@mail.ru

**ДИСТАНЦИОННЫЙ ИНТЕРНЕТ-ТРЕНАЖЕР –  
НОВЕЙШИЙ СПОСОБ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА<sup>1</sup>**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** эмоциональный интеллект; опознание и вербализация эмоций.

**АННОТАЦИЯ.** Представлены результаты разработки внедрения дистанционного интернет-тренажера, направленного на развитие эмоционального интеллекта путем развития базовых структурных компонентов – опознания и вербализации эмоций. Экспериментально доказана эффективность такого рода обучающей среды для учащихся школ и вузов.

**Ivanova Ekaterina Sergeevna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor, Dean of the Faculty of Applied Psychology, Ural Institute for the Humanities, Ekaterinburg, Russia.

**DISTANCE INTERNET TRAINING PROGRAM  
AS A BRAND NEW WAY OF EMOTIONAL INTELLECT DEVELOPMENT**

**KEY WORDS:** emotional intellect; identification and verbalization of emotions.

**ABSTRACT.** Results of implementation of distance training program aimed at development of emotional intellect by means of development of basic structural components – identification and verbal emotion are given. The effectiveness of such educational environment for pupils and students is proved experimentally.

Совершенно незаметно для академической психологии в мире произошла эмоциональная революция. Многочисленные исследователи, принадлежащие как к фундаментальной науке, так и к прикладным областям (бизнес, образование, журналистика), обратились к изучению вопросов, связанных с эмоциональным интеллектом (3; 7). Интерес к данной теме возник после того, как введение конструкта «эмоциональный интеллект» позволило объяснить многочисленные примеры жизненного успеха лиц с относительно невысокими показателями академического интеллекта и случаи низкой успешности лиц с чрезвычайно высокими значениями IQ (3). В практической психологии, психотерапии, социологии и смежных отраслях накоплены данные, позволяющие утверждать, что в процессе достижения личного успеха многое зависит не только от обширных энциклопедических знаний, но и от умения общаться, влиять на эмоциональное состояние окружающих, регулировать свои эмоции, т.е. от некогнитивных составляющих, вплетенных в контекст жизни человека и его отношения с окружающими. Именно этот перечень характеристик, которые не вошли в структуру интеллекта как общей когнитивной способности, но оказались значимыми для реализации личностно-стратегии жизненного успеха, и был назван

оксюморонным с точки зрения классической, позитивистски ориентированной психологии XX века сочетанием «эмоциональный интеллект».

На протяжении практически всего прошлого столетия психология, находясь под влиянием позитивистского подхода, методично боролась за модель человека рационального, максимально «очищенного» от негативного влияния аффективных всплесков. Эмоции человека были объявлены рудиментарным наследием и оказались недостойны внимания психологической наук (2). Не удивительно, что понятие «эмоциональный интеллект» было введено представителем другой гуманитарной области – журналистом Д. Гоулманом (3). В результате его наблюдений за жизнью, обобщений и анализа стало очевидно, что человек не в состоянии руководствоваться в своем развитии и познании мира исключительно силой разума – в современной динамичной жизни ему нужны экспресс-методы оперативной диагностики происходящего. И оказалось, что именно эмоциональные реакции в качестве обобщенных оценок, соединяющих внешние события с внутренними, нередко скрытыми от самого человека процессами формирования и реализации потребностей, мотивов, целей, именно мгновенно вспыхивающие и быстро затухающие переживания являются более верными и точными ориентирами, нежели логические выкладки и попытки просчитать все верные и неверные варианты решений той или иной ситуации.

<sup>1</sup> Работа выполнена при поддержке ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России 2009-2013 гг.»

Д. Гулман блестяще показал, насколько важно для такой казалось бы далекой от эмоций сферы, как бизнес, внимание к эмоциональным процессам. Доступность стиля изложения материала и эвристичность выводов автора произвели эффект разорвавшейся бомбы: эмоциональный интеллект был объявлен панацеей, эффективным способом найти ответы на самые различные вопросы, связанные с психикой и поведением человека в контексте самореализации и достижения успеха (3).

В целом, анализ литературы (3; 7; 8) показывает сформировавшиеся на данный момент устойчивые убеждения следующего характера: эмоциональный интеллект – это все некогнитивные способы познания и управления окружающей действительностью, частью которой является и сам человек; наиболее высокие показатели эмоционального интеллекта наблюдаются у лиц, добившихся успеха, следовательно, эмоциональный интеллект – залог успешности; эмоциональный интеллект существенно выше у женщин, особенно его межличностная составляющая; эмоциональный интеллект развивается в течение всей жизни.

Критическое рассмотрение имеющихся в литературе данных все более отчетливо выявляет складывающееся логическое противоречие, связанное с тем, что исследователи дискутируют об особенностях того или иного показателя эмоционального интеллекта, пытаются доказать наличие или отсутствие гендерных различий, однако все эти логические выкладки фактически остаются обсуждением локальных результатов точечного исследования, выполненного согласно задумке автора и зачастую несвободного от предубеждений и рамочного видения собранного эмпирического материала.

На наш взгляд, достоверные, статистически обоснованные сведения о «естественном» уровне развития эмоционального интеллекта в том или ином периоде онтогенеза позволят избежать неправомерных утверждений о повышенной склонности женщин к восприятию и управлению эмоциональным состоянием или о возможности непрерывного развития эмоционального интеллекта в течение всей жизни. Такого рода подход позволит соотнести те или иные пики и спады показателей эмоционального интеллекта в связи с возрастными особенностями и задачами развития, а также выявить сензитивные периоды, когда формирующие воздействия будут наиболее эффективны, и периоды относительно стагнации, связанные с необходимостью развития других способностей и навыков (5). Гетерохронность эмоционального интеллекта

в онтогенезе – вполне прогнозируемое явление, т.к. любая психическая функция имеет свойство достигать максимальных значений в определенные периоды жизни, а затем ее проявления становятся менее выраженными (1).

Проблема развития эмоционального интеллекта является одной из актуальнейших тем современной практической и научной психологии. Коммуникативная компетентность, которая невозможна без развитого эмоционального интеллекта, лежит в основе успешности личности как в профессиональной, так и в межличностной сферах. Способность понимать состояние другого человека, воздействовать на него, а также эффективно управлять собственными эмоциями – залог активной и адекватной адаптации человека к постоянно меняющимся условиям окружающей действительности, важнейший фактор самореализации в современном мире. В результате на первый план выходят вопросы, связанные с созданием новейших приемов и способов развития такого рода навыков и способностей.

Актуальность исследования возможности дистанционного развития эмоционального интеллекта обусловлена тем, что данная тема является мало изученной и слабо разработанной. Развитие этого направления заостряет внимание научной общественности в отношении возможности формирования коммуникативных навыков за рамками привычного общения. Фактически, развивая данное направление, мы приближаемся к возможности конструирования посредством имеющихся медiateхнологий новой коммуникативной реальности, обладающей достаточным и универсальным обучающим потенциалом для формирования полезных и эффективных в реальной жизни навыков воздействия и взаимодействия.

В процессе анализа интернет-ресурсов (8) мы не обнаружили ни одного сайта и/или портала, а также дистанционного курса, который был бы направлен на развитие эмоционального интеллекта. Во многом это обусловлено господствующими в настоящее время зарубежными концепциями, которые ориентированы на рассмотрение эмоционального интеллекта через процессуальные характеристики (понимание эмоций, управление эмоциями, экспрессия эмоций и т.д.). Наши собственные разработки, полученные в результате объемного экспериментального исследования (4; 6), позволяют заключить, что эмоциональный интеллект имеет базовые структурные компоненты, к числу которых в первую очередь следует отнести навыки опознания и верба-

лизации эмоций (6). Следует подчеркнуть, что современный уровень развития интернет-технологий позволяет разрабатывать и внедрять самые разнообразные задания, направленные на тренировку и развитие этих важнейших, на наш взгляд, составляющих эмоционального интеллекта. Создание же на основе произведенных экспериментальных исследований дистанционного интернет-тренажера представляется важным социальным проектом, призванным сделать возможность развития коммуникативных навыков доступной для различных категорий пользователей всемирной сети. Представляется, что такого рода работа способна внести существенный вклад в повышение психологической культуры общения как в виртуальном пространстве, так и при непосредственных контактах.

Предварительный SWOT-анализ возможностей, сильных и слабых сторон разработки и внедрения дистанционного интернет-тренажера эмоционального интеллекта позволил сделать ряд выводов. В первую очередь, значительными плюсами создания дистанционного тренажера являются следующие особенности:

1) практически неограниченное количество человек, для которых дистанционный тренажер является доступным и надежным средством саморазвития коммуникативных навыков, в том числе для представителей удаленных территорий;

2) возможность для участников в удобном (ускоренном или стандартном) темпе осваивать предлагаемые материалы;

3) возможность для автора-разработчика контролировать результаты выполнения заданий, вносить коррективы, добавлять новые, удалять низкоэффективные задания;

4) возможность пополнять и расширять образовательную среду курса за счет включения новых заданий;

5) привлекательность такого рода ресурсов как современных образовательных технологий для подростков и молодежи;

6) экономичность: после разработки контента курс требует минимальных вложений в виде оплаты хостинга и услуг технического специалиста, производящего периодические обновления, в то время как очные психологические тренинги и обучающие семинары требуют аренды помещений, вложений в подготовку раздаточного материала, оплату труда тренера (ведущего), что ведет к их существенному удорожанию.

В качестве слабых сторон можно выделить:

1) ограничения в создании достоверного пространства развивающего межлично-

стного общения, связанные со спецификой использования технических средств;

2) возможность для участника эксперимента привлекать дополнительные источники информации, т. е. действовать недостаточно самостоятельно при выполнении предлагаемых заданий;

3) отсутствие аналогов – как следствие, сложности в определении трудности заданий, неравномерное повышение которой может привести к отсеву части пользователей.

Цель представляемого исследования была сформулирована следующим образом: оценить возможность развития эмоционального интеллекта испытуемых в возрасте 14-22 лет – учащихся школ и вузов – посредством выполнения тематических дистанционных заданий, представленных на авторском интернет-ресурсе. Предполагалось, что систематическое выполнение различных упражнений в комплексе специально составленной программы посредством дистанционного обучения будет способствовать развитию эмоционального интеллекта у учащихся 9-11 классов и студентов вузов.

Специально для реализации данного исследования был разработан мультимедиа-ресурс «Дистанционный тренажер опознания и вербализации эмоций» на базе образовательной системы Moodle, позволяющей создавать различные интерактивные задания для зарегистрированных пользователей, осуществлять администратору ресурса контроль выполнения заданий и вести рейтинг результатов работы пользователей.

Оценка эффективности программы дистанционного развития эмоционального интеллекта осуществлялась путем входящей и итоговой диагностики уровня эмоционального интеллекта (использовался опросник «ЭмИн» Д. В. Люсина), способности вербализовать эмоции (методика «Словарь эмоций» Е. С. Ивановой), способности опознавать лицевую экспрессию (методика «Тест лицевой экспрессии» Е. С. Ивановой), уровня алекситимии (опросник «Торонтская алекситимическая шкала»).

Выборка состояла из учащихся гимназии № 9, школы № 125 г. Екатеринбурга, студентов Уральского федерального университета, Уральского государственного экономического университета, Уральской государственной юридической академии. После предварительного обследования были сформированы две экспериментальные группы (74 учащихся гимназии в возрасте 14-17 лет, 112 учащихся вузов в возрасте 18-22 лет) и две контрольные группы (68 учащихся 14-17 лет, 103 студента вузов 18-22

лет), выровненные по половому составу и показателям эмоционального интеллекта.

Анализ результатов входящей диагностики осуществлялся по t-критерию Стьюдента и показал отсутствие значимых различий между экспериментальной и контрольной группами как по общему уровню эмоционального интеллекта, так и по его составляющим – объему активного словаря эмоций и точности опознания лицевой экспрессии.

Реализация программы дистанционного развития эмоционального интеллекта в экспериментальных группах осуществлялась в течение 6 недель – по три занятия в неделю. Используемая образовательная среда Moodle позволяет контролировать скорость открытия обучающимися новых тем. Для нас было принципиально важно, чтобы сенсорные навыки, которые лежат в основе восприятия и опознания эмоций, развивались на протяжении трех недель, так как этот временной отрезок признается когнитивистами значимым периодом для формирования, освоения и закрепления новых умений.

Участники экспериментальных групп после регистрации получили доступ к интернет-тренажеру. Вся программа представляемого дистанционного варианта развития опознания и вербализации эмоций как базовых компонентов эмоционального интеллекта включала 41 задание, которые были распределены на 17 занятий. В заданиях использовались авторские, созданные в рамках проекта, фотографии спонтанной лицевой экспрессии, музыкальные фрагменты, подобранные согласно отзывам для создания аудиальных образов эмоций и чувств, фрагменты из художественных фильмов и мультфильмов, иллюстрирующие переживания героев, фразеологизмы и иллюстративный материал, разработанный ранее в рамках курсовых работ 2009–2011 гг. совместно со студентами Г. А. Грибом, И. Н. Чувашевым, В. В. Савельевым.

Следует отметить, что наиболее высокие показатели изначально и на протяжении всего обучающего дистанционного курса были связаны с упражнениями, основанными на восприятии и опознании лицевой экспрессии. Аналогичные эмоции, закодированные выдающимися композиторами в музыке, не получали столь точных и правильных оценок. Что касается вербальных навыков, то наши ожидания относительно прироста этого показателя изначально бы-

ли очень высоки, так как ранее нам удалось доказать, что активный словарь эмоций может эффективно развиваться и увеличиваться в несколько раз за относительно ограниченный промежуток времени (4).

По окончании программы была проведена повторная диагностика всех четырех групп испытуемых. Результаты входящей и исходящей диагностики оценивались с помощью T-критерия Вилкоксона, который показал наличие более сильных положительных изменений по ряду отслеживаемых параметров у школьников экспериментальной группы в сравнении со школьниками контрольной группы. Также динамика в экспериментальной группе школьников выше, чем в группе студентов, что объясняется, с одной стороны, изначально более высокими показателями студентов, а также подтверждает нашу имплицитную гипотезу о более высокой сензитивности подростков к формирующим воздействиям, направленным на развитие эмоционального интеллекта, в связи с ведущим типом деятельности данного возраста – общением.

Статистический анализ результатов показал, что по всем методикам у экспериментальной группы в целом наблюдалась явная положительная динамика уровня эмоционального интеллекта, способности вербализовать эмоции и опознавать их по лицевой экспрессии, а также снижение алекситимии. Кроме того в результате реализации программы возрастные различия между учащимися гимназии и студентами сократились по показателю «Словарь эмоций». Таким образом, после работы на данном тренажере школьники экспериментальной группы существенно приблизились по ряду показателей коммуникативных способностей к более старшей возрастной группе – группе студентов. Это косвенным образом указывает на то, что данная программа, несмотря на большое количество визуального материала, способствует также развитию уровня осознания и понимания эмоций – как собственных, так и окружающих.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что разработанная программа дистанционного развития эмоционального интеллекта способствует его развитию за счет активизации базовых компонентов – опознания и вербализации эмоций и может быть рекомендована для внедрения в качестве эффективного средства развития эмоционального интеллекта как неотъемлемой части коммуникативной культуры личности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Веккер Л. М. Психика и реальность: Единая теория психических процессов. М. : Смысл; Per Se, 2000.
2. Вилюнас В. К. Перспективы развития психологии эмоций // Тенденции развития психологической науки. М. : Наука, 1989.

3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект на работе. М. : АСТ МОСКВА: Владимир: ВКТ, 2010.
4. Иванова Е. С. Лонгитюдное исследование показателей алекситимии и объема активного словаря эмоций студентов-психологов // Практическая психология: от фундаментальных исследований до инноваций : мат-лы 3-ей Междунар. научно-практ. конф. 10 октября 2008 г. – Тамбов : ТГУ им. Г. Р. Державина, 2008.
5. Иванова Е. С. Половозрастные особенности эмоционального интеллекта и его структурных компонентов // Образование и наука. Известия Уральского отделения Рос. академии образования. 2011. №7 (86).
6. Иванова Е. С. Эмоциональный интеллект: новая панацея? // Социально-гуманитарные и юридические науки: современные тренды в изменяющемся мире : IX Междунар. науч.-практ. конф. 20 августа 2012 г. Краснодар : Премьер, 2012.
7. Люсин Д. В. Новая методика измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Психологическая диагностика. 2006. № 4.
8. Панкратова А. А. Эмоциональный интеллект: примеры программы формирования // Психологические исследования. 2010. №. 1(9) URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n1-9/289-pankratova9.html#e3>.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. В. М. Воронин.

УДК 159.9.072  
ББК 88.Ю 9

ГСНТИ 15.21.51 15.81.21

Код ВАК 19.00.01, 19.00.07

**Кузьмина Ольга Викторовна,**

кандидат психологических наук, доцент, декан факультета психологии, Уральский гуманитарный институт; 620137, г. Екатеринбург, ул. Мира, 3-В, кв.18; e-mail: kuzminaov@yandex.ru

**ПРОЯВЛЕНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВО ВРЕМЕНИ У ПЕДАГОГОВ  
В СИТУАЦИЯХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ПЕРЕГРУЗОК  
В УСЛОВИЯХ ОСВОЕНИЯ ВИРТУАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** временная компетентность личности; информационный стресс; организация времени деятельности; информационные технологии; временной режим деятельности.

**АННОТАЦИЯ.** Определено значение компетентности во времени в регуляции деятельности. Представлены результаты эмпирического исследования, устанавливающего влияние показателей временной компетентности на возникновение информационного стресса в профессиональной деятельности педагогов.

**Kuzmina Olga Viktorovna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor, Dean of the Faculty of Psychology, Ural Institute for the Humanities, Ekaterinburg, Russia.

**DEMONSTRATION OF TIME COMPETENCE OF THE TEACHER  
IN SITUATIONS OF INFORMATION OVERLOAD  
IN THE PROCESS OF VIRTUAL LEARNING TECHNOLOGIES DEVELOPMENT**

**KEY WORDS:** time competence of a person; information stress; time management; information technologies; time mode of activity.

**ABSTRACT.** The value of time competence in activity regulation process is defined, the results of the empirical study are presented, which determine the influence of time competence on the occurrence of information stress in professional teaching staff members.

Существенные изменения, происходящие в современной России, затрагивают абсолютно все сферы жизни. Усложнение параметров и динамики изменений современного мира, становление глобальной информационной инфраструктуры обуславливают необходимость качественных информационно ориентированных изменений в образовании педагогических кадров. Учитель должен не просто успевать осваивать новые потоки информации в науке, технике, искусстве, но и быть готовым работать на опережение: «Учителя и руководители образовательных учреждений должны непрерывно совершенствовать свою профессиональную деятельность, чтобы быть готовыми к использованию инновационных технологий для достижения оптимальных результатов в педагогической работе» (2, с. 4). Проблема необходимости постоянного совершенствования профессионализма педагогических кадров отражена в Федеральном законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», в «Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года» и во многих других нормативных документах. Профессиональное образование учителей должно быть переосмыслено в контексте новой образовательной парадиг-

мы. Эти обстоятельства в первую очередь обуславливают актуальность и значимость исследования потенциалов виртуальной образовательной среды. Современный учитель должен знать возможности и проблемы развития человека в условиях информатизации образования, пути и способы преодоления затруднений; специфику и образовательные возможности современной виртуальной образовательной среды с позиции совокупности дидактических, психологических, технологических особенностей; особенности деятельности педагога и обучающихся в ней. Кроме того он должен уметь оценивать протекание образовательного процесса в виртуальной информационной образовательной среде; проектировать виртуальную коммуникацию, организовывать сетевые взаимодействия. Владеть технологиями поиска информации; способами ориентирования и взаимодействия с ресурсами глобальной сети Интернет. Владея большим арсеналом информационных ресурсов, учитель должен мобильно реагировать на их изменения, проявлять способность к рациональной организации своей деятельности во времени. Увеличение объема информации, получаемой в ограниченные отрезки времени, недостаточность компетенций, необходимых для качествен-

ного выполнения работы, может привести к психическому напряжению, накоплению отрицательных эмоций и, в конечном счете, к возникновению стресса. В данном исследовании мы обратимся к информационному стрессу, который проявляется у человека в связи с необходимостью освоения большого количества информации и невозможностью это сделать в заданный отрезок времени. Стрессовые состояния негативно сказываются как на самом работнике, так и на деятельности организации.

Сегодня в психологии проведено достаточно много исследований, посвященных анализу стрессовых состояний в трудовой деятельности, условий организации работы, способствующих их появлению. Однако недостаточно полно изучен вопрос проявления временной компетентности в стрессовых ситуациях.

Компетентность во времени выступает в качестве ведущей составляющей регуляционных возможностей человека, определяющих его успешную социализацию, включенность в деятельность и является профессионально значимым качеством для специалистов многих профессий, в том числе и учителя. В любой профессиональной деятельности присутствуют понятие срока, скорости, которые носят субъективно-объективный характер. Субъект оценивает свое «успевание» или «опаздывание», определяет срок, а при необходимости корректирует свои действия. В зависимости от задач и времени, отведенного на их выполнение, меняется напряжение, энергетические затраты. Человек вписывается в определенный временной режим деятельности.

Временная компетентность рассматривается нами как характеристика личности, которая проявляется в способности управлять собой во временном континууме. Управление временем в данном контексте раскрывается через возможность правильно оценивать сложившуюся ситуацию и принимать в связи с этим соответствующее решение, позволяющее достичь успешности. Результаты временной компетентности проявляются в точности установления временных затрат на конкретный вид деятельности, в способности оптимального конструирования во временном пространстве программы достижения цели, в умении контролировать временной график выполнения работы.

Общая структура временной компетентности личности может быть представлена пятью компонентами: ценностно-смысловым, мотивационным, познавательным, операционально-технологическим и рефлексивным. Ценностно-смысловой ком-

понент раскрывается через осознание социальной значимости эффективной организации времени и упорядочивания своей деятельности, через принятие времени в качестве ресурса. Ценностные ориентации выступают регуляторами активности индивида и являются потенциальной возможностью социальной активности. Мера осознанности времени жизни как жизненной проблемы весьма различна у разных людей (1).

Мотивационный компонент временной компетентности проявляется в стремлении к своевременности и определяет силу побуждения к организации времени жизни и деятельности. Потребность во временной организации проявляется в желании ощущать самого себя источником собственной активности, желании быть организованным.

Познавательный компонент отражает степень интереса к проблеме временной организации, включает знания о приемах организации времени, отношение к этому знанию, уверенность и убежденность в его правильности и необходимости.

Операционально-технологический компонент определяет процессуальную сторону и отражает применение различных приемов организации деятельности во времени на практике.

Рефлексивный компонент временной компетентности раскрывает возможности человека осуществлять контроль временных показателей в процессе деятельности.

Сегодня назрела необходимость исследования особенностей временной компетентности и организации деятельности у педагогов в сложных ситуациях, связанных с информационным стрессом. Проведенное нами эмпирическое исследование позволило выявить влияние компонентов и показателей временной компетентности на возникновение информационного стресса в условиях профессиональной деятельности педагогов.

#### *Организация исследования*

Диагностика выраженности временной компетентности осуществлялась с использованием методики «Временная компетентность личности» (О. В. Кузьмина) (5), особенности организации деятельности анализировались с помощью методики «Диагностика особенностей самоорганизации – 39» (А. Д. Ишков) (4), методика «Экспресс-диагностика стрессогенных факторов в деятельности руководителя» (И. Ладанов, В. Уразаева) (3). Опросник «Временная компетентность личности» позволяет оценить уровень осознания человеком необходимости организации времени, определить мотивационную направленность на выполнение работы к сроку, предпочитаете-

мые временные режимы деятельности. Методика «Диагностика особенностей личности» направлена на выявление индивидуальных особенностей постановки целей, планирования, самоконтроля, коррекции и возможности анализа ситуации.

Для определения информационного стресса была использована методика «Экспресс-диагностика стрессогенных факторов в деятельности руководителя» (И. Ладанов, В. Уразаева) (3). Статистическая обработка данных проводилась с использованием непараметрического критерия различий U Манна-Уитни, вычисления коэффициента корреляции r Пирсона. При обработке данных была применена компьютерная программа SPSS Statistics 17.

В качестве испытуемых в исследовании принимали участие 196 учителей средних общеобразовательных школ г. Богдановича и г. Березовска Свердловской области, создающие элементы виртуальной образовательной среды.

Исследование осуществлялось в два этапа: на первом были выделены статистически значимые различия, проявляющиеся в выраженности особенностей компетентности во времени у педагогов, находящихся

на разных уровнях информационного стресса при освоении виртуальных технологий обучения; на втором – проведен сравнительный анализ корреляционных связей между показателями временной компетентности у педагогов с разной выраженностью информационного стресса.

#### *Результаты исследования*

В результате анализа информационных стресс-факторов были выделены две группы: первая – педагоги, не испытывающие информационный стресс (37,6% от общей выборки), вторая группа – педагоги, у которых информационный стресс присутствует в средней степени (37,7% от общей выборки), и третья группа – педагоги с ярко выраженным информационным стрессом (24,7% от общей выборки). Для анализа различий были взяты крайние группы. Данные группы соответствуют требованию адекватности, предъявляемому к выборке исследования.

Результаты статистически значимых различий выраженности в проявлении компонентов временной компетентности у педагогов с различным информационным стрессом представлены в табл. 1.

Таблица 1.

#### ***Показатели статистических различий, проявляющихся в выраженности компонентов временной компетентности у педагогов с разным проявлением информационного стресса***

Временная компетентность		Средний ранг у педагогов		U Манна - Уитни	Уровень значимости p
Компоненты	Показатели	1 группы	2 группы		
Ценностный	Активность времени	54,1	46,6	917,5	0,22
	Эмоциональность времени	55,8	42,4	<b>795,5</b>	0,02
	Величина времени	54,2	46,5	912	0,21
	Структурированность времени	51,7	52,7	1053	0,87
	Ощущаемость времени	51,0	54,5	1000,5	0,55
Мотивационный	Направленность на выполнение к сроку	58,7	35,1	<b>580,5</b>	0,001
	Стремление к упорядочиванию во времени	57,6	37,8	<b>661</b>	0,002
Рефлексивный	Контроль времени	47,49	63,52	<b>739</b>	0,014
Познавательный	Интуитивная организация времени	48,23	61,62	<b>794</b>	0,04
	Технологичность организации времени	57,07	39,05	<b>697,5</b>	0,006
Операционально-технологический	Режим временной неопределенности	52,70	50,21	1021	0,702
	Режим оптимальной заданности	53,67	47,74	949,5	0,364
	Режим временного дефицита	53,04	49,34	996	0,572

*Примечание: 1 группа – педагоги, не испытывающие информационный стресс, 2 группа – педагоги, испытывающие информационный стресс. Жирным начертанием выделены статистически значимые различия.*

Данные, представленные в таблице 1, свидетельствуют о том, что педагоги обеих групп при характеристике своего времени

ценят его активность, стремительность, изменчивость, глубину, реальность, открытость (отсутствуют статистически значимые

различия по шкалам «Активность времени», «Величина времени», «Структура времени», «Ощущаемость времени»).

Отличие существует по одному показателю, характеризующему ценностный компонент временной компетентности. Педагоги, не испытывающие информационный стресс, считают, что время должно быть ярким, радостным, цветным. Педагоги, находящиеся в состоянии информационного стресса, придают этим характеристикам меньшее значение (шкала «Эмоциональность времени»  $U = 795$  при  $p = 0,02$ ).

Максимальное количество отличий существует в мотивационном компоненте временной компетентности личности. Педагоги, не испытывающие информационного стресса, в отличие от педагогов, находящихся в ситуации информационного стресса, испытывают большую потребность в предоставлении работы к сроку ( $U = 580,5$  при  $p = 0,001$ ). Они стремятся не опаздывать, свою работу выполнять точно к назначенному сроку. Они считают, что люди должны несмотря ни на какие обстоятельства уметь организовывать свое время.

Также для педагогов, не испытывающих информационный стресс, в большой степени присуща потребность в упорядочивании своей деятельности во времени (шкала «Стремление к упорядочиванию деятельности»  $U = 661$  при  $p = 0,002$ ). При распределении времени они считают, что нужно опираться на точные расчеты, жить по правилу «не трать время зря».

Интересные данные были получены при сравнении показателя, характеризующего контроль времени. Педагоги, находя-

щиеся в ситуации информационного стресса, вынуждены в большей степени контролировать и анализировать время, затраченное на работу (Шкала «Контроль времени»  $U = 739$  при  $p = 0,014$ ). При организации времени они в основном опираются на интуицию, не используют специальных приемов тайм-менеджмента (Шкала «Интуитивная организация времени»  $U = 794$  при  $p = 0,04$ ), в отличие от педагогов, не испытывающих информационного стресса (Шкала «Технологичность организации времени»  $U = 697,5$  при  $p = 0,006$ ).

При анализе предпочтений в выборе временных режимов деятельности было выявлено отсутствие статистически значимых различий у педагогов, находящихся как в состоянии информационного стресса, так и без него.

При исследовании отличий в способах самоорганизации деятельности было получено одно статистически значимое различие. У педагогов, не подверженных информационному стрессу, в большой степени проявляются навыки планирования ( $U = 724$  при  $p = 0,05$ ), чем у педагогов, находящихся в ситуации информационного стресса. Отличий в проявлении навыков постановки цели, анализа ситуации и коррекции плана действий не было выявлено.

На втором этапе исследования был проведен корреляционный анализ с целью выявления различий в структуре взаимосвязей показателей временной компетентности у педагогов с разным переживанием информационного стресса. Результаты корреляционного анализа представлены в таблице 2.

Таблица 2.

**Матрица значимых корреляционных связей между компонентами временной компетентности у педагогов с разным проявлением информационного стресса**

Показатели временной компетентности	Педагоги, не испытывающие информационный стресс		Педагоги, испытывающие информационный стресс	
	Направленность на выполнение к сроку	Стремление к упорядочиванию времени	Стремление к упорядочиванию времени	Знание приемов организации времени
Стремление к упорядочиванию времени	0,747	-	-	-
Знание приемов организации времени	0,525	0,677	0,769	-
Контроль времени	-0,437	-0,398	-	-
Использование приемов организации времени	-	0,487	0,686	0,677

Из данных таблицы 2 видно, что матрицы значительно отличаются друг от друга как количеством связей, так и их качеством.

У педагогов, не переживающих стрессовое состояние по поводу информационных перегрузок, показатели временной компетентно-

сти имеют большее количество корреляционных связей. Чем выше у педагога выражено стремление упорядочить свою деятельность во времени, тем больше проявляется желание выполнить работу к сроку ( $r = 0,747$  при  $p = 0,001$ ), тем чаще он начинает применять приемы тайм-менеджмента при работе ( $r = 0,487$  при  $p = 0,012$ ). Чем ниже показатели контроля времени, тем выше выраженность желаний выполнять работу к сроку ( $r = -0,437$  при  $p = 0,025$ ) и стремление упорядочить дела во времени ( $r = -0,398$  при  $p = 0,44$ ). Наличие взаимных связей между компонентами временной компетентности позволяет педагогам действовать продуктивно, что не приводит к возникновению стрессового состояния.

Структура корреляционных связей между показателями компетентности во времени у педагогов, переживающих информационный стресс, довольно сильно отличается от таких же показателей у педагогов без стресса (Таблица 2). Такие характеристики временной компетентности, как желание выполнять работу к сроку, осуществление контроля времени, не связаны между собой. Отсутствие корреляционных связей свидетельствует об отсутствии единой структуры. Если педагог и владеет технологиями тайм-менеджмента, то он не приме-

няет их при организации своей деятельности. Желание выполнять работу к заданному сроку не подкрепляется конкретными действиями, что приводит к напряжению и, в конечном счете, к стрессу.

Проведенное исследование позволило сделать заключение:

1) педагоги, ценящие во времени положительные окраски (яркость, радость, цветность), менее подвержены информационному стрессу в профессиональной деятельности;

2) у педагогов, не испытывающих состояние информационного стресса, показатели временной компетентности связаны между собой, что обеспечивает снижение вероятности возникновения информационного стресса.

Таким образом, обобщив полученные эмпирические данные, можно сделать вывод о существовании существенных отличий в выраженности компонентов временной компетентности личности в условиях освоения новых технологий, приводящих к разному проявлению информационного стресса. Полученные данные позволяют прояснить механизмы появления информационных перегрузок и стрессов через анализ временной компетентности личности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Личностная регуляция времени // Психология личности в социалистическом обществе. Личность и ее жизненный путь. М. : Наука, 1990.
2. Вайндорф-Сысоева М. Е. Виртуальная образовательная среда: категории, характеристики, схемы, таблицы, глоссарий. М. : МГОУ, 2010.
3. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. СПб. : Питер, 2009.
4. Ишков А. Д. Связь компонентов самоорганизации и личностных качеств студентов с успешностью в учебной деятельности : дис. ... канд. психол. наук. М., 2004.
5. Кузьмина О. В. Разработка и стандартизация методики «Временная компетентность личности» // Известия Урал. гос. ун-та. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2011. № 2 (89).

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. Н. И. Леонов.

УДК 371.21  
ББК Ч 426-268.4

ГСНТИ 15.81.21

Код ВАК 19.00.07

**Калашников Александр Игоревич,**

руководитель информационного отделения, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: Kalashnikov@e1.ru

**ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ЛОЯЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГОВ  
В УСЛОВИЯХ ВИРТУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** виртуальная образовательная среда; организационная лояльность.

**АННОТАЦИЯ.** Предпринимается попытка раскрыть специфику работы в виртуальной образовательной среде, выделить особенности содержания понятия «организационная лояльность», а также реализовать намерение рассмотреть противоречие развития организационной лояльности педагога, работающего в условиях виртуальной образовательной среды.

**Kalashnikov Alexander Igorevich,**

Head of the Information Department of the Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**ORGANIZATIONAL LOYALTY OF TEACHERS  
IN A VIRTUAL EDUCATION ENVIRONMENT**

**KEY WORDS:** virtual educational environment; organizational loyalty.

**ABSTRACT.** Attempts to reveal the specificity of working in a virtual educational environment are undertaken, the features of the notion of «organizational loyalty» are highlighted, the contradiction of organizational loyalty development of a teacher working in a virtual educational environment is studied.

В современном российском образовании появляется все больше возможностей использования информационно-коммуникационных технологий в структурных подразделениях вузов, школ, колледжей. Образовательные учреждения принимают участие в культурно-образовательных проектах, организуют дистанционное обучение, используют социальные сети, учебные порталы, чаты, файлообменники и т. д. Зачастую в рамках использования интернет-технологий в образовательном пространстве используется понятие «виртуальная образовательная среда». В условиях виртуальной образовательной среды педагог организует удаленную работу с аудиторией, внеаудиторную работу со студентами, использует сервисы, созданные для самостоятельной работы учащихся, курирует студенческие проекты, осуществляет дистанционную работу с коллегами и т. д. Виртуальная образовательная среда также выступает и как возможность для решения педагогом собственных педагогических задач на пути к профессиональной самоактуализации. Эта возможность, по мнению М. Е. Вайндорф-Сысоевой, определяется тем, что педагог может иметь различные роли в условиях виртуальной образовательной среды: *организатор учебного процесса; автор и разработчик электронных учебных курсов; консультант, организующий профессиональную педагогическую поддержку в процессе обучения; виртуальный психолог, создающий комфортные условия для обучения; проекти-*

*ровщик, который проектирует формы организации учебного процесса и виды деятельности, наиболее соответствующие целям и содержанию изучаемого курса; коллега и сотрудник; обучающийся* в ходе педагогического процесса, поскольку самообучение и взаимообучение преподавателя и обучающегося является атрибутивной особенностью инновационного обучения в рамках открытой модели непрерывного образования (3).

Вопрос профессиональной самоактуализации тесно связан с организационной лояльностью, которая возникает между работником и той организацией, в которой он работает. Ряд ученых полагает, что на организационную лояльность влияет наличие самой возможности для самоактуализации (1; 10 и др.).

Поднимая вопрос об организационной лояльности, важно отметить, что данная проблема актуальна как в России, так и за рубежом. Д. Мейер и Н. Аллен отмечают, что исследование организационной лояльности довольно популярно. Это определяется возможностью как прогнозировать текущую возможность организации за счет лояльного сотрудника. Воздействие организационной лояльности на организационную эффективность вызвало интерес среди ряда исследователей (13).

Мы считаем, что работа в виртуальной образовательной среде может обладать различными эффектами, в том числе и в контексте организационной лояльности. С од-

ной стороны, уровень организационной лояльности педагога, работающего в условиях виртуальной образовательной среды, может возрасти за счет увеличения возможностей для собственного профессионального развития. С. С. Баранская указывает на то, что часто причина организационной лояльности заключается не столько в возникновении привязанности к определенной организации, сколько в возможностях профессиональной самоактуализации внутри нее и построении профессиональной карьеры. Лояльность профессии связана с идентификацией сотрудника со своей профессиональной деятельностью, вовлеченностью в нее, стремлением к профессиональному самосовершенствованию, мастерству (1). М. Б. Перфильева также указывает на то, что организационная лояльность сотрудников тесно связана с возможностью профессиональной самоактуализации. По мнению исследователя, организационная лояльность сотрудников характеризует отношение работника к своей организации, при котором работник воспринимает цели организации как собственные, а достижение этих целей способствует повышению уровня социального комфорта трудовой деятельности работника, что в свою очередь способствует самоактуализации сотрудника в профессиональной и личной деятельности (10). С другой стороны, уровень организационной лояльности может снижаться за счет специфики работы в виртуальной образовательной среде: отдаленности от рабочего места, автономности, косвенной связи с организацией, выполнении трудового заказа сторонней организацией и т. д.

Цель данной статьи – обозначить существующее противоречие в развитии организационной лояльности педагога, работающего в условиях виртуальной образовательной среды.

Для начала подробно рассмотрим понятие «виртуальная образовательная среда». Раскрывая содержание понятия «виртуальная образовательная среда» можно отметить, что в классическом словаре С. И. Ожегова под термином «виртуальный» понимается «несуществующий, воображаемый, но возможный образ» (9). Г. Б. Холодова отмечает, что по отношению к виртуальности речь идет о чем-либо нематериальном и не воплощающемся в каком-либо предмете. А для того чтобы реализовать виртуальное в жизни, требуется использование материальных атрибутов. Развивая понятие «виртуальная реальность», Г. Б. Холодова говорит о том, что «виртуальная реальность» – это реальность, отличная от действительного, материально-

го мира, в основе которой нематериальные понятия – информация, мысли и образы. Смысл виртуальной реальности, по мнению Г. Б. Холодовой, есть «ощущение присутствия» в виртуальной среде. По ее мнению, особое внимание в современных исследованиях уделяется участникам образовательного процесса, создающим виртуальную образовательную среду, или использованию ее отдельных компонентов (12).

Под виртуальной образовательной средой часть ученых понимает информационное содержание и коммуникативные возможности локальных, корпоративных и глобальных компьютерных сетей, формируемые и используемые для образовательных целей всеми участниками образовательного процесса (4).

Другие ученые под виртуальной образовательной средой понимают среду, которая способствует творческому постижению Себя – Нового, т. е. личности, находящейся в процессе образовательного становления, осваивающей как новые знания, так и новые степени свободы (7).

В. А. Брылева под виртуальной образовательной средой понимает информационное пространство взаимодействия участников образовательного процесса, порождаемого информационно-коммуникационными технологиями. В. А. Брылева утверждает, что виртуальная образовательная среда является саморазвивающейся, многоуровневой и многофункциональной системой, которая объединяет ряд технологий: 1) специфические педагогические, дидактические и методические технологии; 2) информационные ресурсы; 3) компьютерные технологии (2).

В качестве системы виртуальную образовательную среду понимает М. Е. Вайндорф-Сысоева и считает, что такая среда – это быстро развивающаяся, многоуровневая и многофункциональная система, которая объединяет:

1) инновационные и традиционные технологии, специфические для взаимодействия участников учебного процесса в рамках открытой модели асинхронного индивидуального обучения;

2) информационные ресурсы: базы данных, библиотеки, электронные учебные материалы и т. п.;

3) современные программные средства – программные оболочки, средства электронной коммуникации (3).

Т. Н. Носкова отмечает, что виртуальная среда профессиональной деятельности педагога есть новая, формируемая электронная среда решения его профессиональных задач – учебных, научных, общественных, инициа-

тивных. Специфика построения виртуальной, образовательной среды, отмечает Т. Н. Носкова, проявляется в том, что социальный опыт передает не непосредственно педагог, а специально проектируемые электронные образовательные ресурсы. Аудиторное педагогическое общение преобразуется в удаленные виды коммуникации, осуществляемые при помощи различных телекоммуникационных средств и сервисов. Непосредственное управление образовательной деятельностью субъектов, осуществляемое педагогом в классической среде, преобразуется в иные формы, с опорой на базы данных в формы сетевого мониторинга, удаленного контроля и коррекции (8).

На основании анализа приведенных определений можно сказать, что виртуальная образовательная среда – это информационно-коммуникационное пространство, реализуемое посредством информационно-коммуникационных технологий, включающее специфические педагогические, дидактические, методологические технологии, информационные ресурсы и современные программные средства, используемые для педагогических целей.

Мы считаем, что поскольку педагог действует от лица образовательного учреждения и связан с ним, то можно говорить об организационной лояльности. Хотелось бы отметить, что содержание термина «организационная лояльность» довольно широкое. Мы не будем подробно останавливаться на анализе данного понятия, так как анализ был осуществлен в рамках статьи «Содержательные аспекты понятия организационная лояльность» (6), а напомним, что по вопросу организационной лояльности в трудах российских ученых встречаются такие понятия как «лояльность», «приверженность», в англоязычных источниках – «organizational commitment» (досл. «организационные обязательства») и «employee loyalty» (досл. «лояльность сотрудника»).

В. И. Доминяк вышеперечисленные термины счел синонимичными и стал понимать под организационной лояльностью социально-психологическую установку, характеризующую связь субъекта (кандидата, работника) с организацией, включающую в себя *эмоциональную* (чувства и эмоции к организации), *когнитивную* (разделение и принятие организационных ценностей, норм и т. д.) и *поведенческую*, интенциональную (готовность прикладывать усилия в интересах организации) составляющие (5).

Мы же в качестве аспектов понятия «организационная лояльность» выделили следующие: *эмоциональность* (доброжела-

тельность, удовлетворенность условиями, вознаграждением, ростом и пр., терпимость к властям), *нормативность* (законность, законопослушность, послушность указаниям), *приверженность* (верность нормам и ценностям, принятому образу власти), *идентификацию* (осознание организационных целей как собственных), *вовлеченность* (желание предпринимать личные усилия, вносить свой вклад для достижения целей организации) и *силу интеграции сотрудника и организации* (отношение, связанное с удержанием сотрудника на рабочем месте) (6).

Итак, поднимая вопрос о противоречивости влияния на организационную лояльность педагога специфики работы в виртуальной образовательной среде, остановимся на первой позиции – уровень организационной лояльности педагога увеличивается за счет работы в условиях виртуальной образовательной среды. Мы будем опираться на описанные М. Е. Вайндорф-Сысоевой преимущества виртуальной образовательной среды, которые она разделила по категориям: *гибкость*, *экономическая эффективность*, *новая роль преподавателя*, *практическое использование инновационного потенциала виртуальной образовательной среды*, *интерактивность*, *продуктивность* и *эффективность*, *индивидуализация*, *мотивированность*, *активность*.

Мы полагаем, что в качестве особенностей, детерминирующих развитие лояльности, можно выделить следующие элементы:

- *гибкость* – выполнение работы преподавателем в удобное время и в удобном месте, исходя из собственного темпа и ритма, с отрывом от базы организации; возможности, связанные с корректировкой учебного процесса (график работы, экономия времени, индивидуальные встречи и пр.);

- *экономическая эффективность* – снижаются затраты как преподавателя (питание, затраты на транспорт и т. д.), так и системы образования за счет максимально эффективного использования учебных площадей, времени и технических средств;

- *новая роль преподавателя* – выполнение преподавателем различных ролей, которые мы описывали выше (организатор учебного процесса, автор и разработчик, консультант, виртуальный психолог, проектировщик, коллега и сотрудник, обучающийся) (3);

- *практическое использование инновационного потенциала виртуальной образовательной среды* – использование электронных учебно-методических материалов, получение более качественной обратной связи от студентов, коллег, выход в

международные информационные сети, работа в динамично развивающемся пространстве и пр.;

- *интерактивность* – адаптация к новой форме работы и понимание процессов использования инновационного потенциала виртуальной образовательной среды в профессии в процессе постоянного общения с обучающимися, тьюторами, администраторами;

- *продуктивность и эффективность* – разнообразие форм, предоставляемых пространством сети Интернет, организация обратной связи и контроля;

- *индивидуализация* – возможность ориентировать обучение исходя из особенностей базовой подготовки студентов;

- *мотивированность* – совмещение повышения квалификации с основной профессиональной деятельностью;

- *активность* – посредством осуществления разнообразной и хорошо отобранной деятельности.

В защиту данной позиции хотелось бы сказать, что в качестве факторов, детерминирующих лояльность И. В. Серкова называет индивидуально-личностные факторы: уровень социальной активности человека, восприятие себя как объекта или субъекта социальных процессов; социально-психологические факторы – взаимоотношение человека с окружающими людьми; социальные – особенности общественных отношений (11). Также данные позиции детерминируют развитие организационной лояльности потому, что охватывают те аспекты организационной лояльности, которые входят в содержание данного понятия – эмоциональность, идентификацию и вовлеченность.

Вторая позиция связана с обратным эффектом – снижением уровня организационной лояльности педагога при работе в условиях виртуальной образовательной

среды. Здесь за основу были взяты выделенные нами содержательные аспекты организационной лояльности. При работе в условиях виртуальной образовательной среды у педагога может снижаться уровень организационной лояльности за счет следующих особенностей:

- *эмоциональность* – работая дистанционно, преподаватель может быть ограничен в профессиональной карьере, профессиональном росте из-за отсутствия непосредственного личного контакта с руководителями и пр.;

- *нормативность* – отсутствие представления о неофициальных требованиях к сотрудникам, сложность для руководителя контролировать деятельность преподавателя и т. д.;

- *приверженность* – отсутствие представления об образе власти, о нормах и ценностях организации;

- *идентификация* – работа в удаленном от организации месте может не дать педагогу идентифицировать свои цели и цели организации;

- *вовлеченность* – автономность такого сотрудника может снизить его мотивацию действовать от лица организации, готовность предпринимать личные усилия для достижения целей организации;

- *сила интеграции сотрудника и организации* – отсутствие уверенности в том, что руководство намерено удерживать сотрудника на рабочем месте.

Таким образом, данное противоречие позволило говорить о проблеме развития организационной лояльности в условиях виртуальной образовательной среды. Решение обозначенной проблемы важно не только для педагогического сообщества, но и для каждого руководителя в отдельности, сталкивающегося с применением информационно-коммуникационных технологий в образовании.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Баранская С. С. Методика измерения лояльности // Психологические исследования. 2011. №1 (15). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n1-15/436-baranskaya15.html>
2. Брылева В. А. Виртуальная образовательная среда специального факультета как средство развития межкультурной компетенции студентов-лингвистов // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. 2007. Т. 10, № 31.
3. Вайндорф-Сысоева М. Е. Виртуальная образовательная среда: категории, характеристики, схемы, таблицы, глоссарий : учеб. пособие. М. : МГОУ, 2010.
4. Вайндорф-Сысоева М. Е., Хапаева С. С., Шитова В. А. Алгоритм деятельности при сетевом взаимодействии для решения образовательных задач в виртуальной образовательной среде МГОУ // Вестник МГОУ. Сер. «Педагогика». №3. М.: МГОУ, 2009. То же: URL: <http://vestnik-mgou.ru/web/library/files/incoming/4/2009/3/issue.pdf>
5. Доминяк В. И. Организационная лояльность: модель реализации ожиданий работника от своей организации : автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2006.
6. Калашников А.И. Содержательные аспекты понятия «организационная лояльность» // Мат-лы XII Всерос. конф. молодых ученых «Философия и наука»; Екатеринбург, 23 апреля 2013 г. Екатеринбург, Урал. гос. пед. ун-т, 2013.

7. Калмыков Д. А., Хачатуров Л. А. Опыт реализации виртуальных образовательных сред // Школьные технологии. 2002. № 2.
8. Носкова Т. Н. Виртуальная образовательная среда // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. 2011. № 142.
9. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М. : Азъ, 1992.
10. Перфильева М. Б. Система социальных факторов и условий, детерминирующих управление лояльностью персонала организации : автореф. дис. ... д-ра социол. наук. СПб., 2011.
11. Серкова Н. В. Социально-психологические особенности лояльности и факторы, определяющие ее формирование. 2004. № 5.
12. Холодова Г. Б. Виртуальная образовательная среда – миф или реальность? // Проблемы и перспективы развития образования : мат-лы междунар. заоч. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011.) Т. II. Пермь : Меркурий, 2011.
13. Meyer and Allen Model of Organizational Commitment: Measurement Issues // The Icfai 24 Journal of Organizational Behavior. Vol. VI. № 4, 2007.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. С. А. Минюрова.

УДК 159.9  
ББК Ч 426-268.4

ГСНТИ 14.23.01, 15.81.21

Код ВАК 13.00.02; 13.00.01

### **Максимова Людмила Александровна,**

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной психологии, конфликтологии и управления, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: maximova70@mail.ru

## **РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ВИРТУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** эмоции; эмоциональная сфера; виртуальная образовательная среда; дети раннего и дошкольного возраста.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматриваются основные особенности эмоционального развития детей раннего и дошкольного возраста, на основании которых автор предлагает рекомендации по организации виртуальной образовательной среды для эмоционального развития детей в условиях дошкольного образовательного учреждения.

### **Maksimova Liudmila Alexandtovna,**

Candidate of Psychology, Associate professor, Head of the Chair of Social Psychology, Conflictology and Management, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **DEVELOPMENT OF EMOTIONAL SPHERE OF PRE-SCHOOLERS BY MEANS OF VIRTUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

**KEY WORDS:** emotions; emotional sphere; virtual educational environment; children of pre-school age.

**ABSTRACT.** Main peculiarities of emotional development of pre-schoolers are discussed, on the basis of which the author gives recommendations of how to organize virtual educational environment for emotional development of children in a pre-school educational establishment.

Признание обществом самоценности детства, государственная демографическая политика, широкое внедрение в образовательный процесс современных информационно-коммуникационных технологий предполагают обновление содержания дошкольного образования.

Актуальность исследования использования возможностей виртуальной среды для эмоционального развития ребенка обусловлена тем фактом, что, согласно психолого-педагогическим подходам, среда, наследственность, воспитание – это факторы развития личности. В XXI веке ребенок с рождения оказывается «втянут» в виртуальное пространство: работающий в комнате телевизор, светящийся экран монитора домашнего компьютера, активная реклама на уличных экранах и т. д. В результате окружающая ребенка среда приобретает новые характеристики. Большинство детских дошкольных образовательных учреждений активно приобретают и используются современные информационно-коммуникационные средства: интерактивные доски, компьютеры с выходом в Интернет и т. д. Однако их использование в большей степени остается стихийным и в основном подчинено задачам когнитивного развития дошкольников. Педагоги и родители ориентированы в большей степени на интеллектуальное развитие ребенка, на формирование с раннего возраста навыков счета и чтения, игнорируя закономерности становления личности ребенка, возрастные особенности каждого периода детства.

Несмотря на наличие большого объема публикаций на тему влияния виртуальной среды на психику ребенка в целом и эмоциональную сферу в частности, значительная их часть посвящена анализу негативных сторон такого воздействия: порождение страхов, агрессии и т. п. При этом отмечается недостаточность исследований о воспитательном потенциале виртуальной среды для обеспечения полноценного эмоционального развития ребенка.

На исключительное значение развития эмоций как центрального фактора психологического развития и адаптации детей в обществе указывали многие отечественные и зарубежные ученые (А. Валлон, Л. С. Выготский, У. Джемс, С. Л. Рубинштейн, К. Д. Ушинский, Э. Эриксон и др.). Возникающая в результате столкновения с новыми сторонами действительности, эмоции оказывают стимулирующее влияние на формирование психических процессов, повышение физиологической жизнедеятельности организма и психической активности, способствуют развитию креативности детей.

Развитие эмоций, происходящее в процессе общения и деятельности, органично включено в целостный процесс психологического развития ребенка и понимается не как стихийное «разворачивание» природных задатков, а как целенаправленный педагогический процесс. Следует отметить, что важную роль в воспитании эмоций играет амплификация (обогащение), а не акселерация (ускорение) развития ребенка. Это связано с тем, что каждый возрастной

этап жизни ребенка должен быть прожит в адекватном ему темпе, без неоправданных ускорений.

Эмоциональный опыт приобретается ребенком с момента рождения. При этом чрезвычайно важную роль в развитии ребенка играет тип привязанности ребенка ко взрослому, который, формируясь на первом году жизни, сохраняется в течение многих лет жизни индивида и оказывает влияние на целый ряд особенностей эмоциональной сферы и социального поведения. Автором теории привязанности считается Джон Боулби, который попытался объединить психоаналитические представления о страхе отделения с этологическими исследованиями поведения детенышей животных в условиях потери матери и наблюдениями за развитием детей, лишенных родителей (1; 2).

Важнейшей стороной развития эмоциональной сферы в дошкольном возрасте является появление эмпатии и других социальных эмоций. С точки зрения психологии развития корни просоциального и альтруистического поведения также могут быть найдены в отношениях ранней привязанности между матерью и ребенком. Некоторые виды эмоций активируются только с развитием самосознания. Эмоции, связанные с самосознанием (стыд, презрение, вина) не могут переживаться младенцем в возрасте 1 месяца, т. к. ребенок еще не отделяет себя от других людей. По мнению ученых, занимающихся проблемой эмоционального развития детей, к раннему возрасту относятся появление эмоций самосознания, таких как: смущение, зависть, сочувствие, гордость, стыд, чувство вины (3; 6).

В дошкольный период ребенок учится описывать свои эмоции. Это происходит во многом таким же образом, как и приобретение навыков рассказывать о множестве других предметов, интересующих детей и вызывающих у них любопытство. Слова, обозначающие эмоции, появляются в речи большинства детей в возрасте около 18 месяцев. Между 18 и 36 месяцами дети учатся, во-первых, относить к какой-либо категории свои эмоции и эмоции других людей; во-вторых, ссылаться на прошлые и будущие эмоции и, в-третьих, обсуждать причины и последствия эмоций (6).

Развитие языка и познания, несомненно, связано с появлением у ребенка способности контролировать эмоции и следить за ними. Несмотря на то что ученые трактуют этот термин по-разному, понятие регуляции эмоций обычно употребляется для обозначения процессов, посредством которых дети контролируют и регулируют свои эмоциональные состояния и выражения этих

состояний при адаптации к различным социальным ситуациям и требованиям. В таком смысле этот термин отражает как изменения в результате созревания ребенка, так и специфические эффекты социализации, которые могут различаться между культурами и внутри них.

В отечественной психологии теория аффективной регуляции была разработана в школе К. С. Лебединской, В. В. Лебединского, О. С. Никольской (1990, 2000) на модели раннего детского аутизма.

Авторы представляют структуру базовой аффективной регуляции в виде четырех уровней. На первом уровне (уровне «аффективной пластичности») решается вопрос об адаптации организма к внешней среде. Это наиболее примитивный уровень, определяющий контакт со средой и обеспечивающий организму чувство безопасности и эмоционального комфорта. Второй уровень (уровень «аффективных стереотипов») в раннем возрасте играет важную роль в формировании приспособительных реакций организма (пищевых, защитных и пр.). Третий уровень (уровень «аффективной экспансии») помогает организму выработать навыки овладения новой, потенциально опасной ситуацией. Важнейшим содержанием данного уровня становится получение опыта положительных переживаний в случае преодоления трудностей, избавления от опасных ситуаций, и, как следствие, формирование адекватной оценки границ своих возможностей. Задачей четвертого уровня (уровень «эмоционального контроля») является присвоение социальных норм и правил эмоционального поведения, формирование навыков контроля над своими эмоциями в процессе общения с окружающими людьми. В процессе раннего онтогенеза постепенно формирующиеся уровни аффективной регуляции становятся базой для успешной социализации ребенка (7; 10).

Наиболее сензитивным для развития эмоциональной сферы ребенка является ранний и дошкольный возраст, так как именно в этот период наиболее интенсивно формируется его психика, закладываются основные личностные образования и когнитивные характеристики, восприятие окружающего носит непосредственный эмоциональный характер.

Анализ рекомендаций и образовательных программ для дошкольного образования позволяет сделать вывод о том, что эмоциональная сторона развития ребенка осознается авторами программ и методических пособий для дошкольного воспитания, но не является приоритетной в организации жизнедеятельности детей раннего воз-

раста. А рекомендаций, связанных с использованием виртуальной образовательной среды для эмоционального развития ребенка, практически нет.

Остановимся на определении возможностей использования виртуальной образовательной среды для эмоционального развития детей раннего и дошкольного возраста. Выделение этих возможностей опирается на проведенное автором в 2007 году изучение психолого-педагогических условий эмоционального развития детей (9).

Виртуальная среда часто является весьма привлекательной и, как бы взрослые ни старались оградить ребенка от ее влияния, достаточно естественной для современных детей. Поэтому психолого-педагогической задачей становится необходимость создания образовательного пространства адекватного возрастным особенностям детей, в том числе с использованием виртуальной среды.

В практике дошкольного образования принято использовать термин «предметно-развивающая среда», что ориентирует на предметное содержание среды как на средство развития и образования. Создание виртуальной образовательной среды придает предметно-развивающей среде дошкольного образовательного учреждения новые характеристики, которые необходимо учитывать.

При создании виртуальной образовательной среды в дошкольном образовательном учреждении следует помнить о таком явлении эмоциональной жизни ребенка, как эмоциональный тон ощущений, когда одни события и элементы окружающей ребенка среды вызывают удовольствие, имеют положительный эмоциональный тон, другие – неудовольствие, отрицательный эмоциональный тон. Эмоциональный тон состоит из отдельных жизненно важных воздействий (температурных, зрительных, слуховых и др.). В эмоциональном тоне отражаются как положительные, так и отрицательные факторы внешней среды. Значит, необходима целенаправленная работа по созданию и сохранению благоприятных и устранению неблагоприятных воздействий виртуальной среды. Виртуальная среда, организованная сообразно доминантам возрастного и индивидуально-типологического развития ребенка, помогает обеспечить полноценное развитие ребенка и создать эмоционально комфортную атмосферу в группе.

Для полноценного психического развития ребенок должен получать достаточное количество ощущений, обеспечивающих активное состояние коры головного мозга. Следовательно, для эффективного развития эмоциональной сферы необходимо обеспечение различных сенсорных раздражителей. Со-

временные информационно-коммуникационные средства помогают обеспечивать такие зрительные и визуальные раздражители, которые трудно обеспечить в «реальной» среде дошкольного образовательного учреждения. Например, можно создать иллюзию посещения леса, высокогорья и пр. Механизм обогащения эмоциональной сферы через получение сенсорного опыта заключается в том, что регулируемый педагогом поток сенсорной информации от виртуальной среды постепенно пробуждает, обостряет ощущения ребенка. А уже ощущения с присущим им эмоциональным тоном вызывают гамму эмоциональных реакций, становятся побудителями, которые приводят в действие механизмы эмоциональной сферы.

Психолого-педагогической проблемой использования виртуального пространства могут выступать индивидуальные различия в предпочтениях детей, особенностях формирования базовой аффективной регуляции, описанные выше. Уровни аффективной регуляции участвуют в процессе адаптации организма к внешнему миру, играют важнейшую роль в определении полноты и своеобразия чувственной жизни человека. Часть детей может иметь дисфункцию того или иного уровня, проявляющуюся в повышенной или пониженной чувствительности к определенным воздействиям внешней среды. Например, при гипофункции уровня аффективной пластичности (напомним, что этот уровень определяет адаптацию организма к внешнему миру, обеспечивает эмоциональный комфорт) ребенок обостренно чувствителен к интенсивности сенсорных стимулов – цвету, звуку, к изменению внешнего пространства. В этой ситуации воспитателю следует избегать излишнего перенасыщения виртуального пространства яркими и интенсивными стимулами (слишком яркие и быстро меняющиеся картинки, громкий звук и т. п.). В исследованиях А. И. Захарова были исследованы страхи детей раннего и дошкольного возраста. Например, чаще всего у детей раннего возраста встречался страх неожиданных звуков (у 52% детей) (5). Также дети могут бояться неожиданных изменений в пространстве, сказочных героев и пр. При этом часть детей с гиперфункцией данного уровня, наоборот, нуждается в интенсивных сенсорных впечатлениях, частом изменении внешней среды. Воспитатель, организуя виртуальное пространство группы, должен учитывать и их потребности, обеспечивая интенсивные сенсорные впечатления.

При использовании виртуальной среды для эмоционального развития дошкольников перед педагогом встает необходимость для проводимых в группе занятий ставить

специфические образовательные задачи, соотнося их с задачами эмоционального развития ребенка: накопления, амплификации эмоционального опыта ребенка и своевременного «отыгрывания» эмоций, эмоционального возбуждения и расслабления и т. д.

Лучшей формой организации эмоционального поведения детей является игра, поэтому целенаправленное использование различных игр является обязательным условием создания виртуальной развивающей среды дошкольного образовательного учреждения. В игре активно формируются высшие психические процессы, закладываются база для других видов деятельности. В свободной игре ребенок символически выражает свои неосознаваемые надежды, страхи, удовольствия, заботы и конфликты. Возможности виртуальной среды помогают ребенку изменять игровое пространство и тем самым почувствовать себя «творцом». В процессе игры он может выбирать партнеров, в том числе и вымышленных или находящихся далеко, или играть в одиночку.

Необходимо помнить об эстетической стороне предлагаемых детям визуальных материалов. Тем самым педагоги способствуют формированию высших эмоций: получение удовольствия от созерцания предметов искусства, музыки пр.

Эмоциональное воздействие становится сильнее, когда предъявляемые детям образы находятся в движении, сопровождаются звуком. Появление познавательных эмоций стимулирует познавательную активность ребенка, произвольность деятельности (8).

Кроме игровой деятельности активизируют и насыщают эмоциональное развитие ребенка различные сюрпризные моменты, яркие эмоционально окрашенные события и ситуации (театральные постановки, детские фильмы и мультфильмы и пр.). Радостные переживания благотворно влияют на организм человека. Клинические исследования показывают, что отсутствие радостных переживаний может вызвать серьезные психические и физические нарушения. Но очень часто даже детские фильмы и мультфильмы оказываются не продуманными с точки зрения ритма. Они либо подчинены взрослому ритму, который намного медленнее, чем ритм жизни детей, либо задают слишком интенсивный ритм, поддерживаемый на протяжении всего времени.

Педагоги и родители часто забывают о том, что дети нуждаются в регуляции эмоции радости, так как радостное переживание может быть достаточно интенсивным и при продолжительном воздействии вместо расслабления и повышения энергии привести к психическому и физическому исто-

щению. Поэтому воспитатели должны постоянно наблюдать за состоянием детей.

Не следует считать, что дети должны получать только положительные эмоции. Длительное переживание одинаковых эмоций приводит к привыканию, снижает их значимость для ребенка. Кроме того возникновение отрицательных переживаний может служить мотивом к их преодолению.

Важной педагогической задачей при работе с дошкольниками является формирование навыков эмоциональной регуляции. Воспитание через эмоциональное воздействие – очень тонкий процесс. В раннем и дошкольном возрасте процессы возбуждения преобладают над процессами торможения. Еще Л. С. Выготский писал, что «на- сущной педагогической задачей ... является овладение эмоциями...» (4, с. 107). Опытный педагог не стремится подавлять возникновение «нежелательных» эмоций, а регулирует их интенсивность и частоту возникновения через включение ребенка в различные виды деятельности, в которых эмоции формируются и проявляются.

В силу того что по мере развития ребенка механизмы регуляции эмоций становятся более сложными, они все более управляются теми моделями поведения, которые демонстрируют взрослые, окружающие ребенка. Для снижения подверженности ребенка воздействиям окружающей среды он должен усвоить образцы и приемы регуляции эмоций. При этом ребенок при регуляции отрицательной эмоции будет чувствовать возрастающую уверенность в своих силах.

Для поддержания эмоционального комфорта ребенок должен «отыгрывать» свои эмоции – как положительные, так и отрицательные. Холт приводит результаты клинических исследований, указывающие на то, что подавление эмоции гнева может привести к нарушению адаптации человека, появлению различных психосоматических расстройств, таких как артрит, псориаз, язва желудка и др. (5). Помощь воспитателей будет состоять в том, чтобы с использованием умело подобранных сюжетов позволить ребенку испытать разные эмоции.

Воспитателям следует обратить особое внимание на регуляцию эмоции страха. Это закономерный этап развития эмоциональной сферы ребенка. Ребенку бесполезно объяснять необоснованность его страха и ни в коем случае нельзя не смеяться над ним, лучше вместе с ребенком совершить какие-то действия, которые помогут ему справиться со страхом. Возможности виртуальной среды позволят ребенку выйти из роли статичного зрителя. Ребенок может «волшебной палочкой» (стиллетом для управления интерактивной

доской) изменять пространство, воздействовать на героев. Например, можно «стереть» пугающий предмет или страшного героя, можно выстроить защитную стену и т. д.

Задачам тренировки навыков регуляции эмоций наиболее отвечают психогимнастические занятия с детьми. Эти занятия не предусмотрены нормами организации жизнедеятельности ребенка в дошкольном образовательном учреждении, но рекомендованы психологами и медиками. Психогимнастика представляет собой специальные упражнения и игры, имеющие целью развитие и коррекцию эмоциональной сферы ребенка. Эти занятия в первую очередь рекомендованы гиперактивным, истощаемым, тревожным детям, но данные занятия в качестве профилактики психоэмоциональных стрессов, эмоциональной разрядки могут быть использованы при работе со здоровыми детьми.

При проведении психогимнастических занятий педагог также может использовать возможности виртуальной среды. Например, можно создать иллюзию пребывания на пляже или возможность выполнять упражнения вместе с любимыми героями.

Важное направление развития эмоциональной сферы у детей раннего и дошкольного возраста – это появление способности различать эмоции других людей и развитие языка эмоций. По свидетельству медиков и психологов, недоразвитие языка эмоций в раннем детстве впоследствии приводит к алекситимии – неспособности осознать и выразить в слове собственные эмоции и чувства, а также неумению понимать переживания других людей.

Для нормального речевого развития ребенка определяющую роль играет эмоционально значимое общение, при различных эмоциональных травмах (испуг, переживания разлуки с близкими и т. д.) увеличивается риск возникновения речевых нарушений. Дети очень чувствительны к восприятию языка эмоций окружающих его

людей. Теория социального научения говорит о подражании ребенком эмоциональным характеристикам окружающих. Ребенок имитирует эмоции, подражает экспрессивным и речевым средствам выражения чувств, усваивает эффективные или неэффективные паттерны поведения в эмоционально трудных ситуациях. Таким образом, появление способности к словесному выражению своих эмоциональных переживаний является предпосылкой и одновременно индикатором адекватного психологического развития ребенка.

Развивающие возможности виртуальной среды в этом направлении значительны. Например, вместо статичных картинок можно предлагать видео с детьми и взрослыми людьми, находящимися в различных эмоциональных состояниях.

Еще одно важное направление использования виртуальной среды в работе с дошкольниками – коррекционно-развивающая работа. Достаточно известны и распространены специальные компьютерные программы для детей с нарушениями в развитии. Для детей, имеющих эмоциональные нарушения, выявленные в результате наблюдения за ребенком и диагностического обследования, педагогом совместно с психологом и медиком могут быть составлены индивидуальные коррекционно-развивающие программы с использованием современных информационно-коммуникационных средств.

Таким образом, важнейшим для ребенка фактором, определяющим его эмоциональное состояние, является внешняя среда. Важно, чтобы уже на уровне целеполагания психологи и педагоги дошкольного образовательного учреждения были сориентированы не столько на создание современной, в том числе и «модной», виртуальной среды, а на использование ее возможностей для решения задач эмоционально-личностного развития ребенка как условия его дальнейшего успешного и гармоничного развития.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Айнсворт М. Привязанности за порогом младенчества // Детство идеальное и настоящее. Новосибирск, 1994.
2. Боулби Д. Создание и разрушение эмоциональных связей. М. : Академический проект, 2004.
3. Бреслав Г. М. Психология эмоций. М., 2004.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1991.
5. Захаров А. И. Неврозы у детей и психотерапия. СПб. : Союз, 1998.
6. Лафренье П. Эмоциональное развитие детей и подростков. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004.
7. Лебединский В. В., Никольская О. С., Баянская Е. Р., Либлина М. М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. М., 1990.
8. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка. М. : Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997.
9. Максимова Л. А. Педагогические условия создания эмоционально-развивающей среды в группах детей раннего возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2007.
10. Семаго Н., Семаго М. Диагностика базовой аффективной регуляции // Школьный психолог. 2001. № 5.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. Н. Н. Васягина.

УДК 159.92  
ББК Ч 426-268.4

ГСНТИ 15.31.31

Код ВАК 19.00.13

**Черная Анна Викторовна,**

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии развития и возрастной психологии, Факультет педагогики и практической психологии, Южный федеральный университет; 344013, г. Ростов-на-Дону, п. Доломановский, д. 101, кв. 75; e-mail: annablack@mail.ru

**Погорелова Елена Ивановна,**

кандидат психологических наук, доцент, Факультет педагогики и практической психологии, Южный федеральный университет; 344034, г. Ростов-на-Дону, п. Оршанский, 4; e-mail: elenaubip@yandex.ru

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ИНТЕРНЕТ-СРЕДЕ  
В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** интернет-среда; киберпространство; психологическое благополучие; социальная виртуальная реальность.

**АННОТАЦИЯ.** Отражено исследование психологических особенностей взаимодействия в интернет-среде у подростков различных возрастных групп. Эмпирически доказано, что киберпространство имеет специфические особенности влияния на психологическое развитие подростка.

**Chernaya Anna Viktorovna,**

Doctor of Psychology, Professor, Head of the Chair of Psychology of Development and Age Psychology, Faculty of Pedagogy and Applied Psychology, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia.

**Pogorelova Elena Ivanovna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor, Faculty of Pedagogy and Applied Psychology, Southern Federal University, Rostov-on-Don.

**PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF INTERACTION IN THE INTERNET BY TEENAGERS**

**KEY WORDS:** the Internet; cyberspace; psychological well-being; social virtual reality.

**ABSTRACT.** Research of psychological peculiarities of interaction in the Internet by teenagers of different age groups is discussed. It is proved empirically that the cyberspace has specific influence on psychological development of a teenager.

**В**ажность исследования киберпространства как виртуальной реальности, на наш взгляд, не вызывает сомнения, поскольку Интернет представляет собой современный механизм распространения информации, среду для сотрудничества и общения людей. В «киберпространстве» осуществляется конгломерат человеческой деятельности, основу которой составляют познавательная, игровая и коммуникативная деятельность. Интернет-среда понимается как сложная семиотическая система, как высококоразвитые универсальные психологические орудия, опосредующие разнообразные виды деятельности, осуществляемые в сотрудничестве с Интернетом (5).

Психологическим изучением опосредованной Интернетом деятельности до настоящего времени занимаются «буквально спонтанные группы психологов», в основном специалисты Великобритании, Германии, Канады, Нидерландов, США (4). Первые монографии по определенным аспектам психологических исследований в Интернете появились в 1998-1999 г. (Wallace, 1999; Greenfield; 1999; Young, 1998), одновременно появляются первые сборники статей (Cyberpsychology, 1999; Psychological, 2000; Psychology, 1998) на ту же тему (4).

Ведущим специалистом, изучающим опосредованную Интернетом деятельность

в отечественной психологии, является А. Е. Войскунский, исследования которого проводятся с 1980-х годов в рамках деятельностного подхода. При этом он утверждает, что с психологической точки зрения Интернет представляет собой новый этап знаково-опосредованной деятельности. В соответствии с культурно-исторической теорией Л. С. Выготского о развитии психики, «постоянно усложняющиеся знаки и семиотические системы способствуют развитию и трансформации высших психических функций» (4). А. Е. Войскунский является продолжателем А. Н. Леонтьева (1970) и О. К. Тихомирова (1981; 1993), которые первыми подняли проблему развития и усложнения строения высших психических функций в результате освоения и применения человеком компьютеров и провели ряд эмпирических и экспериментальных исследований, посвященных особенностям этого процесса.

А. Е. Войскунский отмечает, что орудие деятельности само по себе нейтрально и допускает самые разнообразные способы применения, в том числе и неадекватные. Именно поэтому воздействие Интернета на психику имеет амбивалентный характер и в зависимости от специфики взаимодействия может способствовать как «позитивному», так и «негативному» развитию высших

психических функций (6).

В настоящее время в рамках данного направления проводились и проводятся исследования О. Н. Арестовой, Л. Н. Бабанина, М. Коула, А. В. Беляевой, Ю. Д. Бабаевой и др. М. Коул говорит о «социальной виртуальной реальности», простирающейся в «пятом измерении» и разделенной на относительно замкнутые субпространства, заполненные текстами. При этом каждый желающий способен строить свой фрагмент социальной виртуальной реальности (8).

Проводятся исследования протекания психических процессов в детском возрасте, где акцент делается на описание психологических условий и закономерностей иллюзорного чувства реальности у человека, искусственно построенной реальности (Е. В. Субботский, 1999; Носов, 2000). В рамках исследований коммуникаций в компьютерных сетях было установлено, что внешние факторы при взаимодействии с интернет-средой, такие как территориальная удаленность партнеров, несимультанность контакта, возможность групповой дискуссии часто маскируют ее внутренние, психологические особенности. Была установлена закономерность компенсации коммуникативных барьеров, к примеру, таких как застенчивость, дефекты внешности (1; 2; 3; 4; 5; 6). Было также установлено, что коммуникативная компетентность и ориентировка расширяются при взаимодействии с интернет-средой, постоянно возникают новые опосредованные способы ориентировки в среде возможных и актуальных партнеров. Достаточно большое количество исследований посвящено негативным аспектам применения Интернета (особенно детьми и подростками) – это интернет-аддикция, хакерство, аутизация, «игровая наркомания», неадекватные эффекты в процессе социальной перцепции и т. д.

Н. В. Чудовой выявлена особенность Я-концепции людей, склонных к уходу в виртуальную реальность. Для этих людей характерна недостаточная вовлеченность в контакты с другими людьми, обнаружены проблемы в плане принятия своего физического «Я», эмоциональная сфера этих людей характеризуется неустойчивостью и депрессивными реакциями (11). Специалистами США установлено, что интенсивное применение Интернета ведет к снижению социальных связей, сокращению внутрисемейного общения, развитию депрессивных состояний (Kraut, 1998).

В рамках нашего исследования мы изучили оценку факторов взаимодействия в интернет-среде у старшеклассников 9, 10 и 11 классов, а также их связь с компонентами психологического благополучия. Под пси-

хологическим благополучием мы понимаем «полноту самореализации человека в конкретных жизненных условиях и обстоятельствах, нахождение «творческого синтеза» между соответствием запросам социального окружения и развитием собственной индивидуальности» (8), и рассматриваем его в рамках гуманистического направления (Дж. Бюдженталь, А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм, Г. Олпорт и др.). Таким образом, компоненты психологического благополучия характеризуют область переживаний и состояний, свойственных здоровой личности и основанных на ценностях и целях.

Проблема изучения феномена психологического благополучия личности оказалась в поле внимания зарубежных и отечественных исследователей благодаря исследованиям Н. Брэдбурна. Он впервые вводит понятие «психологическое благополучие», отделяя его от термина «психологическое здоровье», и отождествляет его с субъективным ощущением счастья и общей удовлетворенностью жизнью. Автор понимает психологическое благополучие как «некий баланс между позитивным и негативным аффектами» (12). Разность между положительным и отрицательным аффектами является показателем психологического благополучия и отражает общее ощущение удовлетворенности жизнью. Впоследствии Э. Динер вводит понятие «субъективное благополучие», приравнивая данный феномен к переживанию счастья, при этом термин «субъективное благополучие» он считает одним из компонентов «психологического благополучия» (13).

В отечественной психологии термин «психологическое благополучие» получил широкое распространение благодаря работам А. В. Ворониной, Л. В. Куликова, А. А. Кроника, П. П. Фесенко, Т. Д. Шевеленковой, Р. М. Шамионова. А. В. Воронина понимает под психологическим благополучием системное качество человека, обретаемое им в процессе жизнедеятельности на основе психофизиологической сохранности функций (7). Л. В. Куликов раскрывает психологическое благополучие через слаженность психических процессов и функций, ощущение целостности и внутреннего равновесия (9).

Психологическое благополучие определяется исследователями по-разному, однако можно выделить несколько общих позиций. Психологическое благополучие связано с эмоциональным равновесием и преобладанием положительно окрашенных эмоций, настроения; оно затрагивает отношение человека к себе и к социуму, включая в себя чувство собственного достоинств-

ва, непрерывающегося развития и самореализации.

Психологическое благополучие играет важную роль в становлении личности подростка и зависит от многих факторов, одним из которых является качество взаимодействия подростка с интернет-средой. Исследуя данную закономерность, мы стремимся установить, какие факторы взаимодействия с интернет-средой для данной группы старшеклассников являются определяющими в пространстве психологического благополучия и развития.

*Задачи, методы и организация исследования*

*Цель* исследования – изучение особенностей взаимодействия в интернет-среде у старшеклассников различных возрастных групп и их связь с психологическим благополучием.

Мы выдвинули следующую *гипотезу*: взаимосвязь между компонентами психологического благополучия и оценкой предпочтений взаимодействия в интернет-среде у старшеклассников различных возрастных групп имеет свои особенности, обусловленные ситуацией развития.

*Задачи*: а) выявить статистически достоверные различия в оценочных предпочтениях взаимодействия в интернет-среде у старшеклассников 9, 10, 11 классов; б) выявить статистически достоверные различия в уровне психологического благополучия у старшеклассников 9, 10, 11 классов; в) выявить взаимосвязь между компонентами психологического благополучия и оценочными предпочтениями взаимодействия с интернет-средой у старшеклассников различных возрастных групп.

*Выборка* – 65 старшеклассников, обучающихся в МОУ СОШ № 54 Первомайского района г. Ростова-на-Дону. Среди них 25 учащихся 9 класса (12 мальчиков, 13 девочек) возраст 14-15 лет; 19 учащихся 10 класса (10 мальчиков, 9 девочек) возраст 15-16 лет; 21 учащийся 11 класса (7 мальчиков, 14 девочек) возраст 16-17 лет.

*Методики* – опросник психологического благополучия К. Рифф в адаптации П. Фесенко (Шевеленкова, Фесенко, 2005). Методика содержит 84 пункта и включает 6 шкал: самопринятие, автономия, управление средой, личностный рост, позитивные отношения с окружающими и цели в жизни. Также вычисляется общий показатель психологического благополучия личности.

Также использован метод семантического дифференциала «Ситуация взаимодействия в Интернете и в реальной жизни» И. Л. Балымова (2007). Методика является

комбинацией метода контролируемых ассоциаций и процедур шкалирования. Оцениваются типичные ситуации взаимодействия в реальной жизни и интернет-среде по биполярным градуальным семибальным шкалам, полюса которых заданы с помощью вербальных антонимов: дружественное – враждебное, конкурентное – кооперативное, равноправное – неравноправное, сложное – простое, сильное – слабое, формальное – неформальное, глубокое – поверхностное, ориентированное на задачу – ориентированное на процесс, ясное – неопределенное, ограничивающее – способствующее.

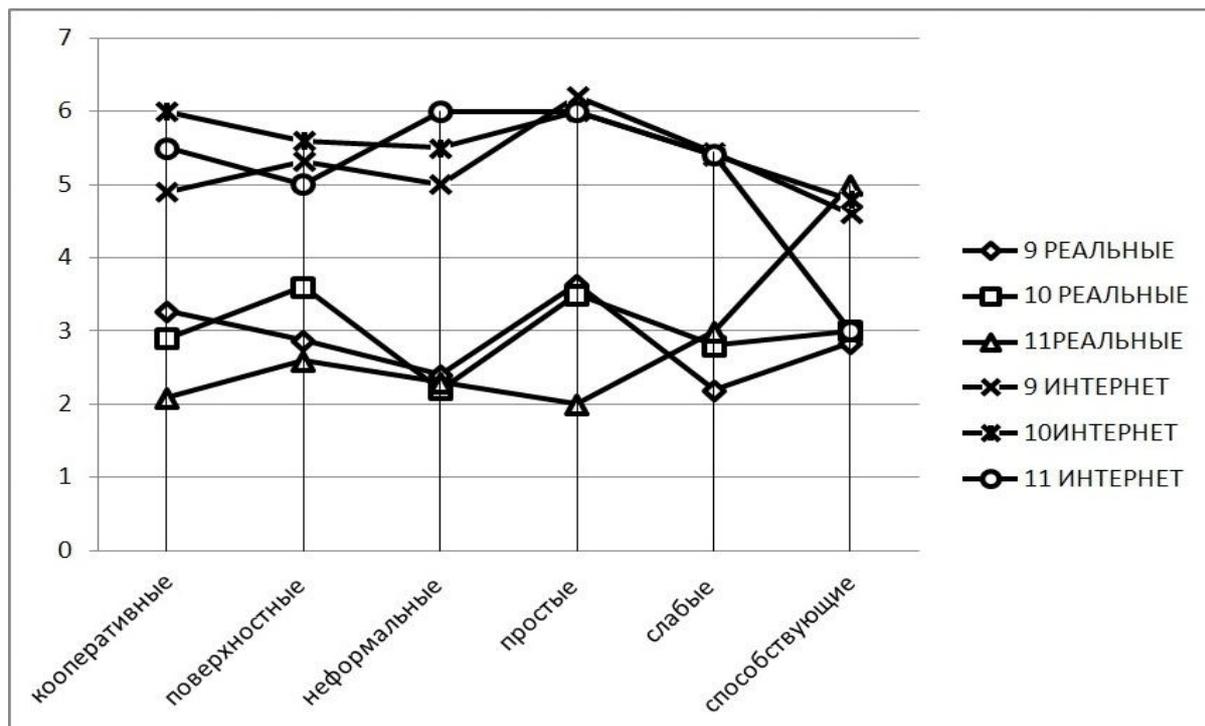
*Результаты и обсуждение*

Нами были выявлены значимые различия по критерию U Манна-Уитни в оценке предпочтений ситуаций взаимодействия в реальной жизни и в интернет-среде у старшеклассников 9, 10 и 11 классов. Обнаружены различия по следующим парам предъявляемых признаков: конкурентные – кооперативные, глубокие – поверхностные, формальные – неформальные, сложные – простые, сильные – слабые (рис. 1).

У учащихся 9 класса также были выявлены значимые различия по критерию U Манна-Уитни в оценке ситуации взаимодействия в реальной жизни и в интернет-среде по предъявляемой паре признаков «ограничивающие – способствующие», у старшеклассников 10 класса – «ориентированные на процесс – ориентированные на задачу».

Анализируя оценку ситуации взаимодействия старшеклассниками в реальной жизни, мы установили, что для всех старшеклассников ситуация является конкурентной, где каждый участник взаимодействия отстаивает свои цели, намерения. Данное взаимодействие характеризуется серьезностью и вдумчивостью, при этом оно сопряжено с трудностями в использовании норм и правил общения, принятых в обществе. Также взаимодействие в реальной жизни связано с трудностями удовлетворения собственных потребностей, с реализацией целей.

Анализируя оценку ситуации взаимодействия старшеклассников в интернет-среде, мы можем отметить следующие результаты. Для всех учащихся взаимодействие в интернет-среде является кооперативным, направленным на взаимодействие, несерьезным, поверхностным, неформальным, с использованием бытовой речи. Взаимодействие в интернет-среде не предъявляет к поведению подростка большого количества социальных требований и ограничений, соответственно, не вызывает у него затруднений.



**Рисунок 1. Средние значения оценки предпочтений взаимодействия в интернет-среде и в реальной ситуации**

Сравнивая результаты оценочных суждений в интернет-среде между группами различного возраста (9, 10, 11 классы) мы можем предположить, что старшеклассники 9 и 10 классов в киберпространстве удовлетворяют свои потребности и реализуют задуманное в отличие от старшеклассников 11 класса, которые в меньшей степени используют интернет-среду для реализации задуманного. Об этом говорят выявленные значимые различия по критерию *U* Манна-Уитни по паре предъявляемых признаков «ясная – неопределенная» ( $p \leq 0.05$ ).

Далее мы выявили взаимосвязь между компонентами психологического благополучия у старшеклассников и компонентами оценки взаимодействия в интернет-среде, что позволило нам представить более точную качественную оценку степени согласованности компонентов исследуемых признаков. Степень согласованности компонентов характеризует теснота связей. Нами был проведен корреляционный анализ взаимосвязи (метод Спирмена) у старшеклассников 9, 10 и 11 классов по всем факторам исследуемого признака.

Нами была выявлена отрицательная значимая связь у старшеклассников 9 класса между фактором «личностный рост» и оценкой ситуации как «глубокой» ( $r = -0.49$ ); между фактором «самопринятие» и оценкой ситуации как «неопределенной» ( $r = 0.48$ ), а также оценкой видов деятельности «поиск друзей» ( $r = 0.50$ ) и «игры и

отдых» ( $r = 0.43$ ). Была выявлена взаимосвязь между фактором «личностная автономия» и оценкой видов деятельности «поиск друзей» ( $r = 0.44$ ) и «игры и отдых» ( $r = 0.47$ ).

Можно предположить, что для старшеклассников 9 класса, ориентированных на развитие и реализацию своего потенциала, стремящихся к совершенствованию себя и своего поведения, характерна глубина в отношениях при взаимодействии с интернет-средой. Таким образом, глубокие отношения способствуют самопознанию, стремлению осознать свою жизнь, способствуют преодолению эгоизма. Однако исследования показывают, что наиболее предпочтительными для взаимодействия в киберпространстве для старшеклассников 9 класса являются поверхностные отношения. Учитывая это, можно предположить, что данный вид взаимодействия не способствует на этапе подростничества развитию и самосовершенствованию собственного потенциала подростка.

Основная активность старшеклассников 9 класса в пространстве Интернета направлена на поиск друзей, игры и развлечения. Форма взаимодействия не обладает ясностью и определенностью целей. Такое взаимодействие формирует самопринятие подростка, способствует к принятию и пониманию себя таким, как он есть. У подростка формируется позитивное отношение к себе и своему прошлому, осознание разных

сторон своего «Я», включая как положительные, так и отрицательные качества. Такая форма взаимодействия способствует также развитию чувства автономии, способности противостоять социальному давлению, развивает независимость в действиях и мыслях подростка.

Нами были выявлены значимые связи у старшеклассников 10 класса между компонентами исследуемого признака. Было установлено, что фактор «положительное отношение к другим людям» положительно и значимо коррелирует с фактором «равноправное взаимодействие» ( $r = 0,49$ ), а также с фактором «сотрудничество во взаимоотношениях» ( $r = 0,58$ ). Фактор «личностный рост» имеет положительную значимую связь с «ориентацией на процесс» ( $r = 0,58$ ), с простотой во взаимоотношениях ( $r = 0,58$ ) и отрицательную значимую связь с «самореализацией» ( $r = 0,58$ ).

Можно предположить, что старшеклассники 10 класса ориентированы на равноправные отношения и сотрудничество. Благодаря взаимодействию с киберпространством они развивают в себе такие качества позитивного отношения к другим, как доверительность в отношениях с другими, забота о благополучии других, понимание необходимости идти на уступки во взаимоотношениях, что способствует развитию эмпатии.

Развитие личности старшеклассника этого возраста обуславливается ориентацией на процесс, на безыскусственность, искренность в отношениях; отсутствие лицемерия. Можно предположить, что дружеские отношения, поддержка и преданность в отношениях являются ценными на данном этапе, и интернет-среда этому способствует. Развитие личности подростка не определяется глобальными целями, направленными на раскрытие своих возможностей с самореализацией.

Нами были выявлены значимые связи у старшеклассников 11 класса между компонентами исследуемого признака. Было

установлено, что существует значимая отрицательная связь между фактором «личностный рост» и факторами «игры и отдых» ( $r = -0,66$ ), «общение и переписка» ( $r = -0,46$ ), а также положительная значимая связь с фактором «поиск информации» ( $r = 0,53$ ).

Можно предположить, что развитие и реализация собственного потенциала, самосовершенствование и познание себя на этом возрастном этапе при взаимодействии с интернет-средой обуславливается в первую очередь поиском неструктурированной информации, удовлетворяющей информационным потребностям подростка. Это, по всей видимости, обуславливается ростом интереса к новой информации, потребностью расширить знаниевую и практическую базу, которую можно использовать в пространстве самореализации, в том числе и профессиональной.

Таким образом, эмпирически было установлено, что:

- 1) старшеклассники 9 и 10 классов взаимоотношения со сверстниками в интернет-среде оценивают как равноправные, неформальные, ориентированные на сотрудничество, простые и поверхностные; взаимоотношения эти отличаются низким уровнем социальных требований и ограничений, ориентированы на процесс, отличаются искренностью и непосредственностью;
- 2) взаимодействие старшеклассников 9 и 10 классов с интернет-средой способствует развитию самопринятия, развитию чувства автономии и позитивного отношения к другим людям;
- 3) старшеклассники 11 класса предпочитают в интернет-среде осуществлять поиск информации, удовлетворяющий их потребности, в том числе и в учебной деятельности;
- 4) развитие и реализация собственного потенциала у старшеклассников 11 класса в пространстве интернет-среды обуславливается ростом интереса к информации, потребностью расширить знаниевую базу.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арестова О. Н., Бабанин Л. Н, Войскунский А. Е. Коммуникация в компьютерных сетях: психологические детерминанты и последствия // Вестник Моск. ун-та. 1996. Сер. 14. Психология. № 4.
2. Бабаева Ю. Д., Войскунский А. Е. Одаренный ребенок за компьютером. М. : Сканрус, 2003.
3. Войскунский А. Е. Речевая деятельность в ходе компьютерных конференций // Вопросы психологии. 1991. № 6.
4. Войскунский А. Е. Интернет – новая область исследований в психологической науке. URL: <http://www.psiheya-rsvpu.ru/?razdel=4&podrazdels=59&id=277>
5. Войскунский А. Е. Исследование интернета в психологии // Интернет и российское общество. М. : Гендальф, 2002.
6. Войскунский А. Е. Научная информация в психологии: электронные ресурсы. М. : Российское психологическое общество, 1997.
7. Воронина А. В. Оценка психологического благополучия школьников в системе профилактической и коррекционной работы психологической службы : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Томск, 2002.
8. Коул М. Культурно-историческая психология. Наука будущего. М. : Когито-Центр, 1998.

9. Куликов Л. В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики. СПб., 2004.
10. Роджерс К. Становление личности: взгляд на психотерапию. М. : ЭКСМО-пресс, 2001.
11. Социальные и психологические последствия применения информационных технологий : мат-лы междунар. интернет-конф. / Под общ. ред. А. Е. Войскунского. М. : МОНФ, 2001.
12. Bradburn N. The Structure of Psychological Well-Being. Chicago, 1969.
13. Diener E. Factors Predicting the Subjective Well-being of Nations // J. of Personality and Social Psychology. 1995. V. 69.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. А. К. Белоусова.

УДК 316.6  
ББК Ч 426-268.4

ГСНТИ 15.41.21

Код ВАК 19.00.05

**Леонов Николай Ильич,**

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной психологии и конфликтологии, Удмуртский государственный университет; 426077, г. Ижевск, ул. К. Либкнехта, д. 16, кв. 53; e-mail: nileonov@mail.ru

**Наумова Татьяна Альбертовна,**

кандидат психологических наук, доцент, кафедра теории и методики технологического и профессионального образования, Удмуртский государственный университет; 426076, г. Ижевск, ул. Пушкинская, д. 194а, кв. 19; e-mail: nta64@yandex.ru

**ОБРАЗ «Я» В ВИРТУАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ  
ИНТЕРНЕТ-НЕЗАВИСИМЫХ И ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМЫХ СОЦИАЛЬНЫХ АГЕНТОВ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** виртуальное пространство; образ «Я»; социальные агенты.

**АННОТАЦИЯ.** Представлены результаты эмпирического исследования особенностей образа «Я» интернет-зависимых и интернет-независимых социальных агентов.

**Leonov Nikolay Ilyich,**

Doctor of Psychology, Professor, Head of the Chair of Social Psychology and Conflictology, Udmurt State University, Izhevsk, Russia.

**Naumova Tatiana Albertovna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Chair of Theory and Methods of Technological and Vocational Education, Udmurt State University, Izhevsk, Russia.

**«I» IMAGE IN VIRTUAL SPACE  
OF INTERNET-INDEPENDENT AND INTERNET-DEPENDENT SOCIAL AGENTS**

**KEY WORDS:** virtual space; «I» image; social agents.

**ABSTRACT.** The results of empirical research of the peculiarities of "I"- image of Internet-dependent and Internet-independent social agents are presented.

**В**новь создающиеся и развивающиеся информационные технологии нового столетия, возможности и перспективы виртуальной образовательной среды интересуют как ученых, так и преподавателей.

Виртуальная образовательная среда дает «эффект присутствия» при изучении многих процессов и явлений, предоставляет возможность моделирования различных объектов и процессов реального мира, позволяет изучать поведение участников. Кроме того, виртуальная образовательная среда способствует постижению своего «Я», становлению или совершенствованию коммуникативных и исследовательских навыков.

Однако в процессе создания учащимися собственной образовательной (или исследовательской) среды возникают некоторые риски, в том числе риск формирования интернет-зависимости. Наличие интернет-зависимости у участников образовательного процесса может рассматриваться двояко: как стимулирующий фактор активной образовательной деятельности в виртуальной образовательной среде, а следовательно, и успешность обучения; так и замедляющей ее, смещая приоритеты учебной деятельности в виртуальной образовательной среде с образовательных на досуговые.

В ходе формирования учебных групп

каждый из обучаемых должен презентовать себя. Особенно это важно в период знакомства с группами при дистанционных формах обучения. Инструментальным средством для этого является способ собственных web-страниц, самоописаний как основы самопрезентации в интернет-сообществе. Пользователь (обучаемый, студент) является активно взаимодействующим субъектом в виртуальном пространстве. В нашем исследовании мы рассматривали образ субъекта виртуального сообщества как взаимосвязь объектов, сформированных на основе классификации ценностей и ценностных альтернатив.

Теоретической основой исследования является онтологический подход, заявленный в философии и психологии С. Л. Рубинштейном и обоснованный в социальной психологии и конфликтологии Н. И. Леоновым (1). В основе данного подхода лежит представление о взаимодействии человека и мира, формирующем определенную онтологическую реальность, включающую самого субъекта, окружающие его предметы и условия жизнедеятельности.

В ходе предварительного исследования были выделены две группы испытуемых – имеющие и не имеющие интернет-зависимость. На следующем этапе проведен анализ образа «Я» на основе использования

метода кластерного анализа. Это позволило выделить и описать специфику образа «Я» и основные модели поведения в виртуальном пространстве.

Для группы интернет-независимых характерна артикулированная решетка, что представляет целостный образ с высокой степенью взаимосвязи всех ее элементов. На дендрограмме четко выделяются три основные согласованные группы объектов образа «Я».

В первую группу вошли объекты, характеризующие стратегию восприятия собственного «Я» в виртуальном пространстве, где определяющим является свободное время для целенаправленной деятельности, а не время свободы от необходимости целенаправленной деятельности. Это предполагает оптимальное, без «зависания», пребывание в виртуальной среде, характеризующееся **комфортностью пребывания** в ней. Данную группу мы назвали «состояние», она отражает особенности характера пребывания «Независимого» в виртуальном сообществе.

Вторую группу объектов мы определили как **комфортность деятельности** в виртуальной среде. Данная группа объектов характеризует условия эффективной деятельности в виртуальной среде интернет-независимого пользователя в условиях особой организации информационного пространства. Именно это является основным регулятором деятельности независимых пользователей. Создавая свою собственную виртуальную образовательную среду, он (пользователь) не входит в конфликт с реальностью, всегда может остановиться и безболезненно для себя выйти из состояния активного взаимодействия в виртуальной среде.

Третья группа объектов включает: «я, когда мне хорошо», «я, когда ищу знакомства», «я в ситуации, когда мне скучно», «я, когда мне нечего делать» Этот блок отражает **комфортность вступления во взаимодействие** с партнером в виртуальной среде. Разумеется, речь не идет об учебной деятельности. Иначе это можно определить так: «В виртуальном пространстве я иду на контакт только с равными мне партнерами. Но общение состоится только тогда, когда у меня будет соответствующее настроение с максимальной пользой для меня». Эта группа объектов названа «контакт». Она отражает правило деятельности и комфортной работы в сети в группе интернет-независимых. Максимальный комфорт и польза для себя – основные ценности взаимодействия.

Следующая группа включает такие объекты: «агрессивный человек», «тупой

человек», «незнакомые мне люди». Соединив эти объекты с объектами пятой группы, куда вошли такие объекты, как «человек, которому я не доверяю», «похабный человек», мы получаем группу условий **дискомфорта взаимодействия**. Ситуацию можно интерпретировать следующим образом: «Иногда в виртуальной среде мне встречаются те, с кем взаимодействие является для меня невозможным. Те, кто пренебрегают правилами взаимодействия в виртуальной среде, не вызывают доверия и не заслуживают моего внимания». Этой группе объектов присвоено название «другие». Для субъекта группы интернет-независимых это ситуация контакта с незнакомым, условие вхождения в новые контакты. Эта ситуация важна при первом знакомстве с виртуальной группой при дистанционном обучении, когда преподаватель, наблюдая за взаимодействием в группе, в процессе учебной деятельности может правильно формировать микрогруппы.

В общем виде модель создания образа «Я» интернет-независимого участника виртуальной среды может быть обозначена как «деятельность».

Аналогичным образом проводился анализ показателей интернет-зависимой группы испытуемых.

В группе интернет-зависимых уже нет той определенности взаимосвязей объектов образа «Я», которая характерна для группы интернет-независимых пользователей, хотя уровень близости объектов сходен.

Но первая группа объектов, где отмечается слияние четырех «Я» («Я», «Я реальное», «Я идеальное» и «Я виртуальное»), позволяет выявить механизм формирования единого виртуального образа. Для интернет-зависимого участника виртуальная среда – возможность завершить свое нереализованное «Я» в реальной жизни, найти точку опоры и создать целостный образ «Я».

Ситуация пребывания в виртуальной среде отражает следующее: «Чем бы я ни был занят, что бы ни происходило со мной в реальном мире, виртуальность манит и привлекает меня, как река с быстрым течением, к берегам неизведанным, таинственным. Новый субъект для взаимодействия всегда интересен, ему можно рассказать все, оставаясь «под маской». Виртуальное сообщество, каким бы оно ни было, это азарт неизведанного». Азарт есть основной мотив взаимодействия для интернет-зависимых, а основная цель – «адреналиновый удар», эмоциональная разрядка и энергетическая подпитка. При обучении в малых группах в виртуальной образовательной среде интернет-независимые являются некими «зайчи-

ками энерджайзер», зажигалками. Вектор их деятельность не всегда бывает верным, но они заставляют группу действовать и методом проб и ошибок добиваться цели и верного результата. Правда, в такой группе должен быть тот (лучше всего руководитель такой группы), кто будет гасить этот азартный фейерверк.

Сравнивая объекты обеих групп, можно заметить следующее: интернет-независимая группа предпочитает активную позицию в процессе деятельности в виртуальной среде. Их действия четки и идут, как правило, в верном направлении. Интернет-зависимая группа пассивна, как «генератор идей». Члены интернет-зависимой группы своей энергией и азартом поддерживают группу, но верное направление действия часто теряется ими в потоке идей и предложений.

Поведение в виртуальной среде этих групп накладывает отпечаток и на их самопрезентацию: реалистичная в интернет-независимой группе и идеализированная в интернет-зависимой. Для интернет-независимой группы ценностью являются они сами, поэтому чаще всего их образы, например «ники», аватары являются вариантами собственного имени либо представляют собой домашние ласковые заменители имени. Для интернет-зависимой группы это «игра в прятки» – придуманный и принятый образ. Общую модель образа «Я» в интернет-зависимой группе можно назвать «Азарт».

Таким образом, полученные в ходе эмпирического исследования данные систематизированы и приведены в таблице 1.

Таблица 1.

**Поведение интернет-зависимых и интернет-независимых людей**

Паттерны	Группа испытуемых	
	«Независимые»	«Зависимые»
«Состояние»	Контроль за временем пребывания в сети	Бесконтрольность пребывания в виртуальном пространстве.
«Ситуация»	Сетевое взаимодействие вызвано необходимостью	Сетевое взаимодействие обусловлено азартным состоянием.
«Контакт»	Окружение должно максимально благоприятствовать для кратковременного общения и информационного поиска	Новые контакты устанавливаются охотно не ограничены количеством.
«Другие»	Отстранение от негативных контактов	В окружении должно быть больше новых знакомых. Отстранение от негативных контактов только в случае возникновения конфликтной ситуации.
Модели поведения	Деятельность	Азарт
Роль в виртуальной образовательной среде	Руководитель микро группы	«Заряжающий»

Эмпирические данные, полученные в ходе исследования, имеют практическую значимость при построении педагогической

образовательной модели в процессе формирования образовательной среды.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Леонов Н. И. Конфликт, конфликтность и поведение в конфликте. Ижевск, 2002.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. В. А. Зобков.

УДК 159.922.71.8  
ББК Ч 429.44

ГСНТИ 15.31.31, 15.81.21

Код ВАК 19.00.13

### Леонова Олеся Игоревна,

кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Управления координации, планирования научно-исследовательской работы и подготовки научных кадров; доцент кафедры организационной и экономической психологии, Московский городской психолого-педагогический университет; 127051, г. Москва, ул. Сретенка, 29, ауд 201; e-mail: Olesya\_leonova@mail.ru

#### **ЭФФЕКТЫ ВОЗДЕЙСТВИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ РИСКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ЭМОЦИОНАЛЬНО-АФФЕКТИВНУЮ СФЕРУ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ<sup>1</sup>**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** образовательная среда школы; психологическая безопасность; психологические риски; подростковый возраст; эмоционально-аффективная сфера личности.

**АННОТАЦИЯ.** Предложена классификация психологических рисков, в основе которых находится комплекс межличностных отношений системы «личность – образовательная среда». С помощью метода экспертных оценок выявлены три группы психологических рисков образовательной среды, оказывающих влияние на эмоционально-аффективную сферу личности подростков.

### Leonova Olesya Igorevna,

Candidate of Psychology, Leading Scientific Officer of Administration of Coordination, Planning Scientific Research Work and Training Scientific Staff; Associate Professor of the Chair of Organizational and Economic Psychology, Moscow City Psychological Pedagogical University, Moscow, Russia.

#### **EFFECTS OF THE INFLUENCE OF PSYCHOLOGICAL RISKS OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT ON EMOTIONAL-AFFECTIVE SPHERE OF TEENAGERS' PERSONALITY**

**KEY WORDS:** educational environment of a school; psychological safety; psychological risks; teen age; emotional-affective sphere of personality.

**ABSTRACT.** Classification of psychological risks is suggested, the basis of which is a complex of interpersonal relations belonging to the system "personality – educational environment". With the help of the method of expert evaluation three groups of psychological risks of educational environment are singled out, which have an impact on emotional-affective sphere of teenagers' personality.

**М**одернизация системы общего образования, основанная на внедрении Федеральных государственных образовательных стандартов, реализации задач Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», предполагает активную роль всех участников образовательного процесса в развитии личности учащихся. «Образовательный процесс должен быть направлен на развитие обучающихся: личностное, социальное, духовно-нравственное развитие» – требование ФГОС к основной образовательной программе школы.

В России накоплен научный опыт по созданию образовательной среды, способствующей решению задачи повышения качества общего образования<sup>2</sup>. Отечественными учеными доказано (1), что важным фактором, придающим образовательной среде школы развивающий характер, является её безопасность.

Школа как широко представленный в обществе социальный институт строит свою локальную безопасность, основанную на общей теории национальной безопасности<sup>3</sup>.

Существуют следующие виды национальной безопасности: военная, политическая, экономическая и социальная; при этом *психологическая безопасность* рассматривается как одна из составляющих национальной безопасности, включенная в категорию социальной безопасности.

Психологический компонент образовательной среды с ее развивающим эффектом связывают В. П. Лебедева, В. А. Орлов, В. И. Панов, 1996; В. А. Гуружапов, 1997; В. В. Рубцов, 1997; В. И. Слободчиков, 1997; И. М. Улановская, И. В. Ермакова, Н. И. Поливанова, 1998; В. А. Ясвин, 2001; И. А. Баева, 2002, С. В. Алехина, 2006; О. И. Леонова, 2011 (4).

Идея безопасности деятельности всех субъектов образовательной среды (деятельность педагогического коллектива и сотрудников образовательного учреждения, деятельность родителей во взаимодействии с образовательными учреждениями, жизнедеятельность воспитанников образовательного учреждения, управленческая деятельность) положена в основу концепции психологической безопасности образовательной среды.

Теоретическое и прикладное развитие тема психологической безопасности образовательной среды получила благодаря работам В. В. Рубцова и И. А. Баевой (2002;

<sup>1</sup> Исследование осуществлено при финансовой поддержке РФНФ, проект № 12-36-01034.

<sup>2</sup> Государственная образовательная инициатива «Наша новая школа».

<sup>3</sup> В Законе РФ «О безопасности» национальная безопасность – это состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества, государства от внутренних и внешних угроз.

2008; 2009). Зарубежные психологи проводят работы по психологическому осмыслению проблем безопасности: созданию школ, безопасных для эмоционального здоровья школьников, реформированию средней школы в связи с возросшей необходимостью оценки школьной безопасности, по исследованию школьного насилия (Bluestein, 2001; Brand, 2003; Randazzo, 2006) (3).

Ежегодный рост случаев реактивного поведения, дезадаптированности подростков, желаний покинуть школу свидетельствует, во-первых, об обострении ситуаций риска в образовательной среде школы, а во-вторых, о высокой чувствительности учащихся к влиянию психологического насилия, дискомфорта в межличностных отношениях и других деструктивных факторов образовательной среды. Поэтому в вопросе развивающего потенциала основного общего образования ключевую роль будет играть создание развивающего характера образовательной среды, а также реализация условий личностно-эмоциональной защищенности её участников.

Типы социально-средовых нарушений и рисков в системе образовательных учреждений отражены в работах Д. Н. Исаева, 1996; В. Г. Маралова, 2000; Е. В. Алексеевой, 2001; В. В. Рубцова, 2006; Ю. М. Забродина, 2008; И. А. Баевой, В. В. Коврова, Е. Б. Лактионовой, 2009; У. Глассера, 1991; К. Роджерса, 2002 и др.

И. А. Баева и В. В. Рубцов (2006) рассматривают современную школу как объект высокого риска. Психологическая наука определяет понятие «риск» как состояние, связанное с необходимостью совершать некоторые действия, поступки в ситуации с неоднозначно положительным исходом, как меру опасности, ситуативную характеристику деятельности, состоящую в неопределенности её исхода и возможных неблагоприятных воздействиях в случае неуспеха; возможности возникновения потерь, вытекающей из специфики тех или иных видов человеческой деятельности; вероятности получения незапланированных результатов.

А. И. Гражданкин дает определение основных понятий области изучения психологической безопасности, при котором риск – мера опасности, опасность – потенциальная угроза, а угроза – высшая степень опасности.

К психологическому риску И. А. Баева (1) относит фактор взаимоотношений, который обобщает стиль взаимоотношений педагога и учащегося, включая оценку результатов его учебной деятельности, а также взаимоотношения с родителями. Любые

нарушения в системе этих отношений непосредственно отражаются на психическом состоянии учащихся.

Особое внимание И. А. Баева уделяет психологическому насилию, которое как одна из наиболее распространенных и в то же время наименее изученных форм насилия может включать в себя:

- психологические воздействия (угрозы, унижения, оскорбления, чрезмерные требования);

- психологические эффекты (утрата доверия к себе и миру, тревожность, плохая успеваемость, низкая самооценка и др.);

- психологические взаимодействия (непредсказуемость, непоследовательность, неадекватность, бесчувственность и др.).

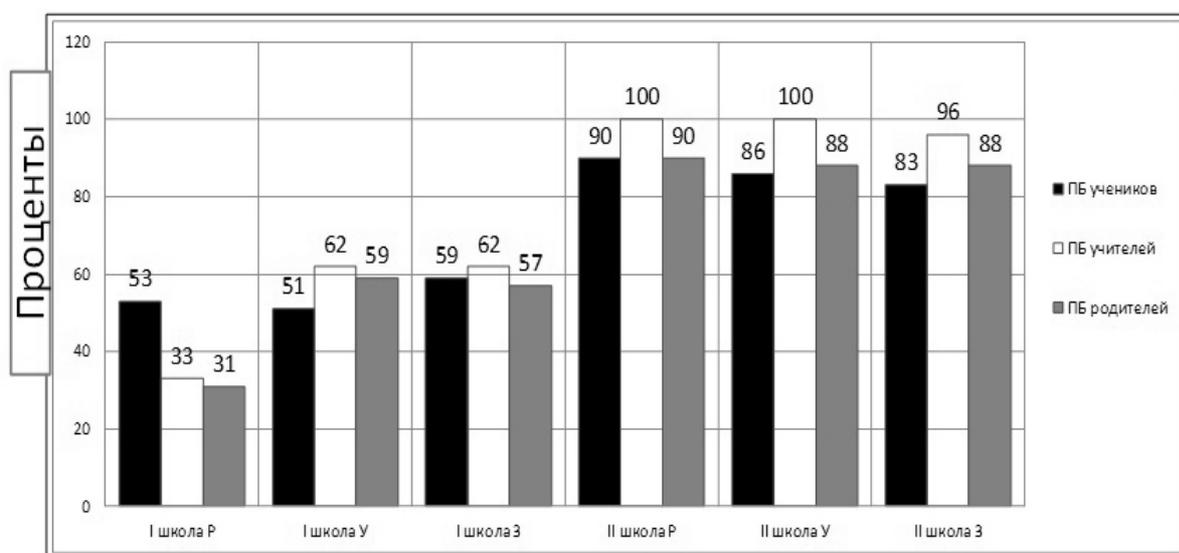
К. Роджерс (6) психологическим риском считает отсутствие заботливого учителя и называет государственные школы основой в океане безразличия: «Классы – это всего лишь вереница комнат. Количество здоровых учеников неуклонно сокращается. Увеличивается количество учеников с серьезными и сложными проблемами», «В образовательной системе нет места целостному человеку, есть место лишь его интеллекту».

Ю. М. Забродин (2) подчеркивает необходимость изучения факторов школьной безопасности (воспринимаемой и ощущаемой субъектом) и разработки классификации психологических рисков, создающих напряженность и враждебность образовательной среды школы.

Теоретический анализ работ, посвященных проблемам психологических рисков в образовании, позволяет сделать вывод о том, что в основе психологических рисков, препятствующих поддержанию необходимого уровня психологической безопасности образовательной среды школы, находится комплекс межличностных отношений системы «личность – образовательная среда».

Основываясь на главных положениях концепции психологической безопасности образовательной среды (1), мы провели эмпирическое исследование. В исследовании приняли участие более 300 подростков, их родители и учителя. В результате пилотажного исследования мы выявили две школы, значительно различающиеся в показателях психологической безопасности: школа с высоким и со средним уровнем психологической безопасности (рис. 1).

По результатам теоретического анализа мы установили значимые параметры эмоционально-аффективной сферы подростков, которые, с одной стороны, характеризуют особенности развития личности в среде, а с другой – отношение личности к данной среде (4).



Школы	Первая школа			Вторая школа		
	Референтность	Удовлетворенность	Защищенность	Референтность	Удовлетворенность	Защищенность
Среднее по показателю ПБ ОС	39	57	59	93	92	89
Общая оценка ПБОС по школе	52			91		

**Рисунок 1. Психологическая безопасность (ПБ) образовательной среды в школах I и II.**

При сравнении показателей оказалось, что в исследуемых двух школах наблюдаются соответствующие различия по всем показателям параметров эмоционально-аффективной сферы личности подростков: самоотношение, тревожность, страхи, фрустрация, мотивация учения, поведенческие аспекты личностной адаптации (5).

Таким образом, снижение уровня психологической безопасности образовательной среды даже до среднего оказывает негативное воздействие на личностные особенности школьников, их эмоциональную сферу и отношение к школе.

*Особенности влияния психологических рисков образовательной среды на эмоционально-личностную сферу подростков*

Оценка влияния рисков на эмоционально-личностную сферу подростков была произведена с помощью F критерия Фишера. Значение критерия F показывает степень влияния групп психологических рис-

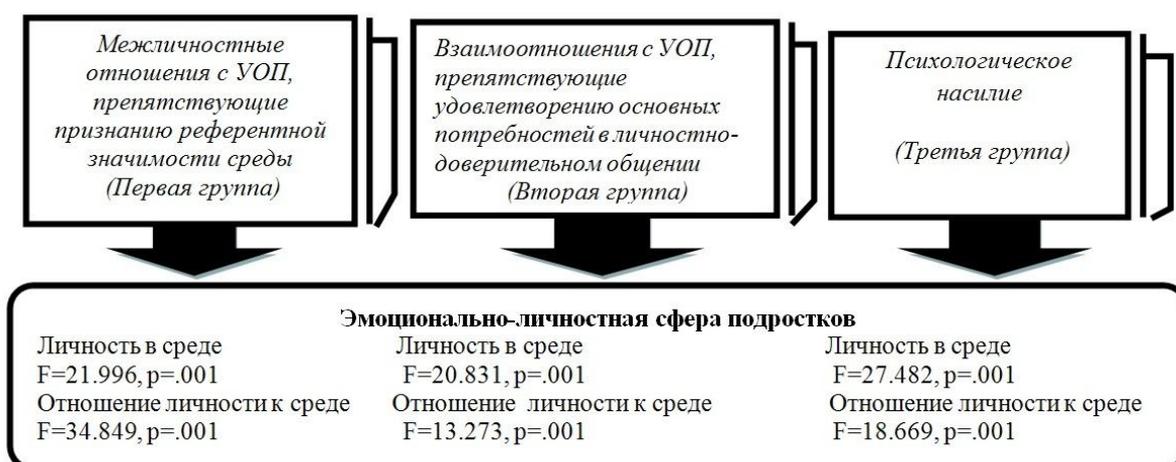
ков. На рисунке 2 показаны особенности влияния каждой из трех групп психологических рисков, выявленных в первой школе, на значимые параметры эмоционально-личностной сферы подростков:

1) все три группы психологических рисков оказывают значимое влияние на параметры эмоционально-личностной сферы подростков;

2) первая группа рисков больше влияет на отношение личности к среде, вторая и третья группы, наоборот, большее влияние оказывают на личность;

3) на личность подростков наибольшее влияние оказывают риски третьей группы, а на отношение подростков к среде – первая группа рисков.

В ходе анализа полученных результатов выявлена высокая степень влияния всех трех групп рисков на отдельные показатели эмоционально-личностной сферы подростков.



**Рисунок 2. Степень влияния рисков на эмоционально-личностную сферу подростков**

Примечание: УОП – участники образовательного процесса, F – значение критерия Фишера, p – показатель уровня достоверности различия групп.

Таблица 1.

**Влияние психологических рисков образовательной среды на параметры эмоционально-личностной сферы подростков**

Параметры и показатели эмоционально-личностной сферы	Первая группа рисков	Вторая группа рисков	Третья группа рисков
	F, p	F, p	F, p
1	2	3	4
<b>Параметр «Личность в среде»</b>			
<b>Самоотношение</b>			
Самоотношение	F=8.914 p≤.001	F= 8.650 p≤ .001	F= 12.526 p≤ .001
Самооценка поведения	F= 18.908 p≤ .001	F= 19.200 p≤ .001	F= 22.143 p≤ .001
Самооценка интеллекта	F= 8.476 p≤ .001	F= 7.320 p=.001	F= 10.840 p≤.001
Самооценка ситуации в школе	F= 17.819 p≤ .001	F= 10.315 p≤ .001	F= 12.951 p≤ .001
Самооценка внешности	Незначимо	Незначимо	F= 5.408 p= .005
Самооценка тревожности	Незначимо	Незначимо	F= 9.861 p≤ .001
Самооценка общения	F= 5.821 p≤ .003	F= 4.781 p= .009	F= 6.901 p= .001
Самооценка удовлетворенности	F= 5.003 p=007	F= 3.809 p=023	F= 8.955 p≤ .001
Самооценка уверенности в себе	F= 3.870, p= .022	F= 3.896 p= .021	F= 4.979 p= .007
<b>Тревожность, страхи, фрустрации</b>			
Общая школьная тревожность	F= 28.126 p≤.001	F=15.135 p≤.001	F= 24.054 p≤ .001
Переживание социального стресса	Незначимо	Незначимо	F= 3.335 p=.037
Фрустрация потребности достижения успеха	F= 10.943 p≤ .001	F= 3.014 p=.005	F= 4.945 p=.008
Страх самовыражения	F= 17.908 p≤ .001	F= 8.092 p≤ .001	F=13.387 p≤ .001
Страх ситуации проверки знаний	F= 17.908 p≤ .001	F= 14.200 p≤ .001	F= 22.143 p≤ .001
Страх не соответствовать требова-	F =27.721	F= 19.030	F= 17.108

ниям окружающих	p=.001	p≤ .001	p≤ .001
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	F=24.048 p=.001	F=12.372 p=.001	F= 26.099 p≤ .001
Страхи и проблемы с учителями	F= 14.382 p≤ .001	F= 5.718 p= .004	F= 6.771 p= .001
Эмоциональное напряжение	F= 11.614 p≤ .001	F= 8.691 p≤ .001	F= 13.898 p≤ .001
<i>Параметр «Отношение личности к среде»</i>			
<i>Эмоциональное отношение к учению</i>			
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Эмоциональное отношение к учению	F= 15.428 p≤ .001	F= 3.956 p≤ .020	F= 12.291 p≤ .001
Познавательная активность	F= 8.313 p≤ .001	F= 4.835 p= .009	F= 10.861 p≤ .001
Мотивация достижения	F= 6.932 p= .001	F= 5.425 p= .005	F= 6.657 p= .001
Тревожность	F= 14.144 p≤ .001	F= 3.784 p≤ .024	F= 9.076 p= .001
Состояние гнева	F= 22.847 p≤ .001	F= 8.265 p≤ .001	F= 13.942 p≤ .001
<i>Поведенческие компоненты личностной адаптации</i>			
Недостаток доверия к новым людям, вещам, ситуациям	F= 8.372 p≤ .001	F= 3.748 p=.025	F= 3.161 p= .044
Уход в себя	Незначимо	Незначимо	Незначимо
Тревожность по отношению к взрослым	F= 16.517 p≤ .001	F= 14.372 p≤ .001	F= 10.141 p≤ .001
Враждебность по отношению к взрослым	F= 22.061 p≤ .001	F= 4.867 p= .008	F= 6.930 p= .001
Тревожность по отношению к детям	F= 8.377 p≤ .001	F= 11.244 p≤ .001	F= 8.050 p≤ .001
Недостаток социальной нормативности	F= 8.549 p≤ .001	F= 6.382 p= .002	F= 3.080 p=.05
Враждебность по отношению к детям	F= 22.739 p≤ .001	F= 11.067 p≤ .001	F= 18.573 p≤ .001

*Примечание: F – значение критерия Фишера, p – показатель уровня достоверности различия групп.*

По данным таблицы 1 существует высокая степень влияния<sup>1</sup> трех групп рисков на отдельные показатели эмоционально-личностной сферы подростков: самооценка поведения в школе, общая тревожность в школе, страх ситуации проверки знаний, боязнь не соответствовать требованиям окружающих, отрицательное отношение к учению. Группы психологических рисков не оказывают отрицательного влияния на такие показатели, как уход в себя, самооценка внешности и переживание социального стресса. Группы рисков различаются между собой по степени влияния на параметры эмоционально-личностной сферы. Так, наибольшее влияние на развитие личности в среде оказывают риски третьей группы, им по степени влияния уступают риски первой и второй группы соответственно. На

отношение подростка к среде высокое влияние оказывают риски первой группы.

Таким образом, мы выявили, что школа со средним уровнем психологической безопасности отягощена рисками – психологическими рисками образовательной среды.

Опираясь на концепцию психологической безопасности мы осуществили классификацию психологических рисков.

*Первую группу рисков* образует система межличностных отношений с участниками образовательного процесса, препятствующая признанию референтной значимости образовательной среды. Система отношений обобщает стиль взаимоотношений педагога и учащегося, одноклассников между собой, а также взаимоотношения с родителями. Нарушения в системе указанных взаимоотношений препятствуют признанию её ценностей и норм, приводят к отрицательному отношению к школе и, как следствие, к желанию покинуть школу.

<sup>1</sup> Исследование степени влияния осуществлялось на основании значения критерия F Фишера.

Во вторую группу рисков входит система взаимоотношений с участниками образовательного процесса, препятствующая удовлетворению основных потребностей в личностно-доверительном общении:

- неблагоприятные взаимоотношения с учителями;
- неблагоприятные взаимоотношения с одноклассниками;
- отсутствие возможности высказать свою точку зрения;
- неуважительное отношение к себе;
- отсутствие возможности сохранить личное достоинство;
- отсутствие возможности обратиться за помощью;
- отсутствие возможности проявлять инициативу, активность;

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Баева И. А., Волкова Е. Н., Лактионова Е. Б. Психологическая безопасность образовательной среды : учеб. пособие. М., 2009.
2. Забродин Ю. М., Рубцов В. В. Образовательная среда – феноменология и практика безопасности // Безопасность образовательной среды : сб. ст. В 2 ч. Ч. II. М., 2008.
3. Козлова О. В. Психология безопасности образовательной среды в некоторых зарубежных исследованиях начала XXI века // Современная зарубежная психология 2012. № 3. URL: <http://psyjournals.ru/jmfr>
4. Леонова О. И. Значимые параметры эмоционально-личностной сферы подростков в школах с разной степенью психологической безопасности образовательной среды // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. URL: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru](http://psyjournals.ru/psyedu_ru).
5. Леонова О. И. Исследование эмоционально-аффективной сферы личности подростков // Психологическая наука и образование. 2012. № 3. URL: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru](http://psyjournals.ru/psyedu_ru).
6. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. М., 2002.

- отсутствие учета личных проблем и затруднений.

Третью группу образуют риски психологического насилия. Оно проявляется в публичных унижениях, оскорблениях; угрозах, принуждениях, игнорировании, недоброжелательном отношении учителей и одноклассников.

Полученные эмпирические данные позволяют проводить анализ новых феноменов, демонстрирующих характер и степень конкретного влияния психологических рисков образовательной среды на параметры эмоционально-личностной сферы подростков: самоотношение, тревожность, страхи, фрустрации, эмоциональное отношение к учению, поведенческие компоненты личностной адаптации.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. Ю. М. Забродин.

УДК 37.015.3  
ББК Ю 984.0

ГСНТИ 15.31.31

Код ВАК 19.00.13

### **Мельникова Маргарита Леонидовна,**

кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей психологии, Институт психологии; Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: melis\_rft@rambler.ru

## **ВИРТУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ДЛЯ ДЕВИАНТНЫХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОГО ЗАКРЫТОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** виртуальная образовательная среда; девиантные подростки; социальная реабилитация; программированное обучение; мониторинг.

**АННОТАЦИЯ.** Описан содержательный аспект виртуальной образовательной среды в условиях специального учреждения. Рассмотрены основные противоречия при решении задач социальной реабилитации подростков. Представлены общие проблемы образовательного процесса в условиях специального учреждения. Охарактеризованы основные положения концепции программированного обучения как основного аспекта в оптимизации виртуальной образовательной среды для девиантных подростков в условиях специального закрытого учреждения.

### **Melnikova Margarita Leonidovna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Chair of General Psychology, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **VIRTUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR DEVIANT TEENAGERS IN A SPECIAL BOARDING SCHOOL**

**KEY WORDS:** virtual educational environment; deviant teenagers; social resettlement; programmed training; monitoring.

**ABSTRACT.** the substantial aspect of the virtual educational environment in the conditions of special boarding school is described. The main contradictions are considered, which appear in case of the solution of tasks of social resettlement of teenagers. Common problems of educational process in the conditions of special boarding school are described. Basic provisions of the concept of the programmed training, as main aspect in optimization of the virtual educational environment for deviant teenagers in the conditions of special sheltered institution are described.

**И**зменения, происходящие в системе образования, являются откликом на динамичность социокультурной среды российского общества, формирование глобальной информационной инфраструктуры. Все эти факторы приводят к поэтапному переходу к новой организации образования на основе информационных технологий, созданию виртуальной образовательной среды.

Под виртуальной образовательной средой понимаем информационное пространство взаимодействия участников учебного процесса, порождаемое технологиями информации и коммуникации, включающее комплекс компьютерных средств и технологий, позволяющее осуществлять управление содержанием образовательной среды и коммуникацию участников (1).

Особую актуальность создание виртуальной образовательной среды приобретает при работе с девиантными подростками в условиях специального закрытого учреждения, поскольку условия закрытости, социальной изоляции от внешнего мира сужают образовательные возможности, снижают развитие интеллектуального, коммуникативного, личностного потенциала подростков.

При анализе деятельности одного из специальных учреждений закрытого типа (Свердловская область), основной задачей

которого является создание условий для социальной реабилитации девиантных подростков, прежде всего – создание условий для получения общего образования и начальной профессиональной подготовки, были выявлены *противоречия*, не позволяющие в полной мере выполнить учреждению социальный заказ:

- между традиционной организацией образовательного процесса и реализацией задач, определенных стратегией модернизации образования;

- между несоответствием существующих образовательно-коммуникативных компетентностей подростков современным требованиям и необходимостью реализовывать себя в условиях информационно-коммуникативного пространства;

- между возрастающим уровнем требований к знаниям при сдаче итоговой государственной аттестации и уровнем знаний обучающихся, прибывших в учреждение из школ различных регионов России;

- между стандартной классно-урочной системой образования и индивидуальным уровнем усвоения материала каждым подростком, отсутствием у многих подростков базового уровня учебных действий, знаний, умений, навыков, общекультурных и профессиональных компетенций;

- между возрастающим объемом информации и неумением подростков самостоятельно систематизировать и изучать программный материал.

На основании выявленных противоречий можно обозначить несколько основных *проблем*, имеющих в образовательном процессе специального учреждения закрытого типа для девиантных подростков:

- необходимость индивидуализации в обучении, учета особенностей восприятия материала, скорости его усвоения, мотивов и интересов подростков и т. д.;

- дифференциация обучения, выделение групп учащихся и построение учебного процесса в ключе компенсации недостающих учебных действий, знаний, умений, навыков, компетенций у подростков;

- развитие информационно-коммуникативного пространства, обеспечивающего доступ к различному уровню информации; развитие у подростков умения пользоваться Интернетом, электронными каталогами библиотек, находить информацию в СМИ и т. д.;

- необходимость перехода от системы контроля в обучении к самоконтролю как необходимому аспекту развития личности и коррекции девиантных форм поведения подростков.

Развитие виртуальной образовательной среды в условиях специального учреждения для подростков с девиантным поведением позволит решить описанные проблемы, поскольку в данном случае открываются следующие *возможности* образовательного процесса:

- использовать современные программные средства – программные оболочки, средства электронной коммуникации;

- формировать новые формы обучения, не ограниченные пространственно-временными рамками;

- использовать оптимальное количество и качество примеров в электронном варианте для понимания изучаемого материала подростками;

- внедрять принципы обучения в сотрудничестве;

- объединять педагогические, дидактические и методические технологии, специфические для взаимодействия участников учебного процесса;

- систематизировать информационные ресурсы – базы данных и знаний, библиотеки, электронные учебные материалы и т. п.;

- решить проблему замещения учителей и преподавателей в учебном процессе специального учреждения закрытого типа.

Роль психологов учреждения в данном случае является систематизирующей и на-

правляющей, поскольку посредством своей деятельности данные специалисты способствуют внедрению активных форм и методов обучения, оптимизации виртуальной образовательной среды в условиях специального учреждения закрытого типа.

С целью оптимизации виртуальной образовательной среды психологами предлагается концепция программированного обучения Б. Ф. Скиннера (B. F. Skinner, 1954), которая получила свое развитие в работах отечественных и зарубежных специалистов, таких как А. И. Берг, Б. В. Бирюков, Т. В. Габай, П. Я. Гальперин, Е. Л. Калер, А. М. Матюшкин, А. Г. Молибог, Н. Д. Никандров, А. В. Прокофьев, Н. Ф. Талызина, И. И. Тихонов, К. Томас, В. И. Чепелев и др. (2; 6; 7).

Основные *положения концепции* программированного обучения таковы:

- 1) *последовательность* – поэтапное освоение учебного материала учащимися, иллюстрация тщательно подобранных примеров;

- 2) *доступность* – индивидуализация темпа учения, дифференцированное закрепление полученных знаний;

- 3) *систематичность* прохождения обучения во взаимосвязи с разными областями наук; глубокое осмысление учащимися логики и системы усваиваемых знаний, систематической работы по повторению и обобщению изучаемого материала;

- 4) *самостоятельность* – стараясь решить проблему, учащийся открывает недостающие элементы или неизвестные ему связи между предметами и явлениями, что способствует не только решению проблемы и прочному овладению знаниями, но и развитию поисковой активности и самостоятельности подростков в получении знаний.

В целом программированное обучение можно рассматривать как мощную базу для развития виртуальной образовательной среды в условиях специального учреждения, где выстраивается образовательный процесс через имеющиеся программы на модельном основании с формированием алгоритма (стратегии), предметного и логического поведения, повышается уровень общей культуры, сформированность ключевых компетенций подростков на пути их развития и самореализации.

Основные *задачи*, стоящие перед психологами в работе с педагогами являются:

- систематизировать у педагогов объем знаний, основных положений, принципов программированного обучения, умений перевести учебный материал на основу данного вида обучения при использовании информационно-коммуникационных технологий;

- обогатить педагогов знаниями о возрастных и личностных особенностях подростков; повысить компетентность в понимании механизмов развития когнитивной сферы при использовании информационно-коммуникационных технологий;

- познакомить педагогов с методами и технологиями организации форм сотрудничества девиантных подростков в процессе обучения при использовании средств информации и коммуникации, включающее комплекс компьютерных средств и технологий;

- сформировать навыки педагогической рефлексии при взаимодействии с подростками в условиях виртуальной образовательной среды.

Поскольку процесс социальной реабилитации подростков многогранен, имеет несколько уровней и содержательных аспектов, то активная деятельность психологов специального учреждения не сужается рамками образовательного процесса. Основной целью деятельности психолога специального учреждения закрытого типа создание условия для развития личности подростков, раскрытие их потенциальных способностей и возможностей.

В условиях специального учреждения подросткам необходимо, во-первых, пройти процесс «нейтрализации» правовых и моральных норм, ролей и правил поведения, связанных с делинквентностью (десоциализации). Во-вторых, принять для себя новые ценности, нормы, роли и правила поведения, необходимые для дальнейшей адаптации в обществе (реабилитация). Процесс реабилитации включает в себя обретение трудовых и учебных навыков, развитие полезных знаний, навыков, умений, интересов, компетенций, а также положительно ориентированных жизненных планов и профессиональных намерений.

Большой процент рецидива, возврата подростков к асоциальным формам поведения определяется серьезными внутренними

изменениями, которые сложились под влиянием негативно-асоциального опыта и асоциальной мотивации. Усугубляют ситуацию личностная деформация и несбалансированность, незрелость эмоционально-волевой сферы подростков, когнитивная недостаточность и когнитивная деформация, делающие их уязвимыми для действия неблагоприятных факторов окружающей среды, нарушающих или искажающих нормальное функционирование поведенческих актов (3; 4).

Современная наука и практика показывает, что в работе с девиантными подростками недостаточным является ослабление или устранение форм деструктивного поведения. Необходимым является выявление ресурсных аспектов, положительных сторон личности, на которые необходимо опираться в реабилитационном процессе.

С целью изучения результатов деятельности специального учреждения необходимо введение системы мониторинга как инструмента для сбора достоверной и объективной информации, системного анализа и оценки получаемой информации о развитии познавательной деятельности, поведенческих изменений и личностном росте подростков.

Мониторинг – специфическая деятельность, направленная на оценку состояния наблюдаемого объекта, отслеживание происходящих в нем изменений и прогнозирование их в будущем (8).

Целью мониторинга как диагностико-аналитической формы работы является выявление характера и причин индивидуальных особенностей в поведении и обучении подростков, контроль эффективности разработанных и проводимых мероприятий, методов обучения и воспитания (5). Классификация необходимых видов мониторинга, используемых для изучения поведения и развития подростков в условиях специального учреждения закрытого типа, представлена в табл. 1.

Таблица 1.

**Классификация необходимых видов мониторинга, используемых для изучения поведения и развития подростков**

Вид мониторинга	Задачи
Мониторинг учебно-познавательной деятельности подростков	Изучение динамики уровня развития у подростков знаний, умений, навыков, связанных с учебной деятельностью, развитием учебных действий, компетенций, умений пользоваться Интернетом, электронными каталогами библиотек, находить информацию в СМИ и др.
Мониторинг профессиональной подготовки и начального профессионального образования подростков	Изучение динамики уровня развития у подростков знаний, умений, навыков, компетенций, связанных с освоением учебной программы профессиональной подготовки или начального профессионального образования, в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования.

Мониторинг личностно-мотивационной сферы подростков	Изучение динамики уровня зрелости эмоционально-волевой, коммуникативной сфер; особенностей мотивации поведения и направленности личности; целеполагания подростков на период возвращения по месту жительства.
Мониторинг поведенческих проявлений подростков	Изучение динамики уровня поведенческих проявлений; уровня развития форм поведения, связанных с сотрудничеством, взаимопомощью, самостоятельностью и ответственностью; умения регулировать собственное эмоциональное состояние.
Мониторинг социальной среды подростков по месту жительства	Изучение динамики изменения условий проживания подростков по месту жительства; возможность дальнейшего обучения и трудоустройства по прибытию подростков домой.

Классификация необходимых видов мониторинга, используемых для изучения педагогической деятельности в условиях специального учреждения закрытого типа, представлена в табл. 2.

Таблица 2.

**Классификация необходимых видов мониторинга, используемых для изучения педагогической деятельности**

Вид мониторинга	Задачи
Мониторинг учебно-воспитательной деятельности педагогов	Изучение динамики разработанности и построения теоретического и производственного обучения; организации и проведения производственной практики; трудового и профессионального воспитания; привлечение подростков к общественно полезной деятельности.
Мониторинг методической деятельности педагогов	Изучение динамики уровня развития умений у педагогов в разработке учебно-методических комплексов, оптимизации процесса обучения и воспитания с использованием информационных технологий; умений к разработке индивидуальных программ для обучения и воспитания подростков; умений использовать навыки педагогической рефлексии.
Мониторинг опытно-экспериментальной работы	Изучение динамики разработанности и построения опытно-экспериментальной работы в отношении изучения эффективности внедрения современных методов и технологий в ключе социальной реабилитации подростков с использованием информационных технологий.
Мониторинг самообразования педагогов и прохождения процедуры аттестации	Изучение динамики разработанности и внедрения планов самообразования педагогов в аспекте создания условий для социальной реабилитации подростков; прохождения аттестации в соответствии с требованиями системы образования на уровне субъекта РФ.
Мониторинг развития материально-технической базы	Изучение динамики сохранности материально-технических ценностей; совершенствование материально-технической среды с использованием информационных технологий и создания виртуальной образовательной среды для подростков в условиях специального учреждения закрытого типа.

Таким образом, для разработки модели и внедрения виртуальной образовательной среды в условиях специального учреждения необходимо решить ряд *стратегических задач*:

- разработать новые подходы к управлению образовательным процессом в условиях специального учреждения;
- совершенствовать деятельность методической службы с определением и описанием предметного поля социальной реабилитации, инновационных форм ее организации с использованием информационных технологий;

- обеспечить оптимальный уровень организации учебно-воспитательного процесса с учётом индивидуальных и возрастных особенностей подростков;

- внедрить систему мониторинга качества обучения, воспитания и развития подростков по группам и каждого воспитанника внутри группы;

- создать условия для повышения уровня квалификации руководящих работников, педагогов и сотрудников учреждения и их дальнейшей аттестации в соответствии с требованиями системы образования на уровне субъекта РФ.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Вайндорф-Сысоева М. Е. Виртуальная образовательная среда: категории, характеристики, схемы, таблицы, глоссарий : учеб. пособие. М. : МГОУ, 2010.
2. Дутко Н. П. «Обогащающая модель» программированного обучения и ее роль в развитии мотивационно-познавательной сферы младших подростков : дис. ... канд. психол. наук. Улан-Удэ, 1999.
3. Мельникова М. Л. Модель реабилитационного пространства для подростков-правонарушителей в рамках специального учреждения закрытого типа // Социальная педагогика: традиции и новации : мат-лы Всерос. конгресса соц. педагогов с междунар. участием, Екатеринбург, 18-21 марта 2009 г. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2009. Ч.1.
4. Мельникова М. Л. Проблемы ресоциализации подростков в условиях социальной изоляции // Феноменология и профилактика девиантного поведения : мат-лы V Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Краснодар, 17-18 ноября 2011 г. Краснодарский ун-т МВД России, 2011. Ч 2.
5. Мельникова М. Л. Мониторинг формирования компетенций у обучающихся в специальном профессиональном училище закрытого типа // Оценка качества обучения в образовательных учреждениях : сб. науч. ст. Всерос. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 11-12 окт. 2012 г. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2012.
6. Попов В. В. Программирование учебно-исследовательской деятельности студентов на основе элементов системного подхода : дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2003.
7. Травин И. В. Исследование особенностей формирования профессионально значимых качеств учащихся в условиях модульного обучения : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Кострома, 2003.
8. Хохлова С. В. Мониторинг качества школьного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тюмень, 2003.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. С. А. Минкурова.

УДК 316.37  
ББК Ч 426-269

ГСНТИ 15.41.21

Код ВАК 19.00.05

**Шаповаленко Артем Анатольевич,**

аспирант, кафедра общей психологии, Факультет психологии, Российский государственный социальный университет; 107150, г. Москва, ул. Ивантеевская, д. 1, к. 6, кв. 42; e-mail: artem.shapovalenko@gmail.com

**АКТИВНОСТЬ ПОЛЬЗОВАТЕЛЯ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ (НА ПРИМЕРЕ VK.COM)  
И ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В ЮНОСТИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** социальная сеть; пространство личностного самоопределения; юность; активность пользователя.

**АННОТАЦИЯ.** На теоретическом и эмпирическом уровне проанализированы интернет- и веб-сообщество как новый институт социализации, виртуальное пространство социальной сети как особое пространство личностного самоопределения в юности; показаны некоторые специфические черты этого пространства самоопределения, функции и способы.

**Shapovalenko Artem Anatolievich,**

Post-graduate Student of the Chair of General Psychology, Faculty of Psychology, Russian State Social University, Moscow, Russia.

**ACTIVE USAGE OF SOCIAL NETWORK (ON THE EXAMPLE OF VK.COM)  
AND PECULIARITIES OF PERSONAL SELF-DETERMINATION IN YOUTH**

**KEY WORDS:** social network; space of personal self-determination; youth; activity of a user.

**ABSTRACT.** Internet and web-communities are analyzed on the theoretical and empirical levels, they are viewed as a new institution of socialization, while virtual space of a social network as a space of personal self-determination in youth; some specific features of this self-determination space are shown, its functions and ways are listed.

Каждое поколение проходит свой путь социализации. Личность, будучи «современником определенного поколения», приобретает специфические черты через приобщение к современным ей сообществам (Б. Г. Ананьев). Институты социализации (семья, школа) не остаются неизменными, и особенно интенсивно процессы трансформации идут в последние десятилетия. Одни институты утрачивают социализирующие функции, на их место приходят другие, новые. Обратим внимание и на изменяющиеся условия бытия: пространственная и социальная мобильность, пребывание в виртуальном пространстве, возможность легко находить и менять группы поддержки и т. п.

Обретение идентичности, самоопределение личности является одним из значимых эффектов социализации. Юношеский возраст традиционно рассматривается как важнейший период формирования личности. Потребность молодого человека заявить о себе как о сформировавшейся личности в мире взрослых очень велика, но не всегда легко достижима.

Современную эпоху называют информационной эрой, эрой стремительного внедрения интернет-ресурсов во все сферы жизни. Интернет – это среда информационная, к тому же она предоставляет широчайшие технические возможности для общения. Согласно масштабному исследованию мотивации обращения к Интернету (1), теперь он помогает удовлетворить большую

часть потребностей. В данный момент уже не вызывает сомнений тот факт, что воздействие, которое Интернет может оказать на личность пользователя, является более глубоким и системным, чем воздействие любой другой технической системы, в том числе персонального компьютера (2).

Одним из новых современных способов приобщения к современной многоликой культуре, демонстрации своей особой ценностно-мировоззренческой позиции стало включение в ту или иную молодежную субкультуру (музыкальную, идеологическую, компьютерную и т. д.). Включение в новые общности и идентификация с различными группами запускают процесс социализации и неминуемо отражаются на внутренних инстанциях личности (5).

В Интернете сравнительно легко найти людей со схожими интересами и взглядами на мир. Эти причины обуславливают создание и активное развитие веб-сообществ – групп людей, имеющих общие интересы и общающихся преимущественно через Интернет. Подобные интернет-сообщества постепенно начинают играть ощутимую роль в жизни всего общества, а виртуальная реальность со всем ее практически безграничным информационным ресурсом все чаще рассматривается как «поле» самовыражения (4). Интернет (благодаря существованию в нем множества различных сообществ, а также благодаря тому, что он сам по себе является социальной реальностью), предоставляет новые по сравнению с ре-

альной жизнью возможности принадлежности к определенным социальным общностям (3). Такие особенности интернет-коммуникации, как анонимность, невидимость и безопасность, порождают уникальную возможность экспериментирования с собственной идентичностью, управления впечатлением о себе, создания виртуальной самопрезентации.

Говорят уже о том, что фактически складывается новая сфера существования личности – «публичная субъективность», реализуемая в многочисленных вариантах «виртуальной идентичности», которая становится и дополнением, и способом развития личности. В современных условиях необходимо изучение функций таких новых институтов социализации, как молодежная субкультура, Интернет и др., а также их соотношений с традиционными институтами.

Одним из распространенных интернет-сервисов являются социальные сети (от англ. *social network*). Несмотря на то что сам термин «социальная сеть» был впервые использован в 1954 году, широкое распространение он получил именно благодаря соответствующим интернет-сервисам, поддерживающим различные форматы межпользовательской коммуникации, которые появились в последние годы. Социальная сеть – это структура узлов социальных объектов (людей или организаций), между которыми устанавливаются социальные связи, взаимоотношения. Сегодня в Рунете можно встретить довольно большое количество социальных сетей: Одноклассники (<http://odnoklassniki.ru>), ВКонтакте (<http://vkontakte.ru>), МойКруг (<http://moikrug.ru>), МойМир (<http://my.mail.ru>) и др.

Социальные сети обладают невероятной популярностью. Так, социальная сеть «ВКонтакте», появившаяся в октябре 2006 года, в июле 2007 (меньше, чем через год) получила первого миллионного посетителя, сегодня количество ее пользователей составляет 65 млн. человек.

В России молодые люди проводят в социальных сетях (таких как «Одноклассники», «ВКонтакте» и другие) достаточно много времени. Большинство зарегистрированных пользователей «сидят» на этих сайтах ежедневно (54%), согласно опросу среди активных пользователей Рунета старше 18 лет, проведенного «Ромир» в 2008 году. Причем среди тех, кто «сидит» на этих сайтах ежедневно, очень много молодых людей от 18 до 24 лет (68%).

В проведенном нами эмпирическом исследовании (апрель – май 2012 г.) проверялась гипотеза о том, что социальная сеть («ВКонтакте») может быть рассмотрена как

особое пространство личностного самоопределения в юношеском возрасте; при этом пользователи социальной сети с разным уровнем активности (вовлеченности в сети) различаются рядом личностных характеристик (показателями самоотношения, уровнем самоактуализации и др.).

В исследовании были использованы следующие методики:

1) опросник активности в сети Интернет – для дифференциации тестируемых по степени вовлеченности в сетевую активность;

2) модифицированный опросник самоактуализирующейся личности Э. Шострома (САМОАЛ), в адаптации Н. Ф. Калина – показатели самоактуализации;

3) опросник самоотношения (МИС) В. В. Столина, С. Р. Пантелеева – показатели самоотношения.

Выборку составили 45 молодых людей в возрасте от 20 до 23 лет, студенты 3-5 курсов московских вузов дневной формы обучения, обучающихся как на гуманитарных, так и на технических направлениях.

*Опросник активности в сети Интернет.* Входной опросник активности в сети был разработан нами для выяснения и описания специфики поведения пользователей сети «ВКонтакте» ([vk.com](http://vk.com)) и дифференциации тестируемых по степени вовлеченности в сетевую активность. Вопросы были составлены с учетом популярных функций и возможностей, предусмотренных в социальной сети, которыми широко пользуются зарегистрированные пользователи.

Опросник состоит из 16 вопросов. К каждому из этих вопросов предложены варианты ответов, по которым впоследствии мы могли дифференцировать людей по признаку активности и вовлеченности в процессы, происходящие внутри социальной сети.

Степень активности в сети определялась путем подсчета баллов, набранных каждым испытуемым при ответе на вопросы. Каждый вариант ответа кодировался оценкой от 0 (минимальная степень вовлеченности) до 3 баллов (максимальная степень вовлеченности), максимально возможная оценка по всему опроснику – 30 баллов.

*Модифицированный опросник самоактуализирующейся личности Э. Шострома (САМОАЛ).* Методика предназначена для выявления структурных компонентов самоактуализирующейся личности. Само понятие «самоактуализация» интерпретируется как стремление человека к наиболее полному раскрытию и реализации своего личностного потенциала.

*Опросник самооотношения (МИС)*  
В. В. Столина, С. Р. Панталева. Данный опросник построен в соответствии с разработанной В. В. Столиным иерархической моделью структуры самооотношения. В качестве исходного принимается различие содержания «Я-образа» (знания или представления о себе, в том числе и в форме оценки выраженности тех или иных черт) и самооотношения.

*Показатели активности пользователя социальной сети (на примере «ВКонтакте»)*

В результате проведенного исследования активности пользователей сети Интернет в социальных сетях мы получили следующие данные:

- *Сколько времени, в среднем, вы проводите в Интернете в течение дня?*

Студенты являются активными пользователями сети. Никто из опрошенных не отметил вариант «Меньше получаса». Меньше получаса Интернет не использует никто.

- *Интернет для Вас это - ... (отметьте наиболее важное для Вас)*

Большинство участников используют Интернет прежде всего как способ развлечения (40%), т. е. для прослушивания и скачивания музыки, просмотра кинофильмов, новых серий сериалов и онлайн-игр. Чуть меньше, но все же большое количество опрошенных (33%) использует Интернет как источник получения информации – чтение новостных лент, учебных материалов и свежих статей, способ узнать погоду и прочее. Также достаточно большое количество людей отметило приоритетной функцию Интернета как пространства общения, т. е. 20% исследуемых людей используют Интернет в качестве связи, инструмента общения с друзьями и родственниками и как поле своего самовыражения и самоопределения. Как пространство профессиональной деятельности Интернет оказался наиболее значимым для 7% опрошенных, что намечает новую, но уже вполне заметную тенденцию.

- *Сколько времени вы уделяете социальным сетям в среднем в течение дня?*

60% исследуемых уделяет социальным сетям несколько часов ежедневно, что свидетельствует о том, что социальные сети представляют огромный интерес и широкое поле деятельности молодых людей.

Мы можем объяснить это тем, что социальная сеть сочетает в себе сразу несколько функций, которые регулярно пользуются молодые люди:

- функция общения и самовыражения,
- развлекательная, т. е. прослушивание музыки, просмотр кинолент и сериалов

(в том числе и новых серий, т. к. контент формируется и передается от пользователя к пользователю зарегистрированными пользователями), участие в огромном разнообразии офлайн-жанров и онлайн-игр,

- информационная, так как в социальных группах внутри сети аккумулируется огромное количество новостной, аналитической, учебной, деловой, развлекательной и профессиональной информации.

Все это и многое другое объясняет огромную популярность социальной сети среди молодежи и большое количество ежедневно потраченного на них времени. Сети стали достаточно универсальным, удобным средством внутри Интернета в целом.

- *Сколько раз в течение дня вы заходите к себе на страничку в социальную сеть?*

Большинство испытуемых (82%) стараются проверять свою страничку периодически, время от времени. Это связано как с техническими возможностями человека (наличие Интернета, устройства просмотра), так и наличием свободного времени (учеба, работа, другие дела). Заходят раз в сутки, не испытывая необходимости находиться там чаще, 11% опрошенных. 7% опрошенных, тем не менее, стараются находиться в сети постоянно в течение дня, чтобы быть в курсе событий и доступными для общения.

- *Добавляете ли вы музыку и видео к себе на страничку в социальной сети?*

Этот аспект, как мы считаем, достаточно хорошо отражает активность человека в сети, так как показывает его желание к самовыражению, к стремлению поделиться своими музыкальными и видеопредпочтениями, привлечь внимание и моделировать наиболее комфортное для себя и друзей пространство в виртуальной среде. Почти 35% опрошенных делают это регулярно в течение недели. 58% опрошенных добавляют музыку и видео эпизодически, мы предполагаем, что это возникает, например, в те моменты, когда человек хочет продемонстрировать свое настроение и эмоциональное отношение к тому или иному событию – праздник, день рождения, новый год, спортивное событие (победа сборной России), выход нового альбома любимой музыкальной группы и др.

- *Оставляете ли вы комментарии, делитесь понравившейся ссылкой, ставите «лайк»?*

Этот аспект также позволяет достаточно хорошо дифференцировать людей по признаку активности в сети (создание и обсуждение информации, желание привлечь

к существующей проблеме своих знакомых и друзей и пр.)

29% опрошенных активно участвуют в обсуждениях и являются в т. ч. создателями, «судьями» и ретрансляторами информации. Функционал социальных сетей позволяет продвигать более «интересную» информацию (в том числе и медиа-файлы) с помощью «одобрения» со стороны большого количества пользователей (принцип отбора информации большинством).

49% тем не менее сообщают, что участвуют в обсуждениях редко, являются скорее пользователями уже представленного контента, очень выборочно включаясь в обсуждения некоторых тем.

22% предпочитают хранить молчание и не участвовать в обсуждениях и оценках.

• *Укажите количество групп в социальных сетях, в которых вы состоите (активно участвуете в обсуждениях, читаете новости)?*

В основном (60%) люди выбирают себе небольшое количество групп для участия. Чаще всего это учебные (школа, университет) группы и группы, связанные с работой. Это необходимо для получения актуальной деловой, профессиональной, учебной и другой информации о значимом месте.

22% выбрали для вступления 4-7 групп, в них входят в т. ч. различные группы по широкому кругу интересов (кулинарные, игровые, программистские и др.). 18% вступили в 8 и более групп, это активные участники социальных сетей, так как посещают достаточно много групп и следят за информацией по интересам.

• *Со сколькими людьми в среднем вы общаетесь в социальной сети в день?*

Подавляющее большинство (71%) имеет достаточно узкий круг общения в течение дня внутри социальной сети – в среднем не более 5 человек. 27% пользователей общается в течение дня с 6-10 людьми. И только 2% из опрошенных ответили, что общаются с более чем 10 людьми.

• *Часто ли вы загружаете свои фотографии, обновляете альбомы, отмечаете на фото друзей?*

80% участников исследования предпочитают выкладывать свои фотографии в социальную сеть редко, но метко, т. е. не любят постоянное внимание к себе, а выбирают только хорошие и красивые фотографии со своей точки зрения, либо вообще их не выкладывают. 20% исследуемых постоянно обновляют свои фотоальбомы, стремятся показать их своим друзьям, открыты к обсуждению и вниманию.

• *Дарите ли вы виртуальные подарки в социальных сетях?*

Сервис подарков внутри социальной сети является платным. За определенную сумму настоящих денег он позволяет одному пользователю подарить некий виртуальный подарок (картинку) другому пользователю.

71% опрошенных никогда не дарили подарки другим пользователям. А 29%, почти треть участников, – и дарили, и получали подарки. Мы считаем, что это важный признак активности в социальной сети, так как это одно из действий, которое позволяет говорить о действительной включенности в процессы социальной сети.

• *Часто ли вы изменяете информацию в графах своей странички (аватарка, статус, о себе)?*

84% опрошенных эпизодически обновляют информацию о себе в своей анкете на социальной сети. 16% обновляют информацию часто, раз в неделю, т. е. являются активными пользователями социальной сети.

• *Насколько полную информацию вы предоставляете о себе на своей страничке?*

Большинство (56%) указали только краткую информацию о себе в социальной сети, такую как имя, школа и университет. Однако 40% участников исследования, помимо основной информации указали свои интересы, музыкальные и кинопредпочтения, семейное положение. Лишь 4% опрошенных полностью заполнили свою анкету в социальной сети.

По данным нашего исследования, активность в Интернете составила в среднем 17 баллов (минимальный результат 11 баллов, максимальный – 28), при теоретически максимально возможных 30 баллах. Практически все результаты исследования наших испытуемых распределились в средней части графика, слишком близко относительно друг друга. Выборка по интернет-активности получилась недифференцированной, что не позволило нам выделить различающиеся уровни.

*Показатели личностного самоопределения юношей и девушек (по результатам САМОАЛ и МИС)*

*По выборке в целом:*  
1) шкала самоактуализации (САМОАЛ) коррелирует (0,01\*\* и 0,05\*) со следующими шкалами МИС:

- самоуважение (0,611),
- самоуверенность (0,576),
- самопринятие (0,431),
- самопонимание (0,450),
- аутосимпатия (0,379),
- ожидаемое отношение от других (0,336),
- самообвинение (-0,349).

2) шкала глобального самоотношения МИС коррелирует со шкалами САМОАЛ:

- ориентация во времени (0,528),
- креативность (0,592),
- самопонимание (0,407),
- аутосимпатия (0,499),
- ценности (0,347),
- потребности в познании (0,301),
- автономность (0,353),
- спонтанность (0,333).

В подгруппе девушек эти результаты выглядят так:

1) шкала самоактуализации САМОАЛ значимо коррелирует (0,01\*\* и 0,05\*) со следующими шкалами МИС:

- самоуважение (0,734),
- аутосимпатия (0,526),
- самоуверенность (0,640),
- самопринятие (0,489),
- самопонимание (0,587),
- самоинтерес (0,423),
- самообвинение (-0,426\*) – обратная взаимосвязь.

2) шкала глобального самоотношения (МИС) значимо коррелирует (0,01\*\* и 0,05\*) со следующими шкалами методики САМОАЛ:

- ориентация во времени (0,647),
- ценности (0,468),
- креативность (0,631),
- аутосимпатия (0,639),
- потребность в познании (0,358),
- автономность (0,436),
- спонтанность (0,365),
- самопонимание (0,398).

То есть у девушек мы видим теснейшие взаимосвязи между отдельными показателями личностного самоопределения: «самоактуализация» как стремление к наиболее полному раскрытию и реализации своего личностного потенциала, ее отдельные аспекты увязаны с различными показателями более или менее устойчивого самоотношения. Например, чем выше уровень самоактуализации у девушки, тем выше показатели шести (из 11) шкал самоотношения. Обратная взаимосвязь обнаружена только в одном случае: чем выше уровень самоактуализации, тем ниже уровень самообвинения.

В подгруппе юношей эти результаты выглядят так:

1) шкала самоактуализации (САМОАЛ) значимо не коррелирует ни с одной шкалой опросника самоотношения (МИС);

2) шкала глобального самоотношения (МИС) значимо коррелирует только со шкалой самопонимания САМОАЛ (0,691), то есть высокие значения самоактуализации взаимосвязаны у юношей с высокой

чувствительностью, сенситивностью к своим желаниям и потребностям, когда собственные вкусы и оценки не подменяются внешними социальными стандартами.

Таким образом, для юношей характерна во многом противоположная картина взаимосвязи показателей личностного самоопределения. В то время как у девушек мы видим теснейшие взаимосвязи между отдельными показателями личностного самоопределения (самоактуализацией и самоотношением), у юношей подобная взаимосвязь отсутствует. Получается, что самоотношение молодого человека, юноши (оценочный, эмоциональный компонент «Образ Я») – в значительной степени изолировано от его самоактуализационных стремлений.

Полученные в исследовании результаты позволили сформулировать следующие выводы.

1. Проведенное исследование активности пользователей в социальных сетях в Интернете показало, что Интернет в целом и социальные сети в частности можно считать важным институтом социализации:

- 78% исследованных пользователей юношеского возраста проводят в интернете от 2 до 6 часов ежедневно;

- многочисленны функции социальных сетей – информационная, развлекательная, пространство общения и самовыражения, пространство профессиональной и коммерческой деятельности;

2. Активность пользователя проявляется различными способами:

- посещение странички в социальной сети – 82% испытуемых стараются проверить свою страничку периодически, время от времени;

- добавление музыки и видео к себе на страничку в социальной сети (почти 35% опрошенных делают это регулярно в течение недели. 58% – эпизодически);

- комментарии, ссылки, «лайки» – почти треть опрошенных активно участвуют в обсуждениях, еще половина – периодически; лишь около 20% предпочитают хранить молчание и не участвовать в обсуждениях и оценках;

- количество групп в социальных сетях, в которых состоит пользователь, значительно варьируется;

- количество людей, с которыми участник социальной сети общается в день, также варьируется в широком диапазоне;

- обновление альбомов, просмотр и отметки на фото (20% исследуемых постоянно обновляют свои фотоальбомы, стремятся показать их своим друзьям, открыты

к обсуждению и вниманию, остальные делают это эпизодически);

- виртуальные подарки в социальных сетях (почти треть участников – и дарили, и получали подарки);

- коррекция информации в графах своей странички (аватарка, статус, о себе) – 84% опрошенных эпизодически обновляют информацию о себе в своей анкете на социальной сети, 16% обновляют информацию часто, раз в неделю, т. е. являются активными пользователями социальной сети.

3. Активность в Интернете составила в среднем 17 баллов, минимальный результат 11 баллов, максимальный – 28 (при максимально теоретически возможных 30 баллах). Выборка по интернет-активности получилась недифференцированной, что не позволило нам выделить различающиеся уровни.

4. Значимых корреляций между активностью в социальной сети и показателями личностного самоопределения юношей обнаружено не было. Однако полученные на данном этапе результаты не позволяют ни подтвердить, ни опровергнуть гипотезу о возможной взаимосвязи между активностью в социальной сети и показателями личностного самоопределения в

юности (в силу своеобразия выборки, показавшей сходные результаты по интернет-активности).

5. Выявлены существенные половые различия личностного самоопределения у юношей и девушек в нашей выборке. По нашим данным получается, что самоотношение молодого человека, юноши (оценочный, эмоциональный компонент «Образа Я») – в значительной степени изолировано от его самоактуализационных стремлений.

Выдвинутая гипотеза о том, что пользователи социальной сети с разным уровнем активности (вовлеченности в сети) различаются характером личностного самоопределения и рядом личностных характеристик (показателями самоотношения, самоактуализации и др.), на настоящий момент оказалась не до конца проверенной.

Практическая значимость нашей работы связана с исследованием – интернета как нового важного института социализации молодежи, значимость которого на сегодняшний день явно недооценена. Необходимо разрабатывать способы анализа процессов, происходящих в социальных сетях, учитывать их при организации работы с молодежью на всех уровнях – в семье, в школе, в системе высшего образования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арестова О. Н., Бабанин Л. Н., Войскунский А. Е. Психологическое исследование мотивации пользователей Интернета : Тезисы 2-ой Рос. конф. по экологической психологии. (Москва, МГУ, 12-14 апреля 2000 г.). М. : Экопсицентр РОСС, 2000.
2. Бабаева Ю. Д., Войскунский А. Е., Смыслова О. В. Интернет: воздействие на личность // Гуманитарные исследования в Интернете. М. : Можайск-Терра, 2000.
3. Интернет и интерактивные электронные медиа: исследования : сб. Лаборатории медиакультуры, коммуникации, конвергенции и цифровых технологий. М. : МГУ, 2007.
4. Тальнишних Н. К. Культура сетевых сообществ : автореф. дис. ... канд. филос. наук. Ростов-н/Д, 2004.
5. Шамионов Р. М. Социализация личности в изменяющемся мире // Психология образования в XXI веке: теория и практика : м-лы Междунар. науч.-практ. конф. Волгоград, 14-16 сент. 2011 г. Волгоград : Пермена, 2011.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. Г. И. Ефремова.

УДК 37.05  
ББК Ч 426-268.4

ГСНТИ 15.31.31

Код ВАК 19.00.05

### **Петрова Лариса Витальевна,**

аспирант, кафедра общей психологии, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; клинический психолог женской консультации в п. Пельым, руководитель «Психологического центра»; 624582, Свердловская обл., г. Ивдель, п. Пельым, ул. Строителей, д. 4, кв. 28; e-mail: Petrova\_loravita@mail.ru

#### **МЕСТО ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** общество; образование; педагоги; учащиеся; информационные технологии; новые информационные технологии.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматривается развитие культуры информационного общества и формирования новой системы образования с информационным техническим обучением. Система образования России и другие страны мира отстают от современных требований новых информационных технологий из-за низкого уровня подготовки квалифицированных программистов, недостаточной мотивации как со стороны руководителей, так и со стороны преподавателей школ. Анализ исследовательских работ создаст новый подход в разработке ряда программно-методических комплексов, пособий для учащихся и рекомендаций для преподавателей, позволит повысить качество обучения, создать новые средства воспитательного воздействия, более эффективно взаимодействовать с вычислительной техникой педагогам и обучаемым.

### **Petrova Larisa Vitalievna,**

Post-graduate Student, Chair of General Psychology, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University; Clinic Psychologist of Ante-natal Clinic in the village of Pelym, Head of «Psychological Centre», Ivdel, Russia.

#### **ROLE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN MODERN SCHOOL**

**KEY WORDS:** society; education; pedagogues; students; information technologies; new information technologies.

**ABSTRACT.** Development of the culture of information society and development of new educational system with application of information technologies are studied. Educational system of Russia, as well as of the other countries, is behind modern standards of new information technologies because of the lack of qualified programmers, absence of motivation of both administration of an educational establishments and teachers. Analysis of research works will help to create a new approach to the development of methodical sets, textbooks for students and recommendations for teachers, it will allow to raise quality of education, create new means of educational influence and to use computers more effectively by teachers and students.

Сегодня необходимо рассматривать информацию как один из основных ресурсов развития общества, а информационные системы и технологии – как средство повышения производительности и эффективности работы людей, которые позволяют изменить условия труда, быта и становятся атрибутами новой информационной культуры общества. Появление компьютерной техники привело к изменению заказа и в системе образования со стороны общества, где стало необходимо использовать новые информационные средства.

Еще недавно решить эти задачи не представлялось возможным в силу отсутствия реальных условий для их выполнения при традиционном подходе к образованию, традиционных средствах обучения, в большей степени ориентированных на классно-урочную систему занятий. За последние 10-15 лет такие условия если не созданы полностью, то создаются в разных странах с разной степенью успешности (4, с. 6).

Это коснулось не только России в системе образования, но и крупнейших стран мира (США, Канады, Китая, Кореи, Японии, Франции, Германии, Великобритании, Да-

нии), ведь именно школа готовит человека к разным сферам общественной, экономической, культурной и политической жизни.

Американский педагог И. Гудлэд считает: «Школа и только школа создается для того, чтобы обеспечить систематический, постоянно поддерживаемый процесс образования, суть которого заключается в передаче знаний, умений, отношений, ценностей, чувствований» (4, с. 3).

Образование является информационной системой, которая может развить способности у будущего гражданина:

- гибко адаптироваться в меняющихся условиях, приобретать самостоятельно знания и применять их на практике;
- критически мыслить, искать пути преодоления трудностей, используя современные технологии;
- уметь использовать информацию, анализировать, выдвигать новые задачи, обобщать, устанавливать статистические закономерности;
- развивать коммуникабельность в разных областях и социальных группах (4, с. 8).

Академик Б. С. Гершунский выделяет основные «жизненные роли», т. е. кем аме-

риканские учащиеся должны стать в процессе обучения (педагогический проект штата Вирджиния «Образование мирового класса» -World Class Education. Richmond, 1993); развитым осознанием своих способностей и потребностей, ценить взаимоотношения с другими людьми и развивающего многообразия плодотворных связей с ними, постоянно приобретать новые знания, принимать участие в процессе культурного обогащения личности и общества, формировать осведомленность в вопросах истории политической ситуации, уметь эффективно и ответственно использовать природные богатства (4, с. 9).

Из этого следует, что взгляды педагогов разных стран мира на развитие новой информационной системы образования весьма близки, если ученик будет способен искать и находить необходимую информацию, использовать самые разнообразные источники для решения той или иной проблемы, то в течение всей жизни ему легче будет повысить свой профессиональный уровень, переqualificироваться и приобрести любые дополнительные знания нового гражданина, от которого в значительной мере зависит развитие человечества в целом.

Учитывая указанные выше цели, в настоящее время современное российское общество и другие развитые страны мира осознали необходимость реформирования системы школьного образования, что естественно предполагает определенные требования конструктивного плана в образовательной системе.

Если для традиционной системы образования является ведущей деятельностью преподавание в тандеме учитель – учебник – ученик, то для новой системы необходима заменена на новую гуманистическую парадигму ученик – учебник – учитель, при этом ведущим является познавательная деятельность, где ученик является центральной фигурой учебного процесса (2, с. 21).

Поэтому решение этих задач требует комплексных усилий не только школы, но и всего общества, где должны быть задействованы разработчики образовательных программ и средств обучения, а также конструирования приемов и материалов, что повысит образовательную эффективность и доступность усвоения учебного материала учащимися.

По определению В. Н. Глушкова, под информационной технологией понимается совокупность методов и технических средств сбора, организации, хранения, обработки, передачи и представления информации, расширяющая знания людей и развивающая

их возможности по управлению техническими и социальными процессами (3, с. 29).

Появление больших производственных электронно-вычислительных машин на периферии учрежденческой деятельности (в вычислительных центрах) позволило сместить акцент в информационной технологии на обработку не формы, а содержания информации. Это было началом формирования «электронной», или «компьютерной» технологии (4, с. 3).

Как указано в работах В. К. Белошапки, С. А. Бешенкова, А. Г. Гейна, А. А. Кузнецова, В. С. Леднева, А. С. Лесневского, А. В. Могилева, Е. К. Хеннера, Ю. А. Шафрина и др., если использовать курсы «Основы информатики и вычислительной техники» в работе с учащимися, то это приведет к расширению и пониманию информационной картины мира в предметных областях (5, с. 10).

Когда компьютеры стали широко использоваться в образовании, то стало возможным решать новые информационные технологии обучения.

Новая информационная технология – информационная технология, в которой используются последние достижения информатики.

Н. В. Апатова выделяет в качестве важнейших характеристик следующие: типы компьютерных обучающих систем (обучающие машины, обучение и тренировка, программированное обучение, интеллектуальное репетиторство, руководства и пользователи); используемые обучающие средства (ЛОГО, обучение через открытия, микромиры, гипертекст, мультимедиа); инструментальные системы (программирование, текстовые процессоры, базы данных, инструменты представления, авторские системы, инструменты группового обучения) (1, с. 32).

Это говорит о том, что процесс обучения современного человека становится непрерывным не только в очном обучении, но и в дистанционном, где в качестве источников информации все шире используются электронные средства (радио, телевидение, компьютеры), в последнее время все большее место в информационном обеспечении человека начинают играть средства телематики, и в первую очередь – глобальные телекоммуникационные сети Интернет (3, с. 14).

Стало возможным, применяя новые информационные технологии, решить новые дидактические задачи в системе школьного образования.

Большая роль новых информационных технологий в качестве средств обучения рассматривается в трудах Н. В. Апатовой, А. И. Берга, В. П. Беспалько, Б. С. Гершун-

ского, В. М. Глушкова, В. Г. Житомирского, В. А. Извозчикова, В. В. Лаптева, Е. И. Машбица, В. М. Монахова, В. Г. Разумовского, И. В. Роберт, Т. А. Сергеевой, Н. Ф. Талызиной, А. Ю. Уварова, В. Ф. Шолоховича, А. Борка, Р. Вильямса, М. Кларка, Т. Филдмана, Д. Хена и др. (5, с. 11).

На основе теории информационных технологий разрабатывается предварительное проектирование, достижение поставленных любой программой целей по каждому учебному предмету, методика диагностики, соответствующей принципам педагогической технологии. Именно новые информационные технологии позволяют в полной мере раскрыть педагогические, дидактические функции этих методов, реализовать потенциальные возможности развивающейся личности.

Но большинство исследователей показывают, что внедрение новых информационных технологий на практике имеет бессистемный, спорадический характер. Объясняется это значительно большей стоимостью организации обучения по сравнению с традиционными технологиями, что связано с необходимостью использования большого количества технических (компьютеры, модели и т. п.), программных (поддержка технологий обучения) средств, а также с подготовкой дополнительных организационно-методических пособий (специальные инструкции учащимся и преподавателям и др.), новых электронных учебников и учебных пособий и т. п.

Большинство преподавателей не готовы к использованию новых информационных технологий в своей практике. У учителей возникает недоверие к внедрению новых информационных технологий в педагогическую деятельность, что приглушает творческую активность, порождает социальную апатию и неудовлетворённость работой.

По словам автора Г. Ю. Ксензовой, виноват в этом консерватизм педагогической системы, во многом объяснимый тем, что педагогическим работникам недостаёт действенной информационной службы, обеспечивающей адаптацию научных достижений в сфере новых информационных технологий к условиям школы, не все новые авторские проекты доводятся до уровня технологии, что часто приводит к неожиданным, незапланированным результатам, вызывает недоверие к новациям и провоцирует возврат к хорошо известному старому (2, с. 26).

Зачастую новые информационные технологии не находят должного применения

в образовательном процессе школы или применяются чисто формально.

Подготовка педагогических кадров в области информатики и информационных технологий изучалась в работах Т. А. Бороненко, Ю. С. Брановского, С. А. Жданова, А. А. Кузнецова, Э. И. Кузнецова, М. П. Лапчика, Н. И. Пака, И. А. Румянцева, М. В. Швецкого и др. В учебные планы всех педагогических специальностей в качестве обязательной дисциплины введена информатика. Соответствующие курсы направлены на получение начальных пользовательских компьютерных знаний, которые в свою очередь создадут профессиональный уровень компьютерной грамотности (5, с. 14).

Успешность нового информационного обучения во многом зависит от организации учебного материала. Перед преподавателями стоит проблема отбора материала, необходимо найти золотую середину между возможностями компьютерных технологий и традиционными методами преподавания. Процесс обучения многогранен, не все можно заменить компьютерным моделированием, и в современном обществе возникает потребность создания совершенно новых информационно-технологических систем, которые позволили бы большему числу людей повышать свою квалификацию и получать необходимые знания (6, с. 7).

Вопросы подготовки педагогических кадров в области новых образовательных информационных технологий обсуждались в диссертационном исследовании М. И. Жалдака, многочисленных работах М. П. Лапчика, В. Г. Житомирского, Л. И. Долинера, И. В. Роберт. Необходимо искать новые пути и возможности для создания квалифицированных преподавателей, где возможно пройти обучение: педагогические вузы, отдельные факультеты и специализации в компьютерной технологии. Изыскиваются собственные возможности постановки и проведения нужных учебных курсов (5, с. 17).

Однако содержание и объем подготовки оказываются неунифицированными и сильно зависят от наличия преподавателей, способных вести подобную подготовку, их субъективного видения поставленных задач.

Принципы направления новой информационной технологии в системе образования имеют ряд противоречий компьютеризации школ, который выделяет в своей исследовательской работе Б. Е. Стариченко:

- отсутствие дидактических основ и методологических подходов к использованию новых информационных технологий в школе;

- техническая неготовность многих школ к использованию новых информационных технологий;
- низкий уровень модели перехода школы от традиционных форм обучения к новым информационным технологиям;
- неподготовленность школьных педагогических кадров к применению новых информационных технологий в своей профессиональной деятельности и отсутствие системы такой подготовки в педагогических вузах (5, с. 19).

На основе концептуальных подходов автора результатом информационных технологий в совершенствовании учебного процесса явилась формулировка требований к знаниям и умениям учителя, способного практически использовать компьютеры в повседневной работе. Эти требования в свою очередь определяют цели и содержание подготовки педагогов в данных вопросах. Анализ существующих стандартов и учебных планов педвузов выявил явную недооценку важности и перспективной значимости овладения студентами педвуза образовательными информационными технологиями. Теоретически обоснованная система подготовки, предложенная в данном исследовании, должна рассматриваться как важнейший шаг по оптимизации школьного учебного процесса. А на базе полученных результатов могут быть сформулированы учебные планы и программы подготовки студентов различных факультетов педвузов в вопросах применения новых информационных технологий в учебном процессе. При этом подготовка может осуществляться силами преподавателей кафедр информатики и информационных технологий (5, с. 21).

Если все указанные направления педагогических технологий будут связаны между собой и найдут свое место в учебно-воспитательном процессе, постепенно вытесняя традиционные методы и формы работы, то, думается, с течением времени удастся выработать оптимальный подход к организации учебного процесса в наших условиях с учетом специфики российской школы и отечественной культурной среды.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Апатова Н. В. Информационные технологии в школьном образовании. М. : Школа-Пресс, 2002.
2. Ксензова Г. Ю. Перспективные школьные технологии : учеб.-метод. пособие. М. : Педагогическое общество России, 2000.
3. Петров А. Е. Дистанционное обучение: каким ему быть? // Педагогика. 1999. № 7.
4. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М. : Академия, 2002.
5. Стариченко Б. Е. Оптимизация школьного образовательного процесса средством информационных технологий : автореф. дис. ... док. пед. наук. Екатеринбург, 1999.
6. URL: [odiplom.ru/.../kompyuternye-tehnologii-v-obuchenii](http://odiplom.ru/.../kompyuternye-tehnologii-v-obuchenii)

Из выше изложенного можно сделать вывод: на сегодняшний день информационная технология является главным атрибутом развивающегося общества.

Появление компьютерной техники привело к изменению заказа в системе образования.

Взгляды педагогов из разных стран мира на применение новой информационной системы в образовании очень близки: для развития будущей личности необходимо думать самостоятельно и решать разнообразные проблемы, применять полученные знания, обладать критическим и творческим мышлением.

В настоящее время современное российское общество и другие развитые страны мира осознали необходимость реформирования системы школьного образования. Происходит переход от традиционной системы образования, где ведущей деятельностью является преподавание, несущее однозначные знания и стереотипы поведения, к новой гуманистической парадигме, где ведущим является познавательная деятельность, где ученик находится центральной фигурой учебного процесса.

Подготовка педагогических кадров в области новых информационных технологий изучалась в работах и обсуждалась в диссертационных исследованиях, в которых выявлены противоречия, мешающие переходу к новой информационной системе в школе.

На основании изложенных исследовательских работ, подходов и принципов при участии и под руководством авторов, ученых и педагогов разработан ряд программно-методических комплексов, пособий для учащихся и рекомендаций для преподавателей, обеспечивающих практическое использование компьютерной техники в качестве средства обучения. Результаты внедрены в школах и других образовательных учреждениях России.

Именно новые информационные технологии позволяют в полной мере раскрыть педагогические, дидактические функции этих методов, реализовать заложенные в них потенциальные возможности.

УДК 373.1  
ББК Ч 426-268.4

ГСНТИ 15.81.21

Код ВАК 19.00.07

**Шифельбейн Елена Викторовна,**

аспирант, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; заведующий отделением по подготовке граждан, желающих принять на воспитание в свои семьи ребенка-сироту или ребенка, оставшегося без попечения родителей, Центр социальной помощи семье и детям «Гнездышко»; 620033, г. Екатеринбург, ул. Искровцев, 23а; e-mail: elena.shi.87@mail.ru

**ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ  
КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ГРАЖДАН В ШКОЛЕ ЗАМЕЩАЮЩИХ РОДИТЕЛЕЙ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: технология; информационная технология обучения; школа замещающих родителей.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается роль информационных технологий при обучении граждан в школе замещающих родителей.

**Shifelbein Elena Viktorovna,**

Post-graduate Student, Chair of Psychology of Education, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University; Head of Department of Preparation to Adoption an Orphan or a Child Left without Parents' Care, Centre of Social Help to Families and Children «Gnezdyshko», Ekaterinburg, Russia.

**INFORMATION TECHNOLOGIES  
AS A MEANS OF TRAINING CITIZENS IN SCHOOL FOR SURROGATE PARENTS**

KEY WORDS: technology; information technology of training; school for surrogate parents.

ABSTRACT. The role of information technologies at training citizens in school surrogate parents is considered.

**В** целях формирования государственной политики по улучшению положения детей в Российской Федерации указом Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы», с учетом Постановления Правительства Свердловской области от 26.09.2012 года № 1064-ПП «Об утверждении порядка и программы подготовки лиц, желающих принять на воспитание в свою семью ребенка, оставшегося без попечения родителей», сегодня процессу подбора и подготовки граждан в замещающие родители в Свердловской области и в целом в Российской Федерации уделяется большое внимание. Перед Министерством социальной политики, органами опеки и попечительства, а также областными государственными учреждениями социального обслуживания населения, стоит серьезная задача по созданию системы качественного обучения граждан.

На сегодняшний день на территории РФ функционирует достаточно большое количество так называемых школ замещающих родителей, которые занимаются теоретической и практической подготовкой граждан, желающих принять ребенка в свою семью. При этом у каждой школы замещающих родителей существуют собственные формы и методы обучения, но так или иначе они связаны с использованием информационно-образовательных технологий обучения.

Понятие «технология» (в переводе с греческого «*techne*» означает мастерство, а «*logos*» – учение) переводится как «учение о мастерстве». В данном случае под понятием подразумевается определенная совокупность действий, направленных на достижение поставленной цели. Эти действия должны определяться выбранной человеком стратегией и реализовываться с помощью набора различных средств и методов.

В педагогику понятие технологии обучения вошло с 50-х годов прошлого столетия. В обучении данный термин применялся как «педагогическая технология», а под технологией вообще понималось обучение с помощью технических средств.

В 60-х годах прошлого столетия технологическое понимание учебного процесса включало в себя составление полного набора целей обучения; подбор критериев их измерения и оценки; точное описание условий обучения.

В 70-х гг. под воздействием системного подхода понятие «педагогическая технология» наполняется решением дидактических проблем в учебном процессе через постановку точных целей, при достижении которых необходимо руководствоваться четким описанием и определением (2).

Современное понимание этого слова включает и применение научных и инженерных знаний для решения практических задач. Исходя из данного толкования термина под информационными технологиями можно понимать такие технологии, ко-

торые направлены на обработку и преобразование информации.

*Информационная технология обучения* – это педагогическая технология, использующая специальные способы, программные и технические средства (кино, аудио- и видеосредства, компьютеры, телекоммуникационные сети) для работы с информацией (1).

Следует отметить, что в теории и практике образования применение современных информационных технологий представляет важную и устойчивую тенденцию развития процесса образования; наблюдается возросший интерес к исследованиям и разработкам, направленным на использование преимуществ и потенциала новых информационных технологий. Появился ряд работ как отечественных авторов (А. А. Андреев, В. В. Гузеев, С. В. Зенкина, А. С. Лазарева, Е. С. Полат, Г. К. Селевко, Б. Я. Советов, Н. В. Черепанова), так и зарубежных исследователей (К. Атеновски, Д. Брауно, С. Лиски, Д. Спокс), посвященных анализу сущности и особенностей обучения с использованием информационных технологий.

В нашей статье мы разделяем мнение Е. С. Полат относительно того, что такие современные педагогические технологии, как обучение в сотрудничестве, создание проектов, использование новых информационных технологий, интернет-ресурсов, помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, а также способствуют обеспечению индивидуализации и дифференциации обучения с учётом способностей личности, склонностей и т. д. (4; 9).

Говоря о подготовке и обучении граждан в школе замещающих родителей, следует отметить то, что вне зависимости от выбранной формы обучения цель обучения носит единый характер, а именно – психолого-педагогическая подготовка граждан к приему ребенка в семью. Поэтому выбранные специалистами информационно-образовательные технологии обучения должны подчиняться единым педагогическим целям.

Цели могут заключаться в следующем:

*1. Развитие личности гражданина, обучающегося в школе замещающих родителей:*

- эффективная социализация (развитие социальных способностей личности),
- эстетическое и нравственное воспитание личности (знание этических норм и правил, умение вести диалог),
- развитие умений и навыков практической деятельности (поиск информации для осуществления гражданином, обучающимся в школе замещающих родителей,

развития и воспитания ребенка в замещающей семье какой-либо деятельности),

- развитие коммуникативных способностей личности (формирование умений ценить и уважать окружающих, гуманно относиться к окружающим; формирование умений общаться, отстаивать свою позицию, принимая во внимание мнение партнеров),

- формирование информационной культуры (грамотность формулирования потребностей и запросов, самостоятельный поиск необходимой информации, восприятие и переработка большого массива информации),

- учет индивидуальных психофизиологических особенностей (всесторонний учет способностей, желаний, мотивов, интересов и предпочтений обучающихся граждан, таких как: темперамент и волевые качества, особенности восприятия, памяти и мышления, уровень притязаний, доминирующих социальный статус).

*2. Выполнение социального заказа:*

- общая информационная подготовка гражданина, обучающегося в школе приемных родителей, в различных областях знания: психологического, педагогического, медицинского, правового,

- подготовка замещающего родителя в области психолого-педагогического воспитания и взаимодействия с ребенком, а именно – усвоение практических знаний с помощью овладения системой обобщения и структурирования информации.

*3. Интенсификация учебного процесса:*

- повышение эффективности и качества обучения и самостоятельной работы;

- обеспечение мотивов познавательной деятельности граждан, обучающихся в школе замещающих родителей;

- реализация передовых форм и методов дистанционного обучения.

*4. Расширение методических возможностей средств информационных технологий:*

- визуализация знаний;
- возможность проследить процесс развития обучающегося гражданина;

- создание и использование информационных баз данных методических материалов в сфере обучения и подготовки замещающих родителей;

- доступ к большому объему информации, представленному в занимательной форме, благодаря использованию средств мультимедиа;

- формирование умений работать с компьютерными материалами;

- осуществление самоконтроля;

- осуществление тренировки и самоподготовки;
- формирование умений принимать оптимальное решение в сложной ситуации;
- развитие мышления (последовательности, линейности, аналитичности, иерархичности);
- формирование информационной культуры.

Перед специалистами школы замещающих родителей стоят серьезные задачи, связанные с качественной подготовкой граждан. Если мы говорим об обучении с помощью информационно-образовательных технологий, то мы должны понимать, что требуется достаточно широкий спектр подобранных методов работы, в том числе связанных с выбранной формой обучения.

Процесс овладения современным информационно-образовательным инструментарием, перестройки деятельности человека с введением в ее структуру нового элемента давно интересует психологов. Еще в 1937 г. Л. С. Выготский писал о том, что включение инструмента в процесс поведения человека вызывает к жизни целый ряд новых функций, связанных с использованием данного инструмента и управлением им, делает ненужным целый ряд естественных процессов, работу которых теперь выполняет инструмент, видоизменяет протекание психических процессов и их интенсивность, длительность, последовательность, замещает одни функции другими, т. е. перестраивает всю структуру поведения.

Очная форма обучения граждан уже сама по себе предполагает интерактивное взаимодействие через включение каждого участника в процесс обучения, посредством использования активных методов, таких как психодраматические методы, мозговой штурм, системы разнообразных упражнений и ролевых игр, анализ трудных ситуаций.

Группа участников тренинга неоднородна по социальному статусу, образованию, подготовленности, умению воспринимать информацию, поэтому информационные технологии обучения должны отвечать следующим требованиям: легко восприниматься гражданами, сохраняться в памяти, быть доступными в использовании, мотивировать к взаимодействию, развивать интерес, расширять виды совместной работы, формировать навыки коллективной работы, выполнять функцию самоконтроля.

При обучении по очно-заочной форме транслятором информации и объектом выстраивания взаимодействия выступает компьютер. Благодаря современным компьютерным программам у специалистов школы замещающего родителя существует огром-

ное поле для развития творческой деятельности и профессиональных навыков.

При дистанционной форме обучения основными являются процессы организации и интерпретации информации. Она может быть закодирована и представлена в виде таблиц, графиков и диаграмм, изображения процессов, дополняемых звуком, цветным изображением и т. п.

Эта работа формирует у граждан такие характеристики мышления, как гибкость, связность, структурность. Эти характеристики соответствуют познавательным процессам, связанным с творческой деятельностью и решением проблем. Происходит понимание сущности явлений, вырабатывается тактика построения решения проблемы, что в свою очередь формирует способность по-новому воспринимать очевидные факты, находить способ соединения не связанных, на первый взгляд, вещей, устанавливать оригинальные связи между имеющейся и новой информацией. Тем самым формируется новый опыт познания и переработки информации.

Очно-заочная форма обучения граждан в школе замещающих родителей во многом расширяет диапазон используемых информационных технологий: во-первых, за счет используемых на расстоянии компьютерных заданий, во-вторых, за счет информационно-консультативных встреч со специалистами школы приемных родителей.

В качестве компьютерных заданий предлагаются следующие.

- Видеоматериалы (тематические фильмы, рекламные ролики, видеосюжеты, мультфильмы). Использование видеоматериалов при подготовке и обучении граждан предоставляет большие возможности для полноты изучения и понимания материала, потому что оказывает воздействие сразу на несколько типов восприятия: аудиальное и визуальное. Примерами видеоматериалов могут выступать фильмы и короткометражные сюжеты по следующим темам: как раскрыть тайну усыновления, развитие ребенка на ранних этапах, жестокое обращение с ребенком, адаптация ребенка в семье и др.

При просмотре видеоматериалов происходит погружение взрослых в мир ребенка, в ситуации, связанные с выстраиванием долгосрочных эффективных отношений с ребенком, происходит прочувствование глубины проблемы и жизненной ситуации. Одним из главных факторов при обучении с помощью видеоматериалов является то, что каждый слушатель школы замещающих родителей может самостоятельно создать собственный видеоролик, видеофильм, тем самым способствуя передаче собственного

опыта создания замещающей семьи, а также развитию собственного творческого потенциала, воображения и прогнозирования ситуаций на основе реальных жизненных событий. На основе видеоматериалов появляется возможность выстраивания структурированных бесед и товарищеского общения.

- Аудиоматериалы (аудиокниги). Аудиоматериалы служат незаменимым инструментом при обучении граждан в школе замещающих родителей, особенно при очно-заочной / дистанционной форме обучения, т. к. позволяют многократно прослушивать учебную информацию, тем самым способствуя более полному ее запоминанию и пониманию. Сегодня существует достаточно широкий выбор психолого-педагогической аудиолитературы, например, книга Ю. Гиппенрейтер «Общаться с ребенком. Как?». Преимущества аудиоматериалов заключаются в следующем:

- аудиоматериалы помогают воздействовать на чувства и психологические установки обучающихся;

- знакомят с информацией тех обучающихся, которые не могут или не хотят читать, или же обстоятельства их жизни не позволяют им пользоваться печатными материалами и видеоматериалами;

- позволяют более детально понять информацию.

Аудиоматериалы очень удобны при обучении граждан, имеющих аудиальное восприятие информации.

Обучение на основе данных методов важно использовать в качестве базового и дополнительного обучающего материала.

Визуальным материалом могут выступать составленные лекции, список основной и дополнительной литературы (психологической, педагогической, правовой, медицинской) для граждан, обучающихся в школе замещающих родителей.

- Фотоматериалы (формируют навык узнавания и распознавания, обращены к чувственной стороне субъекта), служат стимульным материалом к заданиям различного уровня при обучении как по очной, так и очно-заочной форме.

- Контрольные задания (тесты знаний). Контрольные задания несут такие функции, как: помощь и оценка «здесь и сейчас» динамики усвоения слушателем школы замещающих родителей изученного материала, т. к. проводится в начале и в конце прохождения обучения.

- Информационно-консультативные встречи с преподавателями школы замещающих родителей. Данные встречи происходят посредством проведения вебинаров, видео-общения в скайпе, а также с по-

мощью общения в различных социальных сетях (групп в контакте, форумах на сайтах учреждений). Они способствуют процессу осуществления поддержки граждан, обучающихся в школе приемных родителей, предоставляют возможность поделиться результатами, проблемами или возникшими идеями в ходе обучения как со специалистами, так и с другими обучающимися, а также по необходимости получить в ответ помощь, дополнительную информацию или одобрение.

При обучении граждан в школе замещающих родителей необходима обратная связь от специалиста. Обратная связь позволяет комментировать результаты выполненной работы, оценить их и осуществлять дальнейшее взаимодействие. Проверяя практические работы, специалист может наблюдать за ходом их выполнения, чтобы оценить уровень подготовки кандидата в замещающие родители.

Обобщая вышесказанное, мы можем говорить о том, что процесс предоставления информационных технологий, необходимых в ходе обучения, является особо важным при обучении граждан в школе замещающих родителей. Он осуществляется специалистами посредством общения в социальных сетях, телефонных разговоров, электронной почты или использования видео- или аудионосителей. Обучение должно иметь комплексную структуру поддержки, в которой задействуются не только специалисты, но и руководители.

Несмотря на разнообразие информационных и коммуникативных технологий при обучении граждан, отсутствует набор единых систематизированных заданий, рекомендованных видео- и аудиосюжетов, комплекс практических заданий.

На основе использования информационных технологий необходимо создание и реализация сетевых методических объединений, которые будут предъявлять новые требования к самим специалистам, к их уровню овладения информационными технологиями, используемыми при обучении граждан, в школе замещающих родителей.

Сетевые методические объединения представляют собой мощный передовой опыт, позволяющий систематически повышать информационную, образовательную, педагогическую информационную компетентность специалистов.

Процесс развития информатизации обучения граждан в школе замещающих родителей пойдет эффективно тогда, когда руководители системы образования будут иметь видение развития системы образования, в котором важную роль занимает информатизация

в ее полноценной форме. Это видение должны разделять руководители учреждений, сотрудники методических центров, руководители и работники всех социальных учрежде-

ний. При этом следует создать единый банк дидактического, учебно-методического пособия именно для категории граждан, обучающихся в школе замещающих родителей.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бершадский М. Е. В каких значениях используется понятие «технология» в педагогической литературе? // Школьные технологии. 2002. № 1.
2. Васягина Н. Н. Обучение как форма психолого-педагогического сопровождения родителей // Педагогическое образование в России. 2011. № 3.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров. М. : Академия, 2001.
4. Образовательные технологии : учеб.-метод. пособие / Е. Н. Пехота, А. З. Кихтенко, О. Н. Любарская и др. К.А.С.К., 2001.
5. Подласый И. П. Педагогика. В 3 кн. Кн. 2. Теория и технологии обучения. М. : Владос, 2007.
6. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие. М.: Народное образование, 1998.
7. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств. М. : НИИ школьных технологий, 2005.
8. Советов Б. Я. Информатизация – новый этап развития высшего образования России. Санкт-Петербург, Институт моделирования и интеллектуализации сложных систем, 1997, 7 с.
9. Учебное пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров. М. : Академия, 2002.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. Н. Н. Васягина.

УДК 37.034  
ББК Ч 106.311

ГСНТИ 14.31.05

Код ВАК 13.00.02; 13.00.01

### **Шуманская Татьяна Захаровна,**

педагог-психолог высшей категории, Екатеринбургский Центр психолого-педагогической поддержки несовершеннолетних «Диалог»; 620012, Свердловская область, Екатеринбург, ул. 8 Марта, 55а; e-mail: tzsh@mail.ru

#### **ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ – ОСНОВА ЭФФЕКТИВНЫХ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАЦИЙ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** толерантность; межкультурное взаимодействие; интолерантность; формирование установок толерантного поведения; воспитание; методические разработки.

**АННОТАЦИЯ.** Представлен опыт разработки и внедрения в образовательных учреждениях Екатеринбурга проекта, направленного на формирование установок толерантного поведения учащихся, – «Толерантность и ценности семьи», созданного педагогом-психологом Екатеринбургского муниципального Центра психолого-педагогического сопровождения несовершеннолетних «Диалог» Т. З. Шуманской и социальным педагогом А. Б. Верещака.

### **Shumanskaya Tatiana Zakharovna,**

Teacher Psychologist of Higher Degree, Ekaterinburg Centre of Psychological and Pedagogical Support of Under-age «Dialogue», Ekaterinburg, Russia.

#### **TEACHING TOLERANCE AS A BASIS OF EFFECTIVE CROSS-CULTURAL COMMUNICATION**

**KEY WORDS:** tolerance; cross-cultural interaction; intolerance; development of tolerant behavior; upbringing; methodical works.

**ABSTRACT.** The experience of development and implementation of the project aimed at teaching students tolerance «Tolerance and Family Values», worked out by the Teacher Psychologist of Ekaterinburg municipal centre of Psychological and Pedagogical Support of Under-age «Dialogue» T.Z. Shumanskaya and Social Teacher A.B. Vereschaka is described.

### **П**остановка проблемы и актуальность опыта реализации проекта

Общие тенденции мирового развития определяются формированием глобального информационного пространства, значительным расширением межкультурного взаимодействия между людьми, массовой миграцией населения, ростом числа межнациональных и межконфессиональных браков. Все это актуально и для России – страны многонациональной и многоконфессиональной, со множеством разнообразных и непохожих друг на друга культур. Толерантность, терпимость к другим становится социально-психологической необходимостью, обеспечивающей стабильность государственности. «Толерантность – это то, что делает возможным достижение мира и ведет от культуры войны к культуре мира», – говорится в Декларации принципов толерантности, принятой Генеральной Конференцией ЮНЕСКО в 1995 году (2).

В преамбуле Устава ООН толерантность определяется как необходимость «проявлять терпимость и жить в мире друг с другом, как добрые соседи».

Проблема толерантности актуальна в контексте не только межнациональных, межконфессиональных отношений, но и межличностных и внутрисемейных отношений. Толерантность – это стремление понять позицию другой стороны, способность

в процессе диалога найти взаимоприемлемое решение.

Формирование установок толерантного, терпимого отношения к другим людям, а также членам своей семьи, к детям, осознание непреходящей ценности семьи в быстро меняющемся мире – важнейшая социально-психологическая задача, направленная на стабилизацию общества (3; 9; 16).

Одним из главных социальных институтов, способствующих формированию гражданственности и толерантных начал в российском обществе, является образование. Воспитание с самого раннего возраста толерантности в качестве нового типа социальных отношений и основой эффективных межкультурных коммуникаций является важнейшей социальной задачей (1; 14).

Исследование уровня толерантности учащихся, проведенное в ряде школ г. Екатеринбурга, показало существование проблемы толерантности среди учащихся. Кроме того существует весьма ограниченный выбор методических ресурсов по воспитанию толерантности на уровне семьи, детского коллектива.

Именно поэтому мы определили для себя как актуальнейшую задачу разработать и внедрить в общеобразовательное пространство города Екатеринбурга, которое всегда отличалось высоким потенциалом, систему психолого-педагогических техноло-

гий по формированию ценностей семьи и личности в рамках развития толерантности школьников.

В научной литературе толерантность рассматривается прежде всего как уважение и признание равенства, отказ от доминирования и насилия, признание многомерности и многообразия человеческой культуры, норм, верований и отказ от сведения этого многообразия к единообразию или преобладанию какой-то одной точки зрения (13; 15). Толерантность предполагает готовность принять других людей такими, какие они есть, и взаимодействовать с ними на основе согласия (12; 14). Однако толерантность не должна сводиться к ущемлению собственных интересов. В первую очередь она предполагает взаимность и активную позицию всех заинтересованных сторон.

Психологический смысл толерантных отношений состоит в том, что толерантный человек настроен миролюбиво, его мышление открыто и готово принять существующие различия, его поведение многовариантно. Он заинтересован, хочет и умеет находить естественные или выстраивать искусственные пути для развития конструктивных взаимодействий с окружающими людьми (5; 10). Это делается с учетом их прав, вытекающих из факта существования в мире национальных и социальных различий, но сохраняя также и за собой право быть носителем таких различий. Сохраняя обоюдное «право на различия», толерантный человек тем самым сохраняет и обоюдное право на самоидентификацию (6; 7).

*Толерантность можно рассматривать в двух контекстах:* в контексте ценностного отношения к людям вообще (безотносительно к их культурной принадлежности) и в контексте ценностного отношения к людям как к представителям иных социокультурных (этнических, конфессиональных) групп. Именно первое понимание толерантности легло в основу нашей деятельности, поскольку невозможно представить личность, толерантную к представителям других наций и культур, проявляющую интолерантность к своим близким, родным, сверстникам.

Толерантность, сформированная в школьные годы, является одним из важнейших условий способности к эффективным межкультурным коммуникациям в будущем.

*Критерии толерантности:*

- равноправие – равный доступ к образовательным, экономическим, управленческим возможностям для всех людей, независимо от пола, расы, национальности, религии;

- взаимоуважение членов общества, доброжелательное и терпимое отношение к различным группам;

- равные возможности для участия в общественной и политической жизни всех членов общества;

- сохранение и развитие культуры и языков национальных меньшинств;

- возможность следовать своим традициям для всех культур, представленных в данном обществе;

- свобода вероисповедания при условии, что это не ущемляет права и возможности других членов общества;

- сотрудничество в решении проблем;

- позитивная лексика в уязвимых сферах межэтнических, межрасовых отношений, в отношениях между полами.

Важнейшую роль в формировании толерантной личности играет семья, и именно в ней ребенок приобретает опыт взаимного уважения, доброжелательного, терпимого отношения к родным, к своим близким.

*Цели воспитания толерантности* достаточно масштабны, они предполагают не только усвоение содержания, но и формирование всех необходимых умений, имеющих отношение к ценности человеческого достоинства.

Научить детей принимать и понимать других людей, конструктивно разрешать конфликтные ситуации, взаимодействовать на основе согласия – актуальная задача семьи и школы (4; 8). Трудно воспитывать толерантного человека, если он растет в семье, где сформировались формы интолерантного поведения, неуважения к близким, нетерпимости к интересам и желаниям других членов семьи. Поэтому важной задачей является расширение методической педагогической базы формирования установок толерантного поведения для проведения учителями и психологами уроков, классных часов, родительских и совместных детско-родительских собраний, мероприятий.

Созданный нами проект вносит свой вклад в расширение методической педагогической базы для проведения учителями и психологами уроков, классных часов, родительских и совместных детско-родительских собраний, мероприятий.

Цель проекта – разработка и внедрение системы психолого-педагогических занятий по формированию ценностей семьи и личности в системе развития толерантности школьников.

*Задачи:*

- 1) разработка психолого-педагогического мониторинга исследования проблемы

развития толерантных установок у школьников различного возраста;

2) создание системы психолого-педагогических занятий, направленных на формирование ценностей семьи и личности в системе развития толерантности школьников;

3) апробация и распространение опыта работы по проведению обучающего курса по формированию ценности семьи и личности как важного аспекта развития толерантности школьников.

Программа состоит из цикла 5 занятий для учащихся с 1 по 9 класс (всего 25 занятий), двух тематических родительских собраний – для родителей первоклассников и всех остальных. В ней много интересных интерактивных заданий и упражнений. Они в игровой, творческой форме развивают толерантные формы взаимоотношений, прежде всего, в семье, в классном коллективе. В решении задачи формирования толерантного сознания объединены родители и учителя.

Занятия для начального, среднего и старшего звена школы объединены общим методическим и тематическим подходом, адаптированы в соответствии с возрастными особенностями детей. Рекомендуются в качестве классных часов, объединенных одной темой, для проведения классным руководителем или психологом.

В 2007-2008 учебном году специалисты Екатеринбургского Центра психолого-педагогической поддержки несовершеннолетних «Диалог» осуществляли апробацию проекта «Толерантность и ценности семьи», проводя занятия в базовых школах № 5 и № 69. Программа прошла затем апробацию в 13 образовательных учреждениях всех районов г. Екатеринбурга и получила положительные отзывы педагогов и учащихся. Мы благодарны всем участникам реализации проекта: педагогам, родителям и учащимся.

Работа над проектом включала следующие основные этапы:

1) разработка психолого-педагогического мониторинга развития толерантных установок школьников разного возраста;

2) проведение мониторинга (анкетирования) в базовых школах;

3) создание системы психолого-педагогических занятий (обучающая программа) по формированию толерантных установок школьников;

4) апробация психолого-педагогических занятий на экспериментальной площадке (МБУ Центр «Диалог»);

5) обучение педагогов и психологов базовых школ г. Екатеринбурга;

6) внедрение психолого-педагогических занятий в школах города;

7) подведение итогов анкетирования, написание аналитического отчета для Управления образования Администрации г. Екатеринбурга;

8) мониторинг результатов внедрения программы;

9) круглый стол по итогам реализации проекта;

10) выпуск методического сборника «Толерантность и ценности семьи».

В рамках реализации проекта специалистами МБУ «Диалог» было проведено анкетирование учащихся 4-ых классов, их родителей и педагогов в 13 образовательных учреждениях города.

Цель анкетирования – исследование уровня развития толерантных установок школьников четвертых классов.

Оценка уровня толерантности проводилась с использованием трёх анкет, предложенных всем участникам образовательного процесса: детям, педагогам и родителям. Анкеты для учащихся и педагогов состояли из двух заданий: первое задание определяло самооценку своей толерантности по отношению к классу, детям; второе – оценивало уровень толерантных отношений среди учащихся класса. С помощью анализа ответов на вопросы анкеты для родителей мы получили картину толерантных отношений в классе с точки зрения родителей. Вопросы анкет опосредованно инициируют осознание необходимости воспитания толерантных установок.

Всего в исследовании было использовано 5 анкет: по две для педагогов и учащихся и одна для родителей. Каждая анкета состояла из 10 вопросов. Анкета, исследующая уровень толерантных отношений среди учащихся класса, содержала аналогичные вопросы для учащихся, педагогов и родителей, адаптированных соответственно возрасту опрашиваемых. Анкеты, используемые для определения самооценки толерантности учащихся и педагогов, также содержали аналогичные вопросы.

Всего в анкетировании приняли участие 585 учащихся из 29 классов, 315 родителей, 27 педагогов. По итогам анкетирования написан подробный отчет с графиками, таблицами, комментариями. Отчет предоставлен в Управление образования Администрации города Екатеринбурга, опубликован в сборнике «Толерантность и ценности семьи».

*Итоги анкетирования выявили следующее:*

• дети четвертых классов оценивают собственную толерантность значительно выше, чем толерантность своих одноклассников;

- уровень толерантности отношений учащихся в классе оценивается взрослыми выше, чем самими детьми;

- самые высокие оценки толерантности в классе даются педагогами;

- участие родителей (по количеству анкет) в данном опросе составляет примерно половину от общего количества учащихся;

- дети считают толерантные проявления со стороны одноклассников менее выраженными, чем им хотелось бы; это соответствует большей эмоциональной составляющей в оценке детей, характерной для возраста начальной школы; возможно, оценки взрослых родителей и педагогов более объективны.

*Основные выводы и рекомендации по итогам анкетирования*

1. Поведенческие проявления интолерантности у учащихся выявились в результате ответов на самые значимые вопросы: умение понимать чувства другого человека, не осуждать его поступки отметили у себя чуть больше половины ребят (58%). Признают право каждого быть непохожим на других лишь 62% детей.

2. Самооценка педагогов проявлений своей толерантности к учащимся носит завышенный характер: 96% учителей считают, что они не ограничивают участие неуспевающих учащихся в делах класса. Около 93% педагогов отмечают, что они не позволяют себе в присутствии детей резких высказываний. 96% учителей считают, что у них хватает терпения разъяснять ребенку негативные последствия его поступков и решений.

3. Педагоги оценивают уровень толерантности своих учеников выше, чем сами дети:

- 76% педагогов считают, что ученики доброжелательны в отношениях друг к другу (у детей эта цифра на 40 % ниже);

- с точки зрения педагогов 96% детей умеют хвалить, соглашаться утешать своих одноклассников (дети ответили «да» только в 58% случаев!);

- 67% педагогов полагают, что умение сопереживать характерно для детей (у детей в анкетах эта цифра меньше на 25%).

4. Родители показали достаточную компетентность в оценке поведенческих проявлений толерантности своих детей в классе: 48% родителей отмечают, что дети умеют сопереживать, и 55% родителей говорят о признании права каждого ребенка быть непохожим на других.

5. Итоги исследования подтвердили существование проблемы интолерантных отношений среди учащихся 4 классов в образовательных учреждениях города.

6. Необходима систематическая работа по воспитанию толерантности.

7. Поскольку основы толерантных отношений, несомненно, закладываются в семье, то предложенная программа «Толерантность и ценности семьи» является особенно актуальной. Она позволяет не только решать задачи сегодняшнего дня, но и заложить основы толерантных отношений в будущем.

На этапе завершения проекта предполагается мониторинг толерантных установок учащихся путем проведения повторного исследования после обучения школьников по программе и сравнения с результатами первичного исследования.

Цикл из 25 занятий, которые создают непрерывную систему формирования толерантного сознания и навыков толерантного поведения для школьников с 1 по 9 класс, учитывает возрастные психологические особенности детей и обращается ко многим темам с новой глубиной восприятия.

*Темы занятий в 1-2 классах:*

- «Урок толерантности, или Учимся сочувствовать»,

- «Гадкий утенок»,

- «Толерантность в семье и семейные ценности»,

- «Семьи бывают разные»,

- «Когда я стану взрослым...».

*Темы занятий в 3-4 классах:*

- «Радуга чувств»,

- «Учимся сочувствовать»,

- «Когда тебя не понимают...»,

- «Путешествие на волшебный остров взаимопонимания»,

- «Семья – наша маленькая страна».

*Темы занятий в 5-6 классах:*

- «Спешите делать добро»,

- «Толерантный человек»,

- «Толерантность в семье»,

- «Наш толерантный класс»,

- «Ты, я, он, она...».

*Темы занятий в 7-8 классах:*

- «Учимся понимать других»,

- «Учимся жить без конфликтов»,

- «Искусство жить среди людей»,

- «Толерантность в семье и семейные конфликты».

- «Когда я стану взрослым...»ю

*Темы занятий в 9 классах:*

- «Толерантная личность»,

- «Интолерантность»,

- «Искусство прощения»,

- «Я + Они»,

- «Я и моя семья».

Занятия проводятся в виде тематических классных часов. В них много интерактивных компонентов, элементов тренингов, ролевых игр, театрализации, арт-терапев-

тических форм, работы со сказками, групповых творческих заданий.

В сентябре 2007 года проект стал победителем Муниципального конкурса социально-значимых проектов для некоммерческих организаций, проводимых Администрацией г. Екатеринбурга. В 2012 году проект «Толерантность и ценности семьи» завоевал II место в Областном конкурсе методических разработок по теме «Уроки толерантности». В 2011-2012 учебном году, который по всей России открывался одновременно проводимым уроком толерантности по рекомендации президента нашей страны, педагоги г. Екатеринбурга проводили этот урок по методическим разработкам нашего Центра

«Диалог», представленным в проекте «Толерантность и ценности семьи».

*Всего за годы реализации (2007-2013г.г.) проекта в образовательных учреждениях г. Екатеринбурга в нем приняли участие 112 школ, гимназий и лицеев, 314 педагогов и 10945 учащихся и их родителей.*

Мы, специалисты Центра «Диалог», авторы проекта, надеемся, что школьники, участвующие в занятиях по развитию толерантности, смогут в будущем стать активными участниками межкультурных коммуникаций и носителями идей толерантности и эффективных межкультурных коммуникаций.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Букина И. Программа элективного курса «Культура мира, права человека, толерантность и миролюбие» для учащихся старших классов профильной школы // Воспитательная работа в школе. 2007. № 2.
2. Декларация принципов толерантности Генеральной Конференции ЮНЕСКО. 1995 г.
3. Джурицкий А. Н. Педагогика межнационального общения. Поликультурное воспитание в России и за рубежом : учебное пособие. М. : Сфера, 2007.
4. Зайцева М.. Проект «Подросток и толерантность» // Справочник классного руководителя. 2007. № 1.
5. Кожухарь Г. С. Модель усиленной мотивации: взаимодействие механизмов межличностной толерантности // Вопросы психологии. 2007. № 2.
6. Мастер-класс для заместителей директора школы по воспитательной работе. Организация и планирование работы. М. : 5 за знания, 2006.
7. Глухов В. А. Психология толерантности // Вестник регионального образования. 2002. № 2.
8. Солдатова Г. У. и др. Жить в мире с собой и другими. Тренинг толерантности для подростков // Социальная профилактика и здоровье. 2007. № 1.
9. Солдатова Г. В. Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе // Социальная профилактика и здоровье. 2007. № 1.
10. Столганова Л. В. Классные часы, беседы для младших школьников и подростков (воспитание толерантности). М. : Педагогическое общество России, 2006.
11. Вульф В. З. Детская наркомания: толерантность семьи // Профилактика злоупотребления ПАВ детьми и молодежью : сб. тезисов Всерос. конф. М., 2003.
12. Учимся толерантности : метод. пособие для провед. классных часов, бесед и тренинговых занятий с учащимися 7-11 кл. М. : Аркти, 2007.
13. Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. М. : БОНФИ, 2002.
14. Федоренко Л. Г. Толерантность в общеобразовательной школе : метод. мат-лы (программы занятий с педагогами, учениками и родителями). М. : Каро, 2006.
15. Галицких Е. О. Диалог в образовании как способ становления толерантности. М. : Академ. проект, 2004.
16. Клепцова Е. Ю. Психология и педагогика толерантности : учеб. пособие. М. : Академ. проект, 2004.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. С. А. Минюрова.

УДК 159.99  
ББК Ч 104.5

ГСНТИ 15.01.17; 15.41.35

Код ВАК 19.00.05, 19.00.07

**Жук Ольга Леонидовна,**

профессор, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики и проблем развития образования, Белорусский государственный университет; 220030, Беларусь, г. Минск, пр. Независимости, 4, каб. 207; e-mail: kafped@bsu.by

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** глобализационные процессы; информатизация; межкультурное взаимодействие; интеграция процессов обучения и воспитания.

**АННОТАЦИЯ.** Обосновывается значимость расширения возможностей для межкультурного взаимодействия в университетском образовании в условиях глобализационных процессов и информатизации общества. Раскрываются подходы и педагогические условия, обеспечивающие поликультурный диалог между всеми участниками образовательного процесса в современном вузе.

**Zhuk Olga Leonidovna,**

Candidate of Pedagogy, Professor, Head of the Chair of Pedagogy and Problems of Education Development, Belarus State University, Minsk.

**PEDAGOGICAL BASES OF CROSS-CULTURAL INTERCOURSE  
IN EDUCATIONAL PROCESS IN UNIVERSITY**

**KEY WORDS:** globalization processes; informatization; cross-cultural intercourse; integration of education and upbringing processes.

**ABSTRACT.** The importance of increasing the number of possibilities for cross-cultural intercourse in higher education system in the conditions of globalization and informatization are discussed. Approaches and pedagogical conditions that make poly-cultural dialogue between all the participants of educational process in a modern higher school possible are disclosed.

**В**ступление мировых цивилизаций в третье тысячелетие характеризуется началом новой эры – эпохи усиливающейся глобализации, интенсивного развития информационно-коммуникационных технологий.

В условиях нарастающей глобализации выдвигаются повышенные требования к модернизации университетского образования. Во-первых, нарастающий процесс глобализации связан, как известно, с необратимым свободным движением культурных, информационных и научных потоков, людей, капиталов, ресурсов, а также с универсализацией научно-технического прогресса. Благодаря развитию информационных и коммуникационных технологий происходит размывание национальных границ, создается на мировом уровне независимая территория для взаимодействия, сотрудничества, распространения информации и знаний. Формируется глобальная система знаний, которая объединяет культуры разных народов, охватывает экономику и политику, науку, образование. В этой связи система образования должна своевременно реагировать на ситуации социальных перемен и обеспечивать формирование у обучающихся качеств мобильности и открытости (к диалогу, самообразованию, творчеству, инновациям). При этом образование должно содействовать

формированию у студентов способности к международному взаимодействию, выработке уважительного отношения к другим народам и культурам, воспитанию человеколюбия, толерантности и терпимости.

Во-вторых, в условиях перехода к информационному обществу, экономике, основанной на знаниях, расширения мировой информационной системы не материя и энергия, а информация и научное знание становятся основными факторами, которые определяют стратегический потенциал и перспективы развития общества. Основные изменения в сфере образования в этой связи характеризуются отказом от присвоения готового знания и представления о педагоге как основном (или единственном) носителе информации и знаний. Основные изменения в содержании и методиках обучения должны отвечать нарастающей необходимости самому студенту в большей степени самостоятельно усваивать информацию. Профессиональная подготовка кадров в системе высшего образования должна шире опираться на достижения в области фундаментальных наук, проведение научных исследований, в том числе междисциплинарных, международных проектов, организацию взаимодействия вуза, науки и производства.

В-третьих, в условиях глобализационных процессов нарастает глобальный харак-

тер социальных и политических проблем. К таким проблемам относятся: изменение климата, энергетические проблемы, экологический кризис, международный терроризм, внутри- и межгосударственные конфликты; социальные проблемы (сохранения здоровья, демографического роста и др.).

Сегодня человечество осознает, что единственным способом разрешения глобальных проблем жизнедеятельности человека является его самоизменение и коренное изменение характера взаимодействия с природой и социумом. В этой связи важнейшим средством, способствующим разрешению глобальных проблем, должна стать экологическая направленность образования.

Обоснуем пути развития у студентов готовности к межкультурному взаимодействию. Рассмотрим этот вопрос на уровне модернизации образовательного процесса современного университета, который в условиях глобализации становится многонациональным вузом.

Концептуально-методическую основу модернизации образовательного процесса, ориентированного на развитие у студентов способности к поликультурному диалогу, составляют положения гуманистического, лично ориентированного, средового, междисциплинарного, компетентностного подходов. Кратко раскроем их возможности для решения этой задачи.

Реализация в образовательном процессе гуманистического и лично ориентированного подходов предполагает: 1) создание условий для эффективного лично-профессионального развития студентов и их самореализации; 2) более полный учет индивидуальных особенностей обучающихся и опора на их социокультурный опыт; 3) оказание студентам психолого-педагогической помощи и поддержки в ходе освоения образовательных программ, адаптации к требованиям вуза, будущей профессиональной деятельности, социуму в целом. Гуманистический подход выступает своеобразным компенсаторным механизмом для личности, призванным смягчить или уравновесить влияние негативных факторов социализации в поликультурном обществе и проблем глобализирующегося мира. Важнейшим требованием гуманистического подхода является формирование в вузе образовательной поликультурной среды. Она призвана выступать источником для развития у студентов компетенций межкультурного взаимодействия, продуктивного и бесконфликтного общения; способности проявлять ответственность при принятии решений, справедливость и по-

нимание в условиях социально-культурного многообразия.

Важнейшим условием функционирования поликультурной среды является ее интеграция в информационно-образовательную среду вуза. Такая комплексная вузовская среда должна, с одной стороны, выступать источником содержания обучения и воспитания будущих специалистов, средством социальной, учебной и научной коммуникации; межкультурного взаимодействия; с другой – обеспечивать возможность для студентов построить собственный образовательный маршрут (при этом среда выступает средством саморазвития будущего специалиста). Благодаря такой среде как совокупности организационно-педагогических условий и межличностных взаимодействий, воздействующих на студента, происходит перевод «во внутренний план личности» общечеловеческих и культурных ценностей и нравственно-правовых норм.

В условиях глобализации и информатизации, научной и социально-экономической интеграции проблемы социально-профессиональной деятельности приобретают универсальный характер. Спектр таких универсальных проблем достаточно широк: от проблем устойчивого социального развития, глобальных проблем человечества до стратегии управления предприятием или отдельным проектом, социально-личностных проблем жизнедеятельности человека. Однако целостность и сложная системная организация окружающего мира, а также универсальный характер возникающих социально-профессиональных проблем не в полной мере соответствуют традициям, сложившимся в системе высшего образования. Дело в том, что в высшей школе комплексное профессиональное знание все еще расчленено на отдельные учебные дисциплины, связанные между собой, как правило, достаточно формально. Студенты преимущественно решают искусственные монопредметные задачи и выполняют на основе типовых образцов задания, не в полной мере соответствующие многообразию и системному характеру реальной действительности.

В этой связи междисциплинарный подход, обеспечивающий интеграцию содержания высшего образования, будет способствовать разрешению в практике высшей школы очевидного противоречия: между необходимостью формирования у будущих специалистов комплексного, системно-аналитического профессионального мышления и преобладающей дискретно-дисциплинарной моделью обучения в вузе. Интеграция содержания обучения рассмат-

ривается как процесс и результат содержательно-технологического объединения учебных дисциплин в блоки, комплексы или модули. Результатом их освоения являются повышенный уровень системности и обобщенности знаний и способность студентов к решению комплексных задач-ситуаций, моделирующих сложные социально-профессиональные проблемы социума и будущей профессии. В контексте развития у студентов способности к поликультурному диалогу междисциплинарный подход приобретает большое значение. Реализация этого подхода в учебном процессе предполагает включение в содержание обучения и учебной деятельности (независимо от учебной дисциплины) общечеловеческих гуманистических, культурных, демократических ценностей, социально-культурного, прикладного контента и диалога (в том числе межкультурного). Это выдвигает определенные требования к педагогическим компетенциям преподавателя по установлению междисциплинарных связей и интеграции между социально-гуманитарными, естественнонаучными и общепрофессиональными дисциплинами. А широкая реализация коллективной стратегии в обучении, активных методик, включая коммуникативные и игровые, будет способствовать приобретению студентами реального опыта взаимодействия и межкультурного диалога, принятия решения в ситуациях социально-культурного разнообразия.

В условиях формирования глобальной системы образования, развития дистанционного, а теперь уже электронного обучения возникает ряд новых вызовов и проблем для высшей школы. Главной из проблем остается качество высшего образования. Важнейшим критерием качества высшего образования в современном понимании является социально-профессиональная компетентность выпускника вуза. Ее сформированность в соответствии с требованиями компетентностного подхода выступает конечным интегрированным результатом высшего образования. Компетентностный подход предполагает практикоориентированный, прикладной, междисциплинарный характер обучения, наиболее полный учет требований работодателей. При этом содержание и методики обучения в вузе должны соответствовать содержанию и способам будущей профессиональной деятельности выпускника, отражая комплексный характер социально-профессиональных проблем. Междисциплинарный и компетентностный подходы в высшем образовании порождают новую стратегию подготовки кадров, ориентированную на формиро-

вание у студентов соответствующих компетенций. Они основаны на гибких, многофункциональных, целостных знаниях и обобщенных умениях. Сформированность таких знаний и умений способствует синтезу достижений в смежных дисциплинах, продуктивному решению широкого круга комплексных задач с использованием теорий и методов разных наук, а главное – развитию у студентов перспективного видения проблем, глобального и системно-аналитического мышления. Все это обеспечивает, как уже отмечалось, конечный интегрированный результат профессиональной подготовки в вузе – сформированность социально-профессиональной компетентности выпускника.

Ее компонентный состав включает знания, умения и опыт, ценностно-смысловые ориентации личности и личностные качества, которые обеспечивают мотивированную способность выпускника к ответственному решению разнообразных социально-профессиональных и личностных задач, в том числе в изменяющихся, нестабильных условиях. Очевидно, что такое сложное личностное качество, как компетентность, не может быть эффективно сформировано только посредством дидактических средств в ходе освоения студентами общепрофессиональных и специальных учебных дисциплин. Сформированность социально-профессиональной компетентности выпускника определяется развитием ценностно-смысловой, мотивационной, эмоционально-волевой сфер личности студента, которые могут обеспечиваться только в единстве социально-гуманитарной и общепрофессиональной подготовки студентов, при содержательно-технологической интеграции учебного и воспитательного процессов с опорой на активные (рефлексивно-деятельностные) формы и методы. Сказанное выше подтверждает необходимость обеспечения целостной системы социально-профессиональной подготовки будущих специалистов в вузе в единстве процессов обучения и воспитания.

Интеграция обучения и воспитания в вузе составляет важнейшее условие развития у студенческой молодежи способности к поликультурному диалогу. Действительно, гуманистические, демократические, социально-культурные ценности и традиции, способы ведения межкультурного диалога, разрешения сложных личностных, социально-профессиональных проблем не могут эффективно осваиваться студентами только вербальными методами. Они должны быть подкреплены реальной воспитательной практикой. Невозможно научить навыкам

демократической жизни вне практики демократического участия в повседневной жизнедеятельности вуза. Невозможно эффективно освоить способы разрешения разнообразных проблемных ситуаций, в том числе в условиях культурного разнообразия, не будучи включенным в эти ситуации. Эти положения означают необходимость целесообразного сочетания теоретической и практической подготовки будущих специалистов, создания в образовательном процессе ситуаций, моделирующих актуальные социально-профессиональные проблемы, с которыми выпускники обязательно столкнутся в личной и профессиональной жизнедеятельности. Подобная стратегия обеспечивает приобретение студентами разнообразного опыта (коммуникативного, проектировочного, рефлексивного и др.), на основе которого развивается социально-профессиональная компетентность.

Важнейшими требованиями к деятельности преподавателя по интеграции процессов обучения и воспитания студентов выступают:

1) взаимодополняемость социально-гуманитарных дисциплин в логике целенаправленного формирования у студентов всех специальностей социально-личностных, в том числе поликультурных компетенций;

2) интеграция социально-гуманитарных, естественнонаучных и общепрофессиональных учебных дисциплин на основе включения в содержание обучения и учебной деятельности (независимо от учебной дисциплины) общечеловеческих гуманистических, культурных и демократических ценностей, исторической и прикладной составляющих, широкого социально-культур-

ного контента и диалога (в том числе межкультурного);

3) широкое использование методов и приемов «обучения действием» – активных форм и методов, которые предполагают создание в образовательном процессе проблемных коммуникативных ситуаций, моделирующих проблемы в обществе и будущей профессии, и вовлечение обучающихся в их разрешение; к таким активным формам и методам обучения и воспитания относятся «мозговой штурм», дискуссия, учебные дебаты, кейс-технологии, ролевые игры и др., которые реализуются через совместную групповую работу студентов и обеспечивают их «вынужденную» учебно-познавательную активность, учебную коммуникацию и межкультурный диалог;

4) опора на коллективную стратегию преподавания и обучения, которая включает в себя обучение в сотрудничестве, методики работы в команде, коллективные (групповые) методы. Именно эта стратегия, как свидетельствует передовой опыт, является наиболее эффективной для формирования социальных, поликультурных, этических, политических и других компетенций;

5) опора на социокультурный опыт студентов и его использование в ходе взаимодействия;

6) целесообразное сочетание индивидуальных и коллективных форм работы со студентами с опорой на наставничество и взаимную поддержку.

Таким образом, реализация указанных выше требований в образовательном процессе вуза обеспечивает воспитывающий характер обучения, расширяют возможности для поликультурного диалога.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. С. А. Минюрова.

УДК 80  
ББК Ч 104.5

ГСНТИ 16.21.27

Код ВАК 10.02.19

**Руженцева Наталья Борисовна,**

доктор филологических наук, профессор, кафедра риторики и межкультурной коммуникации, Институт русского языка, литературы и межкультурной коммуникации; кафедра социальной психологии, конфликтологии и управления, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 285; e-mail: verbalis@mail.ru

**ПРЕСКРИПЦИИ В МЕЖНАЦИОНАЛЬНОМ ДИСКУРСЕ:  
СУБЪЕКТНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ И ЖАНРОВАЯ СПЕЦИФИКА<sup>1</sup>**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** межнациональный дискурс; социокультурные нормы; прескрипция; субъектная организация; жанры; совет; рекомендация; запрет; тенденции межнационального общения.

**АННОТАЦИЯ.** Описаны прескрипционные жанровые формы в межнациональном общении. Автор характеризует инвариант прескрипционного жанра, конкретизируя его на примере четырех моделей субъектной организации текста, соотносимых с разными текстовыми формами межнациональных предписаний и запретов.

**Ruzhentseva Natalia Borisovna,**

Doctor of Philology, Professor, Chair of Rhetoric and Intercultural Communication, Institute of Philology, Culture Study and Intercultural Communication, Chair of Social Psychology, Conflictology and Management, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**PRESCRIPTIONS IN INTERNATIONAL DISCOURSE:  
SUBJECT ORGANIZATION AND GENRE SPECIFICITY**

**KEY WORDS:** international discourse; socio-cultural standards; prescription; subject organization; genres; advice; recommendation; prohibition; tendencies of international communication.

**ABSTRACT.** The article is devoted to prescription genres in international communication. The author defines invariant of prescription genre, and specifies it on the basis of four models of subject organization of the text, which correlate with different text forms of international prescriptions and prohibition.

По таким компонентам прагматической рамки текстов межнационального дискурса, как автор текста и его адресат (то есть участники дискурса), жанры любого межнационального дискурса можно дифференцировать на двухсубъектные, трехсубъектные и даже четырехсубъектные и более. К двухсубъектным жанрам можно отнести межличностные диалоги двух людей, принадлежащих к разным национальностям; к ним же относятся и формы группового общения, например, беседа российского преподавателя, с одной стороны, с группой иностранных студентов (коллективный адресат) – с другой. Возможны и четырехсубъектные жанры, к которым относится, к примеру, книга «Продана» (М.: Рипол-классик, 2009). Эта книга написана двумя авторами – шведкой Верой Эфрон **СОВМЕСТНО** с русской девушкой, прошедшей ужасы торговли людьми, и предназначена как для шведов, так и для русских (книга вышла на двух языках). Приведем отрывок из интервью с В. Эфрон, который свидетельствует о полисубъектности указанного текста (книгу можно считать и пятисубъектной, так как в ее создании участвовал переводчик со шведского языка на русский):

*...Я профессиональный писатель, и это помогло мне уговорить Наташу вместе поработать над книгой, но при условии анонимности Наташи.*

*- Как шла работа над этой книгой?*

*- Наташа рассказывала мне свою историю, а я ее записала. Поскольку я писала на шведском языке, пришлось для Наташи делать русский перевод, чтобы она могла одобрить текст.*

В свою очередь тексты, реализующие в межнациональном дискурсе прескрипционную интенцию, относятся, как правило, к трехсубъектным жанрам: **КТО** (к какой национальности относится автор?) – **О КОМ** (о какой стране и о людях какой национальности идет речь?) – **ДЛЯ КОГО** (для людей какой национальности текст предназначен?). «Прескрипционная составляющая носит предписывающий (что надо делать и как это надо делать в общении) и запретительный характер (чего не надо делать)» (8, с. 98). Прескрипционные тексты крайне важны для успешного общения в рамках любого межнационального дискурса, так как именно они содержат рекомендации и запреты социокультурного характера, от которых во многом зависит «исход контакта между «своим», «чужим» и «другим»» (4, с. 141), ср.: «СВОЕ, ЧУЖОЕ И ДРУГОЕ опознается по системе вербальных и невербальных маркеров, которые можно

<sup>1</sup> Статья подготовлена в рамках государственного задания Министерства образования и науки РФ (проект 6.2985.2011 «Политическая метафорология»).

условно развести на две группы: индивидуально-физиологические и социокультурные; последние имеют особый вес, поскольку их влияние на процесс и результат межкультурного взаимодействия является решающим» (4).

Прескрипционные тексты межнационального характера известны на Западе давно. Они употребляются для обслуживания как деловой, так и туристической сфер общения, иногда им придается жанровая форма заповеди, ср. фрагмент из «Десяти заповедей для тех, кто ведет дела в Японии»:

*Всегда старайтесь быть официально рекомендованным тому лицу или фирме, с которыми вы хотите иметь дело. Причем рекомендующий вас человек должен занимать по крайней мере столь же высокое положение, как лицо, с которым вы хотите познакомиться. Имейте в виду также, что вы становитесь перед рекомендателем в долгу, который в свое время надо будет оплатить»* (Джек Суорд (США), Еще раз о японцах, 1971. Цит по: 7).

В межнациональном дискурсе, участниками которого являются россияне, прескрипционные тексты получили большое распространение с начала 90-х годов XX века, и прежде всего – в связи с развитием зарубежного туризма. Россияне, большинство которых не выезжали ранее за границу, нуждались в знаниях о правилах поведения в той или иной стране, и туристические проспекты немедленно стали восполнять эту лауну в форме инструкций и советов выезжающим, ср., например, текст, в котором прескрипционная составляющая представлена комплексно – в форме советов и в форме запрета:

*Влияние ислама на повседневную одежду в Тунисе сведено к минимуму, тем не менее из уважения к традициям, по столице и старым мусульманским кварталам городов ЛУЧШЕ НЕ ХОДИТЬ В ШОРТАХ И ОТКРЫТЫХ МАЙКАХ...*

*В Тунисе есть символическая традиция. Мужчины за ухом носят букетик жасмина. Женатые носят его за правым ухом, а холостые за левым. ТУРИСТАМ ЛУЧШЕ ЭТОГО НЕ ДЕЛАТЬ, ЭТО БУДЕТ ВЫГЛЯДЕТЬ СМЕШНЫМ.*

*Во время священного месяца Рамадан до захода солнца нельзя ничего ни есть, ни пить. Эти ограничения, конечно, не относятся к туристам. Но, из уважения к чувствам верующих, ЛУЧШЕ ВОЗДЕРЖИВАТЬСЯ ОТ КУРЕНИЯ, ПИТЬЯ И ЕДЫ НА УЛИЦАХ ГОРОДОВ И В ОБЩЕСТВЕННЫХ МЕСТАХ...*

*ЗАПРЕЩЕНА ФОТОСЪЕМКА В ОФИЦИАЛЬНЫХ ЗДАНИЯХ И ФО-*

*ТО/ВИДЕОСЪЕМКА ПРЕЗИДЕНТСКОГО ДВОРЦА* (Сезонный каталог компании «Инна тур»).

В настоящее время, в связи с увеличением межнациональных контактов в разных сферах общения, наблюдается отчетливо выраженная тенденция к расширению жанрового корпуса прескрипционных текстов и усложнению их организации. Обобщенную модель прескрипционного текста можно представить следующим образом.

*Тематико-смысловое содержание* – социокультурные нормы другой страны; ментальные характеристики ее жителей.

*Структура* – зависит от первичности или вторичности жанра. Так, информация в жанре инструкции в ее первичной «чистой» форме представлена в соответствии с достаточно строгой логикой: текст четко рубрицирован, используются слова, обозначающие последовательность действий (*сначала, затем, после этого и др.*), вводные слова (*во-первых, во-вторых*) и т. д. Однако инструкция в рамках вторичного жанра, например, книги о другой стране, часто теряет свою четкость и последовательность, ее текст синкретизируется с другими жанровыми формами (жанровая амальгама).

*Стиль* (речевое оформление) также зависит от вторичности или первичности жанра, «встроенности» текста в более сложную жанровую форму или его бытования в «чистом» виде.

Что касается *прагматической рамки* порождения прескрипционных текстов, то она достаточно однотипна по интенциональной составляющей – это собственно прескрипция (предписание – что и как надо делать при общении с людьми иной национальности), запрет (чего не надо делать при общении с людьми иной национальности), а также объяснение: «К интерпретационному полю коммуникативных категорий концептов будут также относиться и объяснительные стереотипы – как надо понимать те или иные коммуникативные действия в процессе общения» (8, с. 98).

Основным компонентом прагматической рамки любого высказывания является субъектная организация текстов. Выше было сказано о том, что прескрипционные высказывания относятся к трехсубъектным жанрам (КТО – О КОМ – ДЛЯ КОГО). Попробуем охарактеризовать с этой точки зрения 4 вида письменных прескрипционных текстов:

МЫ – О НИХ – ДЛЯ НАС,  
МЫ – О НАС – ДЛЯ НИХ,  
ОНИ – О НАС – ДЛЯ СЕБЯ,  
ОНИ – О НАС – ДЛЯ НАС.

**Модель 1. МЫ – О НИХ – ДЛЯ НАС**

Эта модель представлена, как минимум, тремя основными разновидностями: основным (первичным) жанровым вариантом, «встроенным» жанровым вариантом и косвенным вариантом.

Основными жанрами, предназначенными для реализации этой субъектной модели в любом межнациональном дискурсе, являются первичные формы инструкции, совета и рекомендации. Инструкция отличается от двух последних форм большей категоричностью предписаний и большей частотностью запретов.

Так, в первичных формах межнациональной инструкции («жесткой» прескрипции) ключевыми являются конструкции следующих типов: а) сочетание слов со значением долженствования (*надо, нужно, необходимо, следует и др.*) с неопределенной формой глагола; б) сочетание запретительных слов (*нельзя, не следует, запрещено, не полагается и др.*) с неопределенной формой глагола; в) глаголы в повелительном наклонении, в том числе отрицательные конструкции (*воздержитесь от..., не пейте...*), г) высказывания со значением «негативного последствия», ср.: *«Срок пребывания в стране по обычной туристической визе ограничен тридцатью днями. По истечении этого времени НУЖНО ОБРАТИТЬСЯ в полицейский участок для продления срока пребывания в стране. Если регистрация не продлена, за каждый день пребывания в Иордании сверх месячного срока при выезде взимается штраф»*. Прерогативой инструкции являются жестко обозначенные позиции автора и адресата. Это иерархическая модель коммуникации: автор инструкции – над адресатом, и дистанция между ними достаточно велика. В целом «жесткие» формы прескрипции эксплицитно или имплицитно репрезентируют пресуппозицию типа: *«Вам будет плохо, если вы...»*.

В свою очередь, жанровые формы совета и рекомендации являются более мягкими. В них гораздо чаще встречаются следующие элементы: а) безличные конструкции *«ЛУЧШЕ попробовать...», «МОЖНО попытаться...», «СТОИТ ознакомиться с...», «ЖЕЛАТЕЛЬНО ИМЕТЬ...», «ПРИНЯТО соблюдать...»*; б) формы глагола в 1 лице множественного числа (*обратим внимание на...*); в) форма глаголов во 2 лице множественного числа в сочетании с инфинитивом (*вы можете попробовать...*); г) форма глагола в 3 лице множественного числа в значении *«так делают», «так делается»*; д) конструкции с глаголом «быть» (*будьте осторожны*); е) возвратные глаголы (*об аренде машины договариваются заранее...*); ж) конструкции со значением

предупреждения и т. п. Автор совета и рекомендации и адресат последних находятся в общем коммуникативном пространстве. Их отношения близки к паритетным, а более «мягкие» формы прескрипции эксплицитно или имплицитно содержат авторскую мысль: *«Для вас будет лучше, если вы...»*, ср.: *«Водителю, который нарушил правила дорожного движения, НЕ РЕКОМЕНДУЕТСЯ ВСТУПАТЬ В ДИАЛОГ С ПОЛИЦЕЙСКИМ. Штраф за нарушение правил обычно выписывается на месте, а наши традиционные попытки договориться могут закончиться плачевно»*.

Вторая разновидность модели «МЫ – О НИХ – ДЛЯ НАС» – это советы и рекомендации, «встроенные» в иную жанровую форму, например в главу книги о той или иной стране.

Наиболее типичной чертой «встроенных» прескрипций является наличие в тексте авторского комментария, объяснений (часто в иронической тональности). Множественные примеры таких прескрипций встречаются в книге А. Шляхова «Китай и китайцы. Привычки. Загадки, Нюансы» (М. : Астрель, 2012):

*В Китае я понял: дарить подарки – это целая наука, которые дотошные и склонные к самосовершенствованию китайцы возвели в ранг искусства.*

*Нет, некоторое сходство с нами есть – дарение острых предметов и в Китае СЧИТАЕТСЯ ДУРНЫМ ПРЕДЗНАМЕНЫВАНИЕМ. Предвещает ссору дарителя с тем, кому он острые предметы подарил.*

*Но ХУЖЕ ВСЕГО ПОДАРИТЬ кому-то четыре одинаковых предмета. Четыре – число смерти, поэтому лучше попросту сказать китайцу: «Чтоб ты сдох!». Проще выйдет.*

*ГОРАЗДО ЛУЧШЕ ТРЯХНУТЬ МОШНОЙ И ПОДАРИТЬ не четыре, а восемь одинаковых предметов...*

*И НЕ НАДО ТЕРЯТЬСЯ, если китаец решительно возвращает вам подарок... Он просто хранит свое «лицо», давая вам понять, что он человек обеспеченный и даже очень к тому же не жадный.*

«Встроенность» рекомендации или совета в более сложную жанровую форму может придавать речевому оформлению прескрипционных текстов черты бытового нарратива (обиходно-бытовая лексика, разговорный синтаксис, аналогии, побочные ассоциативные связи и др.). В таких текстах наблюдаются также черты рассуждения-объяснения, условные и причинно-следственные конструкции, ср., подобную форму совета в книге Ю. Ковальчук «На-

блюдая за японцами. Скрытые правила поведения (М.: РИПОЛ классик, 2011):

*Когда японцы выходят из полного людей вагона метро или автобуса, они никогда не спросят «Извините, вы выходите?», как, скажем, принято в России... В случае необходимости безмолвно растолкают стоящих впереди и пойдут себе. В России бы сказали: «Женщина, что вы тут растолкались? Попросить нельзя?» Так вот, в Японии ПОПРОСИТЬ НЕЛЬЗЯ. Это, видимо, наоборот, очень даже вежливо, нет, вас не будут тревожить и беспокоить вежливыми просьбами отодвинуться, пропустить, а просто отодвинут вас сами, так что БУДЬТЕ ГОТОВЫ К ПЕРЕМЕНЕ МЕСТ.*

Свои и чужие прескрипции в тексте могут сочетаться, как это сделано в указанной выше книге А. Шляхова. С одной стороны, традиционные правила пользования китайскими палочками для еды сопровождаются у А. Шляхова авторским комментарием, а с другой – к китайским (чужим) прескрипциям добавлены собственно авторские рекомендации (свое). В целом расширение репертуара предписаний делает авторскую позицию (позитивное отношение к чужим традициям) гораздо более выраженной, чем если бы А. Шляхов привел только китайские правила пользования палочками:

*Правила хорошего тона при пользовании палочками остроумные китайцы облекли в красивую метафорическую форму. Десять запретов, десять заповедей для всякого воспитанного человека, использующего куайцзы во время еды, звучат так:*

1. «Три длинных, две коротких», или не пользуйтесь одновременно палочками разного размера». «Три длинных, две коротких» - прозрачный намек на традиционный китайский гроб, не имеющий крышки, что делается из трех длинных досок (дно и бока) и двух коротких (торцы).

2. «Святой указывает дорогу», или «не держите палочки, выпрямляя мизинец». Мизинец, будучи выпрямленным, постоянно на кого-то указывает, что неприлично.

.....  
От себя ДОБАВЛЮ, что НЕ СТОИТ ПОДОДВИГАТЬ к себе чашку при помощи палочек, РОНЯТЬ палочки на пол, КЛАСТЬ палочки на чашку, окончив трапезу.

Третью разновидность модели «МЫ – О НИХ – ДЛЯ НАС» можно соотнести с учебно-научными текстами. Чаще всего это «выводимые» прескрипции – адресату даются сведения о социокультурных нормах или менталитете той или иной страны, а он,

в свою очередь, делает для себя соответствующие выводы: как надо поступать, как поступать не рекомендуется, как поступать запрещено? Сказанное соотносится с понятием прямых и косвенных коммуникативных тактик, хороший пример которых дан в учебном пособии Е. В. Ключева:

*Немецкий вариант: «Вход на территорию частного парка воспрещен».*

*Датский вариант: «Частный парк. Просим принять это к сведению» (5).*

Приведем примеры «выводимых» прескрипций из учебно-методических и научных работ:

*\*В учебном пособии Мебуса и др. (Mebus u.a. 1987. 120 ff) приводятся некоторые правила поведения, свойственные немецкой культуре:*

*- приходит вовремя,*

*- не приводит с собой детей без особого приглашения (7, с. 77).*

В данном случае адресат косвенным способом подводится к выводу: если вы приглашены в гости к немцам, то нельзя приходить не вовремя и приводить с собой детей, не имея соответствующего приглашения.

*\*На каком межкультурном различии между русскими и американцами основана следующая ситуация?*

*В разгаре феминистской одержимости даже и галантность могла показаться пренебрежительной мужской метафорой. Осенью 1980 года в Чикаго американский друг сказал мне: «Ты зря пропускаешь вперед дам. За такие вещи можно теперь и по морде получить. Увы, привычка – вторая натура, и я постоянно придерживаю двери, всякий раз вглядываясь в лица проходящих дам и ожидая пощечины» (В. Аксенов. В поисках грустного бэби) (Задание из учебного пособия О.А. Леонтович) (6).*

Представленное задание, кроме ответа на поставленный вопрос, предполагает и формирование в сознании студента предписания о том, что в США мужчине нужно придерживаться иных норм поведения с женщиной, чем в России, иначе он рискует попасть в неприятную ситуацию, обусловленную распространением феминистских представлений.

*\*В грузинском доме нет такой традиции, как у русских: разуться и надеть домашние тапочки. В основном ходят дома в обуви (3).*

«Выводимая» прескрипция: при посещении грузинского дома вы можете не разуться, и на вас никто не обидится и т. д.

**Модель 2. МЫ – О НАС – ДЛЯ НИХ**

Публицистические тексты с прескрипционной составляющей, в которых русские

пишут о самих себе (какие предписания и запреты есть при общении с нами?), встречаются гораздо реже, чем тексты, репрезентирующие первую модель. Такие тексты имеют, как правило, обучающий характер; предписания и запреты подаются в них в однозначной прямой форме инструкций, советов, рекомендаций, указаний на то, что принято / не принято, или сопровождаются недвусмысленным оценочным комментарием:

**\*ЗАПОМНИТЕ**

*Официальное письмо ДОЛЖНО начинаться со следующих слов: «Здравствуй-те, уважаемая Валерия! Сообщаю вам о том, что...».*

*Письмо к другу МОЖЕТ начинаться со слова «Привет!» (2, с. 94).*

**\*ЭТО ИНТЕРЕСНО**

*В России документы (паспорт, деньги), как правило, ПОДАЮТ одной рукой, а в Китае двумя – в знак уважения (2, с. 118).*

**\*ЩЕЛКАТЬ / ЩЕЛКНУТЬ пальцем (пальцами)**

*Делать отрывистые звуки большим и средним пальцем.*

*Подозвать официанта. ЖЕСТ НЕВЕЖЛИВЫЙ (1, с. 22).*

**\*ЖАТЬ / ПОЖАТЬ руку (руки, пальцы, локоть) кому-л. (кого/л./чью-л.)**

*... Интенсивность рукопожатия и время задержки руки. Чем ближе отношения, тем дольше задерживается рука... Быстрое выхватывание воспринимается или как БЕСТАКТНОСТЬ, или как БОЯЗНЬ ДРУГОГО ЧЕЛОВЕКА. По нормам этикета рукопожатие должно быть достаточно крепким. Рукопожатие делается всей рукой. Если пожимаются только пальцы, то создается впечатление заискивания, подхалимства (1, с. 110).*

Самым ярким из известных нам примеров прескрипций в рамках субъектной модели «МЫ – О НАС – ДЛЯ НИХ» является учебное пособие А. В. Сергеевой «Какие мы, русские? 100 вопросов – 100 ответов. Книга для чтения о русском национальном характере» (М.: Русский язык. Курсы, 2006). Адресат пособия определен в аннотации достаточно ясно – этот текст имеет двойную трехсубъектную организацию: «МЫ – О НАС – ДЛЯ НИХ» и «МЫ – О НАС – ДЛЯ НАС»:

*Учебное пособие адресовано студентам гуманитарных вузов, студентам-иностранцам продвинутого этапа обучения, иностранным специалистам и преподавателям-русистам. Книга будет интересна всем, кто интересуется русской культурой, кто стремится понять мотивы поведения россиян.*

И все же, несмотря на декларируемую полинациональную адресованность книги, интерпретации русского национального характера предназначены в ней, скорее, для иностранцев, чем для россиян, о чем свидетельствует сама тематика разделов: «Что в России считается приличным или неприличным?», «Почему русские так много пьют?», «Что такое русское «авось»?» и т. д. Объяснять значение непереводаемого «авось» и других феноменов российского языка, бытия и культуры нужно, на наш взгляд, только иностранцам – русские и россияне в целом в этом не нуждаются.

В книге А. Сергеевой есть четыре основные типа прескрипций: КАК узнавать русских, КАК понимать русских и КАК их оценивать, КАК рекомендуется вести себя с ними, КАК не рекомендуется вести себя с ними? Прескрипции первого и второго типа в основном косвенные – адресату дается информация, а умозаключения о русских он должен сделать сам.

Рекомендация о том, КАК узнавать русских, дается через описание типичных черт их внешности и коммуникативного поведения, а также посредством сопоставлений с европейцами:

*\*Главное, пожалуй, - это выражение лица и глаз, где все написано «открытым текстом»: усталость, раздражение, восхищение любопытство и т. п. Русские не владеют умением европейцев смотреть «сквозь тебя», сохраняя равнодушие, холодное выражение лица, их лица подвижны и выразительны.*

*\*Помимо внешних признаков, есть некоторые русские стереотипы поведения. Например, манера гулять парой «под ручку» (независимо от возраста и пола), при встрече трижды целоваться, шумно приветствовать друг друга, хлопая по спине в припадке нежности. Если русскому смешно, то он будет хохотать – громко, чуть ли не до слез.*

Рекомендация о том, КАК понимать русских и КАК их оценивать дается через доказательство и опровержение суждений с привлечением сравнения «русские – европейцы»:

*\*Согласно европейским стереотипам поведения, русских часто считают «прямолинейными» и оттого «невоспитанными». Это не вполне так. Просто у них иная воспитанность, Так, их подчеркнуто галантное поведение с дамами доступно не для каждого европейца или американца. Они, конечно, прямолинейны, слишком непосредственны, но это качество не стоит оценивать по шкале хорошо – плохо.*

*\*Умение экономить для европейца – достоинство, поэтому даритель может рассказать, как дешево ему удалось купить вещь, а получатель будет вместе с ним радоваться такой удаче. Подобное трудно представить у русских. Стыдясь дешевой покупки, они, наоборот, могут приписать вещь какой-то фирме, чтобы подчеркнуть ее достоинство. Все это – для того, чтобы показать свою щедрость и широту души, уважение к тому, кого одаривают. По их логике, подарить дешевую, некрасивую и ненужную вещь – значит косвенно выразить пренебрежение к человеку.*

*\*Русским трудно понять, почему «неприлично» занимать деньги, «стрелять сигареты», перехватить у соседки нитки или соль и т.п. Такое «перехватывание» – форма коммуникации, повод для общения. Нередко «поход за солью» – это повод посидеть, поболтать за чайком. В цивилизованных же странах это принимается в штыки как знак того, что вы человек ненадежный, потому что бесхозяйственный.*

Рекомендации о том, КАК рекомендуется или не рекомендуется вести себя с русскими, даются чаще всего в виде советов с большим количеством причинно-следственных и условных конструкций, что в целом способствует объяснению той или иной черты русского национального характера:

*\*Поскольку русские своеобразно понимают «демократию» и «свободу», то, если вы хотите прослыть приятным собеседником, НЕ СТОИТ НАСТАИВАТЬ на утверждении этих ценностей в своем понимании, приводя примеры из жизни своей страны. Это может вызвать раздражение... НЕ СТОИТ ЗАТРАГИВАТЬ темы внешней политики и отношения к локальным войнам: та и другая сторона, как правило, владеет несопадающей, различной информацией, а при таких условиях трудно добиться внимания и доверия.*

*\*В беседе с русскими СТАРАЙТЕСЬ ПОКАЗАТЬ СЕБЯ с человеческой стороны: свои чувства, надежды, устремления и привязанности. Русских чаще интересуют не столько коммерческие, политические или профессиональные интересы иностранных собеседников, сколько их личные качества и цели. Чтобы получить кредит доверия, с русскими НАДО НАУЧИТЬСЯ РАЗГОВАРИВАТЬ «ПО ДУШАМ».*

*\*... В России есть предрассудок: НЕЛЬЗЯ ДАРИТЬ четное количество цветов – это плохой знак, такие букеты носят на кладбище или на похороны. В других странах на такие «детали» редко обращают внимание. НЕ ОЧЕНЬ ЖЕЛАТЕЛЬНО, если*

*даримые цветы желтого цвета: для русских – это цвет измены. Все остальное будет принято с благодарностью.*

### **Модель 3. «ОНИ – О НАС – ДЛЯ НИХ»**

Тексты этой субъектной модели также содержат прескрипционную составляющую, однако отличие их от текстов, соотносимых с предыдущими моделями, часто состоит в недостаточной информированности авторов. Тексты такого рода часто транслируют непроверенную, ошибочную или устаревшую информацию, в итоге «получается коммуниктивная клюква, нередко вызывающая смех у носителей описываемой культуры» (8, с. 17). «Клюквенными» могут быть и прескрипции, например: «Американский волонтер Корпуса Мира отменил, что в России надо знать телефонисток в своем городе по именам, тогда они будут тебя хорошо соединять» (8).

«Клюквенная» составляющая особенно велика в интернет-дискурсе. Ему мы обязаны появлению новой информационно-прескрипционной жанровой разновидности, которую можно условно назвать «Взгляд из-за границы», или «ИХ версия О НАС». Приведем российский комментарий к публикации на английском сайте «Десять русских табу: взгляд из-за границы»: «Иногда понятия о том, чего НЕ надо делать, более важны, если вы не хотите выглядеть белой вороной или, наоборот, произвести хорошее впечатление», – написано в предисловии к англоязычному сайту, озабоченному тем, как произвести хорошее впечатление на русских... Итак, десять социальных табу по версии коллег из гиперпространства» ([http://www.pravda.ru/society/family/pbringing/19-08-2012/1125176-russian\\_taboo-0](http://www.pravda.ru/society/family/pbringing/19-08-2012/1125176-russian_taboo-0)). Оценка российской стороной этих «социальных табу» однозначна: «Комментировать тут по большому счету нечего». Со своей стороны мы считаем, что иностранцам, бросившим взгляд на нас «оттуда», трудно избежать информационно-прескрипционной «клюквы», например:

*\* Поход в ресторан здесь воспринимается как праздник, и вам НЕ СЛЕДУЕТ НАРЯЖАТЬСЯ в джинсы и футболку, независимо от того, что встреча неформальная и ресторан может оказаться не самый изысканный (В скобках заметим, что поход в ресторан давно уже перестал быть для россиян праздником, а ресторанный дресс-код в России достаточно свободный).*

*\* В России считается вежливым предлагать гостям все то, что им понравится, будь то какая-нибудь еда или вещь. Одноклассники из старых русских предложат вам все, на что упадет ваш взгляд: картину на стене, вазу или свитер. Одна-*

ко все то, что вам предлагают, не обязательно означает, что вы непременно должны это брать. Русские не предлагают то, от чего хотят избавиться, – они предлагают, потому что хотят сделать приятное. Если вы не чувствуете, что разграбление дома является хорошей идеей, тогда **ВОЗЬМИТЕ ТОЛЬКО ВЕЩИ**, которые вам предложили. Сначала **ПАРУ РАЗ ОТКАЖИТЕСЬ**, но когда хозяева настойчиво попросят вас взять что-то в подарок, **ПРИМИТЕ** его, чтобы действительно сделать им приятное» (Заметим, что мнение о баснословной щедрости русских сильно преувеличено. Так, российские хозяева могут рассказать историю висящей на стене картине, упомянуть о ее ценности, но предложение подарить картину гостю следует в исключительных случаях).

*\*Российские квартиры устелены коврами. Зачастую дорогими персидскими коврами с замысловатыми узорами, которые далеко не так легко убрать, как традиционные американские коврики... Обычно хозяин предлагает гостю пару домашних тапочек - *Tarochki (tah-puhch-kee; slippers - шлепанцы)*: если же вы идете на вечеринку, то женщины, как правило, приносят с собой пару хороших туфель, которые надевают в помещении. Опять-таки, если вы не снимете свою обувь, никто ничего вам не скажет, но кто-то бросит взгляд, сняли ли вы за обеденным столом ваши заснеженные ботинки? (По поводу персидских ковров, если они все-таки есть в российском доме, и возможности ходить по ним в «заснеженных ботинках» – комментировать нечего).*

#### **Модель 4. ОНИ – О НАС – ДЛЯ НАС**

Интернет-дискурс, имея широчайшие возможности, активно реализует тенденцию к расширению корпуса прескрипционных текстов и их жанровому синкретизму (включенности прямой или косвенной прескрипции в иную жанровую форму). Одним из распространеннейших в интернет-дискурсе является жанр межнационального отзыва, текст которого реализует две основные интенции: трансляцию мнения об иностранцах и попытки регулировать их коммуникативное поведение, прямо или косвенно предписывая или запрещая что-либо. Приведем примеры негативно-оценочных отзывов болгарского автора о российской манере одеваться (орфография, пунктуация, лексико-грамматическая и стилистическая сторона текстов, кроме лексики нелитературного ряда, оставлены без изменения):

*\*И никогда вас русских не понимал – нормальные люди, хорошая работа и зарплата, а одеваются как придорожных б...*

*или цыган-сутенеров. У вас в России моду из немецкого порно берут или да? И во время СССР-а ваши тоже так одевались. Как в порнографических журналах ([http://samlib.ru/comment/d/dmitriew\\_p/proda2?PAGE=2](http://samlib.ru/comment/d/dmitriew_p/proda2?PAGE=2))*

*\*О модных тенденций в России. Или уже не так? Из того что глазами вижу то русских туристов можно по одежде узнать сразу. Кич. 200%. Стразики. Сапожки летом. Угги. Сабо со стразиками. Черная мини-юбка из кожи. Сумки с позолоченных пластиковых цепочек. Далтони-стические цветовые комбинации. Массовая скупка продукции под лейблом «Джипси дрифт»/ «Джипси порн» (Цыганская мечта/Немецкое порно) с блошиных рынков. Толстая штукатурка на женской роже. Остроносые черные туфли «Маленький Мук». У вас там нормальные швеи/модельеры вымерли или да? Или их никогда и не было? Так понятно? (Там же).*

В этих отзывах, кроме выражения мнения, оценки, содержится предписание, переходящее в требование (*Русские, заканчивайте, наконец, одеваться на цыганский манер или в стиле немецкого порно и начинайте выглядеть по европейскому стандарту*). С российской стороны возможны, в свою очередь, варианты прескрипционных отзывов типа «**МЫ – О НИХ – ДЛЯ НИХ**», негативная оценочность которых ничуть не слабее. В подобных отзывах явно чувствуется стремление регулировать чужую жизнь, **ВМЕШИВАТЬСЯ В НЕЕ**, однако ограниченный объем статьи не позволяет нам подробно остановиться на интернет-материале подобного рода.

В целом прескрипционные тексты напрямую связаны с коммуникативной категорией регулятивности, понимаемой как «возможность модификации коммуникативного поведения собеседника» (8, с. 198). Добавим, что применительно к межнациональному дискурсу, собеседником может быть и **СВОЙ**, и **ЧУЖОЙ**. Как следствие – в настоящее время происходит:

- расширение корпуса межнациональных прескрипционных жанровых форм (от туристической инструкции до оценочного отзыва);
  - увеличение числа субъектных моделей организации текста;
  - введение прескрипционной составляющей в публицистику и в учебный процесс.
- Следует еще раз подчеркнуть, что текстовая организация прескрипций находится сейчас в стадии активного становления. В межнациональной коммуникации бытуют прескрипции:
- прямые и косвенные;

- жесткие и мягкие;
- первичные и вторичные, «встроенные» в иную жанровую форму или образующие «жанровую амальгаму»;

- основанные на реальной информации и включающие, кроме последней, элементы «клюквы», недостоверной информации и т.д.

Думается, что материал, приведенный выше, позволяет сделать вывод о двух конкурирующих тенденциях в межнациональном дискурсе. С одной стороны, это тенденции к установлению взаимопонимания ме-

жду людьми разных национальностей и к соблюдению принципа толерантности в межнациональных отношениях. С другой стороны – это тенденция к регулированию не только своего, но и чужого коммуникативного поведения. И различия между интенциями: «грамотно помочь понять людей других национальностей, наладить с ними эффективный диалог» и «вмешиваться в их жизнь» – современному мировому сообществу, как нам кажется, еще предстоит установить.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Акишина А. А., Хироко Кано. Словарь русских жестов и мимики. М. : Русский язык. Курсы, 2010.
2. Антонова Ю. А., Руженцева М. Б., Минь Ли. Стилистика и культура русской речи : учеб. пособие для китайских студентов. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2011.
3. Ботерашвили Г. В. Грузинское и русское коммуникативное поведение // Коммуникативные исследования. Воронеж: ИСТОКИ, 2003.
4. Гришаева Л. И., Цурикова Л. В. Введение в теорию межкультурной коммуникации. Воронеж: ВГУ, 2003.
5. Клюев Е. В. Риторика. М. : ПРИОР, 1999.
6. Леонтович О. А. Практикум по межкультурной коммуникации. – Волгоград: Перемена, 2005.
7. Овчинников В. Ветка сакуры. Корни дуба. Горячий пепел. М. : Советский писатель, 1988.
8. Прохоров Ю. Е., Стернин И. А. Русские: коммуникативное поведение. М. : Флинта : Наука, 2007.

Статью рекомендует д-р филол. наук., проф. А. П. Чудинов.

УДК 372.881.161.1  
ББК Ш141.2-9

ГСНТИ 16.21.33

Код ВАК 10.02.19

**Смирнова Наталья Леонидовна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологического образования, Институт развития образования Свердловской области; доцент кафедры риторики и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет; 620076, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 285; e-mail: smirnova1606@rambler.ru

**ГИДОВСКИЙ ТЕКСТ В КОНТЕКСТЕ ВИРТУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** русский язык как иностранный, гидовский текст, виртуальная образовательная среда, коммуникативная направленность обучения, деятельностный подход.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматривается понятие «гидовский текст», приводится методическая модель его использования в формате виртуальной образовательной среды. Описанный подход позволяет формировать коммуникативные умения в процессе обучения русскому языку как иностранному.

**Smirnova Natalia Leonidovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Philological Education, Institute of Education Development of Sverdlovsk Region; Associate Professor of the Chair of Rhetoric and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**GUIDE TEXT IN THE CONTEXT OF VIRTUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

**KEY WORDS:** Russian as a foreign language; guide text; virtual educational environment; communicative education; activity approach.

**ABSTRACT.** The concept of “guide text” is discussed, methodical model of its application in virtual educational environment is given. The described approach helps to shape communicative skills in the process of teaching Russian as a foreign language.

Образовательная среда как пространство трансформации всех аспектов личности участников образовательного процесса в настоящее время является предметом исследования педагогики, психологии, социологии, других социальных наук, а также методики преподавания русского языка как иностранного.

Современные информационные технологии дали импульс развитию средств обучения русскому языку как иностранному. Конференц-связь различных типов позволяет преодолевать временные, пространственные, визовые, финансовые и прочие препятствия для непосредственного общения с носителями языка, делает возможным обучение в принципиально иной – дистанционной – форме. Программы для создания презентаций, анимации и флеш-роликов позволяют расширить арсенал средств визуальной и слуховой наглядности. Виртуальные доски, 3D-классы создают иллюзию присутствия в учебном кабинете, программы-имитаторы способствуют формированию у обучающихся речевых навыков. Информационно-коммуникационные технологии позволяют переформатировать традиционную работу с так называемым «гидовским текстом», который содержит информацию об определенной местности, о достопримечательностях, о памятниках материальной культуры, о духовных и коммуникативных традициях страны изучаемого языка.

Кратко охарактеризуем понятие «гидовский текст». Это особое текстовое образование, которое:

- функционирует в различных типах

дискурса (бытовом и профессиональном – межнациональном, деловом, научном, педагогическом); является устным диалогизированным монологом, всегда обращенным к адресату; содержит словесные установки говорящего, пробуждающие интеллектуальную и эмоциональную активность слушателей;

- по жанровой отнесенности имеет комплексный характер (интегрирует тексты таких жанров, как экскурсионная речь, реплика, пересказ энциклопедической статьи, биографический рассказ, тезисы, сказка, легенда, рассказ, мемуары, предание, история реликвии, фотоснимка, фамилии, топонима и т. д., хроника, притча, сплетня, анекдот, размышление вслух, отзыв, случай из жизни и т. д.);

- по способу подачи информации может иметь поликодовый характер: если культурный объект находится перед глазами собеседника (в зрительной досягаемости, представлен на фотографии, рисунке и т. д.), то впечатление у слушателей возникает в результате взаимодействия в сообщении аудиальной (собственно текста) и визуальной составляющих.

Цель обращения к гидовскому тексту в преподавании иностранных языков традиционно состоит в знакомстве с культурой народа, язык которого изучается, в постижении его менталитета. Такой подход является плодотворным и многолетние наблюдения за речевым поведением иностранцев, изучавших русский язык, показывают, что они обычно готовы вести с россиянами диалог о культуре России.

Однако иностранцы, изучавшие русский язык, испытывают трудности в общении, когда речь заходит об их родной стране. Данный факт был подтвержден наблюдениями, которые мы проводили в 2011 году среди студентов кафедры русского языка Прешовского университета (Словакия).

Студентам было предложено в устной и письменной форме ответить на вопрос: *Что я расскажу россиянам о своей родине?* В данной статье мы не будем детально анализировать характер лексических и грамматических ошибок, допущенных учащимися. Причиной многих ошибок является языковая интерференция и трудности перевода наименований словацких реалий на русский язык.

Разочаровал тот факт, что большинство полученных ответов – высказывания малоинформативные. Несмотря на то что население шарышского региона славится патриотизмом, хорошо знает культуру своей земли, гордится ее непростой историей борьбы за независимость от польских, немецких, мадьярских влияний. Студенты при подготовке письменного варианта ответа использовали меньше информации, чем нужно для создания эффективного сообщения.

Отвечая на поставленный вопрос, почти все респонденты рассказывали о фонтанах, о винных ресторанах, о кофе и доброй атмосфере, которыми жители их города встречают гостей. На уточняющий вопрос о культурном наследии опрошенные дают самые общие ответы: чаще всего ограничиваются перечислением культурных памятников и обещаниями, что каждое здание в их родном городе или в их стране расскажет гостям свою историю. Приведем в оригинале пример этих рассказов:

*Очень интересным и любимым местом для туристов это Дукла где построенный памятник к двадцать юбилею Карпатско-Дукельской операции. Там ещё лежат бронзовые таблички где написано одна тысяча двести пятьдесят шесть солдатских имен Первого Чехословацкого армянского корпуса в СССР. И еще там есть кладбище где похороненных пятьсот шестьдесят пять солдат. Между селами Капишова, Нижняя Писана и Кружлэва лежит Удолие смрти. В этом помещении произошла танковая борьба и поэтому там размещенных восемь танков. Каждый год от двадцать пятого по двадцать седьмое октября вы сможете увидеть показ, как проводилась эта борьба.*

Это устное высказывание является малопонятным даже для подготовленного собеседника, знакомого с историей Карпатско-Дуклинской операции периода Второй

мировой войны, потому что сбои в лексико-грамматической структуре текста приводят к нарушению его связности. Непонятно, как могла «танковая борьба» разворачиваться в помещении, что такое «Чехословацкий армянский корпус в СССР». Кроме того когнитивный диссонанс вызывает определение «любимое место для туристов», отнесенное к району сражения и гибели людей («Удолие смрти»).

Между тем необходимо отметить востребованность гидовских текстов в общении современного человека. Несмотря на большое количество издаваемых путеводителей, россиянин, приезжая в другую страну, хочет узнать нечто такое, о чем не пишут в путеводителях и о чем не рассказывают экскурсоводы. Случайные диалоги с местными жителями существенно обогащают такие поездки. То же самое касается деловой межкультурной коммуникации. Можно с уверенностью сказать, что иностранец, способный интересно рассказать о своей родине, имеет преимущество, поскольку данное речевое поведение соответствует такой коммуникативной особенности россиян, как стремление к широкой информированности (2). Подобные диалоги облегчают установление контактов, помогают собеседникам понять нюансы межличностных отношений, их национальную и культурную основу, менталитет друг друга и создают условия для эффективного взаимодействия в деловой сфере.

Следовательно, умению создавать в устной форме понятное, информативное и выразительное высказывание о родной стране должно уделяться особое внимание в процессе обучения русскому языку как иностранному, а гидовский текст может быть успешно использован для формирования всех видов компетенций: культурологической, лингвистической и коммуникативной.

Создание подобного высказывания ставит перед говорящим ряд задач: актуализировать собственные знания, расположить микротемы будущего высказывания в определенной логике и оформить речь в соответствии с лексическим, грамматическим и текстовым (жанровым) канонами иностранного (в нашем случае, русского) языка, при этом учитывая компоненты речевой ситуации: кто, где, с кем, за чем, о чем говорит.

Названные выше особенности гидовского текста определяют, с одной стороны, структуру дидактического материала, с другой стороны, методику его использования в учебной деятельности.

Учебный гидовский текст обычно является полижанровым образованием. Если в качестве основы учебного текста использу-

ется жанр экскурсионной речи, такой текст должен иметь трихوماتическое членение: включать приветствие; основную часть, в которой возможны вкрапления иных жанров (легенды, исторической справки, новостной заметки и др.); благодарственное слово за внимательное слушание; приглашение задать вопросы.

Как и всякий текст, учебный гидовский текст должен быть связным, цельным и завершенным, при этом обладать членимостью и интегративностью. В свою очередь обучающийся должен иметь возможность импровизировать: на основе учебного текста создавать моно- и полиперспективные высказывания прерывно-фабульной структуры с элементами ретроспекции и проспекции (1).

Современные информационные технологии позволяют моделировать на учебном занятии ситуацию «заочной экскурсии», путешествия. Визуальный либо аудиовизуальный компонент презентаций, анимационных роликов, видеофильмов, которыми сопровождается учебный текст, актуализирует межполушарные связи, процессы эмоциональной памяти говорящего (учащегося, который должен запомнить фактический материал на иностранном языке) и слушающего (реального или воображаемого собеседника-иностранца). Включение в визуальный материал на этапе обучения ключевых идей учебного гидовского текста может стать словесно-логической опорой для речевой импровизации обучающегося на иностранном языке.

Система вопросов и заданий, которые прилагаются к учебному тексту, должна быть направлена на усвоение учащимися информационной составляющей, лексики и грамматики учебного гидовского текста (вторичного по своему характеру), способов «перевода» письменной формы речи в устный формат.

Учебная модель включает три группы заданий:

- выделение микротем высказывания (помогает осознать ключевые идеи, запомнить факты и логику развертывания текста в целом): *«Разделите текст на части. Предложите иное название текста. Перескажите отдельно легенду о... Назовите ключевые события...»;*

- трансформация лексико-синтаксической структуры (позволяет осуществить переход от письменной формы речи к устной): *«Измените порядок слов в предложениях. Замените безличные конструкции двусоставными предложениями. Разделите предложения и сократите их. Замените страдательные причастия глаголами.*

*Исправьте ошибки. Подберите синонимы, антонимы»* и т.д.;

- осмысление риторического аспекта будущего высказывания: *«Как начнете рассказ? Как будете приветствовать слушателей, привлечь и переключать их внимание, благодарить за внимание, поощрять вопросы слушателей к «экскурсоводу»? Выразите свое отношение к фактам. Как сообщите об источнике высказывания (в газете писали, есть такой анекдот, в школе нам рассказывали, старшее поколение считает и т.д.)».*

Проанализируем стенограмму экскурсионного слова, созданного Габриэлой Г., студенткой 1 курса кафедры русского языка философского факультета Прешовского университета, на основе учебного гидовского текста о Шаришском граде, который располагается недалеко от г. Прешов в Восточной Словакии. Выступление студентки сопровождалось презентацией. Выделенные цветом части обозначают участки цитирования учебного текста по памяти или с опорой на слайды:

*Дорогие друзья, я приглашаю вас в путешествие по Словакии!*

*Мы находимся в регионе Шариш. Шариш – это один из туристических регионов Словакии, расположен на северо-востоке страны. Исконно здесь проживали словаки, русины, украинцы. Эта область никогда входила в состав венгерского королевства. Здесь можно осмотреть много интересных мест и достопримечательностей. Например, я вам советую посетить средневековые достопримечательности города Бардеёв, которые причислены ЮНЕСКО. Также я вам советую посетить деревянные церкви в местечках Гервартов, Брежаны и в окрестностях города Свидник. Интересным являются крепости: Шаришский град, Зборовский град и Капушанский град.*

*Словакия имеет своего то как бы связанное с пивоваром Шариш: Что в моде Париж, то в пиве Шариш. Как говорится в Словакии, кто пьет Шариш – сердцем виходняк.*

*Мы сейчас смотрим на поселок Велки Шариш. Здесь можете видеть, какой он прекрасный.*

*Сейчас мы находимся на Шаришском граде. Это одна из самых крупных и красивых крепостей средневековой эпохи в Словакии. Это... На месте Шаришского града еще перед тем, как его построили, находилось оборонительное укрепление. После того, был построен град, который упоминается уже в 1217 г в летописи под названием Шаруш. До середины 16 века Шариш-*

ский град считался важным стратегическим объектом. На территории крепости было 14 обзорных постов с бойницами. Шаришский град располагался на вершине холма на высоте 570 метров над уровнем моря, здесь находился арсенал, который охранялся двумя сотнями солдат. Все это говорит нам о том... убеждает нас в том, что действительно это был так... на месте Шаришского града существовало мощное военное укрепление уже в период бронзового века.

Я уже говорила, что впервые он упоминался в 1217 г. как Шаруш, и я еще вам не сказала, что крепость была построена на янтарном пути для защиты от татаро-монголов. Все конструкции, как мы можем видеть, выполнены из местного камня: песчаника вулканического происхождения, поэтому не было никаких проблем принести сюда материал, камни и так далее, потому что здесь все было.

Сейчас мы смотрим на руины шарышского града, которые сохранились. Это все свидетельствует о величии Шаришского града и о том, что оно имело значительное место в истории. Шаришский град был через несколько лет... веков переоборудован в королевскую резиденцию, и общая площадь замкового комплекса составляла 4,5 гектара. Здесь мы видим план, как это выглядело, макет, как это выглядело тогда. Мы видим, что это было очень прекрасное и помпезное сооружение. Шаришский град – одна из официальных резиденций венгерских королей. Здесь бывали Бела IV, Стефан, Владислав IV, т.е. все знаменитые венгерские короли, поэтому здесь ходит и много венгеров.

В 1537 году перешел во владение Габсбургов, перестроен и приобрел титул столицы Подтатранского региона. Здесь сегодня и на следующие дни начали проходить раскопки и частичная реконструкция, как мы можем видеть. На этом было очень много работников, этим работникам был даже посвящен концерт, который происходил здесь. Волонтеры здесь были со всего света, потому что для них это было интересно: видеть этот прекрасный вид, и история здесь чувствуется. На граде всегда бывает весело. Здесь не только работают, но и танцуют, поют, кушают и так далее. Здесь много коз, там мы можем видеть, что написано, что весь мусор, который здесь туристы забыли, наши козы пременяют в молоко и сыр, который вы можете потом попробовать. После работы здесь происходят и концерты. Это очень интересно, когда вы придете здесь и не ожидаете, что здесь будет происхо-

дить такая... такое событие, и потом вы очень удивленные, и, конечно, вам это нравится.

Ежегодно здесь происходит рыцарский бал и ролевые костюмированные игры. Это бывает очень известное событие. И в то же время здесь бывает много туристов и много аттракционов. Здесь надо прийти, потому что это прекрасно!

Тридцато первого декабря «на Сильвестра» на Шарише происходит для туристов тоже акция. Они здесь придут и пожелают себе всего хорошего для нового года, и потом здесь гуляют и кушают колбаски, и всем хорошо. Для них начинается новый год лучше, потому что начали его здесь – на Шарише. И поют очень много, и играют на гитарах, на гармошке, и танцуют.

Посмотрите, здесь собака. Это не простая собака, но и собака, которая сохраняет людям, туристам жизнь, когда что-то случится. Когда вам будет «зима», у нас есть собачки, которые вам помогут бутылкой какого-то хорошего напитка.

В России тоже есть очень интересные крепости, например Кремль в Москве, в Великом Новгороде или в Нижнем Новгороде, которые похожи с нашим градом. Если вы посмотрите на фотографию русских крепостей и на нашу макету, то увидите, что там такое же оборонительные стены из камня, они тоже находится на высоте, но на Шаришском граде нет храмов.

Это было все. Я хочу сказать, что спасибо за внимание и я надеюсь, что мы еще когда-то увидимся.

Как показывает стенограмма, в начале монолога студентка максимально опиралась на учебный текст, который по своей жанровой природе является экскурсионной речью. Это можно объяснить, с одной стороны, волнением говорящего, с другой стороны, тем, что текст содержит много исторических фактов, искажение которых недопустимо. Однако монолог студентки был расширен в жанровом отношении по сравнению с текстом учебным: в монолог были включены рекламные слоганы (добавлен еще один); «легенда» о собаке, спасающей жизнь; инструкция по выживанию в холоде; похвала; сопоставительный анализ крепостей. Источником речевого творчества стали фотографии, представленные в презентации и активизирующие межполушарные связи, память и мышление говорящего.

Ошибки, в том числе фонетические, хоть и нарушали связность текста, но понимание не препятствовали. Студентка старалась сделать речь точной, понятной и выразительной: использовала точные номи-

нации, прилагательные *интересный, прекрасный, помпезный*, рекламные слоганы (*Что в моде Париж, то в пиве «Шариш»! Кто пьет Шариш – сердцем выходняк!*), интригу (история с собакой).

В своей импровизации студентке удалось соединить слово и демонстрацию предмета речи. Она учла требования к диалогизации такого монолога: *«Сейчас мы смотрим на поселок», «Посмотрите», «Здесь надо прийти, потому что здесь прекрасно!», «Я уже говорила» и «Я вам еще не сказала», «Это очень интересно, когда вы придете здесь и не ожидаете, что здесь будет происходить такая... такое событие, и потом вы очень удивленные, и, конечно, вам это нравится».*

На основе данного высказывания можно вести со слушателями информативно насыщенную беседу: инициировать диалог (*Как вы думаете, что располагалось в*

*развалинах этой башни? Где создатели града брали строительный материал и воду?* и т.д.), увлекать, заинтриговывать и раскрывать тайны давно ушедших эпох, соотносить историю и день сегодняшний, реагировать на реплики собеседников.

В заключение отметим, что модель обучения, которую мы выстраиваем, позволяет традиционный текстовый компонент речевой ситуации «гидовский текст» включить в виртуальное пространство общения, которое создается с помощью современных информационно-коммуникационных технологий. Данный подход позволяет в большей степени, чем при традиционном обучении, активизировать межполушарные связи, процессы эмоциональной памяти, развивать у обучающихся гнозис и праксис, а также усилить деятельностную и коммуникативную направленность обучения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Налимова Т. А. Путеводная нить экскурсии... (Экскурсионная речь на уроках русского языка и литературы) : учеб. пособие для вузов. Новокузнецк : КузГПА, 2002.
2. Прохоров Ю. Е., Стернин И. А. Русские. Коммуникативное поведение. М. : Флинта-Наука., 2006.
3. Руженцева Н. Б. Газетно-журнальные жанровые разновидности как формы связей с общественностью: политический и рекламный дискурс: учебное пособие. Омск : Омский гос. ин-т сервиса, 2006.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. Б. Руженцева.

УДК 821.161.1  
ББК 4104.5

ГСНТИ 17.82.30

Код ВАК 10.01.08

### **Петухов Сергей Владимирович,**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра литературы, Факультет филологии и массовых коммуникаций, Забайкальский государственный университет; 672007, г. Чита, ул. Чкалова, д. 150, кв. 39; e-mail: sergeypetuhov@mail.ru

### **Горковенко Андрей Евгеньевич,**

кандидат филологических наук, кафедра литературы, Факультет филологии и массовых коммуникаций, Забайкальский государственный университет; 672007, г. Чита, ул. Баябина, д. 30, кв. 80; e-mail: angor.10.09.66@list.ru

## **РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА В ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ КИТАЯ: К ВОПРОСУ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ<sup>1</sup>**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** текст; информационное пространство; межкультурное взаимодействие; русская литература.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматриваются основные вехи вхождения русской литературы в культурно-образовательное пространство Китая. Основной акцент делается на современных межкультурных отношениях России и Китая. Представлены результаты экспериментальных социологических исследований, а также опыт внедрения научных достижений в учебный процесс.

### **Petukhov Sergey Vladimirovich,**

Candidate of Philology, Associate Professor of the Chair of Literature, Faculty of Philology and Mass Communication, Transbaikalian State University, Chita, Russia.

### **Gorkovenko Andrey Evgenievich,**

Candidate of Philology, Chair of Literature, Faculty of Philology and Mass Communication, Transbaikalian State University, Chita, Russia.

## **RUSSIAN LITERATURE IN INFORMATION SPACE OF CHINA: TO THE QUESTION OF CROSS-CULTURAL INTERACTION**

**KEY WORDS:** text; informational space; cross-cultural interaction; Russian literature.

**ABSTRACT.** The main stages of introduction of the Russian literature in cultural and educational sphere of China are discussed. The stress is laid upon contemporary cross-cultural relations between Russian and China. Results of sociological experiments are presented, as well as the experience of implementation of scientific achievements in educational process.

Отношения европейского сознания с Востоком всегда были нелинейными. За сто лет освоения Китаем русской литературы наблюдались этапы взлетов (период 50-х годов) и катастроф («культурная революция»). Эти колебания можно объяснить излишней политизацией и социологизацией. Сегодня, когда идеология отходит на второй план, освоение литературного наследия представляется в совершенно ином ключе. Приоритетное значение приобретают эстетические, этические и духовные ценности. Художественный текст предстает как средство их передачи, он призван аккумулировать национальную память, вербализировать культурные смыслы.

В последние годы возрос интерес китайских читателей к современной русской литературе. Хотя история вхождения иностранной литературы в культурное пространство Китая была достаточно напряженной.

Западноевропейский литературный процесс, в том числе и русский, долгое время был отрезан от китайской культуры. Лишь в конце XIX в. были совершены пер-

вые попытки обновления литературы Поднебесной за счет приближения к иностранным произведениям.

История проникновения русской классики в Китай началась с А. С. Пушкина. Впервые его имя было упомянуто в журнале «Вестник российских политических событий», вышедшем в Шанхае в 1900 году, а в 1903 году на китайский язык была переведена и издана «Капитанская дочка» – первая публикация русского поэта в Китае (4, с. 67).

За очень короткое время переводная иностранная литература заняла господствующую позицию на китайском книжном рынке, так как произведения самих китайских авторов XX века чаще всего представляли собой подражание западным образцам.

Основоположник современной китайской словесности Лу Синь сыграл огромную роль в популяризации русской литературы, которая, по собственному признанию писателя, оказала сильное влияние на его творчество. Он высоко ценил произведения русских и советских авторов и постоянно знакомил соотечественников с ними. В молодости Лу Синь пытался выучить русский язык, но обстоятельства заставили его прервать занятия. Однако произведения русских писателей он переводил с японского и

<sup>13</sup> Работа выполнена в рамках Государственного задания вузу Минобрнауки РФ, № 6.2996.2011.

немецкого языков, которые хорошо знал. Его переводы произведений А. С. Пушкина, Н. В. Гоголя, М. Е. Салтыкова-Щедрина, А. П. Чехова, А. М. Горького, Л. Н. Андреева, А. А. Фадеева остаются на сегодняшний день одними из лучших, хотя сам писатель оценивал их достаточно скромно.

Лу Синь говорил: «Чехов – автор, которого я люблю больше других» (6). А. П. Чехов изображает простую жизнь обычных людей, их счастье и невзгоды, радости и горе, которые близки и китайскому народу. Чеховские интеллигенты своими разочарованиями и мечтами напоминают китайской интеллигенции её собственную судьбу. Один критик даже отметил, что между А. П. Чеховым и любящими его китайскими интеллигентами существует какое-то сходство. Влияние творчества русского классика на художественное сознание Лу Синя отчасти содействовало рождению новейшей китайской литературы.

Русская классическая литература, по мнению целого ряда исследователей, оказала сильное влияние на жизнь нескольких поколений китайцев. Такие известные авторы, как А. С. Пушкин, А. П. Чехов и М. Горький пользовались широкой популярностью в Китае и до сих пор открываются новым читателям, изучающим русскую литературу.

С 1990-х гг. русская литература была представлена в Китае четырьмя основными направлениями. Первое направление, идущее еще с периода Серебряного века русской литературы, заложило прочную традицию перевода русской литературы на китайский язык. Второе направление охватывает большой период с 20-х гг. до 90-х гг. – до распада СССР. Третье направление представляло русскую литературу в области культурологии и философии. И наконец, последнее, четвертое, направление было представлено русской литературой, написанной после распада СССР (5, с. 34-36).

С 90-х годов XX века китайская литература меняет парадигму развития, получая общемировой импульс в контексте модернизма, что осложняет и обогащает диалог с русской и мировой литературой. В 90-х начинают публиковаться 30-летние. Их именуют в Китае по-разному, например «новое поколение» (синь дай), «позднее поколение» (хоу дай). Наиболее известны в этой группе Чэнь Жань, Линь Бай, Хай Нань, Сюй Кунь, Цю Хуа-дун.

Возникло такое явление, как литературная мода. Молодой писатель Ван Шо стал модным в 1988 г., когда на экраны вышли четыре кинофильма по его произведениям. Он пришел в литературу из телеви-

дения, радио и кино. В 1993 г. творчество Ван Шо стало объектом широкой дискуссии, носившей во многом эпатажный, коммерческий характер.

В 90-е годы появилась собственная литература, которую называют постмодернистской. К ней китайские литературоведы относят творчество Ма Юаня, Юй Хуа, Гэ Фэя. В 1999 г. вышел эротический роман Вэй Хуэй «Шанхай баобэй» («Шанхайская крошка»), который был переведен на английский язык и стал международным бестселлером. С этого времени китайская литература все более определяется спросом.

Одновременно литература КНР все больше осознается китайскими авторами как часть мировой литературы; они стремятся ни в чем не отставать от писателей развитых стран, заимствуя их творческий опыт.

В 1999 китайское издательство «Куньлун» выпустило серию, состоящую из восьми книг, в числе которых роман Е. Евтушенко «Не умирай прежде смерти», «Ночная охота» Ю. Козлова, книга О. Ермакова «Знак зверя», роман Л. Улицкой «Медея и ее дети», «Искушение» Ю. Бондарева, роман «Цинковые мальчики» Светланы Алексиевич; в сборник повестей было включено девять произведений русских писателей, в том числе «Потоп» В. Пьецуха, «Лаз» В. Маканина, «В ту же землю» и «По-соседски» В. Распутина, «Рождение» А. Варламова, «Во вратах Твоих» Д. Рубиной, «Приключение сапога и утюга» Л. Петрушевской, «Люби меня, солдатик» В. Быкова, «Я убийца» П. Алешкина, «Поворот реки» А. Дмитриева.

Знаковой вехой в развитии социокультурного диалога Китая и России стал десяти томник «Литература русской эмиграции в Китае», вышедший в 2005 году в Китае и России на русском языке. В предисловии к изданию его автор, профессор Цицикарского университета Ли Яньлин написал: «Россия, я вернул тебе культуру русских эмигрантов». В течение 30 с лишним лет Ли Яньлин создавал данный труд, который заполнил одно из «белых пятен» в истории российской и китайской литературы.

«История развития человечества – это история культурных обменов различных наций. В литературных произведениях русских эмигрантов, которые ныне очень ценят россияне как оригинальное культурное наследие, есть много эпизодов, описывающих жизнь тогдашнего китайского общества. Они играют своеобразную роль в содействии культурным обменам между Китаем и Россией» (3).

В последние годы традиционной стала ежегодная Пекинская книжная ярмарка, на

которой выставляются произведения современных российских авторов, что свидетельствует о сохраняющемся интересе китайцев к русской литературе. В последней Пекинской ярмарке, которая состоялась в августе 2012 года, приняли участие ведущие российские писатели – Сергей Лукьяненко, Юрий Поляков, Максим Амелин и Валентин Постников. Их произведения ранее были изданы в Китае.

Немаловажным является и тот факт, что в 2002 году издательство «Жэньминь вэньсюе чубаньшэ» учредило премию «Лучший иностранный роман», и за прошедшее десятилетие в общей сложности восемь авторов из России были награждены этой премией.

В Забайкальском государственном университете ведется активная работа по изучению и популяризации русской культуры в Китае. Геополитическое положение Забайкальского края определяет тактику и стратегию в развитии диалога культур между Россией, Китаем и Монголией.

Так, в 2011 году в Забайкальском государственном университете была проведена Международная научно-практическая конференция «Языковая картина мира и творческая личность в условиях трансграничья». На пленарном заседании прозвучали доклады, связанные с проблемами евразийства (д-р филос. наук М. А. Маслин «Евразийство как энциклопедия российского трансграничья»); языковых барьеров (д-р филос. наук Д. А. Крылов «Язык как барьер и межкультурные коммуникации»), с вопросами функционирования русской литературы в пространстве Китая (канд. филос. наук С. В. Петухов, А. Е. Горковенко «Русская литература в культурно-образовательном пространстве Китая»).

Обсуждение затронутых на пленарном заседании проблем продолжилось на круглых столах «Диалог культур в условиях трансграничья: литературоведческий и философский аспект» и «Медиа-текст как единица культуры». Несомненна значимость подобных мероприятий и заинтересованность научной общественности в активизации фундаментальных исследований, которые напрямую связаны с проблемами национальной безопасности на трансграничной территории России.

По итогам конференции выпущена коллективная монография «Ценности культуры и творчество (вербализация культурных смыслов в тексте)» (1). Монография посвящена проблеме репрезентации культурных ценностей в творческом пространстве разных типов текста. В центре интереса исследователей находятся особенности язы-

ковой личности творца, вербализация культурных смыслов в русской и зарубежной литературе.

На протяжении ряда лет авторы статьи читают курс истории русской литературы китайским студентам, обучающимся по программам бакалавриата и магистратуры. Обучение ведется по авторской программе. Интернационализация в образовательной сфере предполагает мобильность студенческого и преподавательского состава, а также мобильность образовательных программ. Студентам предлагаются задания репродуктивного и творческого характера, например: к какому литературному направлению принадлежит текст; каковы основные черты этого направления, найдите в тексте слова, употребленные в переносном значении; каковы особенности художественной манеры автора; какими средствами достигается фонический эффект; какие чувства вызывает текст у читателей; проанализируйте приемы и средства создания образов героев (имя персонажа, портрет, речь, бытовые детали, пейзаж). Для активизации вербализации культурных смыслов в тексте были разработаны элективные курсы, расширяющие художественное восприятие текстов классической и современной литературы: «Города России», «Выдающиеся люди России», «Быт и культура русского дворянства». Все это позволяет рассматривать текст в широком культурологическом контексте. Именно через язык, культуру и текст найти точки сближения в диалоге национальных культур.

В 2011 году в Шанхайском университете иностранных языков состоялся XII Конгресс Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы «Русский язык и литература во времени и пространстве», в котором приняли участие более тысячи русистов из 48 стран мира. Материалы Конгресса, опубликованные в пяти томах Шанхайским издательством «Education Press», станут фундаментом для дальнейших исследований в области изучения русской литературы и культуры за рубежом. Авторы настоящей статьи на Конгрессе вошли в состав участников направления «Русская литература в мировом литературном процессе: история и современность», в котором современное литературоведение представлено изучением классики, модернизма, авангарда, соцреализма, литературы русской эмиграции. Наряду с традиционными развивается культурно-антропологический подход, наблюдается тенденция рассмотрения литературы как культурологического феномена. Так, в докладе А. С. Карпова «Начало нового века. Заметки

о современной русской прозе» дается критическая оценка новейшей русской литературе: «В условиях глобального кризиса всей системы ценностных ориентаций в русской литературе существенно изменяются представления о ее статусе, назначении, месте в жизни общества. Сегодня уже не приходится говорить, как это было недавно, о литературном процессе – его место занимает динамичная литературная ситуация» (2, с. 178). Основной акцент делается на вербализации культурных смыслов в художественном тексте.

В 2012 году в рамках Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009-2013 годы» (соглашение №14.В37.21.0530) группа ученых Забайкальского государственного университета в составе профессора Г. Д. Ахметовой, доцентов А. Е. Горковенко и С. В. Петухова проводила социологическое исследование среди китайских студентов (бакалавров и магистрантов), изучающих русский язык (Цицикарский университет, Сямьньский университет, Санкт-Петербургский университет и Забайкальский университет). Всего было опрошено 80 респондентов, возраст которых – от 24 до 26 лет. В ответ на вопрос «Какого русского писателя классика Вы считаете самым популярным в Китае?» 65 человек указали на имя А. С. Пушкина. Второе место по популярности занял Л. Н. Толстой, третье – Н. В. Гоголь. А вот на вопрос «Какие произведения русских классиков наиболее известны в Китае?» 60 человек ответили «Война и мир», 20 – «Мертвые души». Произведения А. С. Пушкина и А. П. Чехова не назвал никто. Это свидетельствует о том, что восприятие китайскими читателями творчества художника слова расходится со знанием его биографии. А. С. Пушкина знают все, а его «Капитанскую дочку» и тем более «Маленькие трагедии» знают немногие, с другой стороны, роман «Война и мир» является доминантным по отношению к биографии Л. Н. Толстого.

В восприятии современной русской литературы (точнее, знание имен современных русских писателей) уверенное первое место с большим трехкратным отрывом занял А. И. Солженицын, набрав 50 голосов. При этом его повесть «Один день Ивана Денисовича» в рейтинге читаемости также заняла первое место – 50 голосов. А вот творчество В. П. Астафьева знают лучше, чем его биографию. Его «Царь-рыба» знакома 40 респондентам, а его биография известна лишь одному из опрошенных.

По вопросу «Каких русских писателей

Вы изучали (читали) в Китае?» места распределились следующим образом: А. С. Пушкин с небольшим отрывом на первом месте, далее – Л. Н. Толстой и А. П. Чехов. Третья позиция – Н. В. Гоголь, а дальше – И. С. Тургенев и В. В. Маяковский. Интересны результаты ответов на вопросы, связанные с эмоциональным восприятием русской литературы. На вопрос: «Почему Вы изучаете (читаете) русскую литературу?» 45 респондентов ответили: «интересно», «пригодится в будущей профессии», «хочу узнать новое о России». 30 человек в качестве мотиватора назвали «красивый русский язык».

В вопросе «Что такое духовность русской литературы?» 55 человек назвали «величие», 45 – «открытость», 35 – «чистота», 1 – «радость».

Отрадно, что многие китайские студенты все чаще обращаются к специализированным русскоязычным сайтам. Так, из 80 опрошенных 40 регулярно посещают «Википедию», 25 – библиотеку М. Мошкова, 15 – «Журнальный зал». Проведенное социологическое исследование свидетельствует о положительной динамике в распространении и восприятии русской литературы в Китае от классики до гипертекста.

Сегодня китайские студенты, обучающиеся в России, выбирают исследовательские темы, связанные с древнерусской литературой, в которую заложены ключевые концепты русской культуры и без понимания которой невозможно объяснить феномен «загадочной» русской души и своеобразии национального менталитета. Русская классическая литература (Пушкин, Лермонтов, Гоголь, Чехов, Тургенев, Толстой, Достоевский) корнями связана с культурой Древней Руси, и поэтому «не поняв одну, мы рискуем никогда не понять другую».

Но и современная русская литература также находится в сфере интересов китайских филологов. С наступлением нового века связи Китая с Россией продолжают расширяться. В последние годы на китайский язык переводятся такие авторы, как В. Маканин, В. Ерофеев, З. Прилепин. В их творческом пространстве репрезентируются концепты новой русской культуры, появление которых обусловлено веяниями времени.

Китайские литературоведы, студенты, аспиранты и все, интересующиеся русской культурой, активно пытаются «освоить» не только классическую, но и новейшую русскую литературу.

Так, в настоящее время в Забайкальском государственном университете китайскими студентами и аспирантами ведется подготовка магистерских и кандидатских диссертаций, тематика которых предпола-

гает поиск русских культурных доминант в диалоге с китайской культурой. Предметом исследования становится классика («Чехов в художественном сознании Лу Синя»), современность («Образ России в романе Захара Прилепина «Санкья»») и вопросы теории литературы («Русский и китайский по-

стмодернизм»). Тем самым активизируется вхождение русской культуры через художественный и научный текст в информационное пространство Китая, что обеспечивает взаимовыгодное сотрудничество великих держав.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Горковенко А. Е., Петухов С. В. и др. Ценности культуры и творчество (вербализация культурных смыслов в тексте) : коллект. моногр. Чита, 2011.
2. Карпов А. С. Начало нового века. Заметки о современной русской прозе. // XII Конгресс Международ. ассоциации преподавателей рус. Яз. и литературы «Русский язык и литература во времени и пространстве». Т. 4. Шанхай: Shanghai Foreign language Education Press, 2011.
3. Ли Яньлин - китайский русист. URL: [HTTP://RUSSIAN.PEOPLE.COM.CN/31516/7878575.HTML](http://RUSSIAN.PEOPLE.COM.CN/31516/7878575.HTML)
4. Лю Вэньфэй. Перевод и изучение русской литературы в Китае // Новое литературное обозрение. 2004. №69. URL: <http://magazines.russ.ru/nlo/2004/69/lu34.html>
5. Фу Сюань. Новая русская литература в Китае. // Русский язык за рубежом. 2002. № 2.
6. Чжан Цзяньхуа. Антон Чехов в Китае. URL: <http://chehov.niv.ru/review/chehov/007/660.html>

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Л. В. Черепанова.

# ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.92  
ББК Ч 428.478

ГСНТИ 15.81.21

Код ВАК 19.00.07

## **Петкова Илиана Огнянова,**

кандидат педагогических наук, главный ассистент, преподаватель, Факультет педагогики, Софийский университет имени Св. К. Охридского; 1504, Болгария, София, Царь Освободитель, 15; e-mail: i\_petkova@abv.bg

### **ПОДГОТОВКА, АДАПТАЦИЯ И ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ БОЛГАРСКИХ УЧИТЕЛЕЙ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** подготовка учителя; адаптация учителя; модель квалификации; карьера; законодательство в сфере образования; реформа образования.

**АННОТАЦИЯ.** Представлены процесс подготовки будущих учителей и пути их адаптации к школе. Новое законодательство позволяет вертикальное и горизонтальное карьерное развитие специалиста, но подвергает испытанию существующую систему профессиональной квалификации и усовершенствования учителей.

## **Petkova Iliana Ognyanovna,**

Candidate of Pedagogy, Chief Assistant, Lecturer, Faculty of Pedagogy, The St. Clement of Ohrid University of Sofia, Bulgaria.

### **TRAINING, ADAPTATION AND ADVANCE TRAINING OF BULGARIAN TEACHERS**

**KEY WORDS:** training of a teacher; adaptation of a teacher; model of qualification; career; educational law; reform of education.

**ABSTRACT.** The process of training future teachers and ways of their adaptation to school are presented. New law gives possibilities for vertical and horizontal career development of a specialist, but it also challenges the existing system of professional qualification and advance training of teachers.

Образовательная сфера нуждается в управленческих преобразованиях, особенно в сфере профессиональной подготовки, адаптации и квалификации учителей. Проблемы многих учителей связаны с повседневной работой в классе с учащимися и методологическими и техническими новшествами информации, которые постоянно входят в процесс обучения. В последние годы как в европейских, так и в национальных нормативных документах учитель поставлен в центр общественного внимания. Обсуждаются проблемы в профессии учителя, связанные не только с их обучением, но и с путями их профессиональной квалификации и дальнейшего развития. Гипотеза автора связана с необходимостью структурированности и взаимозависимости между различными этапами развития карьеры болгарских учителей. Выбор профессии, подготовка к ней, адаптация и последующая квалификация являются элементами целостной конструкции профессионального развития. Ее постоянная модернизация и расширение приводит к карьерному росту. Последний осуществляется в трех направлениях: вертикальное – как

рост в должностях, радиальное – как углубление знаний по предмету и повышение компетентности, периферическое – как реализация специалиста в качестве эксперта, консультанта, оценщика и т. д.

Какова реально в Болгарии готовят к работе учителя?

С правовой точки зрения, **подготовка** осуществляется на основании «Постановления о единых стандартах для приобретения профессиональной квалификации «учитель»», принятое в 1997 году. В соответствии с ним, квалификация учителя «приобретается путем обучения по специальностям и через степени «профессиональный бакалавр», «бакалавр» и «магистр» (5, с. 3). Сравнительный анализ нормативных актов, которые действуют с 1995 (4) и 1997 года (5), показывает, что идет сокращение часов теоретической подготовки. Согласно постановлению 1995 года требуется теоретический минимум 300 часов, а в постановлении 1997 года этот минимум установлен на уровне 180 часов. Не менее резкое сокращение часов наблюдается и в практической подготовке будущих учителей (см. Таблицу 1).

Таблица 1.

**Учебное содержание для получения профессиональной квалификации  
«учитель»**

<b>Теоретическая подготовка</b>	Постановление 1995 г., чл.7, ал.1		Постановление 1997 г., чл.7, ал.1	<b>Теоретическая подготовка</b>
Педагогика	60 часов		60 часов	Педагогика
Психология (общая, возрастная и педагогическая)	60 часов		45 часов	Психология (общая, возрастная и педагогическая)
Аудиовизуальные и информационные технологии в образовании	60 часов		15 часов	Аудиовизуальные и информационные технологии в образовании
Методики обучения	120 часов		60 часов	Методики обучения
<b>Общее количество часов теоретического обучения</b>	<b>300 часов</b>		<b>180 часов</b>	<b>Общее количество часов теоретического обучения</b>
<b>Обязательно-выбираемые дисциплины</b>	Постановление 1995 г., чл.8, ал.1		Постановление 1997 г., чл.8, ал.1	<b>Обязательно-выбираемые дисциплины</b>
Группа I – школьная гигиена и здоровый образ жизни, психология общения, педагогическая диагностика проблем девиантного поведения и психотерапевтические методы.	Каждый предмет с нагрузкой не менее 20 часов. Дается право выбрать один курс из каждой группы.		Каждый предмет с нагрузкой не менее 15 часов. Дается право выбрать один курс из каждой группы.	Группа I – педагогические, психологические и методические дисциплины
Группа II – школьное законодательство, управление и экономика образования, социология образования, этика образования, школьная и профессиональная ориентация, образовательная риторика, религия и образование.				Группа II – экспериментальные и прикладные дисциплины, связанные с профессиональной и педагогической реализации учителей
<b>Практическая подготовка</b>	Постановление 1995 г., чл.9		Постановление 1997, чл.9, ал.1	<b>Практическая подготовка</b>
Наблюдение	60 часов		30 часов	Наблюдение
Текущая учебная / педагогическая практика	60 часов		45 часов	Текущая учебная / педагогическая практика
Преддипломная педагогическая практика	100 часов		75 часов	Преддипломная педагогическая практика
<b>Общее количество часов практического обучения</b>	<b>220 часов</b>		<b>150 часов</b>	<b>Общее количество часов практического обучения</b>

Для оптимизации подготовки учителей средних школ Б. Господинов предлагает «образовательный модуль (программу) для получения преподавательской лицензии, основанный на следующих принципах:

- 1) модуль предназначен для подготовки учителей средних и старших классов общеобразовательных школ и профессионально-специализированных школ;
- 2) этот модуль выбираемый;
- 3) модуль правоспособности учителя начинается непосредственно после образовательной степени «бакалавр»;

4) трехсеместриальный модуль – два из которых отводятся теоретической психологии, педагогике, методике и информационно-коммуникационным технологиям в образовании (вместе с необходимыми наблюдениями и текущей практикой) в общей сложности не менее 700 часов, а один семестр для полевой подготовки в школе;

5) модуль единый и представляет собой обязательную часть – 80% от общей рабочей нагрузки в течении первых двух семестров, остальные 20% отводятся циклу избираемых курсов;

б) модуль оценивается и аккредитируется независимо и периодически независимыми группами Национальной Агенции оценки и аккредитации, в том числе представителями Министерства образования, представляющими государство как главный работодатель в подготовке будущих учителей» (1, с. 74-75).

В то же время исследования Национального статистического института показывают, что средний возраст преподавателей составляет от 45 до 49 лет, а самый низкий процент учителей в возрасте от 25 до 29 лет (9, с. 45). Близки к этому и данные Синдиката болгарских учителей, которые показывают, что средний возраст болгарского учителя – от 48 до 52 лет. *Существует тенденция к старению учителей, которая со временем столкнет Болгарию с проблемой, связанной с удержанием кадров в этой профессии и поиском новых специалистов.*

На фоне этой проблемы национальное исследование профессиональной ориентации и мотивации студентов в Болгарии, проведенное в 2007 году, показало, что из 12477 анкетированных их 37 университетов только 9% указали на образование как сектор для своего профессионального развития (8). Главный вывод другого диссертационного исследования среди четырех ведущих университетов в Болгарии, в которых имеется специальность «Педагогика», - низкая степень профессиональной реализации и отсутствие желаний продолжать работать учителем (10, с. 215). В Болгарии есть семь университетов с различными педагогическими факультетами. Каждый из них готовит специалистов во всех областях педагогической науки. К сожалению, «только 3% выпускников появляются в школе в качестве молодых учителей» (8). Цифры показывают, что *профессия учителя не является привлекательной для нынешних молодых людей.*

В то же самое время одно из основных посланий весенней сессии Европейского Совета в сфере образования, профессиональной подготовки молодежи (2008 года) связано с принятием конкретных действий - «гарантий того, что преподавание будет рассматриваться как привлекательный профессиональный выбор для лучших выпускников университетов» (2, с. 3). На самом деле большинство студентов педагогических специальностей работают в различных учреждениях – редакциях, на телевидении и радио, в неправительственных организациях, фондах, агентствах и т.д. Очень небольшой процент из них направляются в школы и начинают работать в качестве учителей.

Проведенные научные исследования под руководством профессора Яны Мерджановой в 2008-2009 учебном году среди 213 учителей из шести городов в Болгарии показывают, что причины нежелания молодых специалистов начать работу в качестве учителей следующие:

- финансовые – низкая заработная плата (74,8%);
- низкий статус болгарских учителей (52,8%);
- напряженная работа с учениками (23,9%);
- сложные взаимоотношения в учительском коллективе (9,4%);
- отсутствие возможностей для личного развития (8,23%);
- отсутствие возможностей для карьерного роста (7%).

Для подготовки будущих учителей необходимы реформы в каждой из рассматриваемых областей – нормативной и содержательной. Однако они не должны осуществляться бесцельно. Понятная философия, связанная с целями образования, - основа, на которой построена подготовка будущих специалистов. Исследования показывают, что преобразования необходимы в документации – планах уроков, учебных программах и содержании курсов. Ориентация учебной программы не только на накопление знаний, но и на формирование навыков и компетенций.

В Болгарии не хватает четкого определения *системы адаптации молодых учителей.* Адаптация к профессии учителя – длинный и сложный процесс. Она не начинается с порога школы как места будущей работы. Основу можно искать еще в семье при «формировании первых привычек работы, полагая (принятие или отклонение) трудовых семейных и профессиональных традиций» (3, с. 126).

Профессиональная адаптация молодых учителей проходит две стадии.

1. Первая стадия – теоретическая, в ходе которой «человек приспосабливается к теоретическому (подготовительному) уровню в ходе его подготовки» (3, с. 127). Чем лучше академическая подготовка, тем быстрее проходит и профессиональная адаптация.

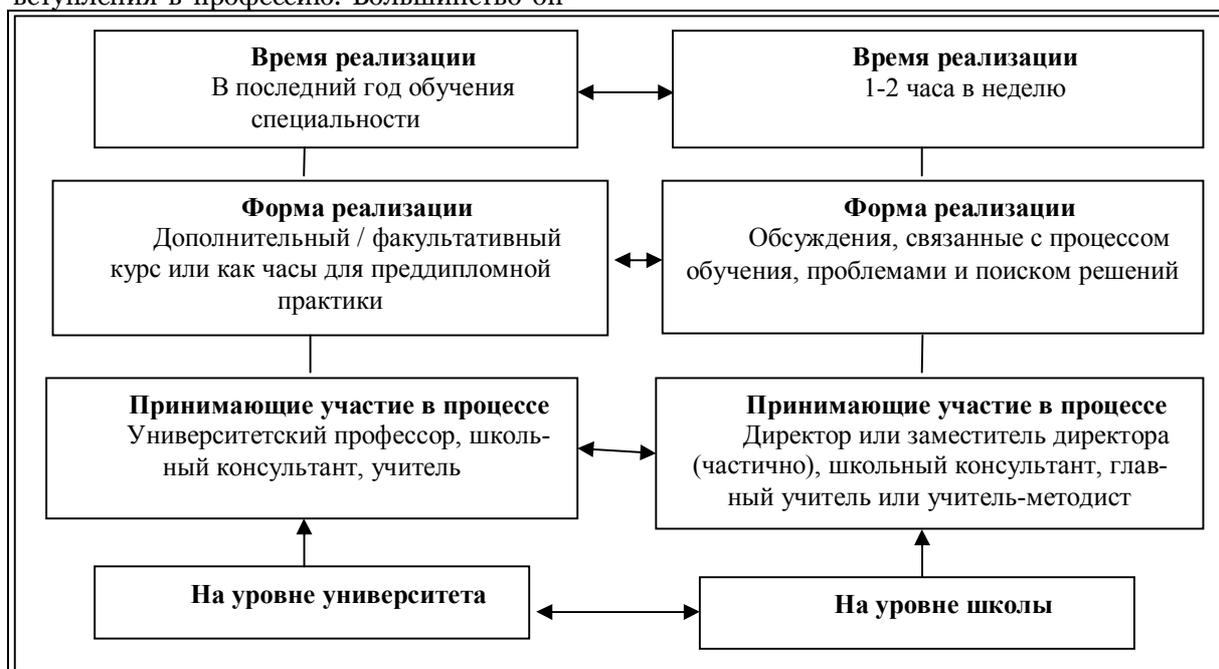
2. Вторая стадия – практическая, когда выпускники начинают работать в качестве учителей. «Адаптация на предыдущем этапе не является гарантией для успешной адаптации к профессиональной деятельности в реальных и конкретных условиях реализации» (3, с. 134). Это зависит от команды, от режима работы учащихся в классе, от родителей.

Исследования, проведенные в 2008 году с 213 учителями в разных городах Болгарии, помогли описать образ адаптированного учителя. Это учитель, который:

- умело работает с родителями, учащимися и руководителями – 81,37%;
- деликатный и гибкий в отношениях с коллегами – 68,63%;
- быстро вписывается в новую среду – 66,18%;
- следит за развитием в профессии, имеет свое собственное мнение и может отстаивать его – 63,73%;
- помогает своим коллегам – 53,12%;
- участвовать в учебных курсах – 51,72%;
- быстро становится фактором влияния и вовлечения других – 29,41%;
- быстро переходит к разным ролевым позициям – 12,75%.

В то же самое время тьюторство / наставничество не знакомо людям как форма вступления в профессию. Большинство оп-

рошенных учителей ответили, что это было сделано либо самостоятельно (34,3%) или при помощи коллег с большим стажем (24,2%). Иногда молодые учителя поддерживаются учителями того же учебного предмета в школе (20,3 %) или учителями постарше (18,8%). Наставничество играет ключевую роль и должно быть рассмотрено серьезно и ответственно. Создание эмоционального комфорта, уверенности в своих решениях (как в процессе обучения, так и в поведенческих аспектах для учеников) повышает доверие и желание профессионального роста и самореализации. От отношения к наставничеству частично зависит удержание молодых учителей в профессии. Адаптация молодого учителя должна начинаться в университете и продолжаться после начала работы в школе и схематично может быть представлена следующим образом (См. рис. 1).



**Рисунок 1. Модель адаптации молодых учителей в университете и в школе**

Адаптация является важным этапом в профессиональном развитии молодых учителей. В то же самое время она является очень сложным и противоречивым процессом. Это двусторонний акт взаимного признания между учителем и коллективом, между учителем и учеником, между учителем и родителями. Ее протекание требует усилий всех заинтересованных сторон. Адаптация к учебной среде проверяет на практике предыдущую подготовку молодого учителя, его познавательные, эмоциональные и поведенческие умения. Адаптационный путь идет с разной скоростью и зависит от соотношения уровня подготовки

молодых учителей, их морально-волевых качеств и готовности к изменениям, от степени включения в коллектив. Теоретические и эмпирические исследования показали, что от трех до пяти лет обычно длится успешная адаптация к профессии учителя. Проверке подвергаются не только преподавательские компетенции, но и навыки молодого учителя планировать, организовывать множество классовых и внеклассных мероприятий, для которых иногда у него нет соответствующей подготовки. Это период, в котором профессиональные личностные качества будущего учителя сталкива-

ются с богатством профессиональных ситуаций.

Следующий этап в развитии профессионального развития учителя – это его последующая *квалификация*. Совет Европы направляет рекомендации для подготовки и квалификации учителей, связанные с необходимостью «получить высококачественное начальное обучение и иметь доступ к непрерывному профессиональному развитию» (2). В ответ на это с 1996 года в Болгарии создаются возможности для подготовки учителей осуществляется при помощи различных форм преддипломной квалификации, что позволяет достигнуть более высокого уровня профессиональной компетентности на основе приобретения более высоких профессионально-квалификационных степеней. В соответствии с достигнутым уровнем компетенции каждый учитель может претендовать на получение от I-ой до V-ой профессионально-квалификационной степени, причем I-ая является самой высокой, а V-я – самая низкая степень квалификации. Небольшая часть учителей также занимается подготовкой докторской диссертации, защита которой приводит к присуждению образовательной и научной степени «кандидата педагогических наук».

Карьерный рост учителей рассматривается как процесс совершенствования знаний, навыков и компетенций для выполнения определенных заданий. Первоначальное педагогическое образование позже дополняется последующими формами квалификации. Планируется разработка системы мониторинга, анализа и оценки развития и реализации учителей, включая введение национального регистра учителей с информацией о завершенных квалификационных курсах. Предполагается, что таким образом можно будет следить за интересами и потребностями и обеспечивать равный доступ к различным видам и формам обучения и развития.

С середины 2010 года в Болгарии была разработана Национальная программа для развития школьного образования, дошкольного воспитания и обучения (2006-2015 г.), в которой были установлены положения, касающиеся как финансирования системы образования в целом, так и системы для карьерного роста учителей.

В этой национальной программе есть модуль «Развитие карьеры для учителей и педагогов», основной целью которого является «способствовать к развитию учителей и преподавателей в качестве ключевого элемента системы для повышения качества и эффективности образовательно-воспита-

тельного процесса» (7). Развитие карьеры рассматривается как процесс усовершенствования компетенций посредством занятия определенных должностей и ведет к осуществлению конкретных функций и обязанностей. Это связано с дополнительным трудовым вознаграждением. Путем введения системы горизонтального и вертикального карьерного развития учителей правительство пытается мотивировать молодых учителей и молодых специалистов на реализацию в профессии учителя. Развитие в *горизонтальном* плане связано с занятием пяти учительских позиций: младший учитель, учитель, старший учитель, главный учитель и учитель-методист. Четко изложены требования к занятию каждой позиции. Развитие в *вертикальном* плане связано с занятием административных должностей – от помощника директора и директора в образовательной системе до эксперта и директора государственного и муниципального управления. Дается возможность и для развития в рамках одной позиции. Это связано с «усвоением и актуализацией знаний и навыков в конкретной предметной области и приобретением и развитием ключевых компетенций в соответствии с Национальной рамкой квалификации и Рамкой квалификаций в общеевропейском пространстве для высшего образования» (7).

В качестве следующего этапа реформы предполагается поиск способов увязки существующих профессионально-квалификационных степеней с этапами в развитии карьеры. В настоящее время такой увязки не существует. Сейчас Национальной программой по дифференцированной оплате предусмотрены лишь минимальные требования к занятию соответствующей должности, связанные с образовательно-квалификационной степенью и продолжительностью профессионального опыта.

У многих болгарских учителей имеются различные степени (от первой до пятой) профессиональной квалификации. Они не соотносятся с соответствующими должностями – младшего учителя, учителя, старшего учителя, главного учителя и учителя-методиста. Существует различие только в образовательных квалификациях, полученных в сфере высшего образования и опыта работы. Учитывая наличие различных квалификационных курсов и многообразие деятельности учителей, мы предлагаем следующую модель квалификации.

Автор предлагает модель для включения всех этих курсов квалификации, разграничивая как административные, так и содержательные требования (Таблица 2).

Таблица 2.

**Модель для сопоставления позиций и профессионально-квалификационной степеней (ПКС)**

Должность	Критерии для занятия должности	
	Административные	Содержательные
младший учитель / младший воспитатель	- степень «бакалавр», - ПКС – учитель, - опыт не требуется	- знания, умения и компетенции в результате обучения по специальности
учитель/ воспитатель	- степень «бакалавр», - ПКС – учитель, - 5 лет – профессиональный опыт по специальности	- сертифицированные компетенции на основе краткосрочных курсов по специальности – не менее 5; - пятая ПКС.
старший преподаватель/ старший воспитатель	- степень «магистр», - ПКС – учитель, - 10 лет – профессиональный опыт по специальности	- сертифицированные компетенции на основе краткосрочных квалификационных курсов по специальности или специализации – не менее 5; - третья или четвертая ПКС
главный учитель / главный воспитатель (позиция занята после конкурса на уровне школы)	- степень «магистр», - ПКС – учитель, - 15 лет – профессиональный опыт по специальности	- сертифицированные компетенции на основе краткосрочных квалификационных курсов по специальности или специализации – не менее 5; - участие в проектах и семинарах; - вторая ПКС.
учитель-методист / воспитатель-методист (позиция занята после конкурса, организованного и проведенного инспекторатом образования)	- степень «магистр», - ПКС – учитель, - 20 лет – профессиональный опыт по специальности	- сертифицированные компетенции на основе краткосрочных квалификационных курсов по специальности или специализации – не менее 5; - участие в проектах и семинарах; - первая ПКС или «кандидат педагогических наук»

Карьерный рост и непрерывное профессиональное обучение являются двумя взаимосвязанными элементами, двумя сторонами одной и той же медали. Если карьера – внешняя и видимая для людей и общества часть, то квалификация – внутренняя, содержательная часть этого единства. Карьера не есть механический рост в результате

накопленного годами опыта преподавания. Каждый последующий и более высокий уровень в карьерном развитии является результатом профессиональных усилий, связанных с накопленными знаниями, навыками и компетенциями. Вот почему к квалификации педагогических специалистов следует подходить ответственно.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Господинов Б. К вопросу об основной педагогической подготовке учителей // Современное обучение между теорией и практикой. С., 2009.
2. Доклад Совета по образованию, молодежи и культуре до Европейского Совета. 2008. URL: <http://register.consilium.europa.eu/pdf/bg/o8/sto6/sto6445.bg08.pdf>
3. Мерджанова Я. Возможная роль педагогических советников для адаптации молодых учителей к профессии // Организация и управление школой и детским садом. 2007. № 4.
4. Постановления о единых требованиях к профессиональной квалификации «учитель». 1995. URL: [http://www.mon.bg/opencms/export/sites/mon/left\\_menu/documents/process/nrdb\\_95\\_pr\\_kval\\_uchitel.pdf](http://www.mon.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/process/nrdb_95_pr_kval_uchitel.pdf)
5. Постановления о единых требованиях к профессиональной квалификации «учитель». 1997. URL: [http://www.mon.bg/opencms/export/sites/mon/left\\_menu/documents/process/nrdb\\_97\\_pr\\_kval\\_uchitel.pdf](http://www.mon.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/process/nrdb_97_pr_kval_uchitel.pdf)
6. Постановление № 5 для квалификации педагогических кадров в системе образования и порядок приобретения профессиональных квалификаций. 1997, 1999.
7. Национальная программа «Дифференцированная оплата». С., 2009. URL: [http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/left\\_menu/projects/national\\_programs/nac\\_programa\\_diferencirano\\_zaplashtane-2009.pdf](http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/projects/national_programs/nac_programa_diferencirano_zaplashtane-2009.pdf)
8. Национальное исследование профессиональной ориентации и мотивации студентов в Болгарии. С., 2007. URL: <http://www.youthbg.net/node/156>,
9. Образование в Республике Болгарии. С., 2008.
10. Петкова И. Образовательные установки и ожидания у студентов от специальности «Педагогика»: дис. ...канд. пед. наук. С., 2008.

УДК 373+373.1  
ББК Ч 420.5

ГСНТИ 15.41.49

Код ВАК 19.00.05

**Белоусова Наталья Сагидуллоевна,**

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620076, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 285; e-mail: belousov1978@yandex.ru

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КОРРЕКЦИИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ  
СОЦИАЛЬНО И ПЕДАГОГИЧЕСКИ ЗАПУЩЕННЫХ ПОДРОСТКОВ  
КАК ФАКТОР ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ И ПРОФИЛАКТИКИ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** психолого-педагогическая технология; детско-родительские отношения; социально-педагогическая запущенность.

**АННОТАЦИЯ.** Представлено обоснование психолого-педагогической технологии коррекции детско-родительских отношений социально и педагогически запущенных подростков с методической и инструментальной точек зрения. Описаны задачи, принципы, механизмы и особенности проведения психокоррекционной работы с подростками и в родительских группах.

**Belousova Natalya Sagidullova,**

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Chair of General Psychology, Ural State Pedagogical University, Institute of Psychology, Ekaterinburg, Russia.

**PSYCHO-PEDAGOGICAL CORRECTION TECHNOLOGY OF PARENT - CHILD RELATIONSHIPS  
AND SOCIALLY AND EDUCATIONALLY NEGLECTED ADOLESCENTS AS A FACTOR  
IN THE PREVENTION OF ADDICTIVE BEHAVIOR**

**KEY WORDS:** psychological and educational technology; parent – child relationships; social and pedagogical neglect.

**ABSTRACT.** The foundations of psychological and pedagogical correction technology of parent – child relationships for socially and pedagogically neglected adolescents with methodological and instrumental point of view are presented. The objectives, principles, mechanisms and characteristics of the psycho-correctional working with adolescents and parent groups are discussed.

**П**роблема трудных детей и подростков – одна из центральных психолого-педагогических проблем. Разработка проблемы трудного детства постоянно находится в поле зрения ученых разных специальностей (М. А. Алемаскин, И. П. Башкатов, С. А. Беличева, А. С. Белкин, Е. Г. Дозорцева, Л. М. Зюбин, И. А. Невский, Р. В. Овчарова, А. А. Реан, Л. В. Яссман и др.). Рост различных отклонений в личностном развитии и поведении детей и подростков как отражение неустойчивой макро-социальной ситуации, сложившейся в современном российском обществе, затрудняет воспитательную практику образовательных учреждений. Востребованы новые технологии работы с девиантными учащимися, соответствующие современной социальной ситуации развития подростков.

В школьной группе риска социально и педагогически запущенные дети и подростки являются самой распространенной категорией. Однако последняя явилась объектом специального исследования лишь немногих педагогов и психологов (С. А. Беличева, А. С. Белкин, И. А. Невский, Р. В. Овчарова).

В трудах, освещающих проблему социально-педагогической запущенности, указывается, что основной причиной, обуслав-

ливающей формирование личности социально и педагогически запущенного ребенка, являются нарушенные детско-родительские отношения.

Учитывая специфику подросткового возраста с формирующимся чувством взрослости, отчуждением от родителей, высокой критичностью по отношению к ним, но сохранением ориентации на семью в ценностных ориентациях и социальных нормах (В. С. Мухина, Ф. Райс и др.), можно прогнозировать особую роль нарушенных детско-родительских отношений как фактора социально-педагогической запущенности подростков.

Проблема детско-родительских отношений активно рассматривается в рамках клинико-психологических исследований (А. Я. Варга, Э. Г. Эйдемиллер, В. И. Гарбузов, А. С. Спиваковская).

В выше перечисленных трудах рассматриваются разнообразные критерии для оценки влияния детско-родительских отношений на становление личности ребенка, но объектом данных исследований не являются социально и педагогически запущенные подростки.

Психологическая составляющая коррекционного процесса детско-родительских отношений социально и педагогически за-

пущенных детей рассматривается в немногих работах, в частности в трудах Р. В. Овчаровой, где в качестве экспериментального поля выступают дети дошкольного и младшего школьного возраста.

Приступая к исследованию, мы поставили цель – выявить взаимосвязь детско-родительских отношений и личностных особенностей социально и педагогически запущенных подростков, являющихся пусковым механизмом в формировании аддиктивного поведения, с последующей разработкой и апробацией психолого-педагогической технологии.

В процессе опытно-экспериментальной работы было выявлено, что показатели социально-педагогической запущенности коррелируют с нарушениями детско-родительских отношений.

Социально-педагогическая запущенность в подростковом возрасте распространяется на личностный уровень, складываются дисгармонии психосоциального развития подростка, нарушаются процессы формирования самосознания личности, тормозится развитие ее субъектных свойств. Запущенные подростки, как правило, характеризуются заниженной самооценкой. Они отличаются эмоциональной неустойчивостью, недостатком мотивации в трудных ситуациях, психологической склонностью к алкоголизации, импульсивностью поведения. Все эти негативные эмоциональные состояния и личностные особенности создают широкую зону конфликтных социальных ситуаций и обуславливают различные защитные формы нарушений поведения. Социально и педагогически запущенный подросток как субъект общения характеризуется тенденцией к непониманию окружающих, низкой способностью к социальной рефлексии и социальному доверию. При этом возникают негативные эмоциональные состояния: депрессивность, тревожность, дисфория, что еще более усугубляет становление социально и педагогически запущенного подростка как субъекта общения. В итоге социально и педагогически запущенный подросток становится социально дезадаптированным.

В подростковом возрасте социально-педагогическая запущенность подростков представляет собой позицию личности, которая характеризуется отторжением позитивно социальных и нравственных норм и ценностей; нежеланием менять свои нравственные представления и модели поведения; неадекватной активностью во взаимодействии с окружающими в силу неразвитости субъектных свойств личности.

Нарушения детско-родительских отношений зависят от следующих воздействующих

факторов, которые в свою очередь определяют показатели социальной и педагогической запущенности: противоречивость и патогенный характер родительского отношения отца и матери, неполноценность структуры семьи, семейные конфликты.

Отмечаются различия в следующих показателях патогенных типов родительского отношения со стороны отца и матери: «авторитарная гиперсоциализация», «симбиоз», «маленький неудачник», что указывает на факт нарушений единства требований в семье и различные психологические механизмы воздействия на ребенка со стороны родителей. Для отцов характерно доминирование типа родительского отношения «маленький неудачник», а у матерей преобладает авторитарная гиперсоциализация.

Кроме того, большинство родителей, рассматривая причины социально-педагогической запущенности, указывают на внешние обстоятельства («Мы живем в очень тяжелых материальных условиях... Постоянно пытаюсь подзаработать, поэтому не хватает времени для того, чтобы заняться воспитанием сына»), или, по их мнению, причина социально-педагогической запущенности кроется в самом ребенке («Видимо, у нее характер такой»).

Психолого-педагогическая технология коррекции детско-родительских отношений социально и педагогически запущенных подростков включает в себя три блока и предполагает как симптоматическую (ориентированную на развитие подростка как субъекта общения и самосознания), так и каузальную (направленную на изменение родительского отношения к детям) психокоррекцию.

Первый блок технологии («Коррекция нарушений развития свойств субъекта самосознания и общения у социально и педагогически запущенных подростков») предусматривал нивелирование физического и психического напряжения, коррекцию эмоциональной сферы, освоение адекватных способов самовыражения, гармонизацию образа «Я», развитие социального доверия и социальной сензитивности.

Групповая работа с подростками была направлена на коррекцию нарушений развития свойств субъекта самосознания и общения социально и педагогически запущенных подростков. Мы не ставили цель рассматривать отношение социально и педагогически запущенных подростков к родителям. Группа обсуждала проблемы личностного роста и общения, во-первых, а проблемы нарушенных взаимоотношений с родителями – лишь во-вторых и в той мере, в какой это необходимо для решения проблем личностного роста.

При комплектовании подростковых групп обязательна их небольшая численность (8-10 человек). Желательно включить в группу подростков с различными типами акцентуаций характера. Способствует работе экспериментатора включение в группу 1-2 подростков с истероидной акцентуацией характера. Не рекомендуется включать в группу более 2 участников со следующими особенностями: двигательной расторможенностью, сниженным интеллектом.

Упражнения второго блока психолого-педагогической технологии («Психокоррекция детско-родительских отношений в родительских группах») были ориентированы на расширение знаний родителей о психологии семейных отношений, разрушение внутрисемейных стереотипов, развитие родительской компетентности и сензитивности. Началу собственно психокоррекции детско-родительских отношений в родительских группах предшествовала особая работа с родителями подростков, направленная на создание позитивной установки. Цели и формы психокоррекции семейных отношений в родительских группах были ограничены родительской тематикой. Мы не ставили перед собой задачи, направленные на личностное развитие членов группы. Группа работала над проблемами реконструкции детско-родительских отношений, во-первых, а личные проблемы участников группы решались лишь во-вторых и в той мере, в какой это необходимо для реорганизации арсенала средств общения в семье. В то же время результаты психокоррекции в родительской группе показали, что в ходе работы решались также задачи личностного роста участников группы вне сферы семейного воспитания, а для некоторых семей участие в родительской группе оказало позитивное воздействие на гармонию как родительских, так и супружеских отношений.

Большое влияние на психокоррекционный процесс оказала совместная работа детей и родителей – третий блок психолого-педагогической технологии. Совместные занятия родителей с детьми предполагали решение следующих задач: эмоционального сближения в совместной деятельности, гуманизации детско-родительских отношений, закрепления новых способов общения в семье, формирования установки на будущее.

На этапе формирующего эксперимента в качестве испытуемых выступили 50 подростков и 81 родитель: 25 подростков и 42 родителя – I экспериментальная группа из средних общеобразовательных школ №1 и №7 и аналогичное количество испытуемых – II экспериментальная группа из средней общеобразовательной школы №20 и про-

фессионального училища №14 г. Шадринска Курганской области.

При разработке психолого-педагогической технологии коррекции детско-родительских отношений социально и педагогически запущенных подростков учитывалось несколько принципов психокоррекции, предложенных А. А. Осиповой.

Соответственно принципу диагностики и коррекции, коррекционно-развивающая работа осуществлялась на основе проведенной диагностики личностных особенностей подростков и нарушений детско-родительских отношений, обуславливающих социально-педагогическую запущенность. Каждый блок экспериментальной программы включает упражнения, которые направлены на «скрытую» динамику эффективности коррекционных воздействий, и упражнения, ориентированные на коррекцию нарушений развития свойств субъекта самосознания и общения у социально и педагогически запущенных подростков и реконструкцию детско-родительских отношений.

Согласно принципу системности коррекционных, профилактических и развивающих задач, в ходе реализации психолого-педагогической технологии решались три задачи:

- коррекционная задача – коррекция нарушений развития свойств субъекта самосознания и общения у социально и педагогически запущенных подростков в подростковых группах; коррекция детско-родительских отношений в родительских группах;

- развивающая задача – развитие социальной сензитивности, формирование социального доверия, развитие родительской компетентности и умений самоанализа;

- профилактическая задача – освоение адекватных способов самовыражения, навыков коммуникации, повышение самооценки родителей, расширение знаний родителей о психологии семейных отношений.

При составлении технологии имелся в виду деятельностный принцип психокоррекции, который определял тактику проведения коррекционной работы, а также пути и способы реализации поставленных задач.

Согласно принципу комплексности методов психологического воздействия, использовалось многообразие методов, техник и приемов из арсенала практической психологии.

При разработке технологии мы принимали во внимание работы, где рассматриваются теоретические и практические аспекты работы с семьей (А. Я. Варга, Н. Т. Колесник, Л. А. Петовская, А. С. Спаваковская, Э. Г. Эйдемиллер и др.).

Весь цикл разработанной нами психолого-педагогической технологии включает 48 тренинговых занятий при средней продолжительности каждого занятия 1-1,5 часа в подростковых и группах и 2-3 часа в родительских группах. Данные временные интервалы исходят из множества опытов отечественных и зарубежных психологов (А. Я. Варга, А. И. Захаров, А. Г. Лидерс, З. Морено, А. С. Прутченков, К. Рудестам).

В технологии коррекции, рассчитанной на детей и родителей, основными механизмами являются: проекция – бессознательный перенос собственных переживаний и состояний на объект; идентификация – понимание и интерпретация другого человека путем отождествления себя с этим человеком; рефлексия – осознание субъектом себя, своих действий и того, как он воспринимается партнером по общению.

Например, для стимулирования механизма проекции подросткам предлагалось проанализировать или продолжить ситуации, допускающие множественность интерпретаций при их восприятии испытуемыми. Полученные данные представляли информацию об эмоциональных переживаниях, динамике образа «Я», о навыках саморегуляции подростков, что позволяло получать обратную связь и сделать выводы об эффективности коррекционных воздействий.

Также мы часто использовали способы, направленные на стимулирование механизма идентификации: ролевая игра, моделирование поведения. Кроме того, мы использовали упражнения, в основе которых лежат анализ и прогнозирование мотивов поведения героя проблемных ситуаций. Идентификация с героями проблемных ситуаций была возможна потому, что испытуемые были того же возраста, имели подобные интересы, потребности, мотивы поведения, сталкивались с теми же проблемами.

Для активизации механизма рефлексии в родительских группах мы использовали упражнения, направленные на воспоминание родителями социально и педагогически запущенных подростков отношений со своими родителями, своих детских ситуаций, в которых родители были не правы по отношению к ребенку.

В ходе психокоррекционной работы мы выделили две экспериментальные группы. В I экспериментальную группу вошли подростки и родители, прошедшие курс психокоррекции. II экспериментальную группу составили подростки, принявшие участие в психокоррекции, но чьи родители отказались от участия в психокоррекционной работе. Мы выделили следующие причины, обуславливающие их отказ от участия в психокоррекции:

1) это родители, отягощенные алкогольной зависимостью, прежде всего, нуждающиеся в медикаментозном лечении и имеющие низкий культурный и интеллектуальный уровень;

2) рассматривая причины социально-педагогической запущенности, эта группа родителей возлагает ответственность на самого ребенка или возлагают ответственность на внешние обстоятельства; следует отметить, что среди группы этих испытуемых нет родителей, для которых характерно симбиотическое отношение с ребенком.

Формированию готовности социально и педагогически запущенных подростков к психокоррекционной работе способствовала опора экспериментатора на то положительное, что есть в личности подростка, а также формулирование целей психокоррекции с учетом их интересов и идеалов.

Описывая структуру личности социально и педагогически запущенного ребенка, мы рассматривали три образующие: индивидуальность личности, ее представленность в системе межличностных отношений и в других людях. Отслеживание поведенческих и социальных реакций испытуемых в ходе формирующего эксперимента позволило отчетливо выделить несколько особенностей поведения социально и педагогически запущенных подростков: низкий уровень развития социального доверия, социальной сензитивности, негативизм, высокий уровень склонности к агрессии, неразвитость эмоционально-волевых качеств, импульсивность, неадекватное восприятие себя и других.

Наблюдение за поведением подростков во время выполнения ими упражнений позволило отчетливо выделить три этапа группового процесса. Позиция экспериментатора варьировалась в зависимости от этапов группового процесса. Наиболее трудно проводить психокоррекционную работу с подростками, которые отличаются демонстративностью и негативизмом, а также определенные трудности вызывает и психокоррекция конформных подростков.

Психокоррекция в родительских группах также имеет ряд специфических черт: во-первых, осложняют психокоррекцию детско-родительских отношений родители, которые отличаются авторитарной гиперсоциализацией; во-вторых, необходимо, чтобы началу психокоррекции в родительских группах предшествовала групповая работа с социально и педагогически запущенными подростками; в-третьих, необходимо, чтобы кризисный период в подростковой группе не совпадал с этапом конфликтного поведения в родительской группе.

Результаты контрольного эксперимента показали, что эффективность психологической коррекции детско-родительских отношений социально и педагогически запущенных подростков обуславливается проведением как симптоматической, так и каузальной коррекции.

Таким образом, в своем исследовании мы доказали, что коррекция детско-родительских отношений запущенных подростков способствует снижению социально-педагогической запущенности в подростковом возрасте и является фактором предупреждения аддиктивного поведения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Курманова Н. С. (Белоусова Н. С.) Психологическая коррекция детско-родительских отношений социально и педагогически запущенных подростков. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2004.
2. Курманова Н. С. (Белоусова Н. С.) Психологическая коррекция детско-родительских отношений социально и педагогически запущенных подростков : дис... канд. психол. наук. Казань, 2003.
3. Курманова Н. С. (Белоусова Н. С.) Нарушения детско-родительских отношений как фактор социальной и педагогической запущенности у подростков // Семейное воспитание : сб. науч. ст. по проблемам педагогики ненасилия. Мат-лы XXIV Всерос. науч.-практ. конф. (Санкт-Петербург, 17 апреля 2003 г.). СПб. : Verba Magistri, 2003.
4. Курманова Н. С. (Белоусова Н. С.) Профилактическая работа с молодежью группы риска: социальное сопровождение : метод. сб. Екатеринбург, 2003.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. С. А. Минюрова.

**Сорокоумова Светлана Николаевна,**

доктор психологических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет; 603950, г. Нижний Новгород, ул. Ильинская, д. 65; e-mail: 4013@bk.ru

**Исаев Вадим Павлович,**

аспирант кафедры педагогики и психологии, Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет; 603950, г. Нижний Новгород, ул. Ильинская, 65; e-mail: IVP\_1974@mail.ru

**СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
СПЕЦИАЛИСТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** социономические профессии; студент; врач; практический психолог; морально-нравственные качества специалиста; помогающая деятельность.

**АННОТАЦИЯ.** Описаны специфические особенности деятельности будущих специалистов социономического профиля. Особое место занимают профессии врача и практического психолога, обсуждаются духовно-нравственные качества специалистов как основы их профессиональной деятельности.

**Sorokoumova Svetlana Nikolayevna,**

Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor, Chair of Pedagogy and Psychology, Nizhny Novgorod State University of Architecture and Civil Engineering, Nizhny Novgorod, Russia.

**Isaev Vadim Pavlovich,**

Post-graduate Student of the Chair of Pedagogy and Psychology, Nizhny Novgorod State University of Architecture and Civil Engineering, Nizhny Novgorod, Russia.

**SPECIFICITY OF PROFESSIONAL ACTIVITY  
OF HELPING PROFESSIONS EXPERTS**

**KEY WORDS:** socioeconomic profession; a student; a doctor; a practicing psychologist; the moral quality of a specialist; helping activity.

**ABSTRACT.** Specific characteristics of the activity of future specialists in socioeconomic sphere are described. A special place is occupied by the profession of doctor and practical psychologist; spiritual and moral qualities as the basis of their professional career are discussed.

Социономические или помогающие профессии (от лат. – общество) – это профессии, предполагающие в процессе деятельности общение типа «человек-человек» (например, продавец, учитель, менеджер, юрист и т. д.).

Среди социономических, или помогающих, профессий существуют те, которые востребованы всегда: это специальности с высокой текучестью кадров, сложными и напряжёнными условиями труда и т. д. К таковым относятся многие медицинские специальности, в особенности среднее звено – медицинские сёстры, фельдшеры и акушеры. Не менее востребованы социальные работники, педагоги и воспитатели, которые, к сожалению, не отличаются высоким уровнем заработной платы. Помогаящие профессии далеко не всегда попадают в разряд популярных и высокооплачиваемых.

Специфика социономических профессий заключается в том, что человек или общность людей здесь не выступают как социальная среда, условие деятельности, а рассматриваются в качестве объекта и предмета деятельности. Анализируя предмет труда представителей социономических профессий, Р. Д. Каверина отмечает, что

«важно говорить о том, к каким характеристикам человека – индивидуальным, возрастнополовым; личностным; социально-психологическим; субъектным обращено внимание исследователя» (5). Автор считает, что «в качестве характеристик, отражающих предмет труда представителей социономических профессий, можно выделить: элементы внешнего облика человека (рост, телосложение, осанка, одежда, причёска); элементы экспрессии (мимика, пантомимика, интонация речи); характеристики социально-групповой принадлежности (пол, возраст, один человек, постоянная группа людей, коллектив, поток людей); свойства личности (отношение к людям, общие, специальные способности, потребности, интересы); особенности психических состояний; характеристики познавательных и эмоционально-волевых процессов» (5).

В качестве критериев, позволяющих отнести профессию к группе социономических, выступают также: цели деятельности (например, управление, оценивание, контроль, воспитание, обслуживание); средства деятельности (вербальные, невербальные формы воздействий, опосредованные и непосредственные контакты); условия труда

(технико-экономические, режимно-гигиенические, социально-психологические), функции, осуществляемые работником.

Социономические профессии отличаются отсутствием жестких и единых требований к продукту труда, самому процессу профессиональной деятельности. Одновременно с этим к представителям данных профессий предъявляются повышенные требования, поскольку объектом труда являются другие люди. В связи с особым объектом труда у специалистов социономических профессий возникают и соответствующие функции.

Р. Д. Каверина считает, что «в качестве основных и наиболее важных функций работника профессий типа «человек-человек» следует рассматривать оценку состояния социальных объектов, руководство людьми, обучение, воспитание, информационное, социально-бытовое, медицинское обслуживание людей» (5).

Таким образом, специфика социального объекта и предмета деятельности, а также различие в осуществляемых человеком функциях позволяют говорить о том, что класс социономических профессий является неоднородным и включает в себя разные типы профессий, предъявляющие к человеку различные психологические требования.

Социономические профессии предполагают и особый тип взаимодействия, так называемое «помогающее поведение». К. Роджерс помогающими называет такие отношения, в которых «...по крайней мере одна из сторон намеревается способствовать другой стороне в личностном росте, развитии, лучшей жизнедеятельности, в умении ладить с другими» (2).

Элементы помогающей деятельности могут быть включены во многие социальные ситуации – например, когда руководитель фирмы заботится о своих подчиненных, продавец консультирует клиента, пассажир объясняет другому, как добраться до места.

Lawrence M. Brammer и Ginger MacDonald выделяют структурированную и неструктурированную помогающую деятельность. К структурированной относится помогающая деятельность как профессия и волонтерская работа. К неструктурированной – дружба, семья, общество (например, в форме групп самопомощи) (15).

Помощь универсальна и присутствует везде, где люди вступают друг с другом в отношения.

Особенностью социономических профессий является то, что «помогающая деятельность» становится главным элементом профессиональной деятельности. То есть неструктурированная помощь становится

структурированной (иначе говоря, помогающая деятельность становится помогающей профессией), когда субъект помогающей деятельности начинает осознанно и целенаправленно применять специальные знания и навыки.

Профессии психолога, менеджера, педагога, врача, социального работника, согласно классификации Е. А. Климова (6), относятся к группе социономических профессий, профессий типа «человек-человек», где ведущим предметом труда является другой человек.

Мы остановимся на рассмотрении профессиональной деятельности специалистов социономических профессий, чья деятельность как форма самореализации личности обусловлена морально-этическими принципами по отношению к своему объекту, то есть профессий, имеющие деонтологический статус.

Деятельность специалиста социономической профессии направлена на достижение таких общественных идеалов, как благополучие, здоровье, высокое качество жизни, развитие личности, получение образования и т. д.

Примером такого рода профессий является деятельность практических психологов и медицинских работников. Мы посчитали возможным рассматривать эти две специальности, относящиеся к социономическим профессиям, ввиду того что объектом деятельности данных специалистов является человек, обратившийся за помощью.

Межличностный контакт в работе врача и психолога затрагивает важнейшие ценности человеческого бытия – жизнь, физическое и психическое здоровье, права человека, поэтому личность специалистов данного профиля – важнейший инструмент профессиональной деятельности.

Отношения учителя и ученика, психотерапевта и клиента, врача и больного содержат в себе массу неклассифицируемых и неизмеряемых явлений: сочувствие, личная вовлеченность, намерения, интуиция, человечность.

Большинство исследователей проблемы эффективной профессиональной деятельности специалистов социономических профессий обращают внимание на наличие определенных специальных способностей к данному виду деятельности. К общим склонностям относятся: позитивное восприятие мира; альтруистическая направленность; желание работать с людьми и для людей; умение слушать и слышать собеседника, а также самому ясно и последовательно излагать свои мысли; умение знакомиться и общаться с новыми людьми; же-

ление и склонность организовывать деятельность других людей и т. д.

К профессионально значимым качествам относятся: эмоциональная устойчивость; эмпатия; рефлексия; наблюдательность; внимательность; быстрота принятия решений; организаторские и коммуникативные способности.

Помимо общих склонностей и профессионально значимых качеств для успешной деятельности представители социомических профессий должны обладать определенным набором морально-нравственных качеств. Л. М. Поповым были разграничены те качества, которые обуславливают направленность человека в сторону добра или зла (13). К первым были отнесены смирение, раскаяние, самовоспитание, гуманность, скромность, великодушие, ответственность, честность и др. Ко вторым – коварство, хамство, эгоизм, аморальность, цинизм, зависть, беспринципность и др.

Наличие эмоционального отношения может являться важным условием для успешного профессионального процесса, приносящего удовлетворение и потребность в дальнейшей деятельности.

Е. П. Ермолаева отмечает, что «в социально значимых профессиях, в комплексе нормативных требований центральное место занимают этико-деонтологические требования к профессионалу...». Для социомомов «важны как гласные, формализованные этические нормы, так и негласные, неформальные, не зафиксированные в документах, но реально существующие и предъявляемые профессионалу его окружением» (4).

Так, А. А. Водяха, исследуя ценностно-смысловые компоненты профессиональной идентичности врача, отмечает, что «характер профессиональной деятельности врача обусловлен совокупностью его личностных качеств, его ценностными ориентациями и интересами, которые оказывают решающее воздействие на формируемую им систему отношений. В процессе профессиональной деятельности человека происходит окончательное закрепление тех или иных ценностей в структуре его индивидуальности» (1).

Успешно осуществлять профессиональную деятельность в помогающих профессиях, не испытывая сочувствия, сопереживания и сострадания к человеку, обратившемуся за помощью, невозможно.

О. Н. Доценко отмечает, что «наиболее выражена значимость эмоциональных переживаний, которые человек испытывает в процессе профессиональной деятельности, в работе врача и учителя, ... посредством эмоциональных переживаний человек субъективно выделяет события, которые за-

трагивают его ценностные ориентации и устремления» (3).

В. В. Милакова отмечает, что «базовой характеристикой, «фундаментом» помогающих профессий социомического типа является просоциальная активность личности, берущая свое начало в обыденной, повседневной жизни, однако успешно преобразовываясь через комплекс мотивов в профессиональную деятельность» (10).

Говоря о психологических особенностях, можно сказать, что они выражены в ценностях, таких как активная жизнь, жизненная мудрость и опыт, интересная работа, постоянное развитие и творчество, а важным мотивом выбора профессии будет выступать стремление к самосовершенствованию, самореализации, а также желание добиться признания и уважения (11).

Среди мотивов выбора социомических профессий наиболее часто встречаются: личные склонности, династическая принадлежность (врачи, учителя), престижность (менеджер, юрист). В идеальном представлении в иерархии потребностей и мотивов педагогов, врачей, психологов и т. п. материальная составляющая отходит на задний план. «Стремление представителей помогающих профессий сделать мир «светлее и чище», является самой адекватной мотивацией работы. Один из нюансов заключается в том, что если к внутренней мотивации добавить еще и внешнюю, то эффективность работы будет снижаться» (7).

Н. В. Кочетков обращает внимание на то, что созданные современные экономические условия в России могут привести к ухудшению качества работы данных специалистов за счет увеличения количества учащихся, пациентов и т. д. с целью получения материальной выгоды.

Деятельность настоящего профессионала обязательно включает в себя «компоненты научной компетентности и добродетели» (12).

Так, для врача как представителя самой гуманной профессии имеется определенный свод морально-нравственных правил, от соблюдения которых напрямую зависит успешность лечения.

Духовно-нравственное сознание врача повышает ценность общения между врачом и больным и обладает большими психотерапевтическими возможностями. «Морально-этическое чувство долга, развитое эмоциональное восприятие, которое формируется в медицинской этике и эстетикой на основе принципов медицинской психологии – важнейшие факторы гуманизма медицины. Духовно-нравственный идеал в здравоохранении культивирует у врача эмоциональную восприимчивость, честность и чуткость,

без которых невозможны взаимоотношения врача и больного. Культура чувств, сопереживание, выполнение долга – все это составляет морально-эстетическую основу профессии врача» (8).

Роберт Вич (1992) описал четыре модели отношений «врач-пациент»: техническую, патерналистскую (сакральную), коллегиальную и контрактную (14). Впоследствии к ним добавилась пятая (договорная) модель.

– *патерналистская* (от латинского *pater* – отец) характеризуется тем, что медперсонал относится к пациентам как родители относятся к своим детям, при этом они берут большую часть ответственности на себя;

– *инженерная* модель характеризуется тем, что выявляются и восстанавливаются какие-то функции и устраняются поломки в организме пациента; межличностный аспект здесь почти целиком игнорируется;

– *коллегиальная* модель характеризуется полным взаимным доверием медперсонала и пациентов; стремясь к общей цели, врач или медсестра становятся друзьями больного;

– *контрактная* модель выглядит как юридически оформляемый договор с пациентом, именно эта модель предполагает последовательное уважение прав пациента;

– *договорная модель* представляет собой сплав положительных особенностей двух предыдущих моделей. Договор врача и пациента строится на принципах взаимного согласия и доверия, поэтому врач не может расторгнуть его в одностороннем порядке. Такая модель менее формальна и более человечна. Она подразумевает моральную чистоплотность и пациента, и врача.

В технической и патерналистской моделях врачебное сознание и деятельность деэтизируются, а морально-нравственные нормы – деформируются.

Деэтизация и дегуманизация профессионального сознания и деятельности специалистов социномических профессий деформирует их моральные установки и препятствует нахождению правильных ответов на вопросы морали. Людям становится

труднее исполнять свои моральные обязательства по отношению к коллегам, пациентам, ученикам и их родственникам.

В контексте помогающей деятельности часто говорится об особых явлениях, характерных только для определенных профессий, например, об эмоциональном выгорании. В этом случае помогающая профессия выступает как специфический вид деятельности, по самой своей сути отличающийся от всех остальных.

Н. В. Марьясова отмечает: «Одной из широко обсуждаемых тем является так называемое «самосгорание» – понятие, включающее в себя спектр психологических проблем у лиц помогающих профессий... Несо осуществленные ожидания вызывают кризис, который проявляется двояко: личность продолжает выполнять порученное, преодолевая возрастающее истощение, либо начинает действовать автоматически, соответственно своей социальной роли врача, учителя, священника. Основой помощи при подобных состояниях является принятие личностью «позитивной оставленности», что соответствует традиционному «преданию себя Божией воле»» (9).

Возможно, принцип «предания себя Божией воле», и есть тот механизм, который помогает человеку быстрее преодолеть конфликт между «реальным и идеальным», пережить несбывшиеся ожидания. Но, с другой стороны, прямое следование данному принципу может привести к развитию в человеке бездействия, безинициативности. Для сохранения профессиональной активности необходима «золотая середина», которая достижима только с опорой на большой духовно-нравственный опыт.

Таким образом, мы понимаем профессиональную деятельность специалистов социномических профессий как деятельность, при которой профессиональные компетенции осознанно используются специалистом (при непосредственном взаимодействии с человеком, обратившимся за помощью) с целью оказания физической, социальной и психологической помощи для улучшения качества его жизнедеятельности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Водяха А. А. Ценностно-смысловые компоненты профессиональной идентичности врача : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2009.
2. Гришина Н. В. Помогательные отношения: профессиональные и экзистенциальные проблемы // Психологические проблемы самореализации личности. СПбГУ, 2009.
3. Доценко О. Н. Эмоциональная направленность представителей социномических профессий с различным уровнем выгорания : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.
4. Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 4.
5. Каверина Р. Д. Мир профессии. Человек – техника. М. : Мол. гвардия, 1988.
6. Климов Е. А. Некоторые психологические проблемы подготовки молодежи к труду и выбору профессии // Вопросы психологии. 1985. № 4.
7. Кочетков Н. В. Помогательные профессии в новых экономических условиях. URL: [http://scepsis.net/library/id\\_3322.html](http://scepsis.net/library/id_3322.html)

8. Лисицын Ю. П., Изуткин А. М., Матюшин И. Ф. Медицина и гуманизм. М. : Медицина, 1984.
9. Марьясова Н. В. Духовность в жизни человека : учеб. пособие. Хабаровск : ДВГУПС, 2007.
10. Милакова В. В. Психологические особенности профессионального самоопределения будущих специалистов помогающих профессий социономического типа : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Астрахань. 2007.
11. Муртазин И. Новый поворот в «Деле Макарова» // Новая газета. 2011. № 125.
12. Положение о деятельности воскресных школ (для детей) русской православной церкви на территории Российской Федерации. Отдел религиозного образования и катехизации Русской Православной Церкви. 2012.
13. Попов Л. М. Добро и зло в этической психологии личности. М. : Институт психологии РАН, 2008.
14. Delamare le deist F., Winterton J. Что такое компетенции? / Пер. с англ. Я. Ю. Епугаев (2008). URL: <http://www.hr-portal.ru/article/chto-takoe-kompetencii>
15. Lawrence M. Brammer, Ginger MacDonald, Helping Relationship, The: Process and Skills, изд-во Allyn and Bacon, 1998.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. И. А. Ларионова.

**Гайсина Гузель Иншаровна,**

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной педагогики, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы; 450000, г. Уфа, ул. Октябрьской революции, д. 3а; e-mail: nicomni9@yandex.ru

**ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** замещающая семья; замещающее родительство; сопровождение замещающей семьи; дети-сироты.

**АННОТАЦИЯ.** Обозначение в реализации государственной социальной политики в области защиты детей-сирот четкой и долгосрочной тенденции перехода на семейные формы устройства актуализирует проблему развития института замещающей семьи. В статье обозначены актуальные теоретические и прикладные проблемы сопровождения замещающей семьи.

**Gaysina Guzel Insharovna,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Chair of Social Pedagogy «Bashkir State Pedagogical University n. a. M. Acmulla», Ufa, Russia.

**THEORETICAL AND PRACTICAL PROBLEMS OF THE SUBSTITUTE FAMILY SUPPORT**

**KEY WORDS:** substitute family; substitute parenthood; support of the substitute family; orphans.

**ABSTRACT.** The development of family forms for orphans makes the problem of the substitute family and its support topical. In the article the important theoretical and practical problems of the substitute family support are considered.

**В** реализации современной государственной социальной политики в области защиты детей-сирот обозначилась четкая и долгосрочная тенденция перехода на семейные формы жизнеустройства детей, оставшихся без родительского попечения, и развития института замещающей семьи. Развитие семейных форм воспитания детей-сирот вызвало необходимость создания в стране системы сопровождения замещающего семейного устройства.

Интеграция ребенка-сироты из детского дома в замещающую семью порождает множество проблем. Для того чтобы свести объективные трудности этого процесса к минимуму, семье необходимо научно обоснованное, грамотное профессиональное сопровождение, которое значительно облегчит и улучшит динамику взаимной адаптации ребенка-сироты и приемной семьи, повысит эффективность замещающей заботы.

В настоящее время в России накоплен значительный опыт развития семейных форм жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, требующий анализа и осмысления. На федеральном и региональном уровнях проводятся научные исследования и реализуется целый ряд практических мероприятий по деинституционализации системы защиты данной категории детей. В то же время ряд теоретических и прикладных вопросов и проблем по-прежнему требует детального рассмотрения и исследования. К таковым, например, относятся качество мониторинга жизни детей в новом для них семейном ок-

ружении; последствия материального стимулирования и поддержки различных форм семейного устройства; проблема «отказов» от детей в кровных семьях и «возвратов» детей из замещающих семей в интернатные учреждения, а также сохранение значительного уровня институционализации вновь выявляемых детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Многолетний опыт научно-исследовательской и непосредственно внедренческой работы автора в области семейного жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, позволил очертить круг актуальных научно-теоретических и прикладных проблем сопровождения приемных семей и замещающего родительства.

Подчеркивая важность опережающего развития научной теории в первую очередь отметим те научно-теоретические проблемы в обсуждаемом аспекте, которые ждут своего решения.

*1. Глубокое, комплексное исследование сущности самого феномена замещающего родительства.*

«Замещающая семья» и «замещающее родительство» лишь недавно стали общедоступными понятиями в России и еще не обрели как официального статуса, так и своего научного обоснования. Вместе с тем сам феномен замещающего родительства представляет собой значительный научный интерес, ибо центрирует в себе комплекс социальных, психологических и педагогических аспектов проблемы принятия неродного ребенка в семью для воспитания на

длительный период. Психология замещающего родительства является пока мало исследованным объектом, в то время как именно ее специфические особенности определяют формирование той или иной модели поведения приемных родителей, сроки и качество выстраивания отношений с ребенком, взятым на воспитание.

Требуют своего исследования и такие проблемные вопросы, как функции замещающей семьи, эффективность традиционных методов воспитания в условиях замещающего родительства, закономерности развития и изменений внутрисемейных отношений и самой структуры семьи, динамика мотивации и самооценки замещающих родителей и др.

*2. Выявление и теоретическое обоснование сущностных и содержательных характеристик процесса сопровождения замещающей семьи и замещающего родительства.*

Если в педагогике проблема педагогической поддержки и сопровождения ребенка достаточно полно освещена, то относительно профессионального сопровождения замещающей семьи или замещающего родительства научно-теоретические работы в социальной педагогике или психологии представлены эпизодично и преимущественно в методическом аспекте. Вместе с тем исследование сущности и основных процессуальных характеристик сопровождения замещающего родительства представляет научную, теоретическую и практическую значимость. Их выявление и обоснование позволяют научно обоснованно выстраивать процесс профессиональной консультационной, коррекционной и профилактической работы с опекунами, приемными и патронатными семьями.

В результате ознакомления с рядом публикаций и результатами диссертационных исследований (Н. А. Хрусталькова, Е. А. Горбунова, Н. А. Палиева, С. Н. Кашман и др.) по проблемам семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, было выявлено явное разночтение в понимании сущности сопровождения замещающих семей и его этапов.

В отличие от авторов, относящих сопровождение лишь к виду профессиональной помощи семье в решении ее проблем и трактующих его сущность с объектных позиций, мы понимаем сопровождение замещающих родителей как процесс взаимодействия специалистов с родителями с целью развития их воспитательного потенциала, родительской компетентности посредством специального обучения и подготовки, а также поддержки в трудных ситуациях. Это система психолого-педагогических, соци-

ально-правовых мер, направленных на предотвращение семейного неблагополучия, преодоление трудностей воспитания в замещающей семье. В основу трактовки данного понятия положен субъектный подход, раскрывающий активную позицию замещающих родителей в освоении нового для них статуса и социальной роли.

Опыт работы с замещающими семьями показывает, что сопровождение таких семей должно начинаться задолго до переезда ребенка в новую приемную семью. Результаты исследований адаптации ребенка в замещающей семье показали, что сотрудникам органов опеки и попечительства или уполномоченной службы сопровождения необходимо начинать сопровождение замещающей семьи еще на подготовительном этапе, когда еще не произошло знакомство ребенка с будущими приемными родителями.

*3. Разработка профессиональных стандартов деятельности специалистов по сопровождению замещающей семьи.*

Разработка стандартов профессиональной деятельности, в том числе по сопровождению замещающей семьи, является принципом научной профессиографии. Их наличие и внедрение в практику трудовой деятельности любого профиля позволяет полно и конкретно представить целевые установки, объем, содержание и технологии профессиональной деятельности, оценить степень соответствия специалиста занимаемой должности. На данный момент научно обоснованные и выверенные практикой единые профессиональные стандарты деятельности специалистов органов опеки и попечительства не разработаны.

*4. Выявление региональных особенностей и передовых региональных практик в области развития семейных форм жизнеустройства и сопровождения замещающих семей.*

Несмотря на наличие в ряде регионов и городов России (Пермский край, Томская, Калининградская, Нижегородская и Самарская области, Башкортостан, Москва и др.) ценного опыта по организации сопровождения замещающих семей, эта работа пока еще не получила системного качественного научного анализа. В распоряжении специалистов имеются лишь ежегодные Доклады Уполномоченного по правам ребенка в РФ, различных фондов (например, Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации), материалы научно-практических конференций по проблеме развития семейных форм жизнеустройства детей-сирот. Аккумулировать и распространять передовой опыт наиболее эффективных подходов и стратегий в области семейного устройства детей-сирот и детей, остав-

шихся без попечения родителей, – одна из актуальных научно-теоретических задач исследователей в области общей и социальной педагогики.

Проблемное поле профилактики социального сиротства и развития семейных форм устройства детей, оставшихся без попечения родителей, открыто для исследований. В качестве тем будущих исследований в обсуждаемом проблемном поле могут выступить:

- риски в профессиональной работе с замещающими семьями;
- раннее выявление социальных сирот: международный опыт и перспективы его применения в российских условиях;
- семейный детский дом, перспективы его развития;
- тайна усыновления: актуальность, подходы, общественные стереотипы;
- усыновление: проблемы и трудности в сравнительном анализе;
- реструктуризация региональной системы учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: основные проблемы, пути их решения, лучшие практики;
- психология замещающего родительства;
- динамика мотивов принятия ребенка в семью для воспитания у замещающих родителей и др.

Не менее острыми и значимыми для современной системы семейного жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, остаются проблемы в практической области сопровождения замещающего родительства.

*1. Нехватка кадров в органах опеки и попечительства, различных центров и служб, занятых в сфере развития семейных форм устройства и профилактики социального сиротства, имеющих специальную профессиональную подготовку для работы с такой категорией детей и семей, как дети-сироты и замещающие семьи.*

Как показывает анализ современной ситуации, в большинстве интернатных учреждений произошло репрофилирование и создание служб сопровождения семейного устройства детей-сирот. Помимо этого при закрытии ряда детских домов ввиду малочисленности оставшихся воспитанников, воспитатели и специалисты (социальные педагоги, психологи) переводятся в службу сопровождения. Однако задачи, содержание и технологии новой деятельности требуют от них определенной квалификации, владения специальными компетенциями в сфере сопровождения. При этом если бывшие социальные педагоги, психологи и воспитатели детского дома владеют достаточно

обширной информацией о каждом из воспитанников, переданных в семьи, то работа с приемными родителями по выстраиванию успешного адаптационного процесса с обеих сторон (ребенок – семья) является для них принципиально новой. Налицо противоречие между существующей потребностью общества в квалифицированной помощи и поддержке замещающего родительства и недостаточным уровнем готовности работников учреждений к данному виду деятельности, низким уровнем ее научно-методического обеспечения.

Вместе с тем сопровождение замещающей семьи – особый вид профессиональной деятельности, требующий от специалистов владения системой глубоких профессиональных знаний, развитых специальных умений, наличного опыта работы в данной сфере и сформированных профессионально значимых личностных качеств. Специалисты по сопровождению призваны понимать всю технологическую цепочку действий от первого сообщения о неблагополучии ребенка до контроля его жизни и развития в замещающей семье, а также осознавать психологические, педагогические и юридические основания своих действий и их последствий для ребенка и замещающих родителей.

*2. Отсутствие системы профессиональной подготовки специалистов по работе с детьми-сиротами и замещающей семьей.*

Данная проблема непосредственным образом связана с предыдущей. Сопровождение замещающей семьи – относительно новый для отечественной практики вид профессиональной деятельности, имеющий свои специфические цели, задачи, содержание и технологии. В силу своей социальной значимости, важности и многоаспектности она объективно предполагает наличие у специалиста определенного уровня соответствующей специальной профессиональной подготовки или в системе высшего образования или в системе переподготовки и повышения квалификации. Однако анализ современного состояния теории и практики высшего образования в России позволяет констатировать отсутствие системы профессиональной подготовки кадров по семейному устройству детей-сирот как для детских домов, так и для работы с замещающей семьей в системе учреждений государственной защиты детства, органов опеки и попечительства.

На наш взгляд, профессионально грамотное сопровождение приемных детей и родителей могут обеспечить специалисты, профессионально компетентные в вопросах общей, социальной и коррекционной педа-

гогики, общей, возрастной и специальной психологии, семейного, жилищного и гражданского права, управления системой социальной защиты детства. Указанную профессиональную деятельность могут осуществлять бакалавры и магистры с базовым профильным психолого-педагогическим или юридическим образованием, владеющие научно-теоретическими основами и технологиями построения различных моделей сопровождения как замещающих, так и кровных семей.

### *3. Межведомственная разобщенность.*

Деятельностью в сфере профилактики сиротства и жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в настоящее время занимаются сразу несколько ведомств социальной направленности, что порождает проблемы межведомственной координации. Ключевыми субъектами системы профилактики социального сиротства являются органы управления и учреждения образования, органы управления и учреждения социальной защиты населения, органы внутренних дел, а также органы опеки и попечительства.

Во многих регионах для улучшения межведомственного взаимодействия в сфере профилактики и преодоления последствий социального сиротства были созданы межведомственные комиссии и советы. Однако материалы периодической печати по освещению деятельности данных структурных объединений свидетельствуют о том, что в большинстве случаев и они не позволяют преодолеть межведомственную разобщенность.

Одним из положительных примеров преодоления межведомственной разобщенности был признан проектный подход, разработанный и активно применяемый в деятельности исполнительных органов государственной власти Пермского края с 2005 года. В Республике Татарстан межведомственный координационный орган – муниципальный социально-реабилитационный консилиум – создан в каждом муниципальном образовании. Целостность межведомственной системы основывается на единой нормативно-правовой базе, едином пакете документов, единой межведомственной статистике и методических рекомендациях. Такой подход к организации работы позволяет всем участникам действовать по единым принципам.

### *4. Коррекционно-реабилитационная работа с кровной семьей ребенка – социальной сироты.*

Согласно действующему российскому законодательству органы опеки и попечительства обязаны принять все меры для возвращения ребенка в кровную семью. На

практике возврат ребенка в кровную семью не является приоритетом в работе органов опеки и попечительства. Они видят свою задачу как можно в более быстром оформлении статуса ребенка для семейного устройства и начале поиска возможных замещающих родителей или усыновителей. В ряде случаев общение с родственниками проходит формально и заключается лишь в получении необходимых подписей. В качестве основных причин такого положения мы видим следующие: а) нехватка специалистов органов опеки и попечительства; б) неразработанность стандарта профессиональной деятельности и должностных инструкций специалистов. Ввиду большого нормативного числа замещающих семей, приходящихся на одного специалиста, у специалистов органов опеки и попечительства не хватает времени и сил заниматься целенаправленной работой по оказанию помощи семье в трудной жизненной ситуации (если это еще возможно) и сохранению ребенка в семье. Практика предложения семье весомой помощи со стороны органов социальной защиты или уговора семьи, решившей отказаться от ребенка, воспользоваться возможностью временно передать ребенка на государственное попечение, пока семья преодолевает трудную жизненную ситуацию, не распространена.

### *5. Формы организации обучения потенциальных родителей.*

Многим детям-сиротам необходима не просто семья, а родители, обладающие определенными ресурсами для их интеграции в семью и общество, родители, специально подготовленные к работе с ребенком, имеющим депривационные нарушения развития. Потребностям данного ребенка наиболее адекватно отвечает замещающая семья, ориентированная на длительный прием. Анализ проблем, с которыми сталкиваются замещающие семьи, показывает, что для успешного их преодоления и принятия ребенка со всеми присущими ему особенностями и недостатками замещающих родителей необходимо специально готовить. В связи с этим и разрабатываются разнообразные программы подготовки граждан, желающих взять ребенка на воспитание.

В настоящее время в соответствии с Приказом № 623 Министерства образования и науки России от 20 августа 2012 г. обучение приемных родителей является обязательным, что позволит снять многие проблемы, с которыми сталкиваются замещающие семьи в адаптационном периоде. Оно является важным начальным этапом системы сопровождения замещающей семьи. Данная программа позволяет каждой

семье взглянуть на внутрисемейные отношения, оценить собственную готовность принять ребенка в семью, сформировать адекватное представление о ребенке, лишенном родительского попечения, получить квалифицированную помощь, совет и поддержку специалистов.

Однако первые месяцы реализации данного закона в регионах показали тревожную в педагогическом и организационном плане картину. Среди многочисленных желающих выиграть тендер на проведение занятий в «Школе приемных родителей» оказались учреждения и организации весьма далекие как от проблемы социального сиротства, так и от педагогической деятельности в целом. Заявки на реализацию программы обучения граждан были поданы учреждениями, в штате которых нет ни одного специалиста, имеющего опыт работы как с детьми-сиротами, так и с приемными родителями в любой из возможных форм. В данной ситуации мы придаем большое значение осознанию главами администраций городов и районов меры ответственности за качество и результаты обучения граждан, желающих взять ребенка на воспитание, в «Школе приемных родителей» такими псевдоспециалистами.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Анализ достижений в области деинституционализации защиты детей и развития семейных форм их жизнеустройства в Российской Федерации. М. : Институт экономики города, 2008.
1. Доклад об итогах деятельности Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. М. : ФПД, 2010.

Представленные выше в кратком изложении научно-теоретические и прикладные проблемы сопровождения замещающих семей требуют для своего эффективного решения как значительных исследовательских ресурсов, так и включенного мониторинга развития и продуктивности тех или иных форм и технологий сопровождения.

Наличие в России многочисленной и постоянно пополняемой социальной группы детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, требует полноценной и эффективно функционирующей системы их устройства и воспитания. Развитие различных форм семейного устройства является залогом деинституционализации и нуждается в активной поддержке и стимулировании. В то же время необходимо сохранять разнообразие форм и соблюдать определенный баланс между ними.

Предпосылкой эффективного функционирования системы семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, должно стать профессионально грамотное сопровождение всех замещающих семей, обязательное для приемных семей и основанное на заявительном принципе для семей опекунов и усыновителей.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. А. Симонова.

УДК 159.9  
ББК Ч 420.44

ГСНТИ 15.81.21

Код ВАК 19.00.07

### **Заусенко Ирина Викторовна,**

кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры общей психологии, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620146, г. Екатеринбург, проезд Решетникова, д. 16, кв. 65; e-mail: ziv-63@mail.ru

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ШКОЛЬНИКОВ И ПЕДАГОГОВ В ПЕРИОД ВВЕДЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** личность педагога; психологическое благополучие; реформа образования; образовательный стандарт; личностный рост; личностная зрелость.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматриваются пути психологического сопровождения педагогов и школьников с целью достижения психологического благополучия в период проведения реформ в системе образования. Характеризуется роль саморазвития и личностной зрелости учителя в достижении школьниками личностных результатов при освоении основной образовательной программы.

### **Zausenko Irina Viktorovna,**

Candidate of Psychology, Senior lecturer of the Chair of General Psychology, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **PSYCHOLOGICAL WELLBEING OF PUPILS AND TEACHERS DURING THE PERIOD OF INTRODUCTION OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD**

**KEY WORDS:** identity of a teacher; psychological wellbeing; education reform; educational standard; personal growth; personal maturity.

**ABSTRACT.** Ways of psychological support of teachers and pupils for the purpose of achievement of psychological wellbeing during carrying out reforms in the education system are considered. The role of self-development and personal maturity of a teacher is characterized in achievement by pupils of personal results in educational program.

Реформы образования необходимы современному информационному обществу. В динамично меняющемся мире сумма научных знаний, актуальных вчера, сегодня стремительно устаревают. На первый план выходит не столько сама информация, которая становится всё доступнее, сколько способы работы с ней, которые человек осваивает. Более опосредованными становятся межличностные отношения, и девальвируются ценности, которые ребёнок может освоить только в живом общении со взрослыми и сверстниками. В этих условиях необходимо введение новых образовательных стандартов, акцентирующих внимание на личностных характеристиках и достижениях. Не менее важно, чтобы стандарты образования способствовали психологическому благополучию личности. В контексте заявленной темы нас особенно интересуют личностные результаты освоения основной образовательной программы, описанные в Федеральном государственном образовательном стандарте. Описание личностных результатов позволяет нам размышлять о том, насколько благополучно эти характеристики позволяют человеку чувствовать себя.

Личностные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования включают готовность и способность обучающихся к

саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества; сформированность основ гражданской идентичности (3).

Описание личностных результатов основного общего образования включает готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме (4).

Психологическое благополучие личности понимается нами как *направленность личности на позитивное функционирование* (5). На наш взгляд, позитивное функционирование личности обеспечивается совокупностью личностных характеристик, прописанных в Федеральном государственном образовательном стандарте. Существуют различия в психологическом бла-

гополучии личности взрослого и ребёнка. Степень психологического благополучия личности взрослого определяет его активность, направленная на изменение себя и качества собственной жизни, способность к рефлексии своего психологического состояния, осмысленность жизни и принятие ответственности за неё. Психологическое благополучие ребёнка определяется той средой, где он растёт и развивается, которая во многом зависит от взрослых, определяющих психологические и материальные условия жизни, в большей степени от родителей и педагогов (1). В связи с этим возникает вопрос: насколько взрослые, которые ежедневно взаимодействуют с ребёнком, умеют позаботиться о своём благополучии и научить этому ребёнка, способны ли они создать ему среду, где он будет чувствовать себя благополучно?

Создание для учащихся развивающей, творческой, безопасной среды – ориентир современной реформы образования. Ключевой фигурой этого процесса становится психологически благополучный педагог, способный создать условия, в которых ученикам не страшно ошибаться и дискутировать, где освоение новых знаний и умений является не столько целью, сколько средством саморазвития всех участников образовательного пространства.

В отечественной педагогической психологии наблюдается последовательный переход от исследования профессиональной деятельности педагога (Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова) к изучению его личности (А. Б. Орлов, Л. М. Митина, А. А. Реан). На современном этапе появился новый ракурс анализа: выявление личностных детерминант различных аспектов функционирования педагога: психического выгорания (Т. В. Редина, А. А. Рукавишников), стиля педагогического общения (И. П. Шкуратова), развития профессионализма (М. Н. Миронова, О. А. Шляпкина). Эти исследования раскрывают внутренние условия функционирования личности педагога в континууме от негативного (саморазрушающего) до позитивного (саморазвивающего). При этом выполнено достаточно много исследований негативных аспектов функционирования педагога: профессиональных деформаций, психического выгорания, деструктивного проживания кризисов (М. В. Борисова, О. Н. Гнездилова, В. В. Дикова, Э. Ф. Зеер, А. Р. Каримова, Н. А. Корнеева, А. Н. Коновальчук, Н. В. Мальцева, Н. Б. Москвина, О. А. Семиздралова, Э. Э. Сыманюк, В. Н. Феофанов, Т. В. Форманюк). Однако пока не стали самостоятельным предметом изучения личностные детерминанты психологического благополучия педагога, которое рассмат-

ривается исследователями как результат направленности личности на позитивное функционирование (П. П. Фесенко, Т. Д. Шевеленкова). Такой подход требует изучения не только личностных характеристик, позволяющих педагогу длительно и эффективно функционировать в профессии, но и выявления внутриличностных условий для осознанного выбора позитивного функционирования и достижения психологического благополучия.

Таким образом, обнаруживается ряд противоречий:

– противоречие между потребностью современной системы образования в педагогах, способных к личностному саморазвитию, самовосстановлению и достижению психологического благополучия, и отсутствием научно-обоснованной практики психологического сопровождения педагогов.

– противоречие между актуальной необходимостью создания среды, развивающей личность ученика, и недостатком исследования позитивных личностных ресурсов педагога, который это обеспечивает;

– противоречие между специфическими особенностями педагогической профессии, способствующей личностной деформации, и отсутствием исследованных личностных качеств, обуславливающих направленность педагога на позитивное функционирование и достижение психологического благополучия (2).

В проведённом нами исследовании выделены личностные качества педагога, характеризующие его стремление к саморазвитию и внутреннюю интегрированность, которые выполняют функцию личностных детерминант психологического благополучия педагога. Нами выделены такие качества, как самооценочность, низкая самооценка, открытость, саморуководство, доверие к собственной интуиции, психоэнергетический потенциал педагога, – все эти качества мотивируют педагога на личностное самосовершенствование. Одновременно мы выделили качества личности педагога, стабилизирующие его психологическое благополучие: самоуважение, уверенность в себе, жизнестойкость, позитивное отраженное самоотношение, потребность «служить», карьерная устойчивость, личностная позиция «Взрослый», низкая внутренняя конфликтность и самообвинение (2).

В государственном образовательном стандарте есть описание личностных результатов учащихся, но откуда же возьмутся эти личностные качества, пережитые и присвоенные ценности, а не только усвоенные на вербальном уровне? Каков основной способ достижения такого уровня развития личности, какая описана в стандарте?

Основной способ, на наш взгляд, – грамотное построение отношений учителя и ученика. Учитель давно перестал быть источником информации, однако он является живым носителем национальной культуры, которая может быть освоена ребёнком в живом общении с педагогом. Для этого необходим учитель, имеющий или стремящийся иметь все те качества, которые мы хотим, чтобы появились у наших детей, готовый трудиться в этом направлении.

Сам по себе процесс освоения нового не будет способствовать личностному развитию, а тем более благополучию, если он не является средством достижения собственной личностной цели ребёнка. И в начальной школе дети лучше учатся, чем в последующие годы, потому что им приятно и нравится быть учениками, т. е. быть в новом социальном статусе, следствием которого является выполнение домашних заданий и решение других учебных задач. Важно также, чтобы и педагог на протяжении длительной профессиональной карьеры умел находить новые цели и смыслы в своей деятельности и мог помочь детям научиться этому.

Профессиональная деятельность учителя связана с необходимостью заботиться о другом, о его росте и развитии, соответственно, отличается высокой эмоциональной включённостью и многочисленными межличностными контактами. Повышенные требования, заорганизованность, неоправданно большое количество документации отнимают зачастую у учителя больше душевных сил, чем непосредственная работа с учениками. Нередко отчётность по введённому Федеральному государственному образовательному стандарту отнимает больше времени и сил, чем непосредственное взаимодействие с ребёнком, которое и определяет психологическое благополучие ученика в школе. А кто поможет учителю позаботиться о своём душевном комфорте?

Подлинная забота об ученике предполагает бережное внимательное отношение к его душевным потребностям. Это возможно, только если собственные насущные психологические потребности учителя удовлетворены, а если баланс нарушается, то педагог как зрелая личность умеет оценить ситуацию и найти специалиста, психолога-консультанта, психотерапевта, который поможет восстановить душевное равновесие. Признаком личностной зрелости – способность адекватно оценить своё психологическое состояние и при необходимости позаботиться о своём душевном равновесии, гармонии. Педагог, умеющий удовлетворить свои личностные психологические потребности, способен сосредоточиться на проблемах, душевных запросах своих уче-

ников и помогать им в том, чтобы двигаться в сторону реализации запросов. Мы провели эмпирическое исследование, которое показало, что мотивацией к профессиональной деятельности учителя преимущественно является потребность быть полезным другим людям – «Служение» (2). Потребность в служении опирается на реализацию общечеловеческих ценностей «сеять разумное, доброе, вечное...». Однако зачастую на практике «служение» превращается в неосознанную реализацию себя в ученике, стремление воплотить собственные личностные дефициты в его жизни. Активно делать для ребёнка то, в чем нуждается сам педагог, именно в этом проявляется смещение фокуса неосознанного внимания с себя на ученика. На уровне осознания это выглядит как благородно-жертвенная позиция «светить другим, сгорая самому», что позволяет поднять самооценку и добавить красок в позитивный образ себя. В психологической реальности взаимоотношений – это может выглядеть как «Я лучше знаю, что тебе для счастья нужно, поэтому ты должен делать то, что я скажу!». В результате педагог не получает для себя то, что необходимо ему самому, а то, что он делает для ученика, бывает совсем не нужно ребёнку. В результате тот, о ком «заботятся», не получает опыта самопонимания и не учится заботиться о себе.

Психологически благополучный, личностно зрелый педагог умеет заботиться сам о своём душевном комфорте, что включает осознанное обращение педагога к психологу или психотерапевту в случае необходимости. Понимание того, что психологическое здоровье учителя сегодня обеспечивает психологически здоровое общество завтра, заставляет говорить о необходимости предпринимать шаги по организации условий, в которых педагогу легче было воспользоваться профессиональными услугами психологов-консультантов и психотерапевтов.

Решить подобного рода проблемы можно через предоставление консультативной и психотерапевтической помощи педагогам, но для этого должны быть решены следующие задачи и соблюдены правила организации психологического сопровождения личностного роста педагога:

- систематическое исследование психологических потребностей и запросов педагогов для организации оптимальных условий их реализации;

- включение внештатных психологов-консультантов и психотерапевтов в психологическую службу образования, к которым учителя могут обращаться по мере необходимости, с уверенностью в сохранении конфиденциальности;

- спектр программ группового и индивидуального сопровождения (программы психогигиены, релаксации, сплочения, эффективной коммуникации, балинтовские группы, группы личностного роста и так далее), которые педагоги могут выбирать по личному желанию в соответствии со своими потребностями;

- оплату услуг за личную психотерапию из личного бюджета учителя со скидкой, чтобы сумма, которую он платит сам, отражала его мотивацию, была значима для педагога, но не разрушительна для его бюджета.

Важно помочь учителю, стремящемуся к более комфортному, продуктивному, счастливому существованию в профессии, переориентироваться в первую очередь на заботу о себе, тогда он сможет, реализуя такую модель поведения в жизни, обучить этому и своих учеников: «Я сам умею о себе заботиться, тебе не нужно это делать для меня и за меня, сейчас пока ты взрослеешь, я сумею позаботиться о себе и о тебе там, где ты пока ещё не умеешь, и предоставлю тебе возможность делать это самому там, где тебе это по силам. Заботясь о тебе, я буду внима-

телен к твоим потребностям. Я готов нести ответственность за те требования, которые я предъявляю тебе на том основании, что я взрослый, а ты пока нет. Однако я содействую твоему личностному росту, развитию и предоставляю тебе возможность всё больше и больше заботиться о себе самостоятельно, расти развиваться, взрослеть».

Чтобы пройти путь от одной внутренней позиции к другой, более зрелой, необходимо желание самого учителя и личный опыт подобного отношения к себе со стороны другого значимого лица, которым может стать психолог-консультант, психотерапевт. Таким образом, следующим этапом в профессиональной карьере педагога может стать уже не восполнение личностных дефицитов, а творческая самореализация в профессии. Подлинно созидательной образовательной средой может быть только та школа, где учителя развиваются лично, и тогда они могут создавать адекватные условия для личностного развития своих учеников и достижения психологического благополучия.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Воронина А. В. Оценка психологического благополучия школьников в системе профилактической и коррекционной работы психологической службы : автореф. дис.... канд. психол. Наук. Томск, 2002.
2. Заусенко И. В. Личностные детерминанты психологического благополучия педагога : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2012.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588>
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959>
5. Шевеленкова Т. Д., Фесенко П. П., Психологическое благополучие личности // Психологическая диагностика. 2005. №3.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. С. А. Минюрова.

УДК 159.99  
ББК Ч 420.44

ГСНТИ 15.31.35

Код ВАК 19.00.07

**Казанцев Даниил Иванович,**

аспирант кафедры общей психологии, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: daniilkazantsev@mail.ru

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ  
К ВНЕДРЕНИЮ ИННОВАЦИЙ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** автономия; инновация; психологическая готовность директора; управленческая компетентность.

**АННОТАЦИЯ.** Государство ставит перед системой образования задачи, решение которых требует создания новых подходов к совершенствованию профессиональной деятельности руководителей образовательных учреждений. Особую роль играет психологическая готовность директора образовательного учреждения к внедрению инноваций, в том числе к переводу образовательного учреждения на новые организационно-правовые формы работы.

**Kazantsev Daniil Ivanovich,**

Post-graduate Student of the Chair of General Psychology, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**PSYCHOLOGICAL READINESS OF THE HEADS OF EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS  
TO THE INTRODUCTION OF INNOVATIONS**

**KEY WORDS:** autonomy; innovation; psychological readiness of a Principal; management skills.

**ABSTRACT.** The state considers the new ways and methods to improve the professional activity of school heads to be the main goal of the educational system. Psychological readiness of a school head to have innovative approaches plays the most significant role, it also includes new methods of organization, management and law.

*«И один человек может что-то изменить, а попытаться должен каждый»  
Джон Фицджеральд Кеннеди*

В течение последних лет в системе образования России произошло много изменений. Невольно задаешься вопросом, что нового привнесет в педагогическую среду новый закон, какие цели он преследует, какие задачи стоят перед руководителем образовательного учреждения, насколько коллектив готов принять эти педагогические реформы? Директора как передовики-лидеры должны быть готовы исполнить задачи перед государством: переход на автономный режим, внедрение государственных образовательных стандартов, новая система оплаты труда, освоение новейших образовательных технологий.

«Наша» школа все более становится инновационной, хотя значительная часть образовательных учреждений продолжает жить старыми стереотипами, старыми подходами к образованию и воспитанию. Мы задерживаемся с внедрением системных новшеств, способных привести к общему улучшению состояния системы образования конкретного поселка, города, субъекта федерации.

Системным шагом в освоении новых методик, практик, техник, разработке новейших программ я считаю в том числе и

психологическую готовность директора образовательного учреждения к инновационной деятельности. Одной из системных инноваций является переход образовательного учреждения в новый режим функционирования (автономное, бюджетное, казенное образовательное учреждение).

Многие школы сегодня переходят в режим автономии. Для перехода в новый режим в Российской Федерации утверждена необходимая нормативно-правовая база, а задача каждого образовательного учреждения – создать свой нормативный пакет документов: внести изменения в устав образовательного учреждения, утвердить положения о наблюдательном совете, о проведении закупок и т. д.

Среди директоров школ господствуют недоверие к новой системе, нежелание делать свою школу площадкой для очередных экспериментов, большинство заняли позицию выжидающих наблюдателей, а некоторые, наоборот, ждут скорейшего перехода на новый режим для обновления системы образования.

В чём же с управленческой точки зрения заключается автономия? Доцент Академии повышения квалификации работни-

ков образования Е. А. Руднев так определяет автономию: «Это в первую очередь организация, в которой учителя совместно с администрацией выбирают учебники, строят учебный план, организуют образовательный процесс так, как считают нужным. Иными словами, автономная школа – это уникальная школа со своими традициями, подходами к оцениванию учащихся, секретами мотивации персонала, авторскими подходами к отбору и расстановке персонала. Самый большой риск при переходе в автономию – позиция руководителя. В автономии директор становится лидером в полном смысле этого слова, потому что иной позиции в этих условиях он занимать не может!» (4). В автономные учреждения субсидии от государства поступают в полном объеме, и директора распоряжаются ими самостоятельно. Более того, при автономном образовательном учреждении своя самостоятельная бухгалтерия.

При переходе на автономию надо учитывать несколько факторов. Один из них – специфика территории. Школам, в которых мало детей, сложно будет выжить в условиях автономии. Другое дело – большие школы, крепко стоящие на ногах, имеющие свою систему работы. Наличие бренда школы на рынке образовательных услуг, большой спектр платных образовательных услуг – это факторы, влияющие на принятие решения о переходе на автономию.

У школ, которые переходят на автономию, появляются более широкие возможности для организации учебно-воспитательного процесса, совершенствования материально-технической базы, финансирования научно-исследовательской и проектной деятельности учащихся, кроме того возможно более рациональное и эффективное распределение средств для оснащения образовательного учреждения. Конечно, во всем есть свои сложности. По закону автономное образовательное учреждение по решению наблюдательного совета вправе самостоятельно формировать смету доходов и расходов, проводить тендеры, выбирать поставщиков и т. д. Со временем, конечно, работа в режиме автономии позволит улучшить и оснащение, и содержание образовательного процесса. Что касается самого перехода на автономию, все зависит от материально-технической базы автономного образовательного учреждения, квалификации педагогов и ряда других факторов. Выбор автономии должен быть обоснованным. Несмотря на то что автономные учреждения имеют возможность самостоятельно зарабатывать (оказывать платные образовательные услуги), государственные субсидии – и республиканские, и федеральные – по-

ступают в том же объеме, что и в бюджетные учреждения. Просто благодаря автономии появляются дополнительные возможности пополнять фонд школ.

Реальность такова, что органы управления боятся доверить директору и коллективу такую нагрузку перехода: по причине неподготовленности самих директоров и опасения за наличие кредиторской задолженности и других возможных рисков, а сами школы боятся брать на себя столь большую ответственность, прежде всего экономическую. Однако зарубежные исследователи в области образования заверили, что нет связи между финансовыми затратами на одного ученика и результатами. Главное, деньги надо правильно направить, а точнее потратить – с пользой на самое необходимое.

На наш взгляд, особой ценностью этой статьи может быть рассмотрение вопроса о том, какие условия должны быть созданы для повышения психологической компетентности, а также готовности руководителя образовательного учреждения к внедрению инновационных процессов.

Изучая литературу о профессиональных качествах, которыми должен обладать директор школы, мы узнали, что это – умение работать в команде, мотивировать членов педагогического коллектива на целевые установки, формировать корпоративную культуру организации, а для реализации индивидуального подхода к каждому педагогу знать психологию личности человека и уметь применять эти знания в своей работе.

Люди идут работать в сферу образования, потому что верят в важность профессии, и вознаграждение – прежде всего сама работа с детьми. Благо, когда директор школы имеет возможность распоряжаться финансами по своему усмотрению, но под контролем общественности и стимулировать хорошую, добросовестную, творческую работу всех работников школы (1).

Автономность школы для директора – это дополнительная возможность развития образовательного учреждения: оборудование для кабинетов-лабораторий, приобретение самого нового инвентаря, проведение ремонта школьных помещений, поиск надежных подрядчиков и, конечно, стимулирование педагогических кадров. А в первую очередь, несомненно, мобильность и гибкость принятия управленческих решений при наличии самостоятельной бухгалтерии. Вот это по-настоящему «европейская» самостоятельность. Но самостоятельности тоже нужно учиться директору, так как статус позволяет автономным образовательным учреждениям распоряжаться имуществом, в том числе недвижимым, быть юри-

дическим лицом со своим счетом в банке, осуществлять предпринимательскую деятельность, самостоятельно распределять заработную плату и др. Это требует специальных знаний и готовности учиться этому, директору надо становиться менеджером-специалистом, умеющим максимально и эффективно организовывать, управлять и контролировать деятельность.

Ниже рассмотрим системные социокультурные принципы, на которые директор должен опираться и быть готовым к инновационным изменениям в школе, в том числе к переходу на автономный режим.

1. Открытость школы. В европейских школах открытая экономическая деятельность. Чем более будет открытой система экономической деятельности и чем более будет высокий уровень участия в распределении дополнительных финансовых ресурсов школы учителей, учащихся и их родителей, тем более эффективной окажется ее работа, так как сотрудничество будет основным лейтмотивом работы, а открытость – основным признаком.

Хотя для многих школ понятие «открытость» очень специфическое и странное. Просто многие директора понимают, насколько велика ответственность. Самое главное, к чему нужно быть готовым директору при переходе на этот принцип, – это знать, как получать дополнительные ресурсы и уметь грамотно распоряжаться ими, получать одобрение наблюдательного совета, контролировать их расходование и вести отчетность. Впервые появляется такая структура, как наблюдательный совет. Это совещательный орган, наделенный законодательными правами. К компетенции наблюдательного совета относят такие вопросы, как согласование внесения изменений в устав учреждения, предложений по управлению муниципальным имуществом. Особое внимание наблюдательный совет должен уделять согласованию плана финансово-хозяйственной деятельности образовательного учреждения, отчетам об исполнении данного плана, а также вопросам проведения аудита годовой бухгалтерской отчетности.

Прежние структуры соуправления школой – родительский совет, попечительский совет – не имели особых юридических прав. Наблюдательный совет существенно меняет ситуацию в управлении учреждением: наконец реальная власть, о которой мы так долго говорили, появляется у общественности. Модель наблюдательного совета может быть следующей. В совет входят представители учредителя – 2 человека, представили собственника – 1 человек, представители трудового коллектива учре-

ждения – 3 человека и иные представили общественности – 3 человека, в том числе лица, имеющие заслуги и достижения в сфере образования. Количество представителей государственных органов и органов местного самоуправления в составе наблюдательного совета должно превышать одну треть от общего числа членов наблюдательного совета, количество представителей работников учреждения не может превышать одну треть от общего числа состава наблюдательного совета.

Во многих образовательных учреждениях совет формируется по-разному и включает от 9-12 человек: 3 от школьного коллектива, 3 от учредителя, 3-5 от общественности. Работы членам наблюдательного совета, конечно, прибавится, хотя в основном все делают сами школы, обозначают проблемы, продумывают пути их решения, готовят документы, а члены совета лишь рассматривают, обсуждают и утверждают. Собирается совет не менее одного раза в квартал. Отчеты о выполнении финансово-хозяйственного плана публикуются в течение года на сайте образовательного учреждения, что обеспечивает реализацию принципа открытости для всех участников образовательного процесса.

Следующим важным условием готовности к любой инновации является хорошая психологическая атмосфера в коллективе и умение руководителя школы такую атмосферу создать. Это, как философия души, один из важных элементов эффективности работы школы и педагогического коллектива. Это ценностная система взглядов и идей на школьную жизнь, на место в ней: кто директор, кто учитель, кто ребенок. Понимание своей роли директором школы, учителями, родителями в непрерывном процессе обучения и психолого-педагогическом воспитании. Именно эту хорошую атмосферу, благоприятную среду в образовательном учреждении создает главный человек – директор. Эффективная школа, по мнению ученых-психологов, проводивших исследования с директорами школ в США, – это стиль и принцип руководства школой, делающие ее по отношению к другим конкурентоспособной; личностные взаимоотношения с педагогами и учениками, вовлеченными в учебный процесс. Радует одно: когда в школе есть благоприятная среда, тогда педагоги с любовью, интересом и ответственностью относятся к детям. Именно такие педагоги способны преобразить самую неблагоустроенную школу. Такие учителя всегда будут пользоваться уважением у родителей, учеников, органов образования.

Климат в коллективе, созданный при непосредственном участии директора, –

немаловажный аспект для поддержания стабильной психологической обстановки всего образовательного учреждения. Это единственное, что не разрушается реформами, это спасает нашу педагогику, придавая положительную окраску. Атмосфера в коллективе – аспект индивидуальный, и в каждой школе он выглядит по-разному. Здесь важно исполнять свою миссию четко и регламентировано. Недаром девиз или слоган образовательного учреждения, например, гимназии № 47 г. Екатеринбурга, «Дорога добра, дорога успеха» или одного лица города Саратова «Через призму любви к предмету». Это говорит о том, что сердцевинной школы служит добрая атмосфера среди всех участников образовательного процесса. Когда все это создано, то образовательное учреждение добивается успехов в масштабах города и области, так как коллектив сплоченный.

На этой основе директор легко может развивать различные педагогические идеи, формировать корпоративную культуру, стиль и систему управления, совершенствовать навыки учителей и внедрять различные рода инновации.

Уровень реализации инновационных процессов напрямую зависит от общей профессиональной компетентности руководителя. В исследованиях Ю. А. Конаржевского, В. Ю. Кричевского, Е. П. Тонконогой, Т. И. Шамовой научно обосновано, что руководитель школы – профессия, выполнение которой требует наряду с профессионально-педагогическим образованием и творческим опытом педагогической деятельности ещё и профессионально-управленческого образования. Несмотря на то что профессиональная компетентность достаточно основательно исследуется в отдельных аспектах, в целом как фундаментальная психолого-педагогическая проблема она не описана. Профессиональная компетентность директора школы – это интегральное профессионально-личностное качество, характеризующее способность руководителя решать профессиональные проблемы и задачи, возникающие в реальных ситуациях управленческой деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей. Профессиональная компетентность директора школы имеет сложную структуру, включающую функционально связанные между собой компоненты: а) потребностно-мотивационный – совокупность мотивов, адекватных целям и задачам управления; б) операционно-технический – совокупность знаний, умений и навыков практического решения управленческих задач; в) рефлексивно-

оценочный – совокупность способностей предвосхищать, оценивать собственную деятельность, выбирать стратегию поведения исходя из адекватной оценки себя и конкретной ситуации (2).

На эффективность формирования профессиональной компетентности руководителей школ относятся следующие условия:

- наличие общей стратегии в области формирования профессиональной компетентности руководителей школ в системе общего образования;

- определение содержания формирования профессиональной компетентности руководителей школ, отражающее содержание и структуру общей управленческой культуры руководителей школ;

- акцент на человекоцентристскую модель управленческой деятельности;

- вариативность программ формирования профессиональной компетентности руководителей школ в системе общего образования;

- учет специфики типовых управленческих ситуаций разных категорий руководителей школ в процессе формирования их профессиональной компетентности;

- дифференциацию содержания и организационных форм для каждой категории руководителей.

Профессиональная компетентность руководителя школы – это способность руководителя оперативно решать возникающие проблемы и задачи на основе знаний и опыта, приобретаемых в процессе образования. В контексте нашей статьи образование – это процесс формирования опыта решения значимых для личности проблем на основе использования широкого социокультурного опыта и осмысления собственного опыта.

Компетентность означает устойчивую способность к деятельности со знанием дела, включающую следующие моменты:

- глубокое понимание существа выполняемых задач и разрешаемых проблем;

- знание опыта, имеющегося в данной области, активное владение его лучшими достижениями;

- умение выбирать средства и способы действия, адекватные конкретным обстоятельствам;

- чувство ответственности за достигнутые результаты;

- способность учиться на ошибках и вносить коррективы в процессе достижения целей.

Компетентность всегда проявляется в деятельности. Профессиональная компетентность директора школы проявляется при решении профессиональных управлен-

ческих задач. Природа профессиональной компетентности такова, что она может проявляться только в органичном единстве с ценностями руководителя, то есть при условии глубокой личностной заинтересованности в данном виде деятельности.

Ученые рассматривают профессиональную компетентность руководителя школы как синтез трех составляющих: базовая (управленческая) деятельность субъекта, инновация, воспринятая извне или результат собственного творчества, и способность к ответственному выбору инновации. Таким образом, формирование представлено как иерархия трех уровней целостного поведения руководителя школы.

Первый уровень – уровень функционирования. На этом уровне формирования профессиональной компетентности руководитель выполняет повседневную базовую (управленческую) деятельность, регулируемую внешней нормативно-правовой базой. На данном уровне руководитель заинтересован в качественном выполнении технологии процесса в соответствии с определенными нормами.

Второй уровень – уровень инновации. Освоение внешней или выработка собственной инновации предполагают наличие мотива, побуждающего руководителя к творчеству, и способность руководителя определять цель своего развития. При этом, как свидетельствуют материалы исследования, толчком к освоению инноваций является не только несоответствие деятельности руководителя требованиям, но и несоответствие требований возможностям руководителя. Принятие решения о цели развития своей базовой управленческой деятельности и программе воплощения решения в жизнь является важнейшим компонентом поведения руководителя на данном уровне формирования профессиональной компетентности.

Третий уровень – уровень ценностей. Этот уровень представляет собой ценностный ориентир формирования профессиональной компетентности руководителя: с одной стороны – стимулирующий появление мотива развития и освоения инноваций, а с другой – осуществляющий отбор приемлемых для субъекта инноваций. Только синтез этих трех уровней в профессиональной деятельности руководителя школы обеспечивает формирование его профессиональной компетентности.

В целом, понятие «профессиональная компетентность» рассматривается как категория динамичная, развивающаяся, детерминированная конкретно-исторической ситуацией, в условиях которой осуществляется профессиональная деятельность.

Ведущие задачи руководителя школы можно сформулировать следующим образом. Анализируя стратегические задачи развития образовательных учреждений в России можно выделить ряд задач, которые отражают необходимость развития у руководителя специальных управленческих компетенций:

- новые организационные формы построения образовательных учреждений, переход к автономии,
- новые экономические аспекты деятельности образовательного учреждения – новая отраслевая система оплаты труда сотрудников,
- применение законов и закономерностей менеджмента в управленческой деятельности образовательного учреждения,
- формирование информационной среды образовательного учреждения,
- введение аспектов государственно-общественного управления образовательным учреждением,
- установление взаимодействия с другими субъектами образования, партнерами школы (социальное партнерство),
- построение образовательного процесса с ориентацией на достижение целей конкретной ступени образования и с учетом новых образовательных стандартов,
- Проектирование образовательного пространства для профессионального развития и самообразования учителей школы и администрации (2).

Сегодня в профессиональных кругах принято говорить, что директор школы – это менеджер, и главное внимание он должен уделять административной работе. А как же качество образования? Разве директор не должен заниматься повышением качества образования, ведь это главная задача любого образовательного учреждения? К тому же, разве директор школы не должен быть лидером педагогического коллектива, компетентным в содержании и организации образовательного процесса? В основе процесса повышения качества образования лежит повышение качества преподавания учебных предметов.

Для российских директоров посещаемость уроков – это обязанность, им необходимо следить за методикой и качеством преподавания, что нельзя сказать про директоров школ, например, в Финляндии или Норвегии – для них это возможность, так как нет жесткого регламентированного внутришкольного контроля через посещение уроков.

В последнее время тема свободы педагога и директора школы на западе нас часто интересует, но в то же время и пугает. Дэвид

Хоккер сказал: «У педагога чувство свободы существует как неотъемлемое право, а ответственность как неотъемлемая обязанность» (5).

Между директором и учителем очень тонкая грань отношений, которые необходимо выстраивать, учитывая как человеческие, так и психологические особенности: условия жизни, возраст, стаж, стрессоустойчивость. Урок – это основная единица педагогического взаимодействия педагога с администрацией. Парадигма нашей системы образования – школа как ключевая миссия, в которой человек видит смысл своего существования. Нет работы – нет смысла. В итоге страдает качество. Вот и необходимо давать в образовательном учреждении открытые уроки не для того, чтобы педагога поставить в неловкую ситуацию, а для того, чтобы педагог раскрылся, оттачивая свои знания, почувствовал себя комфортно и уверенно, ведь на уроке помимо учеников – родители и администрация. И если есть ошибки, а они есть всегда, главное – грамотно на них указать во избежание повторной ситуации, не расстраивая человека; на ошибках необходимо учиться, благодаря им мы смотрим на жизнь с другой стороны.

Директору в тандеме с заместителями по учебной работе необходимо разработать карту-анализ посещаемого урока, требующую от учителя усилий, способствующих деятельностному подходу к обучению, формированию ключевых компетенций обучающихся. Карта урока – профессиональное желание учителя показать свое мастерство и педагогические достижения. Главное – создать условия и стимулы, тогда любой процесс превращается в удовольствие.

Директор А. Д. Магомедов замечает, что для любого педагога приятно, если директор его урок тщательно проанализирует со своей точки зрения и позиции, укажет на все плюсы и минусы и порекомендует этот урок внести в «золотую» коллекцию школьных открытых уроков. Для педагога – честь быть лучшим, стимулирующая выплата и дополнительный балл на аттестации. Для директора – профессиональный уровень коллектива, гордость за педагога (3).

Наряду с общей и специальной профессиональной компетентностью руководителя школы на этапе модернизации российского образования важным условием эффективности является психологическая готовность директора школы к инновациям. А для этого должен быть создан целый комплекс условий.

1. На первое место следует поставить мотивационные условия, так как степень и качество инновации зависит от понимания

руководителем ее необходимости на данном этапе развития образовательного учреждения, ее эффективности с точки зрения целевого ориентира развития школы. Если говорить о переходе образовательного учреждения на такую организационно-правовую форму работы, как автономия, то необходимо очень серьезно оценить весь комплекс условий, существующих в образовательном учреждении, и четко определить, какова цель перехода на автономию, что даст новый режим образовательному учреждению. В практической деятельности для определения уровня работы образовательного учреждения, сильных сторон и зон роста, современные руководители все чаще используют такие техники стратегического планирования, как SWOT-анализ, «Колесо баланса». Определить существующую ситуацию с большой достоверностью данные техники позволяют при коллективном участии в них педагогов школы. Только четкое осознание всех существующих предпосылок к внедрению инновации, а также прогнозирование дополнительных возможностей развития школы формирует условия для мотивации руководителя к участию в инновационных процессах.

2. Вторым важным условием, способствующим формированию психологической готовности руководителя, является содержательный компонент – насколько осознанно руководитель изучил всю нормативно-правовую базу по автономной организационно-правовой форме, опыт образовательных учреждений регионов, компетентные мнения финансистов, экономистов, руководителей образовательной сферы. Система практических обучающих семинаров и круглых столов по обмену опытом может быть хорошим подспорьем для директора школы.

3. Третий аспект, влияющий на психологическую готовность директора, – организационные условия.

Подводя итог, отметим, что если директор хочет, чтобы его образовательное учреждение было эффективным, развитым, то необходимо быть готовым к инновационным изменениям образовательного процесса с точки зрения психолого-экономико-педагогических реформ. А главные качества, которыми должен он обладать, – умение работать в команде, разделять основные принципы педагогики и знать психологию. Директор – это один из главных воплощений не только поставленных задач, но и прямых посылов, определяющих современные требования. Школа может меняться, быть современной и востребованной только при грамотном, инновационно работающем руководителе.

Школа – это организм, подвергающийся постоянным изменениям извне, а директор – это сердце, то есть двигатель и стабилизатор жизнедеятельности его.

По словам директоров образовательных учреждений, новый статус вовсе не синоним платного образования. Это прежде всего возможность более эффективно использовать бюджетные средства и повысить психолого-педагогический уровень управленческой культуры.

Считаем, что переход учебных заведений в статус автономных может привести к качественным изменениям не только в их экономической политике, но и в содержании всего воспитательно-образовательного процесса. Главное – внутренняя мотивация коллективов к переменам. Одним из опре-

деляющих факторов результативности автономного образовательного учреждения является квалификация руководителя как менеджера. Большинство директоров школ принимает управленческие решения не с позиции менеджера, а с позиции педагога. Отсутствуют и компетенции, необходимые для внедрения проектного подхода, а без него эффективные продажи образовательного продукта невозможны. Значит, прежде чем выходить в «автономное плавание», директоров надо обучить. При этом недостаточно просто дать сумму знаний об экономике и управлении, надо скорректировать систему ценностей: если педагог – это творец, то менеджер – в первую очередь стратег.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Бондарь В. И. Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект. К. : Рад. школа, 1987.
2. Гришина И. В. Профессиональная компетентность директора школы: Теория и практика формирования : дис. д-ра пед. наук. СПб., 2004.
3. Магомедов А. Д. Образовательная политика. Задержка в развитии // Журнал для руководителей образовательных заведений и органов образования. 2013. Вып. 4.
4. Руднев Е.А. Профессиональное развитие руководителя в процессе повышения квалификации // Педагогика развития. Движущие силы и практики развития : мат-лы всерос. конф., Красноярск, 2011. Красноярск: Сибирский Фед. ун-т, 2011.
5. Хокер Д. Доклад // Тенденции развития образования: грантовые конкурсы как механизм развития образования : IV Междунар. науч.-практ. конф. 16-17 февраля 2007, г. Москва.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. С. А. Минюрова.

**Коротаева Евгения Владиславовна,**

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: e.v.korotaeva@yandex.ru

**ИНТЕРАКТИВНЫЙ ДИАЛОГ В ОБРАЗОВАНИИ: ВЧЕРА, СЕГОДНЯ, ЗАВТРА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** активизация познавательной деятельности; интерактивное обучение; обучение с применением интерактивных средств; интерактивный диалог; взаимодействие субъектов обучения.

**АННОТАЦИЯ.** Анализируется соотношение интерактивного обучения и обучения с применением интерактивных средств, выявляются возможности получившихся сочетаний, подчеркивается значимость обучения «лицом к лицу», определяются условия продуктивности интерактивного диалога между субъектами образовательного процесса, обозначаются перспективные зоны для развития современной дидактики обучения, ориентированной на применение информационно-коммуникационных технологий в образовании.

**Korotayeva Evgenia Vladislavovna,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Chair of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**INTERACTIVE DIALOGUE IN EDUCATION: PAST, PRESENT AND FUTURE**

**KEY WORDS:** intensification of cognitive activity; interactive education; education with the use of interactive means; interactive dialogue; interaction between the subjects of education.

**ABSTRACT.** Correlation between interactive education and education with the use of interactive means is discussed, possibilities of the combinations are revealed, importance of “face to face” teaching is underlined, conditions of productive interactive dialogue between the subjects of educational process are mentioned, perspective zones for the development of modern didactics of education including the use of informational communicational technologies of education are singled out.

Более четверти века процесс активизации деятельности познания отождествляется с определенными формами и методами обучения: дискуссий, диалогов, ролевых игр, тренингов и т. д.

Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова подчеркивают, что «в последнее время интерес педагогов направлен на освоение активных и интерактивных форм и методов обучения, основанных на деятельностных и диалоговых (внутри- и межгрупповых) формах познания. <...>. Действительно, как показывает многолетний опыт работы, ... обучение бывает эффективным и достигает хороших результатов, если используется интерактивный режим обучения, основанный на диалоге, кооперации и сотрудничестве всех субъектов обучения» (2, с. 3). Другими словами, многие напрямую связывают диалог и интерактивные формы обучения. Однако, как показывает анализ материалов, относящихся к интерактивному обучению, само понятие «интерактивности» в обучении трактуется теоретиками и практиками крайне неоднозначно.

Ситуация истинной интерактивности («inter» означает «взаимный», а «act» – действующий) всегда предполагает равноактивность участвующих сторон. Согласно позиции Д. Мида, основоположника символического интеракционизма, взаимодействие между людьми представляет собой непрерывный процесс общения, в котором

индивиды получают информацию друг о друге, более или менее адекватно интерпретируют ее, что отражается в поведении человека. Причем эта обратная связь носит не односторонний, линейный, но двусторонний, объемный характер, предполагающий переработку информации, переосмысление, импровизацию, возможную коррекцию содержания общения, поведения.

Собственно, интерактивное обучение – это особая форма организации обучения, основанная на межличностных взаимодействиях субъектов, направленная на обеспечение их само- и взаимоактивности в решении учебно-познавательных, коммуникативно-развивающих и социально-ориентационных задач. Конкретно-познавательная задача связана с необходимостью понять, осознать и разрешить непосредственную учебную, проблемную, творческую ситуацию, осознать логику и последовательность учебных действий; коммуникативно-развивающая – предполагает отработку навыков работы интерактивного и интраактивного общения в процессе совместного познания; и, наконец, социально-ориентационная – нацелена на воспитание гражданских качеств, необходимых для адекватной социализации индивида.

Уточним основные организационно-педагогические и методические характеристики обучающего процесса в интерактивном режиме.

Большинство теоретиков и практиков (Н. И. Волков, Д. Джонсон, Р. Джонсон, И. А. Зимняя, Е. В. Коротаева, В. В. Рубцов, А. Ю. Уваров, Р. Л. Хон, Г. А. Цукерман и др.) сходятся в последовательности этапов такого занятия: вычленение проблемы, поиск решения проблемы в группах, презентация и обсуждение найденных решений, выбор наиболее оптимального среди них, обязательная рефлексия. В качестве системообразующих компонентов такого занятия называют диалог, в том числе и интерактивный диалог, опосредующий использование информационно-коммуникативных технологий в образовании.

Но все ли диалоги, позиционированные как интерактивные, таковыми являются? Множество «интерактивных опросов» («прямые» звонки, SMS-голосование, онлайн-опросы и пр.), по сути, являются квазиинтерактивными, поскольку ограничиваются одним шагом во «взаимодействии» – сбором информации, порой без реальных ответных действий, которые в свою очередь должны стать основой для последующей активности респондентов и т. д. К примеру, ведущие популярной телепрограммы узнали мнение зрителей по какому-либо вопросу и... ничего после того не изменилось. Это и есть квазиинтерактивное общение.

К сожалению, на учебных занятиях с применением информационно-коммуникативных технологий достаточно часто используются именно такие – линейные, однонаправленные – связи учителя и ученика.

При этом преподаватели, использующие различные мультимедийные средства, убеждены, что они реализуют интерактивный подход к обучению. Определить занятие с применением интерактивных средств обучения как интерактивное, то есть построенное на практике активного, объемного, субъектного взаимодействия субъектов образовательного процесса, так же неправомерно, как назвать «проблемной» лекцию, если на ней просто был озвучен вопрос проблемного характера. К сожалению, несмотря на популярность понятия «интерактивного обучения», мало кто в его трактовке и понимании отражает сущностные характеристики образовательного процесса, построенного на межличностном взаимодействии, на реальном, а не виртуальном диалоге.

На наш взгляд, это происходит из-за определенного смещения таких понятий (и явлений), как *интерактивное обучение* и *интерактивные средства обучения*.

Имеет смысл дифференцировать эти явления в учебной практике и выделить четыре основных подхода к организации образовательной деятельности.

1. Прежде всего, все еще существует подход, в котором не присутствуют ни собственно интерактивное обучение, ни интерактивные средства обучения. Здесь ученику отведена роль пассивного приемателя знаний. К счастью, такой подход в последнее время все больше вытесняется современными установками, ориентированными на субъект-субъектные взаимодействия в образовательном процессе.

2. Второй подход базируется на интерактивности образовательного процесса, но без использования мультимедийных средств: дискуссии, учебные и познавательные диалоги, диспуты, тренинги общения и пр. Это направление определяется в дидактике как «активная форма обучения».

3. Чаще стали встречаться занятия, предусматривающие применение интерактивных средств обучения, но без интерактивного обучения как такового, т. е. без диалогического взаимодействия. Педагог сам использует возможности информационно-коммуникативных технологий в качестве наглядного материала и/или предлагает учащимся проявить себя в подготовке самостоятельных учебных проектов с опорой на мультимедийные презентации и т. д.

4. Интерактивное обучение с применением интерактивных средств обучения. Это в современной дидактике наименее изученная область, однако именно она на сегодня должна быть наиболее востребованной с точки зрения теории и практики образовательного процесса.

Проанализируем более подробно последние три подхода, поскольку первый, традиционный, достаточно полно описан в психолого-педагогической литературе.

Перейдем к учебной ситуации, основанной на *интерактивности образовательного процесса без использования мультимедийных средств обучения*. Собственно, речь идет именно о диалоге в образовательном процессе.

Для того чтобы учебный диалог мог обеспечить интерактивность занятия, необходимо соблюдать некоторые условия:

- обустройство пространства учебной аудитории, способствующее общению участников лицом к лицу;

- нахождение проблемной формулировки темы для обсуждения, что, собственно, и рождает потребность в предъявлении и защите различных точек зрения;

- готовность участников к принятию той или роли, предписанной формой дискуссии (ведущий, организатор, инициатор, конструктивный критик, активный слушатель и т. д.);

- соблюдение правил конструктивного общения: уважение к другим и совместной

работе, оформление высказывания так, чтобы тебя понимали; высказываться непосредственно по теме, избегая лишней информации и т. п.;

- если прозвучавшая информация не вполне ясна, задавать вопросы «на понимание» (например, «Правильно ли я понял?..»); только после этого делаются выводы;

- при необходимости сознательный отказ от позиции «иждивенца» в учебно-познавательной ситуации: нет «актеров» и «зрителей», все – участники;

- принятие цели интерактивного диалога, которая заключается не в соревновательности, не в победе какой-либо одной точки зрения, а в возможности найти лучшее решение, узнав разные мнения по проблеме и т. д.

Педагоги-практики не понаслышке знакомы с «подводными камнями» этой формы обучения: трудность нахождения терминологического единства, необходимый объем знаний по обсуждаемой проблеме, умение держаться в рамках дискуссии, затратность в подготовке подобных занятий и пр. Поэтому как систему эти занятия чаще можно встретить в высшем звене обучения, а не в школе.

Однако перечисленные трудности не отменяют востребованность таких интерактивных диалогов, которые определяются в дидактике как «активная форма обучения».

На сегодняшний день все чаще педагоги обращаются к занятиям, на которых предусматривается *применение интерактивных средств обучения, но без интерактивного обучения* как такового.

Чаще всего при использовании информационно-коммуникативных технологий опираются на их презентационные возможности. Другими словами, их роль оказывается сведена в основном к иллюстрированию: кинофрагменты, фотографии, слайды и т. п., что, с одной стороны, помогает наглядно отразить абстрактные положения, подкрепить информацию примерами из жизни и т. д., а с другой – вызывает любопытство и интерес у обучающихся. В этом случае технические средства реализуются в группе методов, мотивирующих и стимулирующих процесс обучения. При этом в большинстве случаев такая иллюстративно насыщенная форма обходится без диалога (т. е. осмысления, осознания), поскольку ориентирована в большей степени на информативную составляющую образовательной деятельности.

Кроме того информационно-коммуникативные технологии с успехом применяются в качестве методов контроля (онлайн- и оффлайн-тестирование, программированный, индивидуальный, дифференциро-

ванный фронтальный контроль и т. п.), что позволяет достаточно быстро и объективно получить представление об уровне освоенности учащимися темы, раздела и т. д. И это тоже составляет особую группу методов обучения. Но все это усиливает именно контрольную составляющую процесса обучения, а не собственно процесс усвоения и освоения информации, не взаимодействие субъектов во время совместной познавательной деятельности.

Применение разнообразных интерактивных средств обучения на уроках и занятиях необходимо. Но пока, к сожалению, чаще используют их репродуктивные (воспроизводящие), а не продуктивные (активно развивающие возможности). Между тем ученые отмечают, что «наблюдается большая зависимость учащегося от учебного материала. Воспроизводя его, он склонен всегда сохранять структуру подлинника, ему очень трудно дается реконструирование, перекombинирование его... У старшего школьника для этого имеются уже все возможности, если они не реализуются, вина за это падает исключительно на постановку обучения» (3, с. 92). Поэтому учитель, педагог, используя интерактивные средства обучения на уроке, должен способствовать трансформации учебной деятельности учащихся из репродуктивной плоскости в продуктивную.

Применяя классификацию методов обучения, разработанную еще Ю. К. Бабанским, можно сделать вывод о том, что использование информационно-коммуникативных технологий в качестве интерактивного средства, но без подкрепления интерактивности самого учебного процесса далеко не в полной мере способствует продуктивности последнего. Просто отрабатываются его отдельные этапы: начало (мотивация) и результат (контроль). В то время как собственно организация и осуществление учебно-познавательной деятельности, что составляет основу обучения, более всего связанная с полноценным интерактивным диалогом, исследована явно недостаточно.

Что, собственно, подводит к *интерактивному обучению с применением интерактивных средств*. Это в современной дидактике наименее разработанная область.

Изучая продуктивность вузовского обучения, в Уральском государственном педагогическом университете мы провели опрос, выявляющий степень интерактивности (т. е. ориентации на диалоговое взаимодействие, совместность) различных видов вузовской лекции: классической, с применением мультимедийных средств и лекции, проводимой в дистанционном режиме.

Данный опросник включал три блока: содержательный, методический и ориентиро-

ванный на взаимодействие участников образовательной ситуации. Каждый из блоков включал по семь критериев, оценивающихся в четырехбалльной шкале (от 0 до 3 баллов):

- содержание занятия: научность и информативность; четкость структуры и логика раскрытия материала; доказательность и аргументированность; проблемность изложения материала; насыщенность материала практическими примерами и т. д.;
- методика преподавания: постановка учебных задач; методическая обработка материала; вариативность методов преподавания; наглядность представления материала; подведение итогов; оперативный контроль процесса усвоения материала;
- взаимодействие субъектов образовательного процесса: установление рабочего

контакта со слушателями; диалогичность формы общения и взаимодействия со слушателями; ориентация на обратную связь с обучающимися; разнообразие форм совместной деятельности; заинтересованность преподавателя в субъект-субъектных отношениях с обучающимися и др.

Анкетирование проводилось после лекций профессоров и доцентов Уральского государственного педагогического университета. В итоге были получены следующие данные (табл. 1).

Очевидно, что самого высокого показателя – на оптимальном уровне – достигает содержание занятия, поскольку опытный преподаватель вуза умеет отобрать, выстроить материал, разнообразить его примерами и т. д.

Таблица 1.

**Данные средних значений степени интерактивности лекционных занятий**

Параметры оценки	Виды лекций		
	классическая	дистанционная (видеолекция)	с применением информационно-коммуникативных технологий
содержание занятия	2,4	2,5	2,5
методика преподавания	1,9	1,5	2,5
взаимодействие субъектов обучения	1,7	1,3	2,8

Методическое обеспечение занятия зависит во многом от материала, опыта преподавателя, обучающей цели лекции и т. д.

Наиболее труднодостижимой в вузовском обучении оказывается именно интерактивность лекции, т. е. ориентация на диалогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса. Самыми слабыми (едва пересекающими границу от критического к приемлемому уровню) оказались такие параметры, как: диалогичность формы общения и взаимодействия со слушателями; регуляция темпа изложения материала с учетом обратной связи со слушателями; разнообразие форм совместной деятельности преподавателя и студентов на занятии; ориентация на обратную связь с обучающимися.

Следовательно, необходим поиск новых подходов к организации обучения с применением современных технических средств.

С учетом вышеизложенного мы изменили процесс организации занятия со студентами Института педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета в процессе представления слайдовых лекций. Как и ранее, преподаватель готовит основной текст, организует слайдовый показ, но на самом занятии он выступает как ведущий, координатор, а не лектор. Основным прие-

мом работы является комментируемое чтение «по цепочке», осуществляемое обучающимися. Студент читает текст, интерпретирует его, приводит соответствующие примеры. Преподаватель при необходимости задает уточняющие вопросы, если, по его мнению, студент в своем комментарии обошел вниманием важные аспекты. Если студент испытывает затруднения при комментариях, можно обратиться за помощью к его сокурсникам, и всегда находятся заинтересованные участники, готовые поделиться собственной точкой зрения на возникшее затруднение.

Такие занятия, проводимые в системе, заметно отличающиеся от привычной лекционной формы, позволили получить достаточно высокие баллы (2,8) именно по критерию «взаимодействие субъектов обучения».

Стоит признать, что в подобном режиме объем представляемой информации уменьшается, зато степень ее понимания и осмысления увеличивается. Не случайно В. И. Кудашов подчеркивает, что «учебный процесс должен строиться так, чтобы способствовать сознательному соучастию осваивающей его личности в воспроизводстве его содержания в процессе образования» (2, с. 5). Понятие «сознательное соучастие» выводит роль обучающегося за пределы имитационного сотрудничества, определяя иные – ответственные, инициативные, социально ориентиро-

ванные и др. – позиции субъектов в режиме интерактивного обучения.

Нельзя обойти вниманием тот факт, что прежде обучение веками реализовалось в системе «человек–человек». Сегодня изменяются условия социальной жизни человека, и в систему обучения добавляется новый компонент «человек – машина (технические средства) – человек». В связи с этим открываются новые возможности: программированное обучение, дистанционное обучение, «e-learning» и т. д. Однако конечной целью является все же не техника, а именно человек.

В последнее время на западе постепенно завоевывает авангардные позиции новый подход к обучению – «we-learning», который как раз и является синтезом интерактивной формы обучения и обучения с применением информационно-коммуникационных технологий. Идея заключается в том, что определенную часть необходимой информации обучающийся осваивает самостоятельно (возможно, и в дистанционном формате). Но дело в том, что при этом индивид обычно использует репродуктивные, привычные для него методы выполнения заданий. Чтобы преодолеть обыденность способов действия, выйти «за пределы», в формате «we-learning» предусмотрены специальные семинары, предусматривающие встречи «лицом к лицу». Такие встречи помогают одним презентовать новое видение, а другим познакомиться с вариативностью решений поставленной задачи. Это также обеспечивает полноценный интерактивный диалог в образовании.

Не случайно Д. Н. Кавтарадзе утверждал, что «новая среда требует освоения

адекватных ей типов мышления и поведения, благоприобретенных, а не интуитивных, – подчеркивает он. – Принято считать, что человек сам учится думать, однако сложным способам мышления люди специально учат друг друга» (1, с. 64). Поэтому вполне закономерно, что течение «e-learning» сменяется «we-learning», где подчеркивается именно диалогическая основа («мы учимся») процесса обучения.

В полноценно реализуемом интерактивном диалоге в процессе вузовского обучения студент становится не просто слушателем, но активным со-участником образовательного процесса, что соответствует задачам федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования: готовность «включаться во взаимодействие с родителями, коллегами, социальными партнерами», к «профессиональному взаимодействию с участниками культурно-просветительской деятельности».

Такое обучение реализует и учебно-познавательную, и коммуникативно-развивающую, и социально-ориентационную задачи, поскольку позволяет сформировать у обучающихся важные поведенческие ориентиры – активную и осознанную позицию в со-обществе, принятие правил общежития и взаимодействия, готовность к со-действию, установка на поиск конструктивных решений в ситуациях межличностной коммуникации и т. д. И именно это обеспечивает оптимальную социализацию индивида в обществе, что, собственно, и является основной целью системы образования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кавтарадзе Д. Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения. М. : Флинта, 1998.
2. Кудашов В. И. Диалогичность сознания как фактор развития современного образования: сущность и специфика взаимосвязи : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Иркутск, 1999.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. Т. 2. М. : Просвещение, 1989.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. С. А. Минюрова.

**Левит Леонид Зигфридович,**

кандидат психологических наук, доцент, директор Центра психологического здоровья и образования; 220030, Беларусь, г. Минск, ул. К. Маркса, 8-114; e-mail: leolev44@tut.by

**ЭГОИЗМ, ЛИЧНОСТНАЯ УНИКАЛЬНОСТЬ, НАРЦИССИЗМ: СХОДСТВО И РАЗЛИЧИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** эгоизм; личностная уникальность; нарциссизм; счастье; гедонизм; самореализация; валидность; надежность.

**АННОТАЦИЯ.** Разработанная нами «Личностно ориентированная концепция счастья», описывающая взаимодействие систем «Эгоизм» и «Личностная Уникальность» в процессе самореализации индивида, потребовала провести сравнительный и дискриминативный анализ данных конструкторов с понятием «нарциссизм», имеющим как схожие описания, так и различия в теоретических трактовках различных авторов. Как показали результаты опросника «Эгоизм, Личностная Уникальность» в сравнении с опросником «Нарциссические черты личности» умеренные положительные корреляции между понятиями «эгоизм» и «нарциссизм» чаще встречаются на втором, более низком уровне «базового» эгоизма в личностно-ориентированной концепции счастья, а затем уменьшаются по направлению к четвертому, высшему уровню обеих систем. Достаточно высокая внутренняя надежность и внешняя валидность опросника «Эгоизм, Личностная Уникальность» позволяют считать его подходящим инструментом для измерения основных компонентов личностно-ориентированной концепции счастья, особенностей самореализации индивида.

**Levit Leonid Siegfriedovich,**

Candidate of Psychology, Associate Professor, Director of the Centre of Psychological Health and Education, Minsk, Belarus.

**EGOISM, PERSONAL UNIQUENESS, NARCISSISM: COMMON AND DIFFERENT FEATURES**

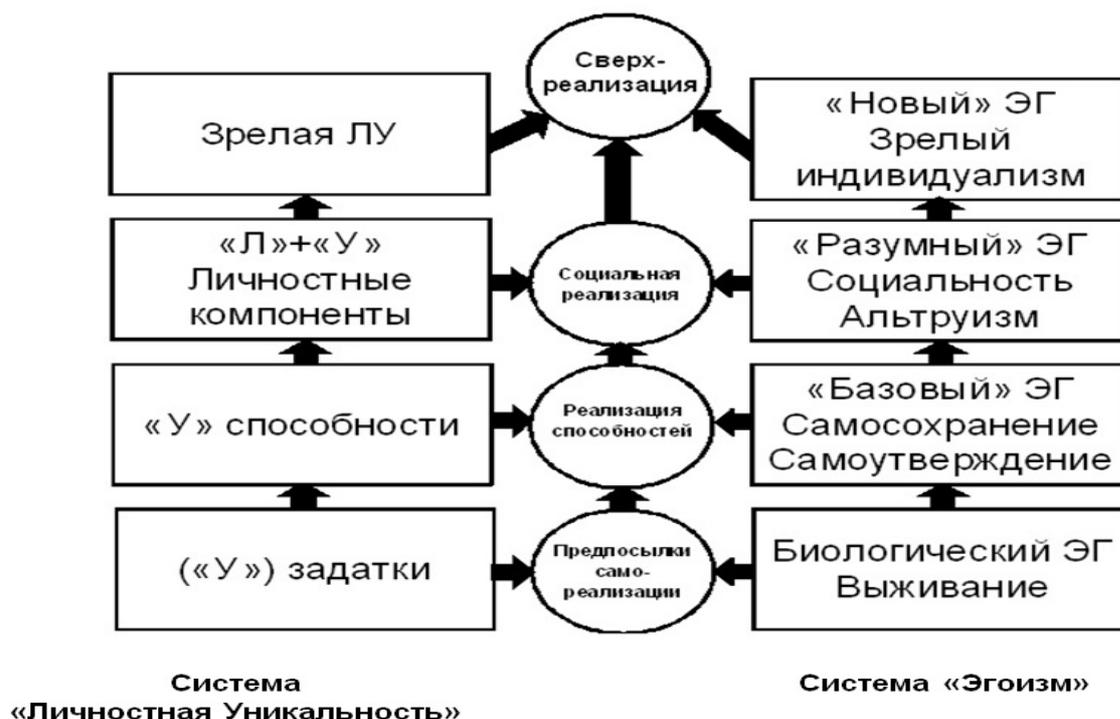
**KEY WORDS:** egoism; personal uniqueness; narcissism; happiness; hedonism; self-realization; validity; reliability.

**ABSTRACT.** «Person Oriented Concept of Happiness», developed by the author, which describes correlation of the systems «Egoism» and «Personal Uniqueness» in the process of self-realization of a person, necessitates to conduct comparative and descriptive analysis of these systems with the concept of «Narcissism», that has both common and different features in the works of different authors. The results of the questionnaire «Egoism, Personal Uniqueness» compared to the results of the questionnaire «Narcissism» show that moderate positive correlations between the notions of «egoism» and «narcissism» are more often found on the second level of «basic egoism» in person-oriented conception of happiness. Internal reliability and external validity of the questionnaire «Egoism, Personal Uniqueness» make it possible to consider it a suitable instrument for measuring basic components of person-oriented conception of happiness.

**В** 2006-2012 гг. мы разработали Личностно ориентированную концепцию счастья, в которой самореализация индивида описывается через взаимодействие двух систем – «Личностной Уникальности» и «Эгоизма» (рис. 1). Каждая система в свою очередь состоит из 4-х уровней, представляющих собой жизненные этапы субъекта. Постепенно выяснилось, что Личностно-ориентированная концепция счастья способна инкорпорировать ряд теорий личности начала-середины XX века (концепции З. Фрейда, Э. Берна, Р. Ассаджиоли, К. Юнга, А. Маслоу и К. Роджерса), а также современные психологические концепции, описывающие достижение счастливой и полноценной жизни индивидом через реализацию своего личностного потенциала (теории Э. Деси и Р. Райяна, К. Рифф и Б. Сингера, М. Чиксентмихайи, А. Уотермана). Подробный анализ и сопоставление проведены в наших недавних мо-

нографиях и журнальных публикациях (5; 7; 8; 10; 25).

*Постановка проблемы.* Основная цель настоящей статьи заключается в теоретическом и экспериментальном разграничении базовых конструкторов, относящихся к нашей концепции («эгоизм», «личностная уникальность», «самореализация») с широко распространенным в научной, клинической и популярной литературе термином «нарциссизм» и смежными ему, такими как «нарциссические черты личности», «нарциссическое расстройство личности» и т. д. Для нас стало очевидным, что обе группы понятий вследствие чересчур широкой трактовки полностью или частично «наплывают» друг на друга, создавая известную путаницу – еще и потому, что термин «эгоизм» имеет неясные границы в современной русскоязычной психологии в связи с тем, что практически не используется.



**Рисунок 1. Личностно ориентированная концепция счастья**

Поскольку связь понятия «эгоизм» с достижением счастья не кажется очевидной для большинства читателей, мы решили уделить первоначальное внимание раскрытию данной темы – насколько позволяют объем и рамки статьи. Более подробный анализ взаимосвязи данных понятий проделан в другой нашей работе (9).

**Счастье и эгоизм.** Одним из первых крупных психологов, отметивших близость понятий «счастье» и «эгоизм», был Зигмунд Фрейд: «Иначе говоря, индивидуальное развитие предстает перед нами как продукт интерференции двух стремлений: стремления к счастью, которое обычно мы называем «эгоистическим», и стремление к объединению с другими в сообщество, называемое «альтруистическим» (15, с. 120). И если позитивные психологи, изучающие счастье, предпочитают не упоминать о человеческом эгоизме – «негативно нагруженном» понятии, то исследователи эгоизма, вполне открыто говорят о нем как о средстве достижения счастья. Вот характерный пример: «Если все действия человека мотивированы желанием счастья, тогда психологический эгоизм можно считать твердо установленным» (28). Отметим, что, с точки зрения данных авторов, все наши «конечные» желания и ценности (достигаемые ради себя самих, не являющиеся средством для чего-то дальнейшего) эгоистичны. А счастье как раз и относится к «конечной», не инструментальной ценности (ultimate value).

Прежде всего определим эгоизм как «теорию, согласно которой «Я» индивида является или должно являться основой мо-

тивации и целью его собственных действий» (26). В своем поведении подобный субъект может быть излишне склонен к поглощенности собственной выгодой и удовольствиями (21). Негативное отношение к данному понятию на уровне обыденного сознания связано, очевидно, с отождествлением эгоизма не только с «пользой для себя», но и с подразумеваемым «вредом для других».

Термин «эгоизм» происходит от «эго», латинского обозначения «Я». Интересно, что в английском языке синонимом слова «egoism» является «selfishness» – от слова «self», опять-таки обозначающего «Я». Так что «тень» эгоизма витает над всеми науками, изучающими внутренний мир человека и его поведение.

Амбивалентность, существующая в отношении понятия «эгоизм», и связанные с ней «фигуры умолчания» продемонстрированы в одной из работ Э. Фромма: «Современная культура вся пронизана табу на эгоизм. Нас научили тому, что быть эгоистичным грешно, а любить других добродетельно. Несомненно, это учение находится в вопиющем противоречии с практикой современного общества, признающего, что самое сильное и законное стремление человека – это эгоизм...» (16, с. 560). Оттого и пожелание человеку «не быть эгоистом» столь же двусмысленно, поскольку может означать директиву «не любить себя» и «не быть собой», подавляя тем самым спонтанное и свободное развитие личности (16, с. 564).

В другой современной работе признается, что, с одной стороны, для субъекта по-

лезно придерживаться эгоистической мотивации, заботиться только о себе, но, с другой – нельзя ни в коем случае открыто говорить об этом окружающим. Принятие подобной стратегии поведения, отмечает автор, ставит под сомнение моральную безупречность эгоизма (30).

Сравнение эгоизма со «змеиной кожей» в работе русского философа И. А. Ильина (3) демонстрирует то же двойственное отношение к данному понятию. С одной стороны, эгоизм служит *защитной* (здесь и далее курсив автора статьи), т. е. полезной для человека «оболочкой», а с другой – метафора змеи намекает на «низость» эгоизма.

Психология как наука, изучающая внутренний мир, «Я» отдельного человека, по определению не смогла избежать встречи с понятием «эгоизм», которое в более или менее явном виде присутствует во многих общепризнанных теориях. Авторы одного из наиболее полных обзоров такого рода (33) последовательно демонстрируют преобладание идеологии эгоизма в концепциях З. Фрейда, неопрейдистов (Г. Салливан, К. Хорни, Э. Фромм), гуманистических психологов (А. Маслоу, К. Роджерс), теориях социального научения (А. Бандура), а также других современных направлениях общей психологии, социальной психологии и психотерапии. Авторы показывают практическую невозможность полного избегания эгоистической мотивации, поскольку для нас «быть мотивированными сделать что-либо без ожидания удовлетворения нашего собственного желания может на самом деле представлять собой противоречие в понятиях. Когда наши желания и потребности удовлетворяются, мы движемся к счастью» (33, с. 200).

Одной из форм эгоизма является *гедонизм* (31). Если эгоизм связан с интересом человека к себе и своим нуждам, то гедонизм отождествляет интерес к себе с получением удовольствия (для себя же). «Эгоизм, – пишет Р. Де Вриз, – заключается в избыточной поглощенности собственным удовольствием или выгодами» (20). Мы часто мотивируем других людей, обращаясь к их личным интересам, с позиций «кнута» и «пряника» – наказания и поощрения. Все «первичные подкрепители» (в основном, еда, питье, секс) связаны с получением базовых удовольствий. В экспериментах ученых все животные предстают типичными гедонистами. В связи с этим автор настоящей статьи полусуто предлагает усовершенствовать знаменитую формулу бихевиоризма следующим образом: стимул – гедонизм – реакция.

Гедонизм как одна из разновидностей эгоизма начинается с «конечного» желания

удовольствия и избегания боли (27). Таким образом, речь идет о «гедонистическом эгоизме» индивида. Действия человека под влиянием «принципа удовольствия» расцениваются как его эгоизм (32). Существует также отождествление гедонизма с краткосрочным эгоизмом, направленным на получение сиюминутных выгод или наслаждений (31).

В настоящее время гедонистический подход, отождествляющий счастье с индивидуальным балансом приятных и неприятных переживаний (точнее, существенным преобладанием первых над вторыми), является одним из основных направлений позитивной психологии (22).

Родство понятий «счастье», «гедонизм» и «эгоизм» проявляется в некоторых удивительных совпадениях. Так, в позитивной психологии существует гедонистический парадокс, согласно которому человек получает больше удовольствия, если концентрируется *не* на самом удовольствии. Однако науке известен и эгоистический парадокс: мы можем не извлечь пользы для себя, если будем фокусироваться только на собственном интересе (28). Отметим также, что все три понятия – счастье, эгоизм, гедонизм – претендуют на роль конечной ценности (*ultimate value*) в жизни человека.

К *положительным* сторонам эгоистических концепций мотивации и поведения человека относят их теоретическую «строгость» и «компактность» (28; 33). Искомое понятие дает простое понимание человеческой активности и единое объяснение всех действий человека. И хотя сами действия могут отличаться разным содержанием, их конечным источником является *собственный* интерес. Принцип бритвы Оккама, пишет Д. Мюллер, диктует чисто эгоистическое объяснение поведению индивида в том случае, если подобное объяснение является достаточным. Что, по мнению автора, и имеет место на самом деле. В результате эгоизм трактуется как единственно возможный предсказатель человеческого поведения (27). Как считает Г. Лэйси, эгоистический акт – это такой акт, который имеет подкрепление (обладает ценностью) для индивида. Таким образом, практически все действия индивида являются эгоистическими (23).

Как уже отмечалось, эгоизм обладает «защитными» и «мотивационными» свойствами, не только побуждая человека к деятельности, но и повышая его способность противостоять стрессам и давлению окружающей среды в процессе достижения цели (13). Неслучайно Н. Макиавелли называл «доблестью» способность личности к масштабной деятельности, основанной на эгои-

стическом интересе (12). Как отмечает Дж. Уолкер, эгоизм является ничем иным, как умением человека направлять самого себя, твердо стоять на собственных ногах (32).

Мы придерживаемся точки зрения, что индивиды не могут избежать собственного эгоизма, да им этого и не следует делать. Однако люди могут научиться делать выбор в пользу его более «высоких», качественно иных форм, связанных с индивидуальной самореализацией, самовыражением и саморазвитием. Варианты жизни, связанные с продуктивной реализацией личностного потенциала, гораздо менее «эгоистичны», нежели «погоня за счастьем», пропагандируемая позитивной психологией. В разработанной нами концепции данный вопрос успешно разрешен введением *уровневой* структуры эгоизма. Кроме того, эгоистическая «форма», в которую может быть «одета» эвдемония, как раз и обеспечивает индивиду успешную самоактуализацию, создавая необходимую защиту его «содержания» – Личностной Уникальности, «идеальной» части человеческого «Я» (9).

То, что одним из компонентов высшего, четвертого, уровня нашей модели остается именно эгоизм (хотя и в качественно другой форме – зрелого индивидуализма), подтверждается особенностями возникающей ситуации. Субъект, реализуя свой *уникальный* потенциал (Личностную Уникальность), отныне творит *собственную* жизнь, в которой он теперь по определению главный и единственный «герой». Новый, переориентированный эгоизм как раз и нужен для того, чтобы считать подобное существование высшим благом, встречать и храбро преодолевать все его вызовы. Девиз «То, что лишь я один могу сделать в этой жизни» прекрасно отражает единение Высшего Эгоизма и зрелой Личностной Уникальности в эвдемонической, по-настоящему полноценной жизни человека.

*Нарциссизм, эгоизм, личностная уникальность.* Как мог заметить читатель, нарциссизм и тем более нарциссические расстройства не относятся к сфере наших научных интересов. Однако в теоретическом плане данная группа терминов может иметь линии пересечения с основными понятиями нашей концепции, поскольку некоторые определения нарциссических черт имеют «позитивное» звучание и по смыслу напоминают личностный потенциал человека. Так, Н. Шварц-Салант в своем труде цитирует слова Ф. Бэкона о нереализованной *одаренности* нарциссов, о том, что самовлюбленные люди обычно имеют *огромное усердие*, с помощью которого и добиваются желаемого (19, с. 134). Другой цитируемый автор, Ж. Аббади, фактически объ-

единяет понятия «счастье», «эгоизм» и «нарциссизм», понимаемый как любовь к себе: «Любовь человека к самому себе идентична его стремлению к счастью... Интерес к себе – главная движущая сила всей человеческой деятельности» (19, с. 84). Близость нарциссизма к эгоизму (selfishness) также отмечает К. Лэш, когда анализирует работу Э. Фромма «*Душа человека*» (24, с. 32).

Е. Е. Вахромов, исследуя теорию А. Маслоу, описывает качества самоактуализирующегося человека с помощью терминов «эгоцентризм», «индивидуализм», «нарциссизм», имеющих позитивный оттенок и следующих один за другим, как синонимы (1).

О. А. Шамшикова и Н. М. Клепикова в своей статье цитируют Х. Кохута, согласно которому нарциссические потребности служат «самосохранению» и «самоосуществлению» индивида (18, с. 114). По мнению Х. Кохута, нарциссизм является частью нормального развития человека (18, с. 114), а зрелый нарциссизм переживается как чувство собственной ценности и *уникальности* (18, с. 115).

Отметим, что такая функция нарциссизма, как «самосохранение», выделяемая Х. Кохутом, принадлежит в нашей концепции «Базовому» Эгоизму второго уровня, в то время как «самоосуществление» относится к «Высшему» Эгоизму четвертого уровня (зрелому индивидуализму, отвечающему за реализацию Личностной Уникальности субъекта).

В монографии Ц. П. Короленко и Н. В. Дмитриевой отмечаются выделенные Х. Кохутом «здоровые» черты нарциссизма: амбиции, вдохновение, идеалы, положительное отношение к себе (4, с. 144). Далее авторы монографии делают вывод о том, что многие лица с нарциссическим расстройством – это творческие личности (4, с. 170).

Для О. Кернберга, представителя другого подхода к проблеме, нормальный нарциссизм взрослого является адаптивным способом регуляции самооценки (18, с. 115).

Кристофер Лэш в своей программной работе по нарциссической культуре отмечает родство нарциссизма и *гедонизма*, являющегося, как теперь известно, разновидностью эгоизма. Согласно автору, «этика удовольствия» в современном обществе вытеснила «этику достижения» (24, с. 65, 69). Ту же закономерность отмечает в своей статье Е. Т. Соколова, когда пишет об избытии «способов самоублажения» как одной из предпосылок нарциссизма (14, с. 68) и зависимости телесного «Я» нарциссической личности от «состояний удовлетворения / неудовольствия» (14, с. 71).

Изучение нами критериев DSM APA для нарциссического расстройства личности, приведенных в одной из статей (18, с. 117), показало возможность частичного сходства некоторых из них с признаками «базовых» компонентов Личностно ориентированной концепции счастья. К этим критериям (разумеется, с натяжкой) могут быть отнесены два из девяти перечисленных: «чувство самозначимости» (правда, отнюдь не «грандиозное», как в оригинале) и «вера в собственную уникальность».

Перечислим другие описания нарциссизма, указывающие на возможное сходство данного понятия с концептами «Эгоизма», «Личностной Уникальности» и самореализации (для краткости указываются номера страниц в обзорах, а не фамилии авторов приводимых определений). Нарциссизм имеет отношение к «личному исполнению» (personal performance), ощущению себя победителем (24, с. 6, 45), представлению субъекта о личной самоэффективности и оптимизме (24, с. 231); самодостаточности (11, с. 231; 4, с. 143); самоутверждению и чувству собственного достоинства (11, с. 231). Нарциссическая личность самоуверенна (4, с. 139), с высокой (завышенной) самооценкой (4, с. 140), поглощена исключительно собой (11, с. 219); имеет ощущение особенности (4, с. 140), «инакости» и крайнего индивидуализма (14, с. 68), верит в свои способности (14, с. 70), гениальность (4, с. 151) и собственное великое будущее (17, с. 82), считает себя «избранной» (4, с. 160), осуществляет поведение, направленное на достижение поставленных целей (4, с. 161), ведущих к славе и успеху (4, с. 158), живет в «собственном мире» (4, с. 153), использует себя в качестве точки отсчета, вокруг которой организовывается опыт (4, с. 141) и так далее. Видимо, неслучайно определенные круги американского общества считают самореализацию синонимом нарциссизма, а личностный рост воспринимают как угрозу общественным институтам (29). Складывается впечатление, что при анализе современных теоретических представлений о нарциссизме отделить его «злокачественные» разновидности от всех остальных форм весьма затруднительно.

Впрочем, указывают авторы вышеприведенных работ, данные (внешние) проявления нарциссизма имеют *защитный, компенсаторный, иллюзорный*, преувеличенный или даже *грандиозный* характер, призванный всего лишь произвести *впечатление* на других и получить их восхищение, что абсолютно не характерно при эгоизме. *Внутри* себя нарцисс имеет «пустое Я» (24, с. 12), духовную пустыню (24, с. 19), склонен осуждать себя или других (11,

с. 225), имеет уязвимую самооценку и стрессодоступность (14, с. 71), чувствует стыд и ненависть к себе (14, с. 72), проявляет ярость в ответ на критику (4, с. 157), не склонен к тяжелой работе (24, с. 61) и думает, что уже является тем, кем хотел бы быть (18, с. 116). Можно сделать предварительный вывод, что, не ощущая внутренних ценностей (способностей, личностной уникальности), нарцисс стремится создать *впечатление* их наличия.

Желания нарциссически организованной личности нереалистичны, а жизнь проходит в *фантазиях* о всемогуществе (17, с. 86, 88) и полностью зависит от *внешних* подкреплений (4, с. 140). Постепенно возникающая изоляция нарцисса от социума связана не с его внутренней «самодостаточностью», а со страхом быть «разоблаченным» (4, с. 150).

Свойственные нарциссически организованной личности чувства зависти, стыда, зависимости и беспомощности, болезненной реакции на критику и потребности в одобряющей аудитории не имеют ничего общего с продуктивной самореализацией, описываемой Личностно ориентированной концепцией счастья, так же как и другими моделями эвдемонической жизни (6; 8; 25). С точки зрения нашей концепции, обнаружение внутри себя и воплощение во внешнем мире собственной идеальной части («Личностной Уникальности», «дэймона») требует длительного и серьезного *труда*, что в корне противоречит «идеологии» нарциссизма. У человека же с нарциссическими чертами, желающего «упиваться собой», существует разрыв между «внешним» и «внутренним», между грандиозными фантазиями и нежеланием прикладывать реальные усилия по их осуществлению.

Попутно хотелось бы отметить несколько смысловых противоречий, обнаруженных нами в современных трактовках понятия «нарциссизм».

1. Если нарцисс считает себя гением, не демонстрируя при этом никаких достижений, как ему удастся это делать (обманывать себя и других) на протяжении длительного времени, а то и всей жизни?

2. Если нарциссы «глубоко индивидуалистичны по своей сути» (14), как получается, что они все время требуют внешних «подтверждений» от других людей (11)? И как их «индивидуализм» способен опираться на пресловутую внутреннюю пустоту?

3. Как соотносятся два очень разных «вида нарциссизма» – тот, что Э. Джонс называл «комплексом бога» и совсем другой, «неуверенный в себе» – уязвимо-истероидного типа, описанный в работе Н. Мак Вильямс?

Одно из наших рабочих предположений перед началом экспериментальной части исследования заключалось в том, что правосторонняя асимметрия, свойственная ряду методик, измеряющих самоактуализацию (опросники РОИ, САТ, шкала К. Рифф, авторский опросник ЗУЛУРЭГ (Здоровье, Умеренность, Личностная Уникальность, Разумный Эгоизм) в своей первоначальной версии), в немалой степени связана с нарциссическими тенденциями части испытуемых, желающих создать *впечатление* большого «личностного потенциала». Соответственно и популярная психология вносит свою лепту в культивирование нарциссизма: «Живите так, как будто вы *уже достигли* желаемый результат (заработали миллион...)» и т. д.

Эвдемоническая личность в противоположность нарциссической представляет собой цельность и аутентичность, выбирая в целях саморазвития все более сложные виды активности (5). В процессе достаточно трудной деятельности, отвечающей предназначению человека, эгоизм в его высших формах требуется для осуществления защитных функций в отношении Личностной Уникальности, реализующейся во внешнем мире – причем как раз потому, что деятельность является *сложной* (8). Эвдемоническое сочетание высших форм Эгоизма и Личностной уникальности демонстрирует, по выражению К. Лэша, «этику совершенствования», в то время как нарциссизм – «этику самосохранения» (24).

Зрелый индивидуализм (эгоизм высшего, четвертого уровня нашей модели) «охраняет» «внутреннее сокровище» – зрелую Личностную Уникальность, в то время как закоренелый нарциссизм охраняет внутреннюю пустоту, на которую невозможно опереться. Очень важно, что активность по достижению потока имеет аутотелический характер – выбирается субъектом *ради нее самой*, а не в целях получения *внешних* поощрений или чужого восхищения, более характерных для нарциссической личности.

В определенном смысле, индивид с Эгоизмом и Личностной уникальностью, принадлежащими высшему, четвертому уровню Личностно ориентированной концепции счастья, является «антинарциссом». И в самом деле, если нарциссически организованная личность умудряется сочетать «внутреннюю пустоту» с внешним позитивным имиджем, то «зрелый индивидуалист» в меньшей степени обращает внимание на *внешние* оценки окружающих, поскольку знает свои истинные цели и стремится реализовать *внутренне* ощущаемое уникальное предназначение.

Если максимально заострить проблему отличий эгоизма от нарциссизма, остается снова вспомнить работу Ван Ингена (30), в которой субъекту настоятельно не рекомендуется говорить окружающим о своем эгоизме и держать его «внутри». В то время как нарцисс непрерывно желает *внешних* подкреплений (восхищения со стороны окружающих), демонстрирует свои «talанты» всем и каждому.

Разумеется, далеко не всегда у субъекта есть возможность доказать наличие собственных (внутренних) возможностей. И далеко не всегда окружающие люди могут доказать ему их отсутствие. Наиболее верным критерием, с нашей точки зрения, выступает практика – желание индивида много работать в определенной, самостоятельно избранной сфере, а также качество создаваемых им продуктов. Для нарциссической же личности, играющей внешними образами себя, какое-либо систематическое трудовое усилие чуждо, поэтому нарцисс будет стремиться, насколько возможно, оттягивать начало деятельности, дабы никто не обнаружил «наготу короля».

Тем не менее, наличие некоторого сходства в описаниях внешних проявлений того и другого феномена требует их дополнительного экспериментального изучения и сопоставления. При этом будем помнить, что внешние проявления эвдемонической личности являются естественным следствием ее внутреннего содержания, в то время как у нарцисса имеем противоречие между «грандиозной» внешней оболочкой и «негативным» внутренним наполнением. В последнем случае внешний образ не только не является отражением психического состояния, а скорее противоречит ему.

*Авторский опросник «Эгоизм, Личностная Уникальность».* В 2011 году, вслед за появлением в академической печати теоретической модели Личностно ориентированной концепции счастья нами был представлен опросник «ЗУЛУРЭГ» (Здоровье, Умеренность, Личностная Уникальность, Разумный Эгоизм), позволяющий диагностировать выраженность ее основных компонентов (6). Дальнейшее развитие концепции привело к необходимости ее теоретической доработки, результаты которой были опубликованы в недавней статье (8). Соответственно, автором был разработан и новый опросник «Эгоизм, Личностная Уникальность».

Опросник состоит из 6 основных шкал и одной дополнительной, «нулевой» – шкалы достоверности («лжи»), отражающей тенденцию испытуемого «приукрасить» свой имидж в чужих глазах. Шкалы 1, 2, 3, 4 измеряют четыре соответствующих

им уровня системы «Эгоизм» (его «биологическую», «базовую», «социальную» и «высшую» формы). Шкала 5 измеряет высший, четвертый уровень системы «Личностная Уникальность», а шкала 6 («Сверхреализация») – результат взаимодействия систем «Личностная уникальность» и «Эгоизм» на высшем, четвертом уровне. Опросник содержит 142 утверждения (ответы «верно» и «неверно»). Текст опросника приведен в приложении к статье.

В проверке надежности и внутренней согласованности опросника приняли участие 111 студентов 3 курса дневного отделения факультета психологии Белорусского государственного педагогического университета. Исследование, одной из целей которого яв-

лялось экспериментальное разграничение основных понятий Личностно ориентированной концепции счастья и нарциссизма, проводилось в сентябре-октябре 2012 г.

#### *Результаты и обсуждение.*

Описательная статистика по всем шкалам опросника представлена в табл. 1. Проверка первичных шкал на нормальность распределения (критерий Колмогорова-Смирнова) показала, что только распределение баллов по вспомогательной шкале достоверности отличается от нормального. Оно имеет левостороннюю асимметрию, что и должно наблюдаться. По всем шкалам медианы и средние значения различаются незначительно, значения асимметрии и эксцесса не превышают единицы.

Таблица 1.

**Описательная статистика по шкалам опросника «Эгоизм, Личностная Уникальность»**

Шкала «Эгоизм, Личностная Уникальность»	M	Me	s	Асимметрия		Эксцесс		Критерий Колмогорова-Смирнова	
				Значение	Стандартная ошибка	Значение	Стандартная ошибка	Эмпирическое значение d	Уровень статистической значимости p
Ш0	3,34	3,00	1,99	0,76	0,23	0,22	0,46	0,17	0,01
Ш1	10,32	11,00	3,17	-0,51	0,23	-0,44	0,46	0,11	0,15
Ш2	7,86	7,00	3,49	0,25	0,23	-0,54	0,46	0,11	0,15
Ш3	16,22	16,00	3,04	-0,60	0,23	0,44	0,46	0,09	0,20
Ш4	25,33	26,00	5,31	-0,39	0,23	-0,20	0,46	0,08	0,20
Ш5	13,03	13,00	3,48	-0,45	0,23	0,18	0,46	0,08	0,20
Ш6	8,66	9,00	2,82	-0,48	0,23	0,05	0,46	0,13	0,10

*Примечание: M – среднее, Me – медиана, s – стандартное отклонение*

Для проверки внутренней согласованности и надежности были подсчитаны корреляции каждого пункта теста с итоговым баллом шкалы, альфа Кронбаха и альфа Гуттмана при расщеплении на две части

для каждой шкалы в отдельности. Результаты, приведенные в табл. 2, говорят о том, что все шкалы опросника обладают достаточно высокой надежностью.

Таблица 2.

**Показатели надежности шкал опросника «Эгоизм, Личностная Уникальность»**

Шкала «Эгоизм, Личностная Уникальность»	Альфа Кронбаха	Альфа Гуттмана (при расщеплении шкалы на две части)	Средняя корреляция пункта шкалы с итоговым баллом шкалы
Ш0	0,52	0,57	0,35
Ш1	0,76	0,74	0,47
Ш2	0,75	0,79	0,45
Ш3	0,67	0,72	0,36
Ш4	0,74	0,69	0,30
Ш5	0,70	0,72	0,38
Ш6	0,66	0,67	0,43

Полученные результаты свидетельствуют о том, что опросник «Эгоизм, Лично-

стная Уникальность» может использоваться в качестве диагностического инструмента-

рия, так как отвечает необходимым требованиям надежности и внутренней согласованности.

Для проверки внешней валидности опросника «Эгоизм, Личностная Уникальность» подсчитывались корреляции шкал опросника со следующими методиками: шкала диспозиционного эгоизма К. Муздыбаева (13), шкала психологического благополучия К. Рифф (2), опросник «Нарциссические черты личности» (18).

Выбор данных методик определялся следующими причинами. Ни методика К. Рифф, ни опросник «Нарциссические черты личности» не использовались нами ранее при оценке валидности опросника «Здоровье, Умеренность, Личностная Уникальность, Разумный Эгоизм», предшественника опросника «Эгоизм, Личностная Уникальность» (6). Шкала К. Муздыбаева была использована повторно потому, что в русскоязычной литературе нами не было обнаружено других методик, измеряющих эгоизм даже в его усеченном варианте. Шкала К. Рифф позволяет измерять основ-

ные компоненты психологического благополучия и эвдемонической активности индивида, что является основной целью нашей научной работы.

Разумеется, главной задачей настоящей статьи является анализ корреляций между шкалами тестов «Эгоизм, Личностная Уникальность» и «Нарциссические черты личности», на котором мы и сосредоточимся.

Тестирование по данным методикам проводилось на двух потоках факультета психологии 3 курса Белорусского государственного педагогического университета (всего 118 человек). Перерыв между тестированиями составлял одну-две недели. Тестирование было анонимным. Результаты проверки внешней валидности шкал опросника «Эгоизм, Личностная Уникальность» относительно опросника «Нарциссические черты личности» приведены в табл. 3. Число испытуемых для подсчета отдельных коэффициентов корреляции колеблется от 70 до 95 человек.

Таблица 3.

**Коэффициенты корреляции Пирсона шкал опросника «Эгоизм, Личностная Уникальность» со шкалами методики «Эгоизм, Личностная Уникальность»**

	Шкалы опросника «Эгоизм, Личностная Уникальность»					
	Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3	Шкала 4	Шкала 5	Шкала 6
Опросник «Нарциссические черты личности»						
Грандиозное чувство самозначимости	0,25	<b>0,48</b>	<b>0,32</b>	<b>0,34</b>	0,22	0,02
Поглощенность фантазиями	0,25	<b>0,37</b>	0,16	<b>0,31</b>	0,16	0,03
Вера в собственную уникальность	0,07	0,20	0,18	<b>0,35</b>	<b>0,32</b>	0,10
Потребность в постоянном внимании и восхищении	-0,11	0,15	-0,10	0,01	-0,04	-0,10
Ожидание особого отношения	-0,02	<b>0,38</b>	0,22	0,01	0,02	-0,13
Манипуляции в межличностных отношениях	0,06	<b>0,54</b>	<b>0,33</b>	0,23	0,17	0,08
Отсутствие эмпатии	-0,02	0,21	0,07	0,13	0,12	0,09
Сверхзанятость чувством зависти	0,02	0,27	-0,01	-0,14	-0,06	0,09
Дерзкое, заносчивое поведение	0,13	<b>0,39</b>	<b>0,23</b>	-0,13	-0,15	-0,10

*Примечание: жирным шрифтом выделены значимые умеренные связи*

Как видно из таблицы, наибольшее количество положительных умеренных корреляций со шкалами «Нарциссические черты личности» (№№ 1, 2, 5, 6, 9) имеет вторая шкала «Эгоизм, Личностная Уникальность» («Базовый» Эгоизм), напоминающая по идейному содержанию и характеру корреляций Шкалу диспозиционного эгоизма К. Муздыбаева. По мере возрастания уровня системы «Эгоизм» имеет место уменьшение количества значимых корреляций со шкалами «Нарциссические черты личности».

Шкала 4 («Высший» Эгоизм) опросника «Эгоизм, Личностная Уникальность» имеет умеренные корреляции лишь с теми шкалами «Нарциссические черты личности», которые касаются исключительно *внутренних* ощущений индивидом своей значимости и уникальности, но никак не связаны с *внешними* негативными нарциссическими проявлениями, создающими «нагрузку» на других людей (ожиданием

особого отношения со стороны окружающих, потребностью в постоянном внимании и восхищении, завистью, отсутствием эмпатии, межличностными манипуляциями, дерзким заносчивым поведением и т. д.). По контрасту шкалы 2 и 3 опросника «Эгоизм, Личностная Уникальность» (измеряющие соответственно второй и третий уровни системы «Эгоизм») имеют большее количество значимых корреляций с «внешнеориентированными» шкалами опросника «Нарциссические черты личности», причем обе – со шкалой «Манипуляции в межличностных отношениях».

Шкала 5 опросника «Эгоизм, Личностная Уникальность», которая олицетворяет зрелую «Личностную Уникальность» четвертого уровня, положительно коррелирует только с «Верой в собственную уникальность» в опроснике «Нарциссические черты личности». Интересно, что с этой же шкалой положительно коррелирует и обсуждавшаяся выше шкала 4 опросника «Эгоизм, Личностная Уникальность», представляющая собой «вершинный» уровень системы «Эгоизм». Лишь эти две шкалы (4 и 5) положительно коррелируют с третьей шкалой опросника «Нарциссические черты личности» «Вера в собственную уникальность», что позволяет предполагать как определенное сходство выделенных конструкторов, так и «идейную неоднородность» шкал опросника «Нарциссические черты личности», обусловленную обсуждавшимися выше теоретическими трудностями разработки понятия «Нарциссизм».

Наконец, шкала 6 опросника «Эгоизм, Личностная Уникальность» («Сверхреализация»), олицетворяющая вершинный синтез систем «Эгоизм» и «Личностная Уникальность», не имеет значимых корреляций ни с одной из шкал методики «Нарциссические черты личности», что позволяет считать «свободными» от нарциссизма высшие проявления индивидуальности и косвенно свидетельствует о точности в разработке самой шкалы.

Убывание количества значимых корреляций (от пяти до нуля) между шкалами опросников «Нарциссические черты личности» и «Эгоизм, Личностная Уникальность» по мере возрастания уровней последнего заметно невооруженным глазом. Это позволяет предполагать определенную близость между понятием «нарциссизм» и низшими, базовыми формами эгоизма. По мере же качественных трансформаций, происходящих в системах «Эгоизм» и «Личностная Уникальность» при движении вверх по уровням Личностно ориентированной концепции счастья, связь с нарцис-

сическими проявлениями ослабевает, а затем исчезает полностью.

Один из вызовов, стоявший перед автором статьи при разработке опросника «Эгоизм, Личностная Уникальность», заключался в создании такой диагностической методики, которая позволила бы избавиться от правосторонней асимметрии – проблемы, свойственной тестам гуманистической направленности, которой не избежала, в частности, шкала К. Рифф (2) и наш первый опросник «Здоровье, Умеренность, Личностная Уникальность, Разумный Эгоизм» (6). В несколько упрощенном виде задачу можно было сформулировать следующим образом: как сохранить необходимое «эвдемоническое» содержание утверждений по шкалам 4, 5 и 6, однако сделать его менее привлекательным для лиц (в том числе, с нарциссическими наклонностями), не обладающих особенностями, отраженными в этих шкалах?

Размышления над данной проблемой заставили нас заново рассмотреть содержание современных эвдемонических концепций, причем под абсолютно новым, «негативным» углом. Если говорить кратко, мы искали условные, однако неотъемлемые минусы эвдемонической жизни, которые могли бы отпугнуть (и, вероятнее всего, реально это делают на уровне повседневного существования) поверхностных, но амбициозных индивидов – тех, которые не обладают реально ощущаемым потенциалом, однако изо всех сил стремятся создать его видимость для других людей и самих себя (что, как мы помним, является важной особенностью нарциссизма).

В итоге был специально выделен ряд «негативных» аспектов, связанных с реализацией субъектом своего личностного потенциала, которые были «добавлены» и «смешаны» с изначально имевшимися положительными признаками эвдемонии и включены в утверждения 4-й, 5-й и 6-й шкалы опросника «Эгоизм, Личностная Уникальность». В самых общих чертах эти «негативные» (для «посторонних») признаки выглядят следующим образом:

- близкая к предельной *трудность* выполняемой активности, необходимость тяжелого труда и предельной самоотдачи в целях самосовершенствования; максимальные усилия, прикладываемые индивидом, ведут к его скорейшему прогрессу;

- саму деятельность сложно освоить, однако субъекта это не пугает, его не огорчает внешняя критика, если он уверен в правильности того, что делает;

- поскольку активность имеет чрезвычайно индивидуализированный характер, актору приходится рассчитывать исключи-

тельно на собственные силы, а не ждать помощи со стороны;

- индивида мало волнуют материальные факторы, поскольку для него важнее смысл того, что он делает, данный смысл подходит только самому индивиду;

- ради того, чтобы посвятить время саморазвитию, индивид постепенно отдаляется от обычных, общепринятых удовольствий, ади занятый делом по призванию он легко готов терпеть жизненные (бытовые) неудобства;

- *самые сильные* переживания и душевный подъем индивида связаны с его основным занятием;

- индивид постоянно повышает сложность того, что он делает, и таким путем совершенствует себя, в этом и заключается его *счастье*;

- субъект не обменял бы свою жизнь ни на какую другую, поскольку ему известно *собственное* предназначение;

- индивид знает о своей непохожести, отличиях от других людей, и его это не смущает;

- с годами данные отличия нарастают, субъект готов их отстаивать при необходимости;

- (свой) внутренние факторы индивид ценит выше, чем внешние;

- правильный выбор обычно бывает нелегким;

- индивиду сложно однозначно квалифицировать свою основную деятельность, например, в качестве работы или игры, в качестве эгоистической или альтруистической и т. д.

Как уже отмечалось, распределения баллов по тестовым шкалам стали соответствовать нормальному закону распределения, что позволяет говорить о решении проблемы правосторонней асимметрии в опроснике гуманистической направленности.

Подводя итог всему сказанному отметим, что понятие «нарциссизм имеет ряд схожих и отличающихся описаний в теоретических трактовках различных авторов, что потребовало от нас работы по выявлению отличий данного термина от конструктов «Эгоизм» и «Личностная Уникальность», используемых в Личностно ориентированной концепции счастья. Как показал сконструированный нами опросник «Эгоизм, Личностная Уникальность», умеренные положительные корреляции между

понятиями «эгоизм» и «нарциссизм» максимальны на втором уровне «Базового» Эгоизма, а затем уменьшаются по направлению к четвертому, высшему уровню, на котором определенный удельный вес сохраняет лишь третья шкала «Вера в собственную уникальность».

Можно обозначить следующую последовательность убывания выраженности нарциссических компонентов по мере подъема к высшему, четвертому уровню систем «Эгоизм» и «Личностная Уникальность»: внешние и внутренние проявления нарциссизма – «вера в личностную уникальность» как *единственное* внутреннее проявление нарциссизма – отсутствие всяких проявлений нарциссизма в концепте «Сверхреализация» как синтезе Эгоизма – 4 и Личностной Уникальности – 4.

Шкала 6 опросника «Эгоизм, Личностная Уникальность» («Сверхреализация»), диагностирующая «вершинный синтез» систем «Эгоизм» и «Личностная Уникальность» в Личностно ориентированной концепции счастья, не имеет значимых коррелирующих со шкалами опросника «Нарциссические черты личности», что позволяет провести необходимую дискриминацию между объектами исследования. На основании проведенного исследования можно сделать вывод, что зрелая самореализация никак с нарциссизмом не связана (хотя связана с индивидуализмом).

Достаточно высокая внутренняя надежность и внешняя валидность опросника «Эгоизм, Личностная Уникальность» позволяют считать его подходящим инструментом для измерения основных компонентов Личностно ориентированной концепции счастья, особенностей самореализации индивида.

Достигнутое решение проблемы правосторонней асимметрии, свойственной тестам гуманистической направленности, доставляет нам особое удовлетворение еще и потому, что новый опросник (как и вся Личностно ориентированная концепция счастья) демонстрируют уход от некоторой однобокости современной позитивной психологии, сосредоточенной в основном на положительных аспектах существования, вследствие чего может быть утрачена реальная жизненная диалектика, заключающаяся в многообразном взаимодействии добра и зла, негатива и позитива.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Вахромов Е. Е. Понятие «Самоактуализация» в психологии. Реферат. М. : Мос. пед. ун-т, 2000.
2. Жуковская Л. В., Трошихина Е. Г. Шкала психологического благополучия К. Рифф // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 2.
3. Ильин И. А. Большевик как соблазн и гибель // Собр. Соч. в 10 Т. Т. 2. Кн. 1. М. : Русская книга, 1993.
4. Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В. Личностные расстройства. СПб. : Питер, 2010.
5. Левит Л. З. Личностно-ориентированная концепция счастья: жизнь во имя себя. Минск : А. Н. Вараксин, 2011.

6. Левит Л. З. Личностно-ориентированная концепция счастья и «опросник ЗУЛУРЭГ» // Вестник образования и науки. Педагогика. Психология. Медицина. 2012. Вып. 2 (4).
7. Левит Л. З. ЛОКС: между Фрейдом, Юнгом и Маслоу. Минск : А. Н. Вараксин, 2012.
8. Левит Л. З. Личностно-ориентированная концепция счастья: краткая история // Психология и психотехника. 2012. №8.
9. Левит Л. З. Счастье, эгоизм, альтруизм: парадоксы взаимодействия // Психология. Социология. Педагогика. 2012. №7.
10. Левит Л. З., Радчикова Н. П. Личностно-ориентированная концепция счастья: теория и практика // Национальный Психологический Журнал. 2012. №2 (8).
11. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика. М. : Класс, 2004.
12. Макиавелли Н. Государь. М. : АСТ, 2004.
13. Муздыбаев К. Эгоизм личности. // Психологический журнал. 2000. Т. 21. №2.
14. Соколова Е. Т. Нарциссизм как клинический и социокультурный феномен // Вопросы психологии. 2009. № 1.
15. Фрейд З. Неудобства культуры. СПб. : Азбука-классика, 2010.
16. Фромм Э. Человек для самого себя. М. : АСТ, 2008.
17. Холмогорова А. Б. Личностные расстройства и магическое мышление // Московский психотерапевтический журнал. 2002. № 4.
18. Шамшикова О. А., Клепикова Н. М. Опросник «Нарциссические черты личности» // Психологический журнал. 2010. Т. 31. № 2.
19. Шварц-Салант Н. Нарциссизм и трансформация личности. М. : Класс, 2007.
20. De Vries R., De Vries A., De Hoogh A., Feij J. More than the Big Five: Egoism and the HEXACO model of personality // European Journal of Personality. 2009. V.23. Published online 15 September 2009.
21. Egoism // Stanford Encyclopedia of Philosophy. URL: Режим доступа: <http://plato.stanford.edu/>
22. Haybron D. M. Happiness // Stanford Encyclopedia of Philosophy. URL: <http://plato.stanford.edu/>
23. Lacey H. Teleological behaviorism and altruism // Behavioral and Brain Sciences. 2002. V.25.
24. Lasch C. The Culture of Narcissism. New York : Norton, 1979.
25. Levit L. Z. Happiness: Person-Oriented Conception // International Journal of Advances in Psychology. Vol. 1. Iss. 3. November, 2012.
26. Mosley A. Egoism // Ethics, Mind and Cognitive Science. August 7, 2005.
27. Mueller D. C. Rational egoism versus adaptive egoism as fundamental postulate for a descriptive theory of human behavior // Public Choice. 1986. V.51.
28. Psychological Egoism // Internet Encyclopedia of Philosophy URL: <http://www.iep.utm.edu/>
29. Ryff C. D., Singer B. H. Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well being // Journal of Happiness Studies. 2006. V. 9..
30. Van Ingen J. Why Be Moral? New York : Peter Lang Publishing, 1994.
31. Veenhoven R. Hedonism and happiness // Journal of Happiness Studies. 2003. V. 4.
32. Walker J.I. The Philosophy of Egoism // The Anarchist Library. URL: [http://dwardmac.pitzer.edu/anarchist\\_archives/coldoffthepresses/walker/egoism.html](http://dwardmac.pitzer.edu/anarchist_archives/coldoffthepresses/walker/egoism.html)
33. Wallach M. A., Wallach L. Psychology's Sanction for Selfishness: The Error of Egoism in Theory and Therapy. San Francisco : Freeman, 1983.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. Г. А. Балл.

*Приложение 1.*

### **Текст опросника «Эгоизм, Личностная Уникальность»**

#### *Рекомендации по прохождению тестирования*

Данная брошюра содержит утверждения, касающиеся вашего характера и ваших интересов. К брошюре прилагается бланк с вариантами ответов (В – верно, Н – неверно). Пожалуйста, напишите свою фамилию и другие сведения о себе в верхней части бланка.

Читайте каждое утверждение и решайте, верно ли оно по отношению к вам. Если вы СОГЛАСНЫ с прочитанным утверждением (неважно, подано ли оно в утвердительной или отрицательной форме), значит, оно ВЕРНО по отношению к вам. Несогласие с утверждением означает, что оно по отношению к вам НЕВЕРНО.

Если вы выбрали ответ ВЕРНО (буква В), то обведите её кружком на бланке ответов рядом с соответствующим номером. Если утверждение по отношению к вам НЕВЕРНО – обведите кружком букву Н.

Внимательно прочтите и отметьте на бланке ответов все утверждения, ни одного не пропускайте. Если какие-либо утверждения вам будет трудно отнести к себе, постарайтесь сделать наилучший предположительный выбор.

Если какое-либо утверждение по отношению к вам может быть и верно, и неверно, выбирайте тот вариант, который бывает чаще либо более актуален в настоящий период жизни.

**Помните, что любое утверждение, которое вы не можете считать верным по отношению к себе, следует расценить как *неверное*.**

Помните, что ни одно утверждение не является единственно «верным» или «неверным», «плохим» или «хорошим» – возможны любые варианты, поэтому не бойтесь ошибиться в выборе. Не трагьте время на лишние размышления. Наиболее естественен тот вариант ответа, который первым приходит в голову. Постарайтесь потратить на заполнение теста не более тридцати минут.

По окончании заполнения бланка ещё раз проверьте, нет ли пропущенных утверждений, а затем произведите подсчёт баллов для каждой шкалы по ключу в конце брошюры. Если указанный в ключе ва-

риант совпадает с вашим, добавьте в результат по этой шкале один балл (+1). При несовпадении ничего не добавляйте (0). Количество баллов по каждой шкале равно количеству совпадений ключа с вашими ответами. Итоговые показатели по шкалам запишите в соответствующие строки внизу бланка для ответов. По окончании тестирования сдайте брошюру и бланк опросника вашему преподавателю.

Результаты тестирования сохраняются в тайне. При желании вы можете получить консультацию по ним у вашего преподавателя (у психолога).

Желаем успеха!

### Тест

1. Неприличные анекдоты бывают довольно смешными, и иногда вы их с удовольствием слушаете.
2. У вас редко бывают неприятные, болезненные ощущения в теле (или вообще практически ничего не болит).
3. Ваши желания и потребности являются для вас законом.
4. Вы умеете проявлять гибкость в отношениях с людьми, чтобы получить то, что вам надо.
5. Вы гордитесь своими интересами, которые отличают вас от остальных людей.
6. Вы чувствуете и реализуете ваше жизненное предназначение.
7. Благодаря использованию своего внутреннего потенциала вы способны получать много радости от жизни.
8. Иногда вы переходите улицу в неполюженном месте.
9. У вас хороший аппетит.
10. Иногда бывает сложно определить, занимаетесь вы работой или игрой.
11. Вы стараетесь получать от жизни наилучшее.
12. Бывает полезно соблюдать общественные и этические нормы ради достижения своих собственных целей.
13. Вы готовы отстаивать свою непохожесть на других людей.
14. По большей части вы ощущаете свою внутреннюю пустоту.
15. Вы получаете истинные наслаждения благодаря своему «высшему Я».
16. Вы строите свою жизнь, основываясь на ощущении индивидуальной «внутренней правоты».
17. Теперь вас меньше влекут обычные удовольствия, поскольку вам стали доступны ценности само-совершенствования.
18. Вы всегда говорите правду.
19. Ваше самочувствие хорошее, и вы редко жалуетесь на какие-либо заболевания.
20. То, что вы делаете, может быть расценено в равной мере и как эгоизм, и как альтруизм по отношению к другим людям.
21. Вы способны получить выгоду за счёт другого человека.
22. Как правило, не стоит подробно рассказывать окружающим о своём личном интересе или желании.
23. Вы способны успешно действовать в одиночестве, если уверены в своей правоте.
24. Саморазвитие и самореализация не относятся к числу ваших главных жизненных целей.
25. У вас есть небольшой круг близких друзей, единомышленников, с которыми вы ощущаете поддержку и взаимосвязь.
26. Время от времени ваши отношения с друзьями ненадолго ухудшаются.
27. Вы более склонны к болезням, чем другие.
28. Чувственные удовольствия (например, связанные с сексом или едой) играют немалую роль в вашей жизни.
29. Получая то, что вам надо от других, вы стараетесь сделать что-то полезное и для них.
30. Вы занимаетесь своим делом не для того, чтобы прославиться или достичь материального успеха: для вас существуют другие внутренние ориентиры.
31. У вас есть способности (таланты), свойственные только вам.
32. Вы хорошо понимаете свои истинные цели в жизни, которую ведёте.
33. Вы способны стремиться к достижению цели, которую считаете верной для себя, даже если окружающие этого не одобряют.
34. Главным фактором вашего развития является ваша собственная активность, а не помощь со стороны.
35. Если бы другие люди узнали некоторые ваши мысли, они были бы шокированы.
36. Вы думаете, что ваше здоровье скоро ухудшится.
37. Окружающий мир сулит вам много наслаждений.
38. Иногда вы оказываете людям безвозмездную помощь.
39. От своих занятий вы получаете много радости и при этом не мешаете другим людям.
40. Жизненные наслаждения постепенно утрачивают для вас своё значение и привлекательность.
41. Ваш «внутренний голос» помогает вам делать правильный для себя, хотя и нелёгкий выбор.
42. Некоторые виды деятельности, которые вас интересуют, весьма сложно освоить, но вас это не пугает.
43. Ваши внутренние возможности – главное, что у вас есть.
44. Знание и реализация своих сильных сторон позволяет вам получать радость и удовольствие от жизни.
45. Бывает, что вы немного сплетничаете с друзьями о ваших общих знакомых.
46. Ваше здоровье не хуже или даже лучше, чем у большинства ваших знакомых.
47. Любовь к себе у вас всегда на первом месте.
48. Благодаря общению и контактам с другими людьми вы получаете от жизни больше удовольствий.
49. Вы ведёте глубоко осмысленную жизнь, поскольку реализуете свой уникальный потенциал.
50. То, чему вы посвящаете себя, позволяет перерасти повседневные житейские заботы.
51. Вас не останавливает трудность задания или дела, которое вы сами выбрали.
52. Вас огорчает, что большинство людей не стремятся к саморазвитию и ведут из-за этого скучную жизнь.
53. В своей жизни вы подчиняетесь внешним силам (людям, обстоятельствам), которые вами управляют.
54. Большинство ваших жизненных выборов (по крайней мере, с 15-16 лет) делали вы сами.
55. Все ваши знакомые наилучшего мнения о вас.

56. Во время отпуска вы предпочитаете пассивный отдых активному времяпрепровождению.
57. Человек, который заработал много денег, должен побыстрее получить максимум удовольствия.
58. Взаимозависимость между людьми позволяет каждому получать от другого то, что ему нужно.
59. Некоторые выбранные вами занятия требуют предельной концентрации внимания и полной самоотдачи.
60. Нередко вы полностью забываете себя, «растворяетесь» в деле, которым занимаетесь.
61. Вы чувствуете, что в жизни соответствует вашим склонностям, а что – нет.
62. Вы никогда не обманываете других людей.
63. На работе (в учебе) вы способны выдерживать большие нагрузки благодаря крепкому организму.
64. Интересы и ценности других людей не имеют для вас особого значения.
65. В целом Вы удовлетворены своей жизнью и отношениями с другими.
66. Вы считаете свою личностную неповторимость тем сокровищем, которое выведет вас на дорогу к истинному счастью.
67. Трудность того, что вы любите делать, увеличивает ваши силы в процессе деятельности.
68. Некоторые люди считают вас самонадеянным и оторвавшимся от жизни человеком.
69. Когда вам удается по-настоящему проявить себя в трудной деятельности, вы испытываете большую радость.
70. Ради своего занятия по призванию вы можете легко терпеть жизненные неприятности и неудобства.
71. Смысл, который есть в вашей жизни, подходит лишь вам одному.
72. Занятия своим делом, в котором вы компетентны, – главный источник вашего счастья.
73. Когда вы неважно себя чувствуете, вы иногда раздражаетесь из-за пустяков.
74. Чтобы не болеть, вы ведете здоровый образ жизни.
75. Из жизни нужно выжать все удовольствия, которые она может дать.
76. В коллективе или группе людей вы не умеете отстаивать свои интересы.
77. Вы сами контролируете вашу жизнь и судьбу.
78. Когда вы принимаете решение, то больше думаете о внешнем успехе, а не о внутренней правоте.
79. Вы постоянно повышаете сложность того, что делаете, и таким путем совершенствуете себя.
80. Ваши занятия вовлекают вас в другой мир, в котором вы в полной мере реализуете свою продуктивность и своё предназначение.
81. Есть области знания, в которых ваше понимание превосходит понимание любого другого человека.
82. Вы больше следите за своим поведением в гостях, чем в домашней обстановке.
83. Здоровье необходимо человеку для успешной самореализации.
84. Вы испытываете чувство определённого превосходства по отношению к большинству других людей.
85. Вы стараетесь избегать открытого общения с другими людьми, поскольку считаете себя ниже их.
86. Вы стремитесь ничем не отличаться от других людей, чтобы иметь с ними гладкие отношения.
87. Вы получаете настоящее удовольствие, когда, приложив усилия, достигаете важной для себя цели.
88. Вы не всегда выполняете задание так, как требуется.
89. Ваше здоровье вызывает у вас серьёзные опасения.
90. Дело, которым вы занимаетесь, не имеет границ и требует полной самоотдачи.
91. Самые сильные наслаждения в жизни вы способны получить от вкусной еды и/или хорошего секса.
92. Когда вы делитесь своей радостью с другими, она становится ещё больше.
93. То, что вы делаете, соответствует тому, кем вы являетесь.
94. Счастье для вас – возможность полностью посвятить себя делу, для которого вы предназначены.
95. В психологии вас в первую очередь интересуют собственные отличия и склонности.
96. Лишь когда вы глубоко поглощены своим любимым занятием, то ведёте настоящую, насыщенную жизнь.
97. Ваша самореализация никак напрямую не вредит окружающим и даже может сделать их более счастливыми (теперь или в будущем).
98. Временами вы слышите как бы внутренний зов, направляющий вас к реализации своего потенциала.
99. Вам бывает неприятно проигрывать в игре.
100. Предельные усилия, которые вы вкладываете в своё занятие, ведут к вашему быстрому совершенствованию.
101. Проблемы со здоровьем не позволяют вам добиться большего в жизни.
102. Если того требуют ваши интересы, вы можете вести себя довольно бесцеремонно.
103. Вы умеете договариваться с людьми, чтобы достичь нужных для вас целей.
104. С каждым прожитым годом вы всё больше отличаетесь от других людей.
105. Ваши самые сильные переживания возникают в трудной, хотя и свободно выбранной вами деятельности.
106. Вас не слишком интересуют материальные заботы, которыми живут другие люди, поскольку саморазвитие и смысл собственной жизни для вас важнее.
107. Вы нередко бываете глубоко захвачены видом деятельности, который вы считаете своим, даже если он очень сложен.
108. Что бы ни случилось, ваша личностная уникальность всегда останется при вас.
109. Вы не обменяли бы свою жизнь ни на какую другую, если бы вам предоставили такую возможность.
110. Чем больше времени и усилий вы вкладываете в занятие по призванию, тем большее удовольствие получаете.
111. Вы считаете, что общность людей важнее, чем различия между ними.
112. В отличие от многих других людей, вы выбираете трудное, но свое.
113. Вы не ставите себя в один общий ряд, поскольку осознаёте свой собственный потенциал.
114. Вы готовы практически бесконечно заниматься сложным делом, к которому испытываете склонность, – просто ради него самого.
115. Вы настолько положительный во всех отношениях человек, что вам не о чем беспокоиться.

116. Как правило, вы полны сил и энергии.
117. Нужды окружающих интересуют вас лишь после того, как вы удовлетворите свои потребности.
118. Вы человек с развитым интеллектом, поэтому знаете, как можно получить удовольствие от жизни.
119. Человеческая жизнь настолько нелегка в материальном смысле, что надо просто жить и помогать друг другу.
120. В своём деле вы нередко достигаете такого душевного подъёма, который едва ли можно встретить в повседневной жизни.
121. Общение и коллективные развлечения в компании – хороший способ повысить себе настроение.
122. Ключи к счастью находятся в общественной активности, а не во внутреннем своеобразии человека.
123. Вы живёте в своём собственном измерении, поэтому легко преодолеваете обычные житейские проблемы.
124. Вы человек по-хорошему хитрый, поскольку умеете добиться того, чего вам надо, не нарушая права других людей.
125. Вы всегда выполняете все свои обещания.
126. Благодаря своему здоровью вы собираетесь прожить долгую и счастливую жизнь.
127. Любые поступки человека в конечном итоге связаны только с его личной выгодой.
128. Как правило, вы умеете решать проблемы так, чтобы было хорошо и вам, и окружающим.
129. Люди, близкие вам по духу, понимают и одобряют вашу творческую активность.
130. Часто вы утрачиваете ощущение времени во время своих занятий.
131. Вы хорошо умеете использовать социальные институты и учреждения в собственных интересах.
132. В конечном итоге миром правит человеческий эгоизм.
133. Вы неплохо управляете своей повседневной жизнью, поскольку знаете основные «правила игры».
134. Вы активно ищете новые возможности для саморазвития и самовыражения.
135. Тот, кто лучше приспособился к жизни, получает больше от неё.
136. Счастлив тот, кто живет в изысканных чувственно-телесных удовольствиях.
137. В глубине души вы действуете ради удовлетворения собственных желаний, но во избежание осложнений предпочитаете не распространяться об этом.
138. Отношения людей во многом построены на корыстолюбии, и вам волей-неволей приходится к этому подстраиваться.
139. Ради собственной выгоды вы готовы нарушать нормы взаимоотношений между людьми.
140. Деятельность, в которой вы компетентны, требует особых качеств и создаёт особые ощущения.
141. Ваш организм нередко преподносит вам неприятные «сюрпризы» в плане ухудшения самочувствия.
142. Вы абсолютно правдиво ответили на все утверждения данного теста.

**КЛЮЧ**

- Шкала 0.** 1 Н, 8 В, 18 В, 26 Н, 35 Н, 45 В, 55 В, 62 В, 73 Н, 82 Н, 88 Н, 99 Н, 115 В, 125 В, 142 В.
- Шкала 1.** 2 В, 9 В, 19 В, 27 Н, 36 Н, 46 В, 56 Н, 63 В, 74 В, 83 В, 89 Н, 101 Н, 116 В, 126 В, 141 Н.
- Шкала 2.** 3 В, 11 В, 21 В, 28 В, 37 В, 47 В, 57 В, 64 В, 75 В, 84 В, 91 В, 102 В, 117 В, 127 В, 132 В, 136 В, 139 В.
- Шкала 3.** 4 В, 12 В, 22 В, 29 В, 38 В, 48 В, 58 В, 65 В, 76 Н, 85 Н, 92 В, 103 В, 118 В, 121 В, 124 В, 128 В, 131 В, 133 В, 135 В, 137 В, 138 В.
- Шкала 4.** 5 В, 7 В, 13 В, 15 В, 16 В, 17 В, 23 В, 24 Н, 25 В, 31 В, 32 В, 33 В, 34 В, 39 В, 42 В, 44 В, 49 В, 52 В, 54 В, 59 В, 66 В, 68 В, 71 В, 77 В, 78 Н, 81 В, 86 Н, 93 В, 95 В, 97 В, 104 В, 106 В, 108 В, 111 Н, 113 В, 119 Н, 122 Н, 123 В, 129 В, 134 В.
- Шкала 5.** 6 В, 14 Н, 41 В, 43 В, 51 В, 53 Н, 61 В, 67 В, 69 В, 72 В, 79 В, 87 В, 94 В, 96 В, 98 В, 105 В, 107 В, 109 В, 112 В, 114 В.
- Шкала 6.** 10 В, 20 В, 30 В, 40 В, 50 В, 60 В, 70 В, 80 В, 90 В, 100 В, 110 В, 120 В, 130 В, 140 В.

**Положай Мария Николаевна,**

аспирант кафедры акмеологии и психологии управления, Институт кадрового развития и менеджмента, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: marialuch@yandex.ru

### **ФЕНОМЕН ДВОЙНОЙ ИСКЛЮЧИТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** двойная исключительность; одаренность; гиперактивность; дефицит внимания; дисгармоничный тип развития; дислексия; импульсивность.

**АННОТАЦИЯ.** Поднимается проблема сочетания одаренности с проблемами поведения и здоровья, а именно – с синдромом дефицита внимания и гиперактивности у детей. Анализируются различные подходы в истории изучения проблемы одаренности, в результате выявляется малоизученная сфера – трудности одаренных детей. Описывается система работы с одаренными детьми в России, выделяются приоритетные вопросы согласно рабочей концепции одаренности.

**Polozhai Maria Nikolaevna,**

Post-graduate Student of the Chair of Acmeology and Psychology of Management, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **THE PHENOMENON OF DOUBLE EXCLUSIVENESS OF CHILDREN AS AN IMPORTANT PROBLEM OF PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY**

**KEY WORDS:** double exclusiveness; talent; hyperactivity; attention deficit; disharmonious type of development; dyslexia; impulsiveness.

**ABSTRACT.** The paper studies the problem of combination of giftedness with behavioral and health problems, namely, with attention deficit disorder and hyperactivity of children. Various approaches to the study of talent in the history have been analyzed, as a result a lost link was featured: problems of gifted children. The system of work with gifted children in Russia has been described and priority issues according to the working concept of giftedness have been identified.

Одной из самых актуальных проблем образования, психологии и философии начиная с античных времен и заканчивая современным этапом развития науки была и остается проблема одаренности, нестандартности, дифференциации личности по степеням выраженности различных способностей. Так, учение о божественном происхождении гения зародилось в философии и богословии. Биология и медицина, исследуя материальный субстрат психики – мозг – искали собственные объяснения факту индивидуальных различий в способностях. Социальная практика, вынужденная решать задачи образования и кадрового отбора, также стимулировала изучение этих вопросов и поставляла большой эмпирический материал для их осмысления. Эти три линии и составили в конечном итоге относительно единый блок знаний, постепенно открывающий дверь в непознанное.

В разные времена в науке и обыденном сознании доминировала то одна, то другая линия. Так, долгое время преимущественное право объяснять существование гениальности и одаренности принадлежало философии и богословию. Только к середине XIX века начинает доминировать подход, строящийся на приоритете генетически наследуемых различий. Все это время в социально-

педагогической практике утверждалась мысль о том, что не столько образование зависит от индивидуальных различий, сколько эти различия есть плод образования. Однако основными вопросами для изучения на протяжении всей истории исследования явления одаренности оставались: признаки одаренности (Н. С. Лейтес), виды одаренности, факторы одаренности (Дж. Рензулли), компоненты одаренности (С. Рубинштейн, Б. М. Теплов, А. М. Матюшкин), диагностика одаренности (А. Бине, Г. И. Россолимо, Г. Айзенк), источники одаренности (Дж. Локк, Р. Декарт). Лишь недавно стал все чаще подниматься вопрос о сопутствующих таланту трудностях в поведении, обучении ребенка, особенностях его психического состояния.

В нашей стране в рамках реализации президентской программы «Одаренные дети» была предпринята попытка научной разработки концепции одаренности на государственном уровне. Концепции, которая выражала бы теоретическую модель, вбирающую в себя все лучшие достижения современной зарубежной и отечественной психологии. Это позволило бы ей сыграть роль своего рода государственной директивы, служить точкой отсчета, от которой берут начало прикладные исследования и пе-

дагогическая практика. С этой целью к работе была привлечена большая группа авторитетных ученых. Созданную ими концепцию, видимо, следует рассматривать как первичную, подлежащую дальнейшей разработке, на что указывает само название «Рабочая концепция одаренности». В частности в данной федеральной программе есть раздел «Качества личности одаренного ребенка», обратимся к выдержке из данного раздела: «...Другое дело – одаренные дети с дисгармоничным типом развития. Различия заключаются не только в очень высоком уровне отдельных способностей и достижений (нередко именно эти дети имеют показатели IQ от 130 до 180). В основе этого варианта одаренности, возможно, лежат другой генетический ресурс, также другие механизмы возрастного развития, характеризующегося чаще всего ускоренным, но иногда и замедленным темпом. Кроме того, его основу может представлять другая структура с нарушением интегративных процессов, что ведет к неравномерности развития различных психических качеств, а подчас ставит под вопрос наличие одаренности, как таковой. Процесс становления одаренности таких детей почти всегда сопровождается сложным набором разного рода психологических, психосоматических и даже психопатологических проблем, в силу чего они могут быть зачислены в группу риска» (5, с. 31).

Обращение к проблемам и трудностям, связанным с одаренностью, является важным прорывом в образовании, однако пока разработок, направленных на преодоление этих трудностей, крайне мало и они не имеют широкой общественной огласки в нашей стране.

В своем исследовании данной проблемы мы сконцентрировались на сравнительно новом в психологии понятии «двойной исключительности», которое предполагает сочетание одаренности у детей с различного рода отклонениями в поведении, здоровье и психике, в частности, с синдромом дефицита внимания и гиперактивности, а также с расстройствами в учебных навыках. «По самым скромным подсчетам американских исследователей, «двойной исключительностью» обладают 10-15% всех одаренных детей. Как правило, их особые образовательные потребности обусловлены наличием определенных заболеваний или таких расстройств, как проблемы сенсорной интеграции, обработки слуховой или зрительной информации, дислексия, пространственная дезориентация и часто синдром дефицита внимания и гиперактивности» (6).

Целью нашего исследования явилось определение числа одаренных детей среди

учащихся, проявляющих признаки гиперактивности и дефицита внимания. Проанализировав основные методы выявления одаренности, мы пришли к выводу, что наиболее валидной формой диагностики у нашей специфической категории детей является опросник. Учитывая все преимущества и недостатки популярных опросников одаренности, мы разработали опросник на основе методики А. И. Савенкова и А. А. Лосевой, который позволяет выявить вид и степень одаренности младшего школьника. Методика А. И. Савенкова позволяет охватить внушительное число характеристик, типичных для разных видов одаренности. Простые и точные формулировки (описания) данных характеристик отражают реальную деятельность ребенка, живые эмоции, а не обобщенные понятия, типа «склонен к перфекционизму», благодаря чему доступны не только специалистам, но и родителям и другим экспертам. Само содержание признаков одаренности достаточно гибкое и может отражать признаки одаренности у детей как с гармоничным, так и дисгармоничным типом развития личности, что отвечает целесообразности нашего исследования. Таким образом, мы взяли перечень характеристик одаренности из методики «Карта одаренности» А. И. Савенкова и разбили этот перечень по соответствующим сферам деятельности, как предлагается в методике А. А. Лосевой, объединив литературную и артистическую сферы по причине схожести признаков и в целях лаконичности, опустив сферу академических достижений, так как частично ее характеристики отражены в интеллектуальной сфере, а уровень академической успеваемости в нашей диагностике фиксируется в отдельной графе анкеты на выявление синдрома дефицита внимания и гиперактивности. Творческую сферу мы заменили сферой креативности: несмотря на схожесть данных понятий в нашем случае креативность является более широкой характеристикой, предполагающей порой неспособность дважды исключительных детей закончить творческое начинание, повторять попытки и рисковать ради конечной цели, ввиду нарушений устойчивости, переключаемости и концентрации внимания или избыточной физической активности, но при этом не исключающей высокий творческий потенциал данных детей, отражающийся в богатстве фантазии, оригинальности идей, необычности взглядов. Количество признаков одаренности в каждой сфере деятельности равно шести, что делает подсчет результатов по видам одаренности корректным, то есть в каждой сфере одинаковое количество критериев для оценки одаренности. В целях

определения степени выраженности каждого признака одаренности мы использовали трехбалльную систему и, следовательно, можем заключить, имеет ли ребенок одаренность, склонность к конкретной сфере (сферам) или не проявляет признаков актуальной или потенциальной одаренности в данном виде деятельности. Результаты подсчетов заносятся в таблицу и согласно количеству баллов в каждой сфере одаренности делается вывод:

6-10 баллов – низкий уровень;

11-14 баллов – средний уровень (имеет склонность к данной сфере);

15-18 баллов – высокий уровень (одарен в данной сфере).

Мы также дополнили свой опросник перечнем признаков одаренности при дисгармоничном типе ее развития, что и наблюдается у детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. Как утверждается в Рабочей концепции одаренности, «в случаях скрытой одаренности, не проявляющейся до определенного времени в успешности деятельности, понимание личностных особенностей одаренного ребенка особенно важно. Личность одаренного ребенка несет на себе явные свидетельства его незаурядности. Именно своеобразные черты личности, как правило, органично связанные с одаренностью, дают право предположить у такого ребенка наличие повышенных возможностей». Вот почему мы считаем необходимым при первичной диагностике выявление не только наличия одаренности и ее вида, но и изучение личности ребенка. «Поведенческие признаки одаренности (инструментальные и особенно мотивационные) вариативны и часто противоречивы в своих проявлениях, поскольку во многом зависят от предметного содержания деятельности и социального контекста. Тем не менее, даже наличие одного из этих признаков должно привлечь внимание специалиста и ориентировать его на тщательный и длительный по времени анализ каждого конкретного индивидуального случая» (5).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Проблема возраста // Л. С. Выготский. Собр. соч. : В 6 т. Т. 5. М. : Педагогика, 1983.
2. Арламов А. А. Проблемы современной педагогической науки и философия (заметки педагога-методолога) // Вопросы философии. 2008. № 1.
3. Асмолов А. Г. Историко-эволюционная парадигма конструирования разнообразия миров: деятельность как существование // Вопросы психологии. 2008. № 5.
4. Афанасьев Ю. Н. Может ли образование быть негуманитарным? // Вопросы философии. 2000. № 7.
5. Богоявленская Д. Б., Шадриков В. Д. Рабочая концепция одаренности. М., 2003.
6. Одаренные дети. Проблема одаренных детей. Детская психология. URL: <http://dp.17ya.ru/>

Наша диагностика рассчитана на детей младшего школьного возраста (1 – 3 классы), так как именно в этот период синдром дефицита внимания и гиперактивности выражен наиболее характерно, а скрытая за синдромом дефицита внимания и гиперактивности одаренность нуждается в как можно более раннем выявлении для выбора наиболее адекватной тактики обучения, воспитания дважды исключительных детей и коррекции их поведенческих и психологических нарушений.

В целях объективности диагностика выполняется минимум двумя взрослыми: педагогом и родителем. При недостаточности сведений или при известных достижениях ребенка в конкретной сфере (например, в художественной) педагог обращается к эксперту соответствующей квалификации, который также проводит диагностику. Далее высчитывается средний арифметический балл по каждому критерию.

При помощи разработанной нами первичной диагностики одаренности у детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности выяснилось, что процент детей с различными видами одаренности в данной категории учащихся достигает 14,5%!

Таким образом, наша гипотеза о том, что среди детей с нарушениями внимания и гиперактивностью есть одаренные дети, чьи исключительные способности скрыты за проблемами поведения и здоровья, а также дети, чьи интересы и, следовательно, реализация одаренности лежат вне сферы школы, что влечет за собой отсутствие стойкой мотивации к учению и проблеме с поведением, нашла свое подтверждение. Решением проблемы раскрытия и реализации одаренности детей с нарушениями внимания и гиперактивностью является создание программы психологического сопровождения данной категории детей, построенной на принципах опоры на сильные стороны учащихся и учета их психологических проблем.

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

**Скотникова Анна Михайловна,**

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: skyann@list.ru

**ОЛИМПИАДА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** олимпиада; образовательная технология; компетенции; интерактивные методы.

**АННОТАЦИЯ.** Обосновывается возможность рассмотрения Всероссийской студенческой олимпиады по педагогике и психологии как образовательной технологии, направленной на личностно-профессиональное развитие студентов вузов. Дается теоретическое обоснование, описываются составляющие данной технологии и опыт ее реализации.

**Skotnikova Anna Mikhailovna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Chair of General Psychology, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**OLYMPIADE AS A PSYCHOLOGICAL PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF HIGHER SCHOOL EDUCATION**

**KEY WORDS:** Olympiad; educational technology; competence; interactive methods.

**ABSTRACT.** The possibility of reference to All-Russian student Olympiad in Pedagogy and Psychology as an educational technology aimed at personal and professional development of higher school students is discussed. Theoretical grounding is given, components of this technology and experience of its implementation are described.

**И**з средств массовой информации достаточно часто звучат заявления о роли образования в развитии экономики, культуры, социальной сферы общества, его ценности в современном мире. И действительно, как отмечает заместитель руководителя Росстата К. Лайкам, «доля населения, имеющего высшее образование, сейчас вдвое больше, чем в советское время. Втрое выросло количество студентов вузов. По формальному статусу наше население сейчас весьма образованно» (17). Вместе с тем, наблюдая за происходящими в обществе процессами, можно говорить о девальвации высшего образования. С одной стороны, оно стало более доступным (процент поступления выпускников школ колеблется от 90 до 100 %), «вузы «выбирают» практически весь школьный выпуск» (15). С другой – качество обучения в вузе «вызывает серьезные нарекания» (там же) и получение диплома зачастую не является свидетельством готовности его обладателя профессионально, ответственно, компетентно выполнять профессиональную деятельность.

Не является исключением и психолого-педагогическое образование в высшей школе. Профессии гуманитарной направленности, в частности, профессия психолога, по-прежнему очень привлекательны для выпускников школ. Однако, несмотря на то что выпускников психологических факультетов становится все больше, на рынке труда возникает «кадровый голод»: работодателям все труднее найти среди них готовых специалистов, обладающих не только знаниями, но и умениями решать практические задачи в области психолого-педагогического сопровождения детей и взрослых, а так-

же необходимыми личностно-профессиональными качествами. В связи с этим становится актуальным поиск таких образовательных технологий, которые позволили бы решить проблему личностного и профессионального развития студентов, разрешить противоречие между потребностью в компетентных, ответственных, имеющих нравственный каркас, способных в самостоятельному решению профессиональных задач и жизненных трудностей специалистов в области психолого-педагогического сопровождения и низким уровнем профессиональной подготовки выпускников вузов.

Безусловно, в рамках традиционной образовательной модели (с использованием лекций, контрольных работ и пр.) будущие специалисты формируют систему знаний, осваивают базовые умения в области психолого-педагогического сопровождения субъектов системы образования. Однако реализация модели интерактивного обучения дает возможность студентам в рамках того или иного проекта вовлекаться в решение социально важных проблем, вести диалог и осуществлять обмен опытом, применять имеющиеся знания и развивать профессионально важные качества, а также формировать профессиональную позицию и становиться более зрелыми личностями.

Одной из образовательных технологий может выступать Всероссийская студенческая олимпиада по психологии и педагогике.

*Всероссийская студенческая олимпиада как соревнование*

Традиционно олимпиада рассматривается как спортивное состязание. Возникнув в древней Греции, соревнования в силе и ловкости превратились в масштабное, универ-

сальное общественное движение. Сегодня олимпизм является своеобразной «философией жизни, возвышающей и объединяющей в сбалансированное целое достоинства тела, воли и разума» (12, с. 84). Олимпизм призывает к такому образу жизни, при котором человек получает радость не от праздности, а от разумных усилий и с уважением относится к благородным правилам поведения и жизни, выработанным человечеством за долгие века (12, с. 85). Вместе с тем, олимпиада может трактоваться достаточно широко – как соревнование, состязание какого-либо рода, имеющее целью выявить наиболее достойных из числа его участников, установить их первенство (14). Олимпиада – это возможность не только проявить себя (лично, физически, творчески и др.), достичь определенного результата, но и, побывав в ситуациях соперничества, приобрести жизненный опыт, развить в себе личностные и профессионально важные качества, освоить всеобщие нормы и ценности человеческого общения.

Всероссийская студенческая олимпиада по педагогике и психологии основывается на идеях олимпизма. Как и в спорте, олимпиада в области психологии имеет свой организационный комитет, эмблему. Основные принципы и правила проведения соревнований зафиксированы в положении о проведении Всероссийской студенческой олимпиады. Программа соревнований определяется ежегодно в соответствии с актуальной темой. Если в спорте участники представляют страну, то в олимпиаде по психологии участники представляют свой вуз. Важнейшими условиями проведения олимпиады являются равенство условий для каждого участника, честность участников, объективность судейства. Девиз спортивной олимпиады «*citius, altius, fortius*» (11) несколько преобразуется и означает быть «быстрее, выше, сильнее» не столько соперника, сколько самого себя прежнего.

Всероссийская студенческая олимпиада является состязанием участников в эрудированности, умении применять психологические знания для решения практических задач, соревнованием со своими этапами, победителями. Однако Всероссийская студенческая олимпиада – это прежде всего пространство личностного и профессионального самопознания и самоопределения, пространство возможностей приобретения как частных умений (разрабатывать методические программы, планировать свое выступление и др.), так и универсальных (принимать решения, устанавливая и развивать партнерские отношения с другими людьми и др.). Участие в олимпиаде не является обязательным, в отличие от посе-

щения лекций. Однако оно приобретает дополнительную ценность, поскольку дает возможность раскрыть себя в новом качестве, расширить границы своего видения обсуждаемой проблемы, других людей, себя.

#### *Всероссийская студенческая олимпиада как образовательная технология*

Всероссийская студенческая олимпиада по педагогике и психологии на протяжении вот уже 9 лет проходит на базе Института психологии ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет». Многолетний опыт проведения Всероссийской студенческой олимпиады позволяет рассматривать ее в качестве проверенной и проработанной образовательной технологии личностно-профессионального развития будущих специалистов.

Термином «технология» называют искусство, мастерство; совокупность методов и процессов, применяемых в каком-либо деле или в производстве чего-либо, а также совокупность знаний о таких методах и процессах и их научное описание (3); совокупность производственных методов и процессов в определенной отрасли производства, а также научное описание способов производства (9).

Термин «образовательная технология» также имеет множество значений. По мнению В. В. Серикова, технология обучения – это «законосообразная педагогическая деятельность, реализующая научно обоснованный проект дидактического процесса и обладающая значительно более высокой степенью эффективности, надежности и гарантированности результата, чем традиционные способы обучения» (цит. по 8). В. В. Гузеев рассматривает образовательную технологию как «комплекс, состоящий из некоторого представления планируемых результатов обучения, средств диагностики текущего состояния обучаемых, набора моделей обучения, критериев выбора оптимальной модели для данных конкретных условий» (2, с. 9). Образовательная технология, по определению В. Н. Бусурина и В. Н. Козлова, – это совокупность образовательных структур учебных заведений, организационных мероприятий, методов, приемов, системных средств и психологических установок, направленных на передачу известных знаний, системное формирование осознания информации и эффективное усвоение знаний в процессе обучения или деятельности (цит. по 10). Характерными признаками образовательной технологии являются ориентация на развитие личности учащихся, комплексность, теоретическая обоснованность, ориентированность на результат, наличие более или менее четкого алгоритма действий и описания методов работы, воспроизводи-

мость (стандартизация), оценка процесса и результата обучения, эффективность, наличие механизма обратной связи и др. (2; 5; 7;

8; 10). Всероссийская студенческая олимпиада как образовательная технология имеет указанные характеристики (таблица 1).

Таблица 1.

**Характеристики Всероссийской студенческой олимпиады как образовательной технологии**

Характеристики образовательной технологии	Содержание характеристик Олимпиады как образовательной технологии
Ориентация на развитие личности учащихся	Цель – создание условий для личностно-профессионального развития студентов.
Теоретическая обоснованность	Гуманистическая парадигма, компетентностный подход, теоретическое обоснование содержания олимпиады в соответствии с ежегодно выбираемой темой.
Организация процесса обучения	Совокупность регламентированных нормативными документами, упорядоченных и согласованных управленческих и исполнительских действий членов организационного комитета Всероссийской студенческой олимпиады, обеспечивающих реализацию различных направлений деятельности (документационное, информационное, материально-техническое, методическое, экспертное сопровождение олимпиады).
Комплексность	Структура олимпиады включает комплекс заданий, моделирующих виды деятельности педагога-психолога, в которых студентам необходимо проявить систему знаний, умений, навыков и личного опыта, обеспечивающих эффективное решение профессиональных задач.
Наличие алгоритма действий	Комплекс научно-методического обеспечения олимпиады включает теоретическое обоснование, описание структуры (подробное описание заданий трех туров олимпиады) и принципов реализации олимпиады, системы оценивания и подведения итогов.
Оптимальность методов	Используемые методы преимущественно интерактивного характера (круглый стол, дискуссия, метод проектов, методы творческого самовыражения, метод кейсов и др.) наилучшим образом учитывают возрастные и индивидуальные особенности участников и соответствуют поставленной цели.
Оценка процесса и результата обучения	Наличие обоснованной системы критериев оценки качества выполняемых заданий, системы начисления и подсчета баллов.
Наличие механизма обратной связи	Наличие анкет обратной связи от участников и их руководителей, возможность высказать замечания и пожелания на организационных встречах с руководителями команд.
Эффективность	Возможность в короткие сроки с приемлемыми финансовыми затратами на организацию процесса достичь существенного продвижения в личностно-профессиональном развитии студентов (по сравнению с традиционными методами обучения), о чем свидетельствуют субъективные (обратная связь от участников и их руководителей) и объективные (поступление в аспирантуру, получение повышенной стипендии, развитие олимпиадного движения в своих вуза и пр.) данные.
Воспроизводимость	Подробное описание структуры олимпиады, последовательности действий организаторов, ведущих туров олимпиады, инструкций участникам позволяет реализовать ее в других учебных заведениях.

На основе анализа литературы, характеристик и составляющих Всероссийской студенческой олимпиады сформулируем ее определение. Всероссийская студенческая олимпиада как образовательная психолого-педагогическая технология представляет собой совокупность теоретически обоснованных взаимосвязанных заданий, а также способов оценивания качества их выполнения, разработанных в рамках определенной методологии и реализующейся с помощью адекватных и экологических методов, обеспечивающих наиболее эффективное достижение образовательных целей. Основной целью данной технологии является создание условий для личностно-профессионального развития студентов. Достижение этой цели определяется решением следующих

задач: повышение интереса к будущей профессиональной деятельности и ее социальной значимости; проверка способностей обучающихся к системному действию в профессиональной ситуации, анализу и проектированию своей деятельности; совершенствование навыков самостоятельной работы и развитие творческого мышления; повышение ответственности обучающихся за выполняемую работу, развитие способности самостоятельно и эффективно решать проблемы в области профессиональной деятельности; проверка профессиональной готовности к самостоятельной трудовой деятельности. Решаемые посредством олимпиады задачи можно также представить следующим образом (таблица 2).

Таблица 2.

**Задачи олимпиады**

Обучающая задача	Развивающая задача	Воспитывающая задача	Информационная задача
Освоение, совершенствование навыков конструктивного взаимодействия, ведения научно-исследовательской и практической деятельности.	Развитие личностно-профессиональной позиции студентов, развитие самостоятельности, ответственности, рефлексивности и других важных качеств и способностей личности обучающихся.	Трансляция гуманистических ценностей, воспитание студентов как активных и ответственных членов профессионального сообщества.	Обмен контактной информацией между участниками для дальнейшего взаимодействия, получение информации о проводимых в разных вузах конкурсах, конференциях, семинарах и т.п.

*Теоретико-методологическая основа, принципы разработки и структура Всероссийской студенческой олимпиады как образовательной технологии*

Основой для разработки Всероссийской студенческой олимпиады как образовательной технологии является гуманистическая парадигма, означающая ориентацию на развитие, саморазвитие, самореализацию, творчество участников, жизнестроительство (7). Важнейшими условиями реализации Всероссийской студенческой олимпиады являются диалогичность, экологичность, уважительное и ценностное отношение, создание условий для развития субъектности участников и приобретения ими личностно значимого опыта, создание интеллектуально, культурно насыщенной среды, способствующей осмыслению своего мировоззрения и профессиональной роли.

Структура олимпиады разработана в рамках компетентностного подхода, который сегодня рассматривается в качестве приоритетного при подготовке специалистов в различных областях (1; 4; 6; 13). Образовательные стандарты третьего поколения отражают переход от усвоения знаний к формированию компетенций, обеспечивающих решение различных профессиональных задач будущими профессионалами (16). Под компетентным подходом понимается «ориентация всех компонентов учебного процесса на приобретение будущим специалистом компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности». В свою очередь компетенции включают в себя совокупности взаимосвязанных индивидуальных качеств личности (знаний, умений, навыков, способностей деятельности, способностей), определяющих эффективность решения задач, которые возникают в процессе продуктивной профессиональной деятельности (4, с. 3). В соответствии с данным подходом в структуру олимпиады включены компетентностно-ориентированные задания, которые моделируют разнообразные ситуации и профессиональные задачи, встречающиеся в деятельности педагога-психолога. В связи с тем

что в традиционной модели обучения студенты осваивают профессиональные навыки и знания, которые они смогут применить в отдаленном будущем, существенно снижается их мотивация обучения и профессионального развития, осмысленность применения тех или иных знаний и методов практической работы, ценность содержательной групповой работы. В олимпиаде же, напротив, студенты видят «горизонт», четко различимое поле профессиональной деятельности, в котором обучающий эффект становится гораздо мощнее. Последнее обусловлено тем, что участникам необходимо продемонстрировать не отвлеченные и отдельные аспекты знания, отчужденные от их личных переживаний и конкретной профессиональной задачи, а благодаря вовлеченности в интерактивные задания, моделирующие различные виды профессиональной деятельности, осмысленно (т. е. с имеющимся ответом на вопрос «зачем?»), с учетом реальных обстоятельств (личных переживаний, особенностей взаимодействия с другими участниками, ограничением времени и пр.) решать профессиональные задачи с использованием освоенных методов и опираясь только на собственный опыт. Другими словами, студентам, принимающим участие в Олимпиаде необходимо проявить как универсальные (ОК-1, ОК-3, ОК-4, ОК-5, ОК-7, ОК-8, ОК-9), так и профессиональные компетенции (ОПК-1, ОПК-2, ОПК-3, ОПК-6, ОПК-9, ПКПП-4, ПКПП-5, ПКПП-6, ПКПП-7, ПКПП-11) (16).

Рассмотрение олимпиады в рамках компетентностного подхода конкретизируется в следующих положениях:

- туры, задания олимпиады ориентированы на реализацию участниками основных видов деятельности педагога-психолога (просвещение, диагностика, психологическая профилактика, коррекционно-консультативная деятельность);
- задания олимпиады направлены на актуализацию и развитие профессиональной компетентности педагога-психолога (профессионально важных качеств, знаний, умений и навыков, а также опыта);

- туры и задания олимпиады ориентированы на получение участниками результатов, которые они смогут использовать в своей деятельности (научно-исследовательской, методической, практической);

- задания олимпиады отражают разные аспекты той проблемы, рассмотрению которой она посвящена;

- задания практического тура носят преимущественно интерактивный характер, т. е. направлены на взаимодействие участников как из разных команд вузов России между собой (индивидуальные задания), так и внутри своих команд (командные задания).

Программа олимпиады разрабатывается ежегодно с учетом актуальных проблем в психологической науке и социальной жизни. Так, например, в связи с объявлением 2008 года в России годом семьи тема Всероссийской студенческой олимпиады была сформулирована как «Психолого-педагогическое сопровождение семьи в культурном многообразии современного мира». В связи с развитием информационно-коммуникационных и интерактивных технологий, их активным внедрением в систему образования темой Всероссийской студенческой олимпиады 2013 года стала тема «Интерактивные технологии в психолого-педагогическом пространстве». Таким образом, олимпиада является 1) *пространством* для позиционирования участниками себя как будущих специалистов и развития основных навыков, умений, приобретения знаний, необходимых в профессиональной деятельности; 2) *способом* привлечь внимание специалистов к той или иной проблеме, возникшей в обществе, обсудить пути ее решения; 3) *местом встречи* единомышленников, студентов и преподавателей вузов России, имеющих возможность расширить свои представления о современных научных и педагогических школах, поделиться опытом, установить профессиональные контакты и многое другое.

Олимпиада – это не только соревнование. Она включает помимо соревновательной части знакомство участников, культурно-познавательную программу, активные лекции, мастер-классы. Последовательность мероприятий и заданий соответствует этапам развития группы: 1) знакомство (самопрезентация команд-участниц), 2) продуктивная деятельность (взаимодействие в рамках трех туров олимпиады) и 3) осмысление полученного опыта, прощание (подведение итогов олимпиады, обмен впечатлениями, предоставление обратной связи, обмен контактной информацией). Соревновательная часть олимпиады включает три тура: методический, теоретический и прак-

тический. Опишем их содержание и опыт реализации.

Целью *методического тура* является актуализация и оценка умений осуществлять проектную, развивающую, научно-методическую деятельность и представлять ее результаты. Задание заключается в разработке командой психолого-педагогического проекта или коррекционно-развивающей программы и представления ее в виде публикации (статьи). Данное задание требует от участников применения навыков планирования своей деятельности, умений разрабатывать и реализовывать программы развивающих, тренинговых и др. занятий с учетом возрастных, личностных и иных особенностей ее участников, анализировать, осмысливать и структурировать полученный опыт, а также грамотно описывать свою профессиональную деятельность и ее результаты. Разработанные научно-методические проекты могут быть внедрены в практику психолого-педагогического сопровождения личности на базе различных образовательных учреждений и психологических центров.

Целью *теоретического тура* является оценка уровня сформированности системы знаний по дисциплинам психолого-педагогического цикла. Данное задание проходит в виде тестирования. Тест содержит вопросы различного типа: вопросы-задания с вынужденным ответом, вопросы-задания на определение понятий, вопросы-задания на соотношение, вопросы-задания на выявление правильной последовательности.

Целью *практического тура* является актуализация, развитие и оценка профессиональной компетентности (профессионально важных качеств, знаний, умений и навыков педагога-психолога) участников. Задания разрабатываются в соответствии с указанной целью, образовательными стандартами, направлениями деятельности педагога-психолога и темой олимпиады (таблица 3).

Профессиональная компетентность специалиста помимо других элементов включает в себя эрудированность – глубокие познания в различных областях и высокий уровень понятийного мышления, отражающего способность к выявлению сути предмета, явления, способность к обобщению. Поэтому в практический тур включаются задания, ориентированные на осмысление той или иной проблемы, роли педагога-психолога в ее решении. Например, участникам предлагалось поразмышлять над вопросами: что можно рассматривать в качестве одного из ключевых средств воспитания толерантности (Всероссийская студенческая олимпиада 2006 г.); какие существуют особенности современной семьи и в

чем проявляется кризис института семьи (Всероссийская студенческая олимпиада 2008 г.); какие проблемы возникают в связи с внедрением в систему образования интерактивных технологий (Всероссийская

студенческая олимпиада 2013 г.). Подобные задания являются вводными, помогают участникам актуализировать знания по заявленной проблематике и тем самым войти в контекст содержания олимпиады.

Таблица 3.

**Соответствие компетентностно-ориентированных заданий олимпиады видам деятельности педагога-психолога**

Виды деятельности педагога-психолога	Психологическая профилактика	Психологическая диагностика	Коррекционно-развивающая деятельность	Психологическое консультирование
Примеры заданий	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Проанализировать особенности бикультуральных браков и разработать рекомендации молодым супругам с целью профилактики психологических проблем в семье.</li> <li>– Предложить конструктивные способы решения конфликтной ситуации.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Разработать диагностический прием с использованием какого-либо предмета.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Продемонстрировать владение интерактивными методами, используемыми в обучении. Разработать психологический кроссворд для учащихся школы.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Проиллюстрировать психологическую работу с семьей, указав причины проблемы, цель консультирования, стратегию и методы работы, роль консультанта.</li> <li>– Проанализировать одну из проблем молодежи и предложить способ оказания психологической помощи.</li> </ul>

Одним из существенных требований к заданиям практического тура олимпиады является возможность создания условий для продуктивного, содержательного взаимодействия участников. Поэтому используются такие *интерактивные методы обучения*, как дискуссия, метод проектов, метод кейсов (решения проблемных ситуаций), дебаты, ролевая игра, экскурсия, просмотр и обсуждение художественных фильмов, создание и презентация продуктов деятельности. Приведем примеры реализации указанных методов.

В одной из олимпиад, посвященной проблеме толерантности (2006 г.), участники команд выступали в качестве представителей разных народностей, имеющих свои правила и обычаи и посредством переговоров решавших задачу создания единого свода правил и вместе с тем сохранения максимального количества норм, правил, обычаев, принятых на своей территории (*ролевая игра*).

Примером использования *метода кейсов* может быть задание Всероссийской студенческой олимпиады 2009 г., посвященной проблеме психолого-педагогического сопровождения молодежи в расширяющемся информационном пространстве современного мира: участники получали карточки с описанием проблем современной молодежи, возникающих в результате негативного влияния информационных технологий на формирование личности (интернет-зависимость, телемания, склонность к

навязчивой съемке видео и др.) и должны были предложить способ оказания психологической помощи (с видением причины проблемы, указанием стратегии и методов психологической работы, роли консультанта и др.). В другой олимпиаде, посвященной проблеме взаимодействия психолога и общества (2010 г.), командам необходимо было провести психологический анализ предложенной конфликтной ситуации между участниками образовательного процесса (ученик, учитель, родитель), обсудить возможные причины возникновения конфликта, определить адресатов и содержание психологической работы по преодолению возникшего конфликта.

Создать условия для содержательного обсуждения определенной проблемы, сложившейся в обществе, продуктивного диалога между участниками позволяет *групповая дискуссия*. Так, участники олимпиады 2009 г. сидя в кругу по очереди высказывали свое мнение относительно самых острых проблем, возникающих в связи с расширением информационного пространства и мер их профилактики. Управляемость дискуссией ведущим дает возможность всем ее участникам (а не только социально смелым и харизматичным студентам) высказать свою точку зрения, услышать другую и тем самым расширить свои представления о предмете обсуждения, развить способность слышать и уважать мнение другого человека.

Другие задания сочетают в себе возможности *группового обсуждения, мето-*

дов творческого самовыражения и презентации продуктов деятельности. Например, в рамках олимпиады 2011 г. участникам было дано задание сначала индивидуально, а затем и в команде представить в визуальной форме (в виде схемы, таблицы, рисунка) диалогичность как характеристику образовательного пространства XXI века. По окончании работы команды презентовали результат своей творческой деятельности и отвечали на вопросы других участников. Участники олимпиады 2013 г., объединившись в группы, сначала искали ответы на вопросы, каким должен быть педагог-психолог, реализующий в своей практической деятельности интерактивные методы работы, какими личностно-профессиональными качествами он должен обладать, в чем его основная роль. Затем представляли в творческой форме (в форме сказки, стихотворения, рисунка, пантомимы) образ педагога-психолога, отражающий его роль в интерактивной модели обучения.

Особенностью Всероссийской студенческой олимпиады как образовательной технологии является проведение заданий в реальной среде с использованием *экскурсии* как метода обучения и развития личности участников. Примерами могут быть просмотр суп-спектакля «Карлсон вернулся» в театре «Коляда-театр» с последующим его анализом (олимпиада 2005 г.); экскурсия по МОУ СОШ № 200 с целью выяснения, какие умения, навыки, свойства личности учащегося можно развивать, используя школьную среду (олимпиада 2009 г.); посещение Муниципального учреждения культуры «Екатеринбургский музей изобразительных искусств» с целью актуализации и оценки оперативности профессионального мышления, распознавания объекта по психологическому описанию. Эти задания позволяют включать участников в более широкий социокультурный, исторический контекст и тем самым расширять границы образовательного пространства.

#### *Система оценивания результатов обучающихся*

Далее опишем принципы разработки процедуры экспертного оценивания качества выполнения заданий участниками олимпиады. Предметом экспертного оценивания являются составляющие профессиональной компетентности будущих специалистов – знания, умения и навыки. Другими словами, члены жюри оценивают то, насколько участники олимпиады хорошо *знают* основные психологические теории, закономерности развития личности и малой группы, принципы и методы реализации исследовательской, методической, практической деятельности; *умеют* ис-

пользовать знания, опыт для решения профессиональных задач, взаимодействовать с другими участниками, принимать командные решения; *владеют* методами исследовательской, практической психологической и педагогической деятельности. Оценка составляющих профессиональной компетентности участников осуществляется как по их продуктам деятельности (научно-методическая программа, схема, письменные ответы), так и по поведению, устной речи в интерактивных заданиях (умение вести содержательный диалог, осуществлять психологический анализ и др.). Для каждого задания разрабатывается комплекс критериев в соответствии с представлениями о содержании основных видов деятельности, необходимых качествах, знаниях, умениях, навыках педагога-психолога. В качестве членов жюри выступают руководители команд, которые знакомятся с правилами работы жюри, проходят инструктаж и берут на себя ответственность за честность и непредвзятость судейства.

С целью повышения объективности оценивания качества выполнения заданий участниками разработана и апробирована *система оценивания и начисления баллов*. Достоверность, объективность и надежность системы оценивания обеспечиваются: высоким уровнем профессионализма членов жюри; наличие свода правил и детальных инструкций, регламентирующих работу жюри; одинаковое количество членов жюри, оценивающих ответы участников (команд) в каждом задании практического тура; единая система начисления баллов (от 1 до 5); шифрование ответов участников (команд); применение системы олимпийских баллов, обеспечивающей уравнивание баллов, получаемых участниками в различных турах и заданиях олимпиады. Участники и руководители команд информируются о системе оценивания (критерии оценивания, система начисления баллов, формула подведения итогов) для того, чтобы она была прозрачной для всех субъектов данной образовательной технологии (участников, их руководителей, членов оргкомитета).

#### *Эффективность применения образовательной технологии*

Благодаря обратной связи с участниками и руководителями команд (посредством анкетирования) организаторы имеют возможность оценить качество реализации Всероссийской студенческой олимпиады как образовательной технологии, а также ее ценность, полезность для участников. Так, в первые годы проведения олимпиады организаторы Всероссийской студенческой олимпиады столкнулись со множеством хозяйственно-организационных вопросов,

решение которых во многом определяло настроение и самочувствие участников. Тщательная проработка «проблемных зон» позволила в дальнейшем проводить олимпиаду на высоком уровне (о чем свидетельствуют высказывания участников). Кроме решения организационных вопросов проходила своеобразная эволюция и содержания олимпиады, включая систему оценивания качества выполнения заданий. По мере накопления опыта и уточнения потребностей участников задания олимпиады становились все более выверенными, гибкими, не теряя новизну и оригинальность.

Безусловно, олимпиада всероссийского уровня – это сложный процесс, в котором неизбежно возникновение разных проблем (отказ техники, трудности с заселением в гостиницу и пр.) и разных переживаний участников (недовольство некоторыми заданиями, сомнения в объективности членов жюри, разочарование в собственном ответе и пр.). Тем не менее анализ анкет участников позволяет говорить о том, что несмотря на возникавшие трудности, Всероссийская студенческая олимпиада стала для многих возможностью самореализации, проверки уровня своей профессиональной компетентности, приобретения опыта личного общения и решения профессиональных задач, встречи с новыми и интересными людьми. Важными показателями эффективности описываемой образовательной технологии, на наш взгляд, являются следующее: 1) создание основы для развития внутренней (национальной) академической мобильности студентов и преподавателей; 2) поддержание личных и профессиональных связей среди студентов и преподавателей вузов России посредством электронной переписки, приглашения преподавателей в другие вузы для проведения мастер-классов и лекций, научного обсуждения диссертационных исследований аспирантов, которые в прошлом являлись участниками олимпиады; 3) развитие олимпиадного движения в других вузах России, о чем свидетельствует проведение внутренних состоя-

заний, повышение интереса студентов к олимпиаде и в связи с этим введение отбора участников в команду; 4) повышение интереса к профессиональной деятельности (некоторые из участников олимпиады продолжили обучение в аспирантуре, выбрав научную карьеру, другие получили возможность устроиться на интересную работу).

Осмысливая опыт проведения олимпиад, можно выделить несколько факторов, обеспечивающих комфортные образовательные условия для участников и эффективное достижение заявленной цели:

- постоянное информационное сопровождение участников с момента объявления о проведении олимпиады до ее завершения (рассылка нескольких информационных писем, предоставление дополнительной информации, телефонные переговоры с потенциальными участниками и пр.);
- организация быта участников и их руководителей (встреча участников, расселение, организация питания, предоставление возможности доступа в интернет и пр.);
- качество содержания соревновательных этапов (наличие теоретического обоснования программы олимпиады, четкого описания заданий, наличие интересных заданий и поиск новых форм их проведения);
- объективная система оценивания (наличие понятных, четких критериев оценивания качества выполнения работ, прозрачность системы начисления баллов, соблюдение условий честного и объективного судейства);
- эмоциональный комфорт (использование технических, человеческих, организационных ресурсов, проявление уважения и толерантности к участникам обеспечивающих их комфортное самочувствие, возможность познакомиться с г. Екатеринбургом, пообщаться в неформальной обстановке);
- оперативность решения возникающих проблем (быстрое реагирование на просьбы и жалобы участников, гибкость, готовность к сотрудничеству).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гомзякова И. П. Формирование компетентности студентов АФК в вопросах личностного саморазвития : дис. ...канд. психол. наук. СПб., 1999.
2. Гузев В. В. Образовательная технология: от приема до философии. М. : Сентябрь, 1996.
3. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М. : Русский язык, 2000. URL: <http://www.efremova.info/>
4. Кириллов А. Г. Формирование профессиональных компетенций будущего учителя информатики в процессе обучения программированию : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2005.
5. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. М. : Знание, 1989.
6. Колесов В. П. О классификации компетенций // Высшее образование сегодня. 2006. № 2.
7. Кукушкин В. С. Теория и методика обучения. Ростов-н/Д. : Феникс, 2005.
8. Образовательные технологии : учеб.-метод. пособие. Ярославль : Ярославский гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского, 2009.

9. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. М. : Азбуковник, 1999.
10. Олешков М. Ю. Современные образовательные технологии : учебное пособие. Нижний Тагил : НТГСПА, 2011.
11. Олимпийские игры. Маленькая энциклопедия. М. : Советская энциклопедия, 1970.
12. Олимпийский учебник студента : пособие для формирования системы олимпийского образования в нефизкультурных вузах. М. : Советский спорт, 2004.
13. Самурача Р., Рогальски Ж., Рабардель П. Развитие индивидуальной и коллективной компетенции и инструментальная деятельность в производственных ситуациях // Иностранная психология. 1996. № 6.
14. Словарь русского языка / под ред. А. П. Евгеньевой. М. : Русский язык, 1981-1984. Т. 2. К-О. 1983.
15. Сложение вычитанием // Российская газета. №5834 (161). То же: URL: <http://www.rg.ru/2012/07/16/vuz-site.html>
16. Федеральный образовательный стандарт по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»). URL: [http://narfu.ru/kf/educational\\_activities/educational\\_standards/std\\_050400\\_napr\\_pdps.pdf](http://narfu.ru/kf/educational_activities/educational_standards/std_050400_napr_pdps.pdf)
17. Я начальник, а кто ты? // Российская газета. №5958 (285). То же: URL: <http://www.rg.ru/2012/12/11/laikam.html>

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. С. А. Минюрова.

**Соловьева Елизавета Михайловна,**

старший преподаватель, кафедра общей психологии, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: adressolem@mail.ru

**СТРУКТУРА КАРЬЕРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** карьерная компетентность; компоненты карьерной компетентности: ценностный, когнитивный, мотивационно-деятельностный, личностный, процессуальный компонент.

**АННОТАЦИЯ.** Предпринята попытка исследования карьерной компетентности студентов педагогического вуза. Выявлена и описана факторная структура компонентов (ценностного, когнитивного, мотивационно-деятельностного, личностного, процессуального) карьерной компетентности.

**Solovyeva Elizaveta Mikhailovna,**

Senior Lecturer of the Chair of General Psychology, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**THE STRUCTURE OF CAREER COMPETENCE OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS**

**KEY WORDS:** career competence; career competence components: evaluative, cognitive, motivational, personal, procedural.

**ABSTRACT.** An attempt to study the career competence of students of pedagogical university is undertaken. Identified and described is the factorial structure of the components of career competence (evaluative, cognitive, motivational, personal, procedural).

В отечественной науке понятие «карьерная компетентность» в последнее десятилетие изучают в психолого-акмеологическом и педагогическом направлениях (1; 4; 5; 7; 10; 12). Однако значительное количество исследований посвящены карьерным компетенциям менеджеров, в то время как не менее актуальным, но недостаточно исследованным остается вопрос карьерной компетентности специалистов других профессиональных сфер (например, педагогов).

В психолого-акмеологическом направлении карьерную компетентность определяют следующим образом. Карьерная компетентность – это «метаумение специалиста виртуозно оперировать знаниями и инструментами, дающими возможность решать, помимо основных, нетипичные и стандартные карьерные задачи, а также эффективно выстраивать собственный карьерный путь» (4, с. 118-119). Е. В. Садон определяет карьерную компетентность как систему представлений о карьере, возможностях и путях карьерного роста, включающую умение прогнозировать будущую карьеру и преодолевать карьерные кризисы, а также «карьерную самоэффективность» как способность к карьерному целеполаганию, карьерному планированию и решению карьерных проблем (4).

Карьерная компетентность позволяет молодому специалисту периодически фокусировать в своем восприятии собственные карьерные достижения, а затем правильно рассчитать и вовремя сделать карьерный рывок, выводящий его на ожидаемый уровень в карьере.

Соотношение карьерной и профессиональной компетентности можно обозначить

следующим образом: профессиональную компетентность можно представить как набор компетенций, часть из которых – собственно профессиональные, а часть – влияющие на карьерную компетентность. Сочетание карьерных компетенций определяет карьерный сценарий конкретного специалиста (4).

Структура карьерной компетентности, предложенная Е. А. Могилевкиным, включает следующие компоненты: мотивационный, когнитивный, личностный, аксиологический.

Е. В. Садон уточняет данную модель, указывая на динамичность структуры профессиональных компетенций в течение периода профессиональной подготовки: от четырехкомпонентной структуры на профессионально-репродуктивном и личностно-продуктивном уровнях до пятикомпонентной на личностно-продуктивном и субъектно-креативно-профессиональном уровнях (10).

Таким образом, в психолого-акмеологическом подходе выделены пять компонентов карьерной компетентности:

- аксиологический / ценностный (карьерные ориентации),
- когнитивный (карьерное целеполагание и планирование),
- мотивационно-деятельностный (мотивация к карьере),
- личностный (ответственность, самоэффективность, адаптивность),
- процессуальный (карьерные тактики, темпы, этапы, периоды, фазы).

В исследовании карьерных компетенций приняли участие 317 студентов, обу-

чающихся на первом курсе дневного отделения Уральского государственного педагогического университета г. Екатеринбурга.

Психологическая диагностика компонентов карьерной компетентности осуществлялась с помощью следующего инструментария:

1) методика «Якоря карьеры» (автор Э. Шейн, адаптация В. Э. Винокуровой, В. А. Чикер), направленная на исследование «Якорей карьеры», или карьерных ориентаций. Карьерные ориентации – это ценностные ориентации в карьере, которыми субъект руководствуется, определяя и моделируя свой профессиональный путь. Функция карьерных ориентаций заключается в том, что они выступают в качестве внутреннего источника карьерных целей человека, выражая соответственно то, что является для него наиболее важным и обладает личностным смыслом в профессиональной деятельности. Результаты методики представлены в девяти диагностических шкалах: профессиональная компетентность, менеджмент, автономия, стабильность работы, стабильность места жительства, служение, вызов, интеграция стилей жизни, предпринимательство (8);

2) методика Ш. Шварца (Ценностный опросник Ш. Шварца). В основе методики изучения индивидуальных ценностей лежит концепция Ш. Шварца о мотивационной цели ценностных ориентаций и универсальности базовых человеческих ценностей. Ш. Шварц сгруппировал отдельные ценности в типы в соответствии с общностью их целей в следующие группы: власть, достижение, гедонизм, стимуляция, самостоятельность, универсализм, доброта, традиции, конформность, безопасность (2; 3).

3) методика определения общей и социальной самоэффективности (авторы М. Шеер, Д. Макддукс; адаптация А. В. Боряринцевой). Самоэффективность – это основанная на знании и прежних переживаниях убежденность человека в своей способности достигать определенного результата при определенных затратах. Чем выше самоэффективность, тем больших результатов ожидает от себя человек при равных затратах. По результатам теста определяется уровень субъективной оценки испытуемым своего потенциала в сфере предметной деятельности и в сфере общения, которым он (испытуемый) может реально воспользоваться (4);

4) опросник «Шкала контроля за действием» (автор Ю. Куль, адаптация С. А. Шапкина). Данная методика направлена на определение индивидуальных диспозиций «Ориентация на действие» или «Ориентация на состояние», которые вы-

ступают в качестве устойчивых механизмов личностной саморегуляции. Результаты представлены в трех шкалах: контроль над действием при планировании, контроль за действием при реализации, контроль за действием при неудаче. Данные субшкалы отражают три основных компонента волевой регуляции (11);

5) опросник формально-динамических свойств индивидуальности (ОФДСИ) В. М. Русалова. Данный опросник предназначен для диагностики степени выраженности свойств индивидуальности, адресованных темпераменту. Результаты представлены в следующих шкалах: эргичность, социальная эргичность, пластичность, социальная пластичность, темп, социальный темп, эмоциональность, социальная эмоциональность, контрольная шкала (шкала социальной желательности) (9);

6) анкета «Мой карьерный путь». В соответствии с задачами исследования была разработана анкета. Вопросы анкеты направлены на сбор информации о карьерных целях, карьерных планах, факторах, влияющих на карьерный путь.

Данные были подвергнуты факторному анализу, результаты представлены в таблицах 1-5. Перейдем к обсуждению результатов.

Факторная структура ценностного компонента карьерной компетентности студентов педагогического вуза представлена четырьмя факторами, описываемыми 54,9% от общей дисперсии: «альтруизм», «гомеостаз – гетеростаз», «управление и власть», «гармоничное развитие».

Первый фактор, объясняющий 16,5% от всей дисперсии, нагружают переменные: универсализм, конформность, традиции, безопасность, доброта, а также такие «карьерные якоря», как служение и профессиональная компетентность. Этот фактор можно определить как «альтруизм». Для молодого специалиста важными ценностями являются понимание, терпимость, защита благополучия людей (в том числе близких), уважение обычаев, существующих в культуре. Он готов предотвращать действия, которые могут причинить вред другим или не соответствуют социальным ожиданиям, поддерживать психологическую безопасность (как свою, так и других людей), стабильность общества и взаимоотношений. Полученный портрет типичен для педагога и неслучайно одна из шкал данного фактора – «профессиональная компетентность». Человек с ориентацией «профессиональная компетентность» хочет быть мастером своего дела, он бывает особенно счастлив, когда достигает успеха в своей профессиональной сфере, можно отметить, что он осуществил профессиональный выбор и готов развиваться в рамках своей профессии.

Таблица 1.

**Структура ценностного компонента карьерной компетентности студентов педагогического вуза**

Показатель	Альтруизм	Гетеростаз-гомеостаз	Управление и власть	Гармоничное развитие
универсализм	0,772			
комформность	0,758			
традиции	0,708			
безопасность	0,658			
доброта	0,630			
служение	0,498			0,613
профессиональная компетентность	0,265			0,447
стимуляция		0,788		
самостоятельность		0,632		
гедонизм		0,371	0,421	
стабильность места жительства		-0,351		0,362
менеджмент			0,822	
власть			0,773	
предпринимательство			0,641	
достижение			0,632	
вызов			0,508	0,412
интеграция стилей жизни				0,761
автономия				0,586
стабильность работы				0,534
процент дисперсии	0,165	0,098	0,157	0,129

Второй фактор описывает 9,8% от общей дисперсии и нагружается четырьмя переменными: стимуляция, самостоятельность и гедонизм, отрицательный полюс представлен карьерным якорем «стабильность места жительства». Этот фактор можно интерпретировать как «гетеростаз – гомеостаз».

Третий фактор определяют шкалы «гедонизм», «власть», «достижение» и карьерные якоря «менеджмент», «предпринимательство» и «вызов». Высокую нагрузку на этот фактор имеют шкалы «менеджмент» и «власть», поэтому данный фактор можно обозначить как «управление и власть».

Важными ценностями для студентов данной группы являются, с одной стороны, создание нового и интеграция усилий других людей для достижения цели, в то же время цель заключается в достижении социального статуса или престижа, контроля или доминирования над людьми и средствами. Данный вариант самореализации

позволяет получать удовольствие (наслаждение) от жизни.

Четвертый фактор образован только карьерными якорями: служение, профессиональная компетентность, стабильность места жительства, вызов, интеграция стилей жизни, автономия, стабильность работы. Для молодых специалистов, которые определились с выбором профессионального развития в своей профессии, важным является не только возможность быть полезным другим людям («служить» другим), но и собственные интересы, хобби, возможность общения с друзьями и прочее.

Рассмотрим структуру когнитивного компонента карьерной компетентности (Таблица 2).

Факторная структура когнитивного компонента карьерной компетентности студентов педагогического вуза представлена тремя факторами, описываемыми 58,6% от общей дисперсии: «ближайшая перспектива», «дальняя перспектива», «ясность профессиональной перспективы».

Таблица 2.

**Структура когнитивного компонента карьерной компетентности студентов педагогического вуза**

Показатель	Ближайшая перспектива	Дальняя перспектива	Ясность профессиональной перспективы
цели на 1 год (количество)	0,698		
цели на 1 год (число групп)	0,706		
цели на 1 год (лексическое разнообразие)	-0,493		0,368
цели на 3 года (количество)	0,699	0,416	
цели на 3 года (число групп)	0,738		
цели на 3 года (лексическое разнообразие)	-0,465		
цели на 10 лет (количество)		0,884	
цели на 10 лет (число групп)		0,890	
цели на 10 лет (лексическое разнообразие)	-0,422		-0,485
работа по специальности			0,803
процент дисперсии	0,273	0,204	0,109

Первый фактор, объясняющий 27,3% от всей дисперсии, мы назвали «ближайшая перспектива». Студенты ставят карьерные цели на один год, на три года (то есть на время обучения в вузе), но не обозначают целей на более длительные сроки.

Второй фактор описывает 20,4% от общей дисперсии и нагружается тремя переменными: количество целей на три года, количество целей на десять лет, число групп целей на десять лет. Студенты готовы представлять карьерные цели в будущем, но не формулируют карьерные цели в настоящем времени (например, на ближайший год), поэтому фактор назван «дальняя перспектива». Можно предположить, что студенты не связывают время обучения в вузе с этапом карьеры. Социологи отмечают, что главный вид деятельности студента – учеба – отходит на второй план после работы либо приработка. Учеба в вузе перестает быть

этапом профессионального пути, моментом освоения важных социальных ролей. Следствием данных изменений является снижение уровня учебной мотивации.

Третий фактор определяют шкалы «лексическое разнообразие целей на один год», «желание после окончания вуза работать по специальности» и на другом полюсе – «лексическое разнообразие целей на десять лет». Эти студенты хотят работать по специальности, которой обучаются в вузе, поэтому они ставят значительное количество целей на один год, то есть рассматривают обучение в вузе как этап карьерного развития. Данный фактор назван «ясность профессиональной перспективы», третий фактор описывает 10,9% от всей дисперсии.

Рассмотрим структуру мотивационного компонента карьерной компетентности (Таблица 3).

Таблица 3.

**Структура мотивационного компонента карьерной компетентности студентов педагогического вуза**

Показатель	Эго-мотивы	Обладания-Становления	Жизнеобеспечение
S	0,601		
P	0,365	0,485	
U	-0,847		
SR		-0,895	
R			0,786
L			0,479
T			0,410
процент дисперсии	0,180	0,182	0,163

Для изучения мотивационного компонента мы обратились к классификации мотивов Ж. Нюттена. Ж. Нюттен выделил восемь основных категорий мотивов:

- S (Self) – мотивационные объекты, относящиеся к различным аспектам личности самого субъекта,

- *SR (Self-realization)* – действия или стремления субъекта, направленные на развитие (актуализацию) его самого (саморазвитие),

- *R (Realization)* – всякая активность, или работа, нацеленная на производство некоторых полезных объектов (в противоположность досуговой активности),

- *C (contact)* – мотивационные объекты, включающие социальные контакты,

- *E (exploration)* – активность в связи с получением информации, познанием, исследованием и т. д.,

- *T (Transcendental)* – мотивационные цели или ценности, имеющие религиозную, экзистенциальную или трансцендентальную природу,

- *P (Possessions)* – желание обладать чем-то, иметь, приобретать что-то.

- *L (Leisure)* – активность, связанная с отдыхом, игрой, досугом (противоположное работе) (6).

Факторная структура мотивационного компонента карьерной компетентности студентов педагогического вуза представлена тремя факторами, описываемыми 52,5% от общей дисперсии: «Эго-мотивы», «облада-

ния – становления», «жизнеобеспечения». Рассмотрим каждый фактор.

Первый фактор, объясняющий 18% от всей дисперсии, нагружают переменные: *S (Self)*, *P (Possessions)*, отрицательный полюс представлен мотивом «служение и профессиональная компетентность». Этот фактор можно определить как «альтруизм».

Второй фактор описывает 18,2% от общей дисперсии и нагружается двумя переменными: *P (Possessions)*, отрицательный полюс представлен *SR (Self-realization)*. Этот фактор можно интерпретировать как «Обладания – Становления». Данные мотивы соотносятся с двумя основными жизненными стратегиями в концепции Э. Фромма – «ориентация на обладание» и «ориентация на бытие».

Третий фактор определяют шкалы *R (Realization)*, *L (Leisure)*, *T (Transcendental)*. Для студентов важными мотивами являются активность – как направленная на производство полезных объектов, так и досуговая, а также связанная с духовным опытом. Фактор назван «Жизнеобеспечение», данный фактор объясняет 16,3% дисперсии (Таблица 4).

Таблица 4.

#### Структура личностного компонента карьерной компетентности студентов педагогического вуза

Показатель	Первый фактор	Второй фактор
самоэффективность деятельностная	0,782	
самоэффективность социальная	0,688	
контроль за действием при планировании	0,636	-0,472
контроль за действием при неудаче	0,621	
внутренний локус контроля	0,405	0,355
контроль за действием при реализации		0,823
процент дисперсии	0,340	0,188

Факторная структура личностного компонента карьерной компетентности студентов педагогического вуза представлена двумя факторами, описываемыми 52,8% от общей дисперсии.

Первый фактор, объясняющий 34% от всей дисперсии, нагружают переменные: деятельностная самоэффективность, социальная самоэффективность, контроль за действием при планировании, контроль за действием при неудаче, внутренний локус контроля. Этот фактор можно определить как «Самоценность в деятельности».

Второй фактор описывает 18,8% от общей дисперсии и нагружается тремя переменными: внутренний локус контроля, контроль над действием при реализации, отрицательный полюс представлен переменной «контроль за действием при планировании». Этот фактор можно интерпретиро-

вать как «Локализация контроля волевого усилия» (Таблица 5).

Факторная структура процессуального компонента карьерной компетентности студентов педагогического вуза представлена тремя факторами, описываемыми 67,9% от общей дисперсии: «Динамичность общения», «Эмоциональность», «Динамичность деятельности».

Первый фактор, объясняющий 25,5% от всей дисперсии, нагружают переменные: социальная пластичность, социальная эргичность, социальный темп, темп, пластичность. Этот фактор можно определить как «Динамичность общения». Студентов данной группы можно охарактеризовать как активных, гибких в выстраивании контактов с другими людьми, с высоким уровнем речевой активности.

**Структура процессуального компонента карьерной компетентности студентов педагогического вуза**

Показатель	Динамичность общения	Эмоциональность	Динамичность деятельности
социальная пластичность	0,823		
социальная эргичность	0,747		
социальный темп	0,614		
темп	0,450		0,567
пластичность	0,446		0,588
социальная эмоциональность		-0,852	
эмоциональность		-0,895	
эргичность			0,898
процент дисперсии	0,256	0,221	0,202

Второй фактор описывает 22,1% от общей дисперсии и нагружается двумя переменными: эмоциональность и социальная эмоциональность.

Третий фактор определяют шкалы: темп, пластичность и эргичность. Для студентов характерны активность, возможность быстрого перехода от одного вида деятельности к другой, быстрый темп деятельности. Фактор назван «динамичность

деятельности», данный фактор объясняет 20,2% дисперсии.

Итак, нами выявлена факторная структура компонентов карьерной компетентности студентов педагогического вуза. Полученные результаты могут быть использованы в программе психолого-педагогического сопровождения профессионального и карьерного сопровождения студентов педагогического вуза.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бажин А. С. Карьера и профессиональные компетенции специалистов // Высшее образование сегодня. 2007. № 9.
2. Карандашев В. Н. Концепция ценностей культуры Ш.Шварца // Вопр. психологии. 2009. №1.
3. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб. : Речь, 2004.
4. Могилевкин Е. А. Карьерный рост: диагностика, технологии, тренинг: монография. СПб. : Речь, 2007.
5. Могилевкин Е. А. Современные технологии оценки карьерных компетенций // Справочник по управлению персоналом. 2006. № 4.
6. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. М. : Смысл, 2004.
7. Осипова С. И., Янченко И. В. Карьерная компетентность как предмет педагогического исследования // Вестник КемГУ. 2012. № 3 (51).
8. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В. М. Снеткова. СПб. : Речь, 2001.
9. Романова Е. С. Психодиагностика: учебное пособие. СПб. : Питер, 2005.
10. Садон Е. В. Профессиональные компетенции как фактор становления профессиональной карьеры будущего специалиста : дисс. ... канд. психол. наук. Владивосток, 2009.
11. Шапкин С. А. Экспериментальное изучение волевых процессов. М. : Смысл; ИП РАН, 1997.
12. Янченко И. В. Педагогический смысл понятия «карьера» // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. II. Челябинск : Два комсомольца, 2011.

Статью рекомендует д-р. психол. наук, проф. С. А. Минюрова.

УДК 373  
ББК Ч 404.7

ГСНТИ 14.15.01

Код ВАК 13.00.01

## **Биктуганов Юрий Иванович,**

министр общего и профессионального образования Свердловской области; профессор кафедры высшего педагогического образования, Уральский государственный педагогический университет; 620031, г. Екатеринбург, пл. Октябрьская, 1; e-mail: so@midural.ru

### **КОНЦЕПЦИЯ ПОДГОТОВКИ СИСТЕМЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ К ВНЕДРЕНИЮ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** модернизация образования; федеральный государственный образовательный стандарт; педагогические кадры; материально-технические ресурсы; информационно-образовательная среда; учебно-методический комплекс.

**АННОТАЦИЯ.** Освещаются проблемы внедрения федеральных государственных образовательных стандартов в Свердловской области: кадровое, финансовое, информационное и материально-техническое их обеспечение.

## **Biktuganov Yury Ivanovich,**

Minister of Secondary and Vocational Education of Sverdlovsk Region, Professor of the Chair of Higher Pedagogical Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **THE CONCEPT OF PREPARING THE GENERAL EDUCATION SYSTEM IN SVERDLOVSK REGION TO THE INTRODUCTION OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS**

**KEY WORDS:** modernization of education; federal state educational standard; pedagogical staff; material and technical resources; information educational environment; teaching and educational complex.

**ABSTRACT.** Problems of introduction of new federal state educational standards in Sverdlovsk Region are discussed, among them are problems with staff, financing, information, material and technical supplies.

Современный этап модернизации отечественной системы основного общего образования проходит в контексте перехода к обучению по новым федеральным государственным образовательным стандартам. Процесс стандартизации содержания общего образования сущностно отражает содержательный аспект «европейского измерения в образовании» и является одной из наиболее динамичных образовательных реформ рубежа двух тысячелетий.

Внедрение федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования является одновременно и одной из базовых задач, и средством модернизации российских школ. Это подтверждается также в основополагающих нормативных документах федерального уровня. Так, в одном из указов Президента России в области защиты прав несовершеннолетних говорится: «В целях реализации системных задач, поставленных в рамках национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», Правительством Российской Федерации утвержден план действий по модернизации общего образования на 2011-2015 годы. В рамках реализации данной инициативы особое внимание уделяется вопросам обеспечения качества общего образования... Новые федеральные государственные образовательные стандарты должны обеспечить доступность для каждого старшеклассника несколь-

ких профилей обучения, соответствующих его склонностям и жизненным планам» (1). Поэтому не случайно задача внедрения федерального государственного образовательного стандарта является одной из наиболее обсуждаемых в педагогике и образовании.

Процесс внедрения федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования в образовательных учреждениях предполагает создание условий, нацеленных на повышение качества обучения и воспитания обучающихся. При этом сам Стандарт характеризует данные условия как «кадровые, финансовые, материально-технические и иные» (2). Поэтому необходимо концептуально рассматривать внедрение федерального государственного образовательного стандарта в качестве проекта, для реализации которого необходимо наличие определенных ресурсов: временных, кадровых, финансовых, материально-технических и информационно-методических. Рассмотрим, каким образом данный проект осуществляется в Свердловской области.

Временные характеристики внедрения федерального государственного образовательного стандарта заданы нормативными документами. В частности, согласно распоряжению Правительства Российской Федерации от 7 сентября 2010 г. № 1507-р, обязательный переход учреждений начального образования на новые стандарты был осуществ-

лен в 2011 г., учреждений основного образования планируется в 2015 г., а старшей школы – в 2020 г. При этом по мере готовности учреждения переход на новые стандарты может осуществляться досрочно (для основной школы – с 2012 г., а старшей – с 2013 г.). На сегодняшний день в Свердловской области на новые стандарты перешли все общеобразовательные учреждения на уровне начальной школы. Что касается основной школы, то ряд учреждений города Екатеринбурга и Свердловской области (Артемовский, Карпинск, Качканар, Каменск-Уральский, Новоуральск и др.) уже работают по новым стандартам в статусе экспериментальных площадок, в новом 2013-2014 учебном году планируется переход на новые стандарты некоторых образовательных учреждений Арамиля, Березовского, Верхней Пышмы, Красноуфимска и др.

Системный характер процесса внедрения новых федеральных государственных образовательных стандартов проявляется в тесной взаимосвязи указанных ресурсных линий. Сокращение сроков подготовки к переходу на новые федеральные государственные образовательные стандарты невозможно без создания в учреждении кадровых, финансовых, информационных и материально-технических условий.

Создание кадровых условий в образовательных учреждениях реализуется в рамках нескольких направлений:

- нормативное (обеспечение педагогов документами, подтверждающими их формальную квалификацию);
- содержательное (повышение фактической квалификации педагогов по вопросам нового качества содержания образования);
- методическое (повышение фактической квалификации педагогов в области применения новых форм, методов и образовательных технологий).

Указанные направления реализуются в рамках организации и проведения курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки, которые позволяют педагогу получить соответствующий документ; необходимые знания о государственной политике в области образования; умения использовать на практике современные образовательные технологии, соответствующие требованиям времени.

В конце января 2013 г. на базе Института развития образования Свердловской области прошел семинар-совещание «Готовность образовательных учреждений Свердловской области к введению федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования», в котором приняли участие 252 человека из 53 муниципальных образований области (представители пилотных площадок по введению федерального го-

сударственного образовательного стандарта общего образования; базовых площадок Института развития образования, муниципальных информационно-методических служб; руководителей муниципальных методических объединений, учителей основного общего образования). В ходе семинара-совещания были обозначены следующие проблемы процесса введения и реализации федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования:

1) недостаточный охват повышением квалификации по вопросам реализации федерального государственного образовательного стандарта педагогических работников основной и старшей школы;

2) в недостаточной степени в повышении квалификации используются возможности дистанционного обучения, потенциал педагогов-тьюторов, образовательных учреждений, работающих в инновационном режиме, муниципальных методических служб;

3) несформированность компетенций у педагогов для разработки нового поколения контрольно-измерительных материалов и анализа образовательных результатов в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования общего образования, качества внеучебной деятельности, качества работы по социализации личности обучающихся;

4) отсутствие единой информационно-аналитической системы оценки качества образования Свердловской области;

5) отсутствие на региональном уровне финансирования внеурочной деятельности;

6) отсутствие единой системы документооборота в системе регионального образования;

7) несоответствие данных электронного мониторинга данным государственной статистики и реальной ситуации в системе образования (3).

Из перечисленных семи проблем три относятся к кадровым, что свидетельствует о значимости кадровых ресурсов для успешности внедрения новых стандартов. В связи с этим именно данному направлению подготовки к внедрению федерального государственного образовательного стандарта в текущем году уделялось особое внимание. Организацией курсов повышения квалификации педагогов в рамках внедрения новых федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования в Свердловской области занимаются Институт развития образования Свердловской области и Уральский государственный педагогический университет.

Только на базе Института социального образования Уральского государственного

педагогического университета были проведены курсы в Арамиле, Березовском, Верхней Пышме, Ивделе, Каменск-Уральском, Красноуфимске, Карпинске, Реже и др. Регулярные опросы, проводившиеся среди слушателей курсов, показали, что главными трудностями, с которыми они сталкиваются в контексте внедрения федерального государственного образовательного стандарта, являются следующие:

- непонимание педагогами-практиками сущности некоторых основополагающих педагогических понятий, таких как методологический подход, системно-деятельностный подход, компетенции и компетентность, универсальные учебные действия и др.;

- несоответствие требований к подготовке выпускников в формате единого государственного экзамена (преимущественно знаниевый подход) требованиям, предъявляемым федеральным государственным образовательным стандартом (системно-деятельностный подход); по всей видимости, эта трудность связана с проблемой несформированности у педагогов компетенций для разработки нового поколения контрольно-измерительных материалов и анализа образовательных результатов в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования;

- большой объем документации (разрабатываемой непосредственно педагогами), необходимый для организации учебного процесса, а следовательно, значительные временные затраты на ее оформление;

- для молодых педагогов (которых в действительности в современных школах чрезвычайно мало, что также является серьезной кадровой проблемой) – незнание новых образовательных технологий (или неумение их применять на практике);

- в силу различных (объективных и субъективных) причин неспособность применять на практике воспитательные методы работы с детьми, имеющими трудности в социализации, и их родственниками;

- неготовность педагогов к работе с детьми (как в аспекте обучения, так и воспитания) с ограниченными возможностями здоровья;

- нехватка (а в некоторых учреждениях – отсутствие) в школах квалифицированных социальных педагогов и психологов.

Часть проблем, с которыми сталкиваются педагоги-практики в связи с внедрением новых стандартов, решается непосредственно на курсах повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

Не менее остро, чем кадровый, перед образовательными учреждениями стоит вопрос финансирования (обеспечение процес-

са внедрения федерального государственного образовательного стандарта финансовыми ресурсами). Образовательные учреждения Свердловской области испытывают трудности с финансированием внеурочной деятельности. Кроме того, на сегодняшний день далеко не все образовательные учреждения готовы к переходу на уровень автономии. В особенности это касается периферийных школ (расположенных в небольших городах, поселках, селах, деревнях). Основные трудности здесь связаны с низким уровнем жизни населения, в первую очередь, семей, воспитывающих детей, а следовательно, являющихся основными потребителями образовательных услуг. Социальная необеспеченность часто влечет за собой семейное неблагополучие, проблемы в социализации детей и подростков, решать которые приходится школе. В данных условиях введение платных услуг может привести к тому, что указанные категории детей и подростков окажутся не охваченными дополнительными образовательными услугами, внеурочной деятельностью, что усугубит имеющиеся у них проблемы в социализации.

В отношении материально-технических ресурсов можно отметить, что в ряде школ области необходимо провести дополнительную работу по приведению соответствующих условий в соответствие требованиям, предъявляемым новыми стандартами. И в этом направлении ведется серьезная работа. Большинство школ Свердловской области за последние годы осуществили ремонт, закупку новой мебели, компьютеров, оргтехники, презентационных установок, электронных досок, стендов, оборудования для предметных кабинетов и т. д.

Мониторингом готовности школ области к внедрению федерального государственного образовательного стандарта занимается созданный при Министерстве общего и профессионального образования Свердловской области Координационный совет. В его состав входят руководители территориальных органов управления образования, директора общеобразовательных учреждений, представители Института развития образования свердловской области, Екатеринбургского городского родительского комитета, а также областной организации Профсоюза.

По данным Министерства общего и профессионального образования школы Свердловской области, начали подготовку к введению образовательных стандартов еще на этапе обсуждения проекта. Многие мероприятия вошли в областную целевую программу развития образования «Наша новая школа», отражены в комплексе мер по модернизации образования, а также

обеспечены средствами областного бюджета в полном объеме (4).

Одной из серьезных проблем для школ Свердловской области сегодня является создание информационно-образовательной среды, что непосредственно связано с развитием информационно-методических ресурсов для внедрения федерального государственного образовательного стандарта. Согласно Стандартам учебно-методическое и информационное обеспечение реализации основной образовательной программы основного общего образования должно обеспечивать (2):

- информационную поддержку образовательной деятельности обучающихся и педагогических работников на основе современных информационных технологий в области библиотечных услуг, что непосредственно связано с наличием в школе определенных материально-технических ресурсов (о чем говорилось выше);

- укомплектованность печатными и электронными информационно-образовательными ресурсами по всем предметам учебного плана, прежде всего учебно-методическими комплексами. Учебно-методический комплекс включает: примерную образовательную программу по предмету, учебник, учебно-методические пособия (поярочные планирования и др.), средства обучения (рабочие тетради, задачки и др.), электронные приложения к учебникам, интернет-поддержку педагогов и комплексы повышения педагогической квалификации.

Безусловно, подобный подход к разработке учебно-методического обеспечения образовательного процесса должен повысить качество образовательного процесса, так как в его основе лежат принципы системности, преемственности, равноуровневости. Модернизация обучения и воспитания способствует использованию электронных приложений к учебникам и Интернета. Однако на сегодняшний день такие учебно-методические комплексы по предметам сформированы не полностью. К тому же педагоги, не работавшие ранее по тем или иным предметным линиям, испытывают трудности с выбором учебно-методического комплекса. Между тем, предварительно познакомиться с учебно-

методическими комплексами, выявить их сильные и слабые стороны на современном рынке издательских услуг фактически невозможно. Отчасти данную проблему позволяют решить различные педагогические форумы, на которых учителя, уже работающие по той или иной предметной линии, могут выразить свое отношение к учебникам, пособиям и обучающим средствам. Кроме того, некоторые издательства (например, «Дрофа») на своих сайтах представляет вебинары, где авторы предметных линий представляют их подробную характеристику. Однако этого явно недостаточно.

Что касается фондов дополнительной литературы, которые также являются составной частью информационно-методических ресурсов, то они включают: отечественную и зарубежную, классическую и современную художественную литературу; научно-популярную и научно-техническую литературу; издания по изобразительному искусству, музыке, физической культуре и спорту, экологии, правилам безопасного поведения на дорогах; справочно-библиографические и периодические издания; собрание словарей; литературу по социальному и профессиональному самоопределению обучающихся. Следует отметить, что большинство библиотечных фондов Свердловской области на сегодняшний день обеспечены достаточным количеством разнообразной литературы. Возможность доступа к новым литературным источникам реализуется благодаря интерактивным электронным контентам по разным учебным предметам, что, к слову, также является одним из требований федерального государственного образовательного стандарта.

Таким образом, для успешного внедрения новых федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования в Свердловской области постепенно формируется необходимое ресурсное обеспечение (кадровые, финансовые, материально-технические, информационно-методические ресурсы), что позволит в назначенные сроки (к 2015 г.) перейти к обучению по федеральному государственному образовательному стандарту в основной школе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы. Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. №761 Собрание законодательства РФ, 04.06.2012. №23, ст. 2994.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <http://standart.edu.ru>
3. Резолюция семинара-совещания «Готовность образовательных учреждений Свердловской области к введению ФГОС основного общего образования». Екатеринбург, 30 января 2013 г. URL: <http://www.irgo.ru>
4. Введение новых федеральных государственных образовательных стандартов в Свердловской области проходит по плану. URL: <http://www.midural.ru>

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Б. М. Игошев.

УДК 37.08  
ББК Ч 426-268.4

ГСНТИ 14.15.01

Код ВАК 13.00.01

### **Игошев Борис Михайлович,**

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной педагогики, Институт социального образования; ректор, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: igoshev@uspu.ru

### **Дьяконов Борис Петрович,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры анализа систем и принятия решений, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: dyakonoff@gmail.com

## **НОВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** синхронное обучение; асинхронное обучение; субъект-субъектное взаимодействие; модератор.

**АННОТАЦИЯ.** Показано, что развитие и все более широкое внедрение в образование различных форм асинхронного обучения предъявляет новые требования к профессиональным компетенциям педагогов и, соответственно, к их профессиональной подготовке, поскольку кардинально меняет традиционные представления о процессе обучения, актуализируя новые функции педагога как модератора учебной деятельности учащихся.

### **Igoshev Boris Mikhailovich,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Chair of Social Pedagogy, Institute of Social Education, Rector, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **Diakonov Boris Petrovich,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Analysis of Systems and Company Decisions, Ural Federal University n.a. the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

## **NEW COMPETENCES OF A TEACHER IN MODERN INFORMATIONAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

**KEY WORDS:** synchronic education; asynchronic education; subject-subject interaction; moderator.

**ABSTRACT.** It is shown that development and a wide spread implementation of different forms of asynchronic teaching in education brings forward new demands to professional competences of teachers and consequently, to their professional training; traditional understanding of the system of education is being changed completely, new functions of a teacher as a moderator of educational activity of students become essential.

**В**се более широкое внедрение телекоммуникационных технологий в образование начинает кардинально менять традиционные представления о процессе обучения. Если еще недавно, пять-десять лет назад, компьютеры и другие технические средства по сути были лишь «наглядным» свидетельством модернизации учебного процесса, «модным» атрибутом в образовательном учреждении, «украшающим» учебную среду, но мало изменяющим характер учебного взаимодействия педагогов и учащихся, то на сегодняшний день информационно-коммуникационные технологии неумолимо становятся неотъемлемой составляющей образовательного процесса, качественно изменяя информационно-образовательную среду.

Нынешнее поколение школьников и студентов – это молодые люди, родившиеся в компьютеризированном мире, поэтому они значительно лучше адаптируются к любой учебной среде, если она технологически насыщена. Соответственно, современный педагог тоже должен не просто иметь представление о том, что такое ком-

пьютер и более или менее уверенно им пользоваться. Сегодня этого уже совершенно недостаточно. Как подчеркивает В. Н. Анискин, объективные (знания, умения, навыки) и субъективные (профессиональная позиция, особенности личности) характеристики труда педагога, работающего в условиях современной информационно-образовательной среды, весьма существенно зависят от их исполняемости информационно-технологическими умениями и навыками (1, с. 562). Более того, он должен уметь «видеть» и организовывать учебную деятельность учащихся, максимально используя возможности постоянно развивающихся информационных и телекоммуникационных технологий.

На сегодняшний день в образовании различные формы обучения, основанные на применении этих технологий, уже достаточно широко применяются. Но при всем их многообразии с точки зрения дидактических характеристик они могут быть разделены на две основные разновидности в зависимости от того, какие коммуникационные подходы в них используются.

Одна разновидность представлена разнообразными формами синхронного обучения. основополагающий принцип такого подхода заключается в синхронном, непосредственном обмене информацией между участниками учебного процесса, взаимодействующими в режиме реального времени. Чаще всего такое обучение основано на применении видеосвязи, которая может осуществляться как из специально оборудованных помещений (видеоконференцзалов), так и с персональных компьютеров либо других устройств учащихся. Используются также такие технологии, как онлайн-чат.

Общим для синхронных форм обучения является то, что субъекты образовательного процесса, хотя и не находятся в «живом» контакте, могут обмениваться мнениями, задавать вопросы и получать ответы абсолютно мгновенно. Присутствие или отсутствие обучающихся фиксируется с помощью специальной системы регистрации. Очевидно, что синхронный подход практически стирает грань между реальным и виртуальным обучением и тем самым обеспечивает максимальное приближение к условиям традиционного образования, позволяя использовать многие хорошо отработанные методики и методические приемы.

Вторая разновидность – асинхронное обучение, которое не предполагает регулярного непосредственного онлайн-взаимодействия участников учебного процесса. В процессе асинхронного обучения в основном используются такие ресурсы, как электронная почта, списки рассылки, древовидные конференционные системы, электронные дискуссионные панели, вики-системы, блоги и др.

В настоящее время в отечественном образовании асинхронные формы обучения применяются в основном в профессиональном образовании – вузовском и дополнительном, а также в корпоративном обучении. В этом случае обучающийся имеет только четкие сроки изучения учебного материала, сдачи зачетов и экзаменов, а также определенные учебные материалы. Далее он сам выстраивает свой образовательный процесс в зависимости от времени, которым располагает. В качестве технической формы обучения чаще всего используются видеозаписи лекций, возможность обмениваться записанными видеообращениями, досками для обсуждений, форумами, электронными письмами.

В целом асинхронный подход привлекает независимостью от времени, возможностью обучения в разных временных зонах, учетом разного темпа усвоения учебного материала. В то же время очевидно, что

асинхронное обучение требует от обучающегося предельной целеустремленности, самостоятельности и самоорганизации, причем намного большей даже по сравнению с традиционным заочным обучением, которое предполагает периодическое участие обучающихся в сессиях, организованных в формате обычного очного обучения. По существу, асинхронное обучение – это форма самообразования человека, что требует от него определенных умений и навыков, а также способностей и личностных качеств. В то же время, поставив во главу обучающегося, а не дидактический материал, такой подход позволяет более активно вовлечь обучающихся в обучающий процесс, способствуя развитию их творческих и логических способностей, самостоятельности и осознанного подхода к обучению.

Такая специфика форм асинхронного обучения обуславливает их огромный педагогический потенциал и значимость с точки зрения решения одной из основных задач, стоящих перед современным образованием, – не просто снабжать учащихся «багажом знаний», а прежде всего «учить учиться». Именно это дает основания прогнозировать активное развитие и распространение форм асинхронного обучения в ближайшем будущем, причем не только в профессиональном, но и в школьном образовании.

Это в свою очередь означает, что педагоги должны быть профессионально подготовлены к качественному обновлению учебного процесса. Причем не только технически и технологически, т. е. овладевая компетенциями в области образовательных информационно-коммуникационных технологий. Технологически насыщенные формы обучения, особенно асинхронные, подразумевают и новые роли педагога в педагогическом процессе.

Если в синхронном обучении, как и в традиционном, весь учебный процесс, в принципе, может выстраиваться вокруг личности педагога как носителя знаний – преподавателя, учителя, то при асинхронном обучении роль педагога существенно меняется. Она скорее сводится к роли фасилитатора или модератора общения. Оба эти понятия, возникшие и получившие широкое распространение в сфере деловой групповой коммуникации, в последние годы начинают все более активно использоваться и в образовании.

Понятие «фасилитатор» (англ. *facilitator*, от лат. *facilis* – «лёгкий, удобный») в педагогике появилось в контексте личностно-ориентированной парадигмы образования и выражает функцию педагога, направленную на помощь ребенку в процессе развития, оказание содействия ему в

«трудной работе роста» (К. Роджерс). Именно поэтому чаще всего педагога называют фасилитатором в социальной педагогике. Однако это понятие в нашей стране начинает применяться и в предметном обучении, особенно когда оно дидактически ориентировано на усиление субъектной позиции обучающегося, т. е. его самостоятельности в обучении.

В основе модерации лежит использование специальных приемов, методов и техник, помогающих организовать процесс свободной коммуникации, обмена мнениями, суждениями, подводящий участника групповой работы к принятию грамотного решения за счет реализации его внутренних возможностей. То есть модерация групповой работы в большей мере направлена на раскрытие внутреннего потенциала участников коммуникации. Она не привносит нового, а лишь помогает потенциальное сделать актуальным (3).

При всей кажущейся близости этих понятий они тем не менее выражают различные функции педагога. Педагог-фасилитатор, исходя из буквального значения этого английского слова, ориентирован на то, чтобы сделать процесс обучения удобным и легким для всех учащихся, оказать индивидуальную помощь каждому в освоении учебного материала, но учащийся при этом во многом сохраняет позицию объекта деятельности педагога, т. е. «ведомого» (вспоминая этимологию слова «педагог»). В отличие от этого главная задача модератора – организовать оптимальные условия, обеспечивающие для всех возможность включиться в процесс обучения, не пытаясь в то же время кого-то куда-то вести – это дело и ответственность каждого обучающегося. То есть по существу функция модератора не столько педагогическая, сколько «преподавательская».

Исходя из этого сущности асинхронного обучения в большей мере отвечает модерация. Иначе говоря, в асинхронном обучении преподаватель выступает в роли не столько педагога или даже фасилитатора, сколько модератора.

Нетрудно заметить, что такая ролевая специфика педагогического взаимодействия в асинхронном обучении в полной мере обеспечивает перевод обучающегося «из позиции объекта педагогических воздействий в позицию субъекта управления собственной учебной деятельностью по достижению образовательных результатов» (2, с. 9). Другими словами, асинхронное обучение не просто позволяет реально решить задачу перехода от субъект-объектного к субъект-субъектному взаимодействию, о котором много говорят в последние годы, оно по

своей сути основывается именно на этом принципе учебной коммуникации.

Кроме того роль модератора в асинхронном обучении подразумевает успешное выполнение педагогом целого ряда специфических функций: создание и администрирование виртуальной дидактической среды, установка правил и норм коммуникаций в виртуальной среде, обеспечение асинхронной обратной связи, включая санкции за нарушение норм общения в среде, поддержание педагогического дискурса и др.

Создание виртуальной дидактической среды включает в себя в некоторых случаях установку, настройку «виртуальной классной комнаты», заведение пользователей, при использовании элементов синхронного онлайн-обучения (вебинары) – их организацию и проведение. Это требует как общих технических навыков подготовки электронного презентационного материала, так и частных, связанных с эксплуатацией программных платформ для обучения. Правильно созданная техническая среда, как и в классной комнате, минимизирует помехи, способствует точному представлению учебного материала.

Установка правил и норм коммуникаций в виртуальной среде включает в себя составление и доведение до всех участников правил форума, виртуального семинара или иной виртуальной учебной среды. Часто они составляются в виде F.A.Q. (frequently asked questions). Эта функция особенно важна в асинхронном обучении, так как у преподавателя нет возможности мгновенно реагировать на деструктивное отношение учебного процесса и его участников поведение. Неполные или не доведенные до обучающихся правила способны парализовать учебу ввиду невозможности преподавателя мгновенно реагировать на их нарушение. Эта функция требует опыта проведения подобных дискуссий, умения четко и ясно формулировать требования, предвидя ход учебного процесса.

Асинхронная обратная связь подразумевает комплекс виртуальных педагогических интервенций в учебную дискуссию, призванных стимулировать получение позитивного опыта, приобретение новых знаний и одновременно минимизировать коммуникационные шумы. Так, в условиях классной комнаты или университетской аудитории, когда обсуждение уходит от темы или переходит на личности, требуется вмешательство педагога, который в этот момент находится в помещении и может мгновенно реагировать на происходящее. В условиях асинхронности виртуального педагогического процесса, такие вмешательства (модерации) должны происходить дос-

точно своевременно, что подразумевает постоянный мониторинг виртуальной учебной среды и гораздо большую временную нагрузку на преподавателя. Позитивная обратная связь тоже должна быть максимально своевременна и точна.

Поддержание педагогического дискурса включает в себя равномерное распределение дидактического материала и его проработки и обсуждения (в том числе квалификационного) во времени. Если в условиях традиционного синхронного образования выдается достаточно большой объем материала (лекция, урок), потом осуществляется контроль и оценка знаний (контрольная работа, зачет, экзамен), то в асинхронном виртуальном обучении требуются иные пропорции учебного материала и его распределение во времени.

Атомизация мышления и внимания, стимулируемая виртуальными средствами коммуникаций, требует и атомизации учебного материала с постоянной сменой форм его подачи. Так, после подачи небольшой порции материала (в форме мини-лекции, ссылок на литературу, презентации или видео) необходимо тут же стимулировать обсуждение, осмысление и критику материала с помощью модерации, своевременно задаваемых вопросов, стимулирующих не только общение ученика и преподавателя, но и обучающихся между собой. Идеальный педагогический дискурс в такой среде состоит в дискуссии обучающихся с материалом и друг с другом, а не в дискуссии с преподавателем. В момент достаточной проработки материала необходима следующая атомарная доза информации и открытых вопросов и т. д. Видно, что эта функция требует от

педагога навыков атомизации учебного материала, поддержания дискуссии, создания и удержания интереса, круглосуточное чувство учебного темпа и большие затраты времени.

Из сказанного видно, что новые роли педагога при асинхронном обучении требуют и новых компетенций: технических навыков, навыков установления норм и правил поведения в виртуальной среде, навыков модерации, субъект-субъектной коммуникации, атомизации учебного материала, поддержания темпа виртуального общения и создания педагогического дискурса, нацеленного на общение учеников между собой и материалом, а не между обучающимися и педагогом. Все эти навыки новы для педагога, но вряд ли без них возможно построение успешной модели асинхронного обучения, которое, безусловно, займет приоритетное место в образовании уже в недалеком будущем.

Это в свою очередь требует внесения соответствующих корректив в профессиональную подготовку педагогов – и с точки зрения уточнения содержания и обновления форм их обучения, и в аспекте расширения их профессиональных компетенций.

Понятно, что в практическом плане это ставит проблему конкретизации содержания и структуры новых компетенций, их сопоставления с нормативно закрепленными компетенциями педагога и модулями (дисциплинами) образовательной программы их подготовки. Однако основным фактором формирования необходимых компетенций и навыков является внедрение форм асинхронного обучения в вузовское педагогическое образование.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Анишкин В. Н. Профессиональная компетентность и профессиональная компетенция преподавателя вуза: проблема разграничения понятий // Известия Самарского научного центра РАН. 2010. Т. 12. № 3 (3).
2. Матвеева Н.Н. Процессный подход в управлении качеством образовательного процесса как средство повышения качества образовательных результатов (на примере факультета и кафедры вуза) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2009.
3. URL: <http://do.gendocs.ru/docs/index-332982.html>

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. А. П. Чудинов.

**Галагузова Минненур Ахметхановна,**

доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: yung.ektb@mail.ru

**Гайнеев Эдуард Робертович,**

кандидат педагогических наук, мастер производственного обучения, Ульяновский профессионально-педагогический колледж; 432008, г. Ульяновск, ул. Московское шоссе, 82; e-mail: gajneev.eduard@yandex.ru

**ТВОРЧЕСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ И БАЗОВОГО ПРЕПРИЯТИЯ В КОНКУРСАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** педагогическое взаимодействие; мастер; наставник; опыт; профессиональная подготовка; творческая деятельность; компетентность.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматриваются особенности совместной творческой профессиональной подготовки обучающихся, формирования и развития у них основ опыта творческо-конструкторской, рационализаторской деятельности в творческо-педагогическом взаимодействии образовательного учреждения (педагога практического обучения колледжа) и предприятия (руководитель практики на базовом предприятии) в конкурсах профессионального мастерства.

**Galaguzova Minnenur Akhmetkhanovna,**

Doctor of Pedagogy, Professor of the Chair of Social Pedagogy, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Gayneev Eduard Robertovich,**

Candidate of Pedagogy, Training Officer of Ulyanovsk Professional and Pedagogical College, Ulyanovsk, Russia.

**CREATIVE AND PEDAGOGICAL INTERACTION OF EDUCATIONAL INSTITUTION AND COMPANY IN COMPETITIONS OF PROFESSIONAL SKILL**

**KEY WORDS:** pedagogical interaction; master; mentor; experience; professional training; creative activities; competence.

**ABSTRACT.** The peculiarities of the joint creative professional training of students, formation and development of the basis of the experience of creative design, rationalization activities in creative and pedagogic interaction of educational institutions (teacher of practical training College) and an enterprise (head of practice on the base enterprise) in competitions of professional skills are discussed.

В последние годы в России складывается весьма тревожная тенденция к сокращению в производственной сфере квалифицированных рабочих, и перед многими предприятиями уже сейчас остро стоит кадровый вопрос, в особенности ощущается потребность в рабочих высокой квалификации.

По данным Федеральной службы по труду и занятости Российской Федерации (Роструд) в настоящее время от 60 до 80% вакансий на рынке труда составляют рабочие профессии. Даже в такой высокотехнологической отрасли, как оборонно-промышленный комплекс, испытывается серьезный кадровый голод. В мае 2013 года на заседании Комитета по образованию Государственной Думы РФ, в котором приняли участие представители министерств и ведомств, органов исполнительной и законодательной власти, ассоциаций работодателей, научно-педагогического сообщества, председатель Комитета В. А. Никонов отметил, что средний возраст работников всех стратегических отраслей промышленности составляет 55-57 лет. Из них доля работников старше 60 лет превышает 30%. Дефицит

инженеров-технологов в отрасли порядка 17%, инженеров-конструкторов – 22%, рабочих различных специальностей – 40% (6). Таким образом, статистика показывает чрезвычайно тяжелую ситуацию с воспроизводством в нашей стране квалифицированных рабочих кадров.

Новые социально-экономические условия, тенденции развития технологий современного производства ставят особые задачи при подготовке будущих рабочих и специалистов, реализация которых вряд ли возможна без тесного взаимодействия образовательного учреждения и работодателя (3, с. 26).

При этом в связи с новыми целями и задачами возникает необходимость взаимодействия всех заинтересованных сторон уже на более высоком уровне взаимодействия – на уровне творческо-педагогическом, основным направлением которого является совместная подготовка профессионально самостоятельного, инициативного, творчески мыслящего работника, активно участвующего в решении инновационных вопросов современного высокотехнологического производства, обладающего высоким уровнем

нем компетенций, что позволяет ему решать профессиональные задачи в «ситуации нового вида» (8, с. 51).

Творческо-педагогическое взаимодействие образовательного учреждения (учебного заведения) и предприятия (работодателя) в творческой профессиональной подготовке современного рабочего понимается нами как *сотрудничество колледжа и*

*предприятия в реализации творческой профессиональной подготовки квалифицированного рабочего, обеспечивающее его компетенции, адекватные требованиям рынка труда и отвечающее интересам личности обучающегося, предприятия, государства.* Схема взаимодействия сферы образования и производства представлена на рис. 1.



**Рисунок 1. Схема педагогического взаимодействия**

Одним из важных направлений творческо-педагогического взаимодействия в творческо-профессиональной подготовке будущего квалифицированного рабочего являются регулярно проводимые совместно с социальными партнерами и прежде всего учебными заведениями и представителями работодателей конкурсы профессионального мастерства. Это связано с тем, что значительные технологические изменения, меняющиеся условия организации труда повышают роль личностного потенциала, творческого видения способов реализации инновационных подходов к профессиональной деятельности (4).

Необходимо отметить, что в повышении эффективности труда немаловажная роль принадлежит эмоционально-мотивационной стороне, когда рабочий стремится к творчеству и созиданию, к осознанному анализу своей деятельности, самостоятельным действиям в производственной ситуации (5). Это продиктовано тем, что современное производство нуждается в рабочем

высокой квалификации с творческим подходом в производственной деятельности.

В многочисленных исследованиях (П. Р. Атутов, Б. М. Игошев, Д. М. Комский, С. А. Новоселов, В. А. Поляков и др.) отмечается, что развитие творческих способностей обучающихся, формирование их творческой деятельности требуют специальных дидактических условий (2).

Этому во многом способствует раскованная, игровая, творческая, соревновательная атмосфера конкурсов профессионального мастерства. Что особенно актуально именно на уровне начального профессионального образования, при подготовке будущего высококвалифицированного рабочего, когда особенно важна его будущая практическая профессиональная деятельность, практические навыки и умения, не только «светлая голова», но и «золотые руки» (3).

Определимся с понятием «конкурс профессионального мастерства». Конкурс (фр. concours состязание < лат. concursus сход; стечение, столкновение) – соревнова-

ние для выявления наилучших из числа участников, представленных работ и т.п. (7, с. 425). Профессиональная педагогика рассматривает конкурс как соревнование обучающихся и студентов профессиональных учебных заведений. Система поэтапной организации конкурсов обычно включает конкурсы внутриучебные (в одном профессиональном учебном заведении), областные, региональные и общероссийские. Задания на конкурсах профессионального мастерства, как правило, включают практическое выполнение типичной производственной работы по профессии или специальности, а также устные вопросы и письменные задания интегративного характера по общетехническому (общепрофессиональному) и специальному циклам. Организаторам конкурсов известны также и основные критерии оценки выполнения конкурсных заданий: качество выполненных работ, уровень теоретической подготовки, применение рациональных приемов труда, соблюдение ученических норм времени на выполнение конкурсного задания, рациональность организации труда и уровень производственной самостоятельности конкурсанта, соблюдение требований техники безопасности труда.

В настоящей статье мы остановимся на характеристике лишь некоторых методических подходов к совместной с представителями базового предприятия организации конкурсов профессионального мастерства как одного из направлений творческо-педагогического взаимодействия учебного заведения и предприятия, формирования опыта профессиональной, творческо-конструкторской деятельности в процессе подготовки будущего рабочего.

Система поэтапной организации конкурсов обычно включает конкурсы внутриучебные (в одном профессиональном учебном заведении), областные (региональные) и всероссийские.

Определенные дидактические преимущества конкурсов профессионального мастерства, проводимых на разных организационных уровнях, очевидны. Однако слабое взаимодействие учебных заведений с представителями предприятий недостаточно эффективно способствует реализации творческого потенциала конкурсов для мотивации творческой активности обучающихся и повышению качества их профессиональной подготовки.

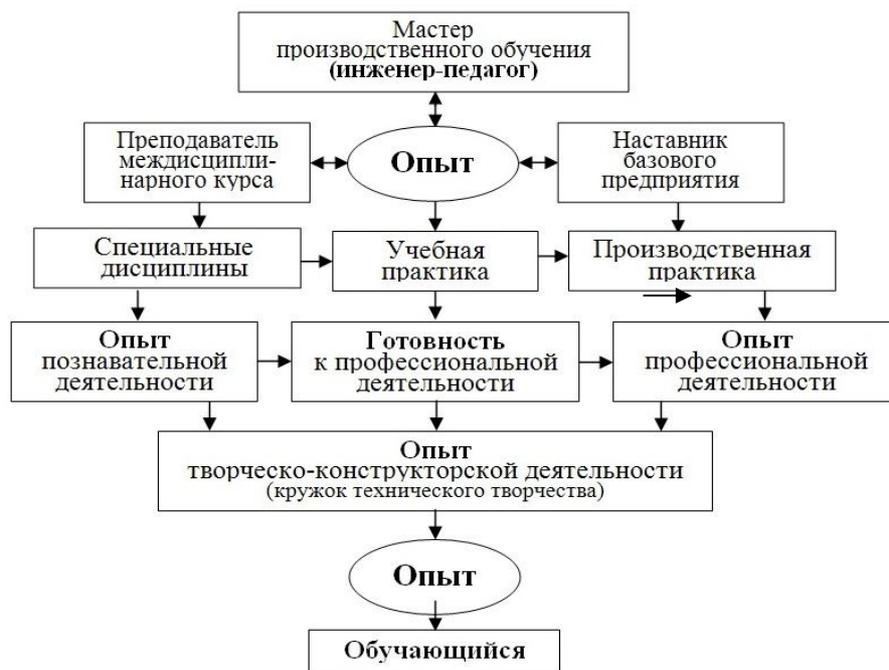
Конкурсы профессионального мастерства давно приобрели популярность в системе начального и среднего профессионального образования и проводятся регулярно. Важно то, что их цель не ограничивается популяризацией специальностей и профессий, обменом опытом, выявлением

лучших обучающихся и вручением им дипломов победителей и премий, а имеет более широкий масштаб. Конкурсы – это и прекрасный индикатор уровня опыта профессиональной деятельности обучающихся и мастеров производственного обучения, и эффективный способ совершенствования профессионального мастерства и творчества, и создание мотивационного поля, включение механизмов саморазвития в системе начального и среднего профессионального образования.

Ключевой фигурой в организации творческо-педагогического взаимодействия является мастер производственного обучения. Он должен не только уметь проектировать учебный процесс, но и эффективно взаимодействовать с социальными партнерами, работодателем и прежде всего непосредственным, представителем предприятия – руководителем практики обучающегося в условиях реального производства (рис. 2).

Таким образом, мастер, ориентированный на новации, создает специальные условия, способствующие развитию рационализаторских и творческих способностей в процессе планирования, организации, осуществления и контроля практического обучения, эффективного взаимодействия с преподавателями специальных дисциплин, социальными партнерами, руководителями производственной практики (наставниками) на базовом предприятии и использованием потенциала кружка технического творчества. Отсюда – и высокие требования к профессионально-педагогической компетентности мастера производственного обучения: наивысший (шестой) квалификационный разряд по рабочей профессии, высшее педагогическое образование, а также собственная творческо-конструкторская деятельность, которая проявляется в его личном продуктивном, результативном участии в конкурсах, организации работы кружка технического творчества, а также и в его научно-методической деятельности.

Таким же высоким уровнем должна соответствовать и другая сторона творческо-педагогического взаимодействия – представитель работодателя, руководитель производственной практики на предприятии (наставник). Это прежде всего наивысший квалификационный разряд по профессии, склонность и опыт педагогической, наставнической деятельности и, разумеется, его творческо-конструкторская, рационализаторская деятельность. Именно поэтому важнейшей задачей мастера является подбор руководителей производственной практики (наставников) на предприятии из числа наиболее квалифицированных рабочих, новаторов производства, имеющих опыт творческой деятельности, а также склонность к педагогической деятельности.



**Рисунок 2. Интегративная структура формирования опыта профессиональной деятельности**

Итак, творческо-педагогическое взаимодействие образовательного учреждения – Ульяновского профессионально-педагогического колледжа и базового предприятия – Ульяновского автомобильного завода – в лице педагога колледжа (мастера производственного обучения) и руководителя практики на предприятии (наставника) в совместной творческой профессиональной подготовке будущего рабочего проявляется прежде всего в совместной подготовке обучающихся к конкурсам профессионального мастерства.

Творческо-педагогическое взаимодействие начинается уже на первом этапе конкурса – внутри учебной группы: мастер совместно с наставниками базового предприятия разрабатывают учебный стенд – схему и практиканты начинают готовиться к конкурсу. По завершении конкурса в рамках учебной группы призеры данного этапа – трое обучающихся – начинают подготовку совместно с мастером группы и наставником по практике к конкурсу внутри колледжа. Затем победитель и второй призер начинают также совместно с мастером группы и наставником по практике подготовку к областному конкурсу.

В конце марта состоялся областной (региональный) этап. В рамках конкурса участникам предстояло показать высокий уровень теоретических знаний, практических умений и навыков. По словам организаторов, цель мероприятия заключается в привлечении внимания к рабочим профессиям, обмену передовым профессио-

нально-педагогическим опытом, выявлении и поощрении талантливой молодёжи, а также и их наставников – мастеров производственного обучения.

Короткий инструктаж по технике безопасности с росписью в протоколе. Осмотр рабочего места. Минутная готовность. И уже дан старт. Время и качество монтажа – вот главные параметры, от которых зависит количество баллов, присуждаемых участникам! За семьдесят минут конкурсантам – обучающимся предстоит смонтировать фрагмент схемы вертикально-сверлильного станка 2 Н-125 «Пуск асинхронного электродвигателя по заданным параметрам, с динамическим торможением и световой индикацией, с использованием понижающего трансформатора». Причем схема разработана таким образом, что при срабатывании теплового реле световая индикация не включается, а при нажатии кнопки «Стоп» выключается также и сигнальная лампа «Сеть».

Параллельно состязаются наставники будущих электромонтеров. Они проводят теоретический коллоквиум и выполняют практическое задание, аналогичное заданию обучающихся – монтаж фрагмента схемы станка. Помимо теоретического тестирования и монтажа схемы, мастерам производственного обучения предстоит еще одно весьма непростое практическое задание – определение и устранение искусственно введенных неисправностей в схемах своих обучающихся. То, что мастера производственного обучения работают, выявляют

и устраняют неисправности именно на стендах *своих* обучающихся важно тем, что мастер, понимая, что ему предстоит работа на схеме *своего* подопечного, весьма тщательно и добросовестно подготавливает своего обучающегося к ответственному и напряженному конкурсу регионального уровня. Этим создается эффективный творческий тандем, и конкурсный результат мастера производственного обучения в определенной степени зависит от качества работы подготовленного им обучающегося.

В создании такого тандема в других профессиях возможны два варианта.

1. Добавлять дополнительно к сумме баллов мастерам производственного обучения 10% от суммы баллов обучающегося. Например, обучающийся набирает сумму 84 балла и мастеру того же образовательного учреждения дополнительно к его сумме баллов добавляется 8,4 балла.

2. Добавлять баллы мастеру в зависимости от места, занятого его учеником, начиная с последнего места, за которое добавляется всего 1 балл, и за каждую последующую ступень также добавляется по 1 баллу. Например, если среди 12 участников конкурса обучающийся занимает первое место, то итоговая сумма баллов его мастера производственного обучения увеличивается сразу на 12 баллов.

В этом проявится соревнование педагогов практического обучения в наиболее полной мере, по самым важным граням их профессионально-педагогической компетентности: здесь мастера выдерживают конкурсный «экзамен» и как профессионалы в рабочей профессии, и как профессионалы в педагогике.

Это способствует тому, что мастер производственного обучения более тщательно относится к подготовке обучающегося-конкурсанта, что является прекрасной возможностью также и для его собственного профессионального и педагогического совершенствования.

Другой особенностью организации и проведения конкурсов электромонтеров в Ульяновской области является то, что заранее, за месяц-полтора до областного конкурса по образовательным учреждениям рассылается электрическая принципиальная схема со спецификацией, по которой в строгом соответствии с этой спецификацией необходимо подготовить два стенда – для

мастера и обучающегося – с уже установленными электроаппаратами. В этом также проявляется мастерство будущих участников конкурса: умение наиболее оптимально расположить электроаппараты, использовать рациональную технологию выполнения монтажа, укладки проводов и т. д., что в итоге сказывается на производительности труда при выполнении практической части. Подчеркнем, в совместной подготовке – обучающегося, мастера производственного обучения колледжа и наставника обучающегося по практике на заводе (рис. 3).

Отметим также то, что при результативном выступлении обучающегося предусмотрено поощрение и наставников по практике: руководством предприятия они награждаются почетной грамотой и денежной премией.

По завершении практического тура конкурса все участники обходят стенды, знакомятся со схемами соперников, сравнивают и находят что-то новое, полезное для себя, для своей профессиональной деятельности.

Основными параметрами оценки результатов выполнения практического задания являются реальные критерии и показатели эффективности профессиональной деятельности (профессионального мастерства) рабочего, определенные в профессиональной педагогике: культура труда, производительность труда, профессиональная самостоятельность, творческое отношение к труду.

Самое деятельное участие в организации и проведении конкурсов принимают базовые предприятия, организации, представители бизнеса: спонсорство, работа в качестве членов жюри и апелляционных комиссий и др. В качестве многолетнего партнера различных творческих мероприятий, в том числе и конкурсов «Мастер – золотые руки» в системе профессионально-технического обучения Ульяновской области, выступает группа компаний СИГМА-СИ, традиционно поддерживающая те сферы деятельности, в которых главным ресурсом и двигателем являются «умные» руки. На протяжении многих лет СИГМА-СИ поддерживает соревнования по техническим видам спорта, проводимые в Ульяновске и ульяновской области. В этом году Группа обеспечила призовой фонд на конкурсах профессионального мастерства по всем направлениям подготовки, ведущейся в системе профессионально-технического образования Ульяновской области.



**Рисунок 3. Взаимодействие образовательного учреждения и сферы производства**

Производственная практика обучающихся колледжа проводится на основе прямых договоров на базовом предприятии нашего образовательного учреждения – ОАО УАЗ и начинается не с третьего курса, как это обычно предусмотрено, а со второго. Этим решается проблема материально-технического обеспечения: если новейшее оборудование «не идет» к обучающемуся (в образовательном учреждении), то приходится ученика «выводить» к новейшему оборудованию и технологиям современного непрерывно модернизируемого производства.

Производственная практика и наставничество работников предприятия оплачиваются из расчета от 10% тарифной ставки за одного практиканта.

Практиканты трудоустраиваются на период практики (с 1 сентября по 30 июня) в соответствии с трудовым кодексом по первому квалификационному разряду с

внесением записи в трудовую книжку, и этот период уже входит в трудовой стаж. Предусмотрено также и материальное стимулирование для наиболее добросовестных и грамотных практикантов колледжа посредством перевода их на более высокие квалификационные разряды.

Автозаводом предусмотрена доплата также и мастерам колледжа, задействованным на производственной практике (мастера 2-го и 3-го курсов).

Опыт показывает, что более тесное творческо-профессиональное взаимодействие образовательного учреждения с базовым предприятием способствует решению главной задачи системы профессионального образования – формированию новой модели профессиональной подготовки, которая бы преодолела отставание в структуре, объемах и качестве трудовых ресурсов от реальных требований современного производства.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» // Вестник образования России. 2010. № 4.
2. Атуттов П. Р. Роль трудового обучения в политехническом образовании школьников. М. : Просвещение, 1985.
3. Гайнеев Э. Р. Формирование творческо-конструкторского потенциала обучающихся во взаимодействии с базовым предприятием // Среднее профессиональное образование. 2008. № 4.
4. Гайнеев Э. Р. Поэтапное формирование опыта творческо-конструкторской деятельности : учебное пособие. Екатеринбург, 2012.
5. Игошев Б. М. ЭВТ: знакомимся, делаем, играем. М. : Молодая гвардия, 1989.
6. Никонов В. А. Подготовка кадров для оборонно-промышленного комплекса России: проблемы и пути решения // Заседание комитета по образованию Госдумы РФ от 15 мая 2013 г. URL: edu.garant.ru.
7. Новейший словарь иностранных слов и выражений. Минск : Современный литератор, 2003.
8. Новоселов С. А. Педагогическая система развития технического творчества в учреждении профессионального образования : дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 1997.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Б. М. Игошев.

УДК 37.062  
ББК Ч 44

ГСНТИ 15.31.31

Код ВАК 19.00.01

### **Зеер Эвальд Фридрихович,**

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии профессионального развития, Институт психологии, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11, ауд.0-201; e-mail: kafedrapp@mail.ru

### **Сыманюк Эльвира Эвальдовна,**

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой акмеологии и психологии управления, Институт кадрового развития и менеджмента, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: arу.fmpk@rambler.ru

## **АСИММЕТРИЧНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ БУДУЩЕЕ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** асимметрия профессионального будущего; профессиональное самоопределение; конфликтующие реальности; психологика.

**АННОТАЦИЯ.** Вводится понятие «асимметричное профессиональное будущее» и его проявление в постиндустриальном обществе. Анализируются внешние и внутренние факторы, обуславливающие асимметрию профессионального будущего. Рассматривается прогнозирование будущего в контексте новой научно-прикладной дисциплины – психологика. Приводятся сценарии и варианты преодоления асимметричного будущего современной молодежи.

### **Zeer Evald Friedrikhovich,**

Doctor of Psychology, Professor, Head of the Chair of Psychology of Professional Development, Institute of Psychology, Russian State Professional Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **Symaniuk Elvira Evaldovna,**

Doctor of Psychology, Professor, Head of the Chair of Acmeology and Psychology of Management, Institute of Staff Development and Management, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **ASSYMETRIC PROFESSIONAL FUTURE OF MODERN YOUTH**

**KEY WORDS:** asymmetry of professional future; professional self-determination; clashing realities; psychologic.

**ABSTRACT.** The concept "asymmetric professional future" and its manifestation in post-industrial society are defined. External and internal factors causing asymmetry of the professional future are analyzed. Future forecasting in the context of new scientific and applied discipline – psychologic is considered. Scenarios and options of overcoming of the asymmetric future of modern youth are provided.

### **О** *пределение асимметрии профессионального будущего*

Прежде чем перейти к рассмотрению проблемы асимметричного профессионального будущего, следует определиться с пониманием (понятием) профессионального будущего. Это желаемая и возможная трудовая занятость, которая обеспечила бы человеку достойную жизнь. Конечно, представление о достойной жизни меняется со временем. Но в самом общем смысле это престижная (элитная) профессия, материальная обеспеченность, чувство собственной значимости и комфорта.

Профессиональное будущее имплицитно подразумевает существование нескольких альтернатив будущего и возможность человека влиять на выбор желаемого будущего.

Следует также иметь в виду, что современные социально-политические и экономические условия характеризуются высокой профессиональной динамичностью, политической нестабильностью и непредсказуемым будущим. А это порождает не всегда осознаваемую неуверенность в же-

лаемом будущем и в неоправданной надежде на случайный возможный успех.

В общем, можно констатировать, что в настоящее время профессиональное будущее подрастающего поколения чревато непредсказуемостью, неопределенностью и отсутствием перспектив максимально реализовать, выполнить себя в профессиональной жизни.

Основываясь на вышеизложенных суждениях, можно привести следующее краткое определение асимметрии профессионального будущего – это несовпадение желаемого и реального будущего. В чем проявляется эта асимметрия?

1. В аморфности, неопределенности цели профессионального образования. В настоящее время полученная профессия, специальность не является основой (условием) трудовой занятости. Нормой становится смена профессии (специальности), что приводит к утрате профессиональной идентичности и обуславливает профессиональную депривацию (1, с. 18).

2. В противоречиях нравственно-смысловых ориентаций прошлой жизни, на-

стоящего времени и будущего. В общественном сознании молодежи доминирует ориентация на настоящее, сегодняшнее время. Будущее время утратило свою значимость. Преобладают ориентации на краткосрочный успех.

3. В ускорении темпов трудовой деятельности прошлого и настоящего времени, обусловленных социально-технологическим прогрессом. В жизни предшествующего поколения эти изменения происходили намного медленнее.

4. В изменении (перестройке) структуры занятости работников. В современном постиндустриальном обществе идет сокращение числа людей, занятых производительным трудом в промышленности и сельском хозяйстве. Резко увеличилась доля людей, занятых в сфере услуг.

Факторы, деформирующие будущее, следующие.

1. Существенно изменилось психологическое время человека, возросли его ритм, скорость. Переживание динамики этого времени порождает психическую напряженность.

2. Неопределенность профессионального будущего затрудняет его планирование и определение перспектив карьеры. Отсутствие образа будущего затрудняет прогнозирование (планирование) своего профессионального будущего.

3. Профессиологическая некомпетентность приводят к ошибкам профессионального самоопределения вследствие неумения принимать решения в ситуациях, характеризующихся амбивалентными потребностями будущего.

Таким образом, асимметрия профессионального будущего – это искажение образа будущего, расхождение прогноза и реальности, утрата перспектив желаемого профессионального будущего.

*Факторы, обуславливающие асимметрию профессионального будущего*

Рассмотрим вначале *объективные факторы*. К ним относятся социально-экономические условия постиндустриального общества, системы профессионального образования и профориентации.

Анализируя причины расхождения желаемого и реального будущего, целесообразно рассмотреть особенности современного (тенденции развития) постиндустриального общества – общества, в котором индустриальный сектор теряет ведущую роль. Это не значит, что значение промышленности и сельского хозяйства уменьшается. Но внедрение высоких производственных технологий обуславливает увеличение доли трудоспособного населения в области информатизации и услуг.

Изменение структуры занятости (трудоспособного населения) вследствие развития высоких технологий привело к сокращению числа квалифицированных рабочих и возникновению новой социальной группы – «неопролетариата», состоящего либо из людей, не имеющих постоянной работы, либо из тех, чей уровень и вид профессионального образования остается невостребованным. Возникновение «неопролетариата» в постиндустриальном обществе свидетельствует об асимметрии профессиональной действительности.

Следующей особенностью современного производства стала его тотальная технологизация. Наука все больше переключается на технологическое совершенствование практики. На смену научно-технической революции пришла «технологическая революция». Наступила эпоха технологий, которые характеризуются высокой подвижностью, динамичностью.

Развитие общества определяется рыночной экономикой ориентированной на потребности потребителя. На смену «парадигмы развития» приходит «парадигма потребления». Потребление и развлечение («хлеба и зрелищ») определяют потребности современной «золотой» молодежи.

Одним из признаков этой эпохи является нестабильность социально-политических, экономических, правовых, технологических и других ситуаций. Из-за этой нестабильности происходят быстрые изменения условий жизни и труда людей; следствием чего становится неуверенность в профессиональном будущем, нарастает психическая напряженность, провоцирующая асоциальное (деструктивное) поведение и психические расстройства.

Таким образом, тенденции развития постиндустриального общества свидетельствуют об усилении его нестабильности, снижении доли трудоспособного населения в индустриальном производстве, деформации потребностей современной молодежи и вносят искажения в его профессиональное будущее.

*Следующим фактором, определяющим асимметричное профессиональное будущее молодежи, является сложившаяся в стране система профессионального образования. Цель образования – подготовка к конкретной профессии (специальности) утратила свое значение, т. к. по полученной профессии большинство выпускников не трудоустраиваются, а в дальнейшем неоднократно меняют освоенные виды труда. То есть полученное профессиональное образование оказывается невостребованным.*

Приведем некоторые трансактные издержки<sup>1</sup>:

– профшкола избыточно готовит кадры по невостребованным экономикой профессиям и специальностям;

– получаемая в профессиональной школе квалификация (специальность, профессия) оказывается невостребованной на рынке труда, до 80% выпускников не трудоустраиваются по полученной специальности;

– в условиях рыночной экономики в силу чрезвычайно высокой подвижности ее конъюнктуры каждому человеку приходится не только часто менять место работы, но и неоднократно менять профессию: «Всего 20% занятого населения работает по полученной в базовом профессиональном образовании специальности, а 42% молодежи меняют свою профессию в первые два года» (5);

– по числу студентов на 10 тысяч человек населения Россия в разы превосходит аналогичные показатели в развитых странах Европы, число студентов, обучающихся в коммерческих вузах и на коммерческой основе, примерно равно числу обучающихся на госбюджетной основе (57% и 43% соответственно).

Качество подготовки специалистов на всех уровнях профобразования признается неудовлетворительным (45% – НПО, 38% – СПО, 30% – ВПО) (7). Все это порождает борьбу за квалифицированные кадры на внутреннем рынке, а также привлечение кадров из-за рубежа.

Эти трансактные издержки профессионального образования порождают асимметричность трудоустройства выпускников, обуславливают необходимость получения дополнительного образования и формирования толерантности к неопределенному профессиональному будущему и социально-профессиональную мобильность.

Замкнутость, отраслевая направленность, автономия профессионального образования, адаптивная к индустриальной экономике, противоречит динамизму постиндустриальной экономики, отрицательно влияет на трудовую мобильность работников.

Таким образом, можно констатировать, что сложившаяся система профессионального образования утратила свои целевые ориентиры – подготовку к конкретной профессиональной деятельности в определенной отрасли экономики.

Целью образования должна стать подготовка человека к будущей трудовой (об-

щественно-полезной) деятельности, а содержанием образования – освоение общих способов, методов и форм технологий деятельности.

В настоящее время в России ведется огромная работа по разработке и внедрению профессиональных стандартов, тематическим ядром которых являются виды трудовой деятельности, имеющие общую интеграционную основу и предполагающие схожий набор компетенций, главным смыслом которых является обобщенный способ выполнения деятельности, технологий ее реализации.

Для повышения качества профессиональной подготовки специалистов Агентство стратегических инициатив предусматривает введение добровольной системы сертификации квалификации на основе новых профессиональных стандартов. Эта инновация призвана устранить дисбаланс на рынке труда: несоответствие предложения профессионального образования спросу работодателя. На смену рынку дипломов придет рынок сертификатов по квалификации.

*Важным объективным фактором развития неопределенности профессионального будущего является отсутствие научно-обоснованной системы профориентации.*

Главную проблему можно определить следующим образом: сложившаяся система профориентации, трудоустройства и повышения квалификации не способствует эффективному развитию человеческого капитала. Тематическим ядром решения этой проблемы является *профессиональное самоопределение субъекта профессионального становления с начала формирования профессиональных интересов, склонностей и способностей (12–14 лет) до завершения профессиональной деятельности (60–65 лет).*

Существующие теории и практики профориентационной работы направлены на информационную и организационно-практическую деятельность семьи, образовательных учреждений, государственных, общественных и коммерческих организаций, обеспечивающих помощь населению в выборе, подборе или перемене профессий с учетом индивидуальных интересов личности и потребностей рынка труда. Главное – решение проблемы выбора профессии, которое носит «заказной» характер.

В современных же социально-экономических условиях, характеризующихся неопределенностью, нестабильностью, динамизмом, актуальным становится профессиональное самоопределение в течение всей профессиональной жизни человека. Для того чтобы обучающийся в общеобразовательной либо профессиональной школе мог осуществить это самоопределение, он дол-

<sup>1</sup> Трансактные издержки – издержки вследствие неэффективных принятых решений, планов, программ, созданных структур, отрицательно влияющих на функционирование деятельности организации и распределения ресурсов, в том числе кадровых.

жен обладать необходимой профессиологической компетентностью. А чтобы компетентно решать проблемы трудоустройства, построения индивидуального маршрута карьеры, повышения квалификации и смены профессии опитант должен обладать компетенциями, необходимыми для нахождения себя в изменяющемся мире профессий.

Эффективному содействию личностного и профессионального самоопределения человека в течение всей жизни будет способствовать научно обоснованная система профессиональной ориентации и профконсультирования. Не только профессиональная ориентация, но и профессиональное консультирование. Психолого-педагогическое сопровождение должен осуществлять специально подготовленный специалист-профконсультант. И, конечно, непрерывное, «трансграничное» профессиональное самоопределение человека требует своего научно-методического обеспечения.

К внешним факторам ошибок профессионального самоопределения относятся социальные стереотипы. Устоявшиеся представления о престижности, значимости той или иной профессии и, конечно, влияние средств массовой информации, формирующие искаженные представления о «красивой» жизни.

Таким образом, ныне существующая в стране система профориентации не удовлетворяет изменившимся социально-экономическим условиям и усугубляет асимметрию профессионального будущего, становится конфликтующей реальностью современной молодежи.

Следующую группу факторов, определяющих асимметрию профессионального будущего, *составляют субъективные факторы*. К ним относятся внутриличностные конфликты профессионального самоопределения личности, порождаемые субъективными противоречиями и сопровождающиеся состояниями психической напряженности: смутным беспокойством, неудовлетворенностью собой, депрессивностью, иррациональным настроением и т. п. Возникает опасность интроверсии профессионального будущего, замена реальной социально-профессиональной ситуации воображаемой, виртуальной. Возможность удовлетворения своей потребности образа будущего в виртуальной действительности приводит к иррационализации профессионального будущего, принятию неразумных решений.

Асимметричное профессиональное будущее порождает несогласованность субъективной (душевной) жизни человека и мира профессий. Эти противоречия инициируют конфликты профессионального самоопределения. Следствием этих конфлик-

тующих реальностей становятся деструктивные тенденции развития человека.

В процессе переживания конфликтующих реальностей происходят изменения в самосознании человека, которые затрагивают мотивационно-потребностную, операциональную либо смысловую сторону его жизнедеятельности (3).

К субъективным факторам относятся также рассогласования и противоречия социально-профессиональной направленности личности:

- противоречия между социально-профессиональными ожиданиями и профессиональной действительностью, между мотивами профессионального роста, успеха и материального благополучия, между высоким уровнем притязаний (самооценки) и самоуважением, между неосознаваемыми мотивами (стремление к власти, подчинению) и ценностными ориентациями и др.;

- противоречия между направленностью личности на достижение успеха, карьеру, высокие материальные блага и недостаточным уровнем развития социально-профессиональных способностей, качеств, психофизиологических свойств, состоянием здоровья и др.;

- несоответствие представления о своих психофизиологических достоинствах и реальных профессиональных возможностей; противоречия между «Я-возможным» и «Я-реальным», между «Я-идеальным» и «Я-деформированным»; важнейшим конфликтообразующим фактором выступает мотив соответствия самому себе, который связан с самооценкой и обеспечивает непротиворечивость «Я-образов»;

- противоречия между профессиональными возможностями, потенциалом, способностями и социальными ограничениями, обусловленными возрастом, полом, этнической принадлежностью, внешностью; между необходимостью профессиональной мобильности и отчетливо выраженной возрастной ригидностью.

Эти противоречия не всегда осознаются человеком. Как правило, они проявляются в виде астенических эмоциональных переживаний, подавленного настроения, фрустрации, повышенной раздражительности, агрессивности, тревожности и др. Симптомы эмоционального неблагополучия побуждают человека к поиску путей снятия психического напряжения.

Таким образом, можно выделить ряд типичных субъективных причин, обуславливающих асимметричное профессиональное будущее:

- рассогласование идеального и реального образа профессии и самооценки:

«Я-реального», «Я-возможного» и «Я-деформированного»;

– конфликтующие реальности профессиональной жизни инициируют развитие деструктивных тенденций профессионального самоопределения;

– противоречия между осознаваемыми и неосознаваемыми составляющими профессионального сознания.

#### *Психологика прогнозирования профессионального будущего*

Анализ внешних и внутренних детерминант, инициирующих асимметричное профессиональное будущее личности, обуславливает необходимость поиска науки, адекватной обсуждаемым проблемам. Такой отраслью психологии может стать *психологика*. Психологика изучает субъективное отражение человеком своего внутреннего мира и на его основе реализует жизнедеятельность и прогнозирует образы будущего (8).

В отличие от психологии, исследующей факты, закономерности и механизмы психики, психологика изучает индивидуальные, субъектно обусловленные формы поведения и деятельности человека. Психология ориентирована на изучение типических характеристик, психологика изучает индивидуальные проявления психики.

Психология отражает объективные устойчивые психологические образования (предметы и явления действительности) безотносительно к конкретным субъектам исследования, психологика – индивидуально-своеобразные, субъективно окрашенные переживания, отличающиеся огромной вариативной изменчивостью конкретного человека.

Естественно-научной основой психологии является теория интегральной индивидуальности В. С. Мерлина, развиваемая в Пермской психологической школе (4).

Психологика выполняет следующие функции:

– адаптационную, позволяющую человеку приспособиться к изменяющимся, неопределенным условиям жизнедеятельности путем выработки индивидуального стиля деятельности и поведения;

– смыслообразующую, обеспечивающую нахождение и выработку альтернативных сценариев и программ поведения, индивидуальных ценностных ориентаций, смыслов и установок;

– развивающую, стимулирующую саморазвитие и самоактуализацию, обеспечивающую социально-психологическую мобильность;

– профилактическую, содействующую нахождению оптимальной стратегии и тактики преодоления психологических барьеров становления личности.

Развитию индивидуальной психологии человека способствуют три внутренних фактора:

1) материал его внутренней жизни – чувства, психические состояния, инстинкты, все данности психической жизни, которые стремятся овладеть человеком и подавить его;

2) непрерывный процесс сокрытия и искажения реалий психической жизни человека, т. е. всего того, что он чувствует, о чем мыслит, чего хочет;

3) пустота, источником которой служит нереализованность человека (2).

Ее предметом являются «извивы души» – субъективные переживания своего бытия, принятие решений на основе желаемого без учета возможного; экстраполяция сегодняшнего представления о себе в будущее; кризисы несбывшихся прогнозов, игнорирование изменения себя в будущем и др. Рефлексия прошлого, переживание настоящего и прогнозирование будущего – прерогатива психологии.

Опасность психологии заключается в том, что человек руководствуется ею подсознательно. При этом принимаются ошибочные умозаключения вследствие неосознанной подгонки сформулированных суждений под желаемое и возможное. Именно психологика «подсказывает» человеку принятие ошибочного прогноза, искажающего логику будущего. Коррекция деструктивных тенденций формирования образа профессионального будущего возможна в процессе индивидуальных профконсультаций.

#### *Преодоление асимметричного профессионального будущего*

Рассмотрим возможные сценарии развития событий, построенных на асимметрии профессионального будущего:

– оптимистический – максимальная реализация себя в профессиональной жизни, нахождение альтернативных путей реализации своих планов и прогнозов;

– нейтральный – пассивное следование логике повседневной жизни;

– деструктивный – дезорганизация профессиональной жизни, потеря ее смысла и нравственных ориентиров, асоциальное поведение (6).

Сценарии профессионального будущего в зависимости от целевой ориентации психологии личности и ее профессионального поведения представлены в таблице 1.

Целевая ориентация профилактики – содействие в нахождении своего места в мире труда, оказание помощи в преодолении трудностей профессионального самоопределения, построения альтернативных сценариев реализации себя не только «здесь – и – теперь», но и в будущем.

Таблица 1.

**Сценарии профессионального будущего личности**

Сценарии профессионального будущего	Прогноз профессионального будущего	Характеристика профессионального поведения
Максимальная реализация себя в профессиональной деятельности	Оптимистический	Поиск возможностей самоосуществления и самореализации в трудовой деятельности. Проектирование альтернативных стратегий профессионального развития.
Пассивное следование психологии возможного профессионального будущего	Нейтральный	Приспособление, адаптация к внешним условиям жизни, следование логике повседневной (обыденной) жизни.
Дезорганизация ориентиров профессионального будущего	Деструктивный	Отсутствие интереса к профессиональной деятельности, утрата нравственных ориентиров, доминирование потребительских потребностей

Преодоление асимметричного профессионального будущего возможно путем развития психологической компетентности, разработки альтернативных сценариев профессиональной жизни, повышения профессиональной активности, создания оптимистической профессиональной перспективы, усиления «авторства» своей профессиональной жизни, определения новых смыслов профессиональной деятельности, согласования амбивалентных установок и отношений, постоянного повышения своего профессионального образования, снижения уровня притязаний, предвидения возможных трудностей и потерь.

Прогнозирование своего будущего сопровождается построением личного профессионального плана, формированием внутренней готовности к осознанному и самостоятельному представлению, корректировке и реализации перспектив своего развития, готовности рассматривать себя субъектом, развивающимся во времени, и самостоятельно находить лично значимые смыслы в конкретной профессиональной деятельности. Самоопределяющаяся личность – это субъект, осознавший, чего он хочет (свои цели, жизненные планы, идеалы), что он есть (свои личностные и физические свойства), что он может (свои возможности, склонности), чего от него ждут коллектив, общество.

И начинать этот процесс следует в общеобразовательной школе, возродив трудовое воспитание, конечно, отвечающее современным запросам постиндустриального общества.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Боровских А. В., Розов Н. Х. Деятельностные принципы в педагогике и педагогическая логика. М. : МАКС Пресс, 2010.
2. Гуревич П. С. Философия: учебник для психологов. М. : МПСИ; Воронеж: Модек, 2004.
3. Зеер Э. Ф. Самоопределение человека в современных конфликтующих реальностях // Образование и наука. 2010. № 7(75).
4. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М. : Педагогика, 1986.
5. Новиков А. М. Постиндустриальное образование. М. : Эгвес, 2008.
6. Сьманюк Э. Э. Психологические барьеры профессионального развития личности. М. : МПСИ, 2005.
7. Ткаченко Е. В. Проблемные вопросы развития профессионального образования в России // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2009. № 1(1).
8. Юревич А. В. Асимметричное будущее // Вопр. философии. 2008. № 7.

ва. Каким оно должно быть, мы не знаем. Но ценностно-смысловые ориентации можно обозначить. Оно должно способствовать развитию терминальных и инструментальных ценностей, направлено на приобретение базовых (ключевых) компетенций профессионального труда, формирование социальной ответственности и ориентации на достойный труд. Ныне существующее профильное обучение в школе эту проблему не решает.

Ну и, конечно, необходима координация подготовки кадров в профессиональной школе. Нужно преодолеть асимметрию невостребованных экономикой профессий.

Преодоление приведенных аспектов становления учащейся молодежи обуславливает необходимость кардинальной модернизации системы трудового воспитания в школе, реструктурирования профессионального образования, создания современной системы профориентации. Важным условием решения этих проблем является кадровое обеспечение непрерывного становления человека труда.

Таким образом, асимметрия профессионального будущего формируется под влиянием социально-экономических условий, динамичного мира профессий (труда), системы профессионального образования и профориентации, сложившегося внутреннего мира личности, его индивидуальной психологической организацией, случайными событиями и обстоятельствами, а также иррациональными тенденциями построения своего будущего.

УДК 37.02  
ББК Ч 426

ГСНТИ 17.01.33

Код ВАК 10.01.08, 10.02.19

### **Проскурина Юлия Михайловна,**

доктор филологических наук, профессор кафедры русской и зарубежной литературы, Уральский государственный педагогический университет; 620017 Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: cafruszarlit@yandex.ru

#### **МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КАТЕГОРИИ «МЕТОД» ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО РЕАЛИЗМА В ШКОЛЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** типологические связи; направление; метод; идиостиль; реализм.

**АННОТАЦИЯ.** Обосновывается правомерность применения категории «метод» при изучении литературы XIX в. Исходный тезис – единство теории и истории при рассмотрении предмета, сохранение понятийного аппарата соответствующей исторической эпохи. Рассматривается история формирования и изменения содержания понятия «реализм».

### **Proskurina Julia Mikhailovna,**

Doctor of Philology, Professor, Chair of Russian and Foreign Literature, Institute of Philology, Culture Study and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical university, Ekaterinburg, Russia.

#### **METHODICAL POTENTIAL OF THE CATEGORY «METHOD» IN STUDYING RUSSIAN REALISM AT SCHOOL**

**KEY WORDS:** typological links; trend; method; ideostyle; realism.

**ABSTRACT.** The possibility to use the category of «method» in studying literature of the XIXth century is discussed. The main idea is the unity of theory and history, preservation of the notions used in the epoch studied. The history of development of the notion «realism» and changes within it are studied.

В последнее время со стороны ряда ученых справедливое стремление к инновационной методологии, к «освобождению от догм», миражей прежнего литературоведения сопровождается негативным отношением ко всем традиционным методам изучения художественной словесности. А между тем многие из них не мешают современному интересу к анализу «нарратива», «интертекстуальности», «дискурса» отдельных произведений, тем более «художественного сознания», «стратегии письма» определенных эпох.

Прежде всего к таким традиционным методам относятся типологические аналогии, которые обнаруживают общность литературных явлений, не зависящую от влияний, заимствований, контактов, и ее видоизменения (исторические, национальные, индивидуальные). В силу этого не следует отождествлять типологические сходения с компаративистикой, с литературными связями, контактами, хотя оба метода предполагают сравнение.

В нашей науке одни ученые (В. Жирмунский) склонны относить типологические аналогии к разновидности сравнительно-исторического метода, другие (М. Храпченко) полагают, что «типологическое рассмотрение литературных явлений сложилось как особое самостоятельное научное направление» (4, с. 418; 13, с. 339). Думается, что данные разногласия в определении типологического метода не принципиальны, поскольку в обоих случаях

(«разновидность» или «направление») имеется в виду отличие типологии от компаративистики.

В 1967 году в Институте мировой литературы им. М. Горького состоялась дискуссия о проблемах типологии русского реализма, материалы которой были опубликованы в сборнике того же названия в 1969 году. В этом сборнике в настоящее время многое устарело, но само внимание к типологическому методу (статьи М. Храпченко и Ю. Лотмана) остается востребованным, несмотря на отсутствие интереса многих ученых к категории художественного метода вообще и реализма в частности. Так, в пособии «Введение в литературоведение» под редакцией Л. Чернец, выпущенном «Высшей школой» в Москве в 1999 году, отсутствует словарная статья о термине «метод».

Споры о методе идут давно, и часто они сводятся к замене слов: например, вместо дефиниции «метод» употребляется феномен «художественное сознание». Причем мотивируется эта замена необходимостью создания нового понятийного аппарата для освобождения от привычки оперировать категориями «метод» и «направление». Особенно неприязненно относятся некоторые ученые к реализму как литературному направлению, художественному методу, лучшему, что создано нами как нацией в литературе XIX века. В частности, В. М. Маркович в статье, опубликованной в первом томе коллективного сборника 1997 года «Освобождение от догм...», писал о не-

обходимости избавить наше сознание от обязанности мыслить в русле таких понятий, как реализм. Но, по справедливому мнению В. Е. Хализева, «изгонять из литературоведения слово «реализм», снижая и дискредитируя его смысл, нет никаких оснований» (12, с. 401).

Заявления о «проблематичности» понятия «реализм» участились у нас в 90-е годы, когда активизировалось внимание к постмодернизму, к зарубежным методологическим стратегиям.

Попытка убрать из нашего лексикона, заменить бытовавшие в XIX веке ключевые обозначения литературных явлений типа «реализм», «направление» может привести к «супертерминологической каббалистике», к забвению, непониманию научного языка прошлых эпох.

Каждая из них, по словам В. Г. Белинского, «имела свое сознание о самой себе, выразившееся в критике» (1, с. 148). А «развитие новых критических убеждений, – пояснял Н. Г. Чернышевский, – каждый раз было следствием изменений в господствующем характере литературы» (14, с. 165). Поэтому, думается, все изыски современной литературоведческой мысли, нередко тяготеющей к философии и лингвистике, прежде всего приложимы к рассмотрению породившей их текущей словесности. А изучение развития литературы прошлых эпох нуждается не только в традиционном сравнительно-историческом методе, но и в сохранении дефиниций их эстетических кодексов. Еще в начале XX века Е. А. Соловьев (Андреевич) настаивал на различии целей у истории и критики литературы (10, с. 542). Разные цели требуют разных способов их осуществления. Литературного критика интересуют преимущественно особенности творческих индивидуальностей, теоретические вопросы, решение которых может сопровождаться терминологическими новациями. А историк литературы изучает закономерности литературного процесса обычно в рамках понятийного аппарата рассматриваемой эпохи.

В XIX веке слово «реализм», вскоре после появления его в статье П. В. Анненкова 1849 года, получило широкое распространение в критике. Так, С. Дудышкин в 1854 году напоминал, что «понятие о так называемом реализме... перенесено в эстетику из философии» (5, с. 96). Н. Н. Страхов в конце 60-х годов писал об освещении Л. Н. Толстым тех вопросов, которые разрабатывались «нашим художественным реализмом», «русский художественный реализм начался с Пушкина» (11, с. 273, 306). Данный термин был настолько популярен, что даже обеспокоенная «наваждением... реализма» Е. П. Ростопчина

употребляла его в своих письмах. В отличие от слова «реализм» термин «метод» в XIX веке редко использовался применительно к словесности, хотя иногда встречался, в частности, на страницах «Библиотеки для чтения» без определения его сути: «...Недостает художественного метода. А между тем, этот метод создан уже искусством» (2, с. 19) В то время больше говорили о направлении, школе. Так, например, В. Г. Белинский называл близкую ему группу писателей 40-х годов натуральной школой, и хотя порой он иронизировал над увлечением многих «словцом «направление»», сам его довольно часто употреблял. В статье «О русской повести и повестях Гоголя» (1835) критик называл «реальную поэзию» всемирным направлением. И Н. Н. Страхов писал: «Граф Толстой есть реалист, то есть принадлежит к давно существующему и весьма сильному направлению нашей литературы» (11, с. 286). С. Дудышкин, восхищаясь самобытностью таланта Л. Н. Толстого, относил его к числу писателей «школы новейшей», считал его «товарищем по труду Тургенева, Писемского, Григоровича, Островского» (8, с. 82, 85). Само понятие «школа» «направление», «товарищ по труду» предполагает признание некоей эстетической общности, для выявления которой уже тогда привлекался типологический метод. Достаточно вспомнить суждения В. Г. Белинского о «реальной поэзии», о «натуральной школе», обозрение К. Аксакова 1857 года современной литературы, «взгляд» Н. Н. Страхова на словесность 70-х годов. Все эти итоговые литературные обзоры преследовали поставленную В. Г. Белинским цель – «показать общий характер литературы в данное время» (1, с. 286).

Многое в XIX веке было сделано для выявления течений внутри реалистического направления. В частности, А. Дружинин различал поэзию вечных идей и поэзию временных целей (А. С. Пушкин и Н. В. Гоголь). С. Дудышкин писал о произведениях, в которых «психологическая сторона содержания играет главную роль» и «психологический интерес» стоит на втором плане, а существенная идея – описание быта и нравов «известных классов общества или известной эпохи» (7, с. 119).

Н. Страхов полагал, что «реализм реализму рознь»: есть, по мнению критика, реалисты-психологи и реалисты-фотографы. О двух течениях в реалистической литературе, об исторических изменениях в ней говорили Н. Шелгунов («народный» и «аристократический реализм»), П. Ткачев («писатели-эмпирики» и «метафизики»).

Впоследствии общими усилиями ответственных ученых, особенно С. М. Петрова, одна из работ которого называлась «Все о нем, все о реализме» (Вопросы литературы.

1984. № 2), установлены параметры, уровни типологических исследований. С. Петров считал, что «типологические обобщения в области реализма начинаются с самого определения реализма в отличие его как направления и метода от других сопоставимых явлений литературного процесса» (9, с. 329). Как видно из высказывания С. М. Петрова, исследователь не отождествлял метод и направление. Художественный метод – система принципов отбора жизненных явлений, пересоздания их в «виртуальную реальность», в субъективный образ объективного мира посредством вымысла и слова. Это эстетическое кредо, «теория», по выражению А. Н. Соколова, литературного направления, объединенной ею группы писателей и критиков. Термины «литературное направление», «течение» у нас лишены однозначной трактовки, порой они используются как синонимы. Литературное направление – группа писателей и критиков, которая разделяет общие фундаментальные эстетические представления о мире и человеке, их взаимоотношениях, лежащих в основе «художественного метода». Внутри направления как его стилевые вариации различаются течения, иногда они называются «школами» (некрасовская школа), иногда школами именуют этапы в развитии направления. Так, Н. Г. Чернышевский, автор «Очерков гоголевского периода русской литературы» (1855-1856), относил натуральную школу к началу того направления, которое, по его словам, «теперь владычествует в нашей литературе».

После определения художественного метода вообще и реализма в частности, литературного направления и его реалистического эквивалента предлагается рассмотреть их исторические типы в XIX веке. Так, У. Фохт в статье, опубликованной в сборнике «Проблемы типологии русского реализма» (1969), говорил о дидактическом и критическом реализме. Ныне многие исследователи именуют этот второй тип реализма XIX века классическим. Попытка В. И. Кулешова воскресить прежнее название (социально-критический реализм) безуспешна, ибо «не в поношениях» видел А. С. Пушкин «цель искусства», а в «идеале». Н. Страхов в свое время писал: «Искусство в сущности никогда не отказывается от идеала, всегда стремится к нему; и чем яснее и живее слышится это стремление в созданиях реализма, тем они выше, тем

ближе к настоящей художественности» (11, с. 271). Имея в виду подобные высказывания, нельзя не согласиться с теми, кто отказывается от горьковского определения реализма XIX века и ратует за наименование его начиная с «Евгения Онегина» А. С. Пушкина классическим. Представляют и видоизменяют классический реализм прежде всего гении и большие таланты, но его «родовые признаки» выражают и рядовые писатели, несмотря на свою «второстепенность». По словам С. Дудышкина, «условия школы реальной» позволяют им «делаться замечательными, если у них есть только наблюдательность и житейская опытность» (6, с. 58).

Следующим параметром типологического изучения классического реализма является рассмотрение его стилевых течений, каждое из которых, не поглощая идиостилии своих адептов, обнаруживает известную общность в модусах повествования. Принято, исходя из мнения тогдашней критики, прежде всего С. Дудышкина, различать в реализме психологическое и дескриптивное (описательное) течение, по-разному именуемое в разное время.

Стилевая дифференциация реализма соотносится с вариативностью «художественной точки зрения» на объект изображения, его нарративное воплощение. Одних писателей интересуют преимущественно мысли и чувства человека, других – условия его жизни. Оба течения в процессе эволюции реализма обновляются, взаимодействуют, а порой и теснят друг друга. В связи с этим ученых интересуют этапы в движении реализма. «Всякое явление, – писал В. И. Кулешов, – раскрывает свою сущность в истории своего развития» (3, с. 14).

Историческое своеобразие каждого этапа классического реализма проявляется как преобладающая репрезентативная тенденция в освещении взаимоотношений человека с окружающим миром. В ходе рассмотрения важнейших этапов в эволюции классического реализма обнаруживается подвижность его типологических черт, их национальная специфика, выявление которой помогает избежать изоляции и растворения русской словесности в мировом литературном процессе.

Таким образом, использование категории «реалистический метод» при изучении русской литературы XIX в. является исторически корректным и научно обоснованным.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Белинский В. Г. Полн. собр. соч. : в 13 Т. М. : АН СССР, 1955.
2. Библиотека для чтения. 1855. Т. 133. Сентябрь.
3. Кулешов В. И. О методологическом единстве генетического и типологического изучения литературы // Кулешов В. И. Методология литературоведческих исследований. Прага, 1982.

4. Литературный энциклопедический словарь / под общ. ред. В. М. Кожевникова, П. А. Николаева. М. : Сов. энциклопедия, 1987.
5. Отечественные записки. 1854. № 4. (О принадлежности цитируемых из данного журнала статей Дудышкину см.: Б. Г. Егоров. Библиография трудов С. С. Дудышкина // Ученые записки Тартуского Университета: труды по русской и славянской филологии, 1962. Вып. 119).
6. Отечественные записки. 1855. № 1. Отд. 4.
7. Отечественные записки. 1855. № 2. Отд. 4.
8. Отечественные записки. 1855. № 12. Отд. 4.
9. Петров С. М. Критический реализм. М. : Современник, 1974.
10. Соловьев (Андреевич) Е. А. Очерки по истории русской литературы XIX века. СПб., 1907.
11. Страхов Н. Н. Литературная критика. М. : Современник, 1984.
12. Хализев В. Е. Теория литературы. М. : Высш. школа, 2002.
13. Храпченко М. Б. Художественное творчество. Действительность. Человек. М. : Сов. писатель, 1976.
14. Чернышевский Н. Г. Собр. соч. : в 5 т. М. : Правда, 1974. Т.3.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. С. И. Ермоленко.

**Локтева Рузалия Шайхулловна,**

аспирант, Нижневартровский государственный гуманитарный университет; преподаватель иностранных языков, Мегионский профессиональный колледж; 628680, Ханты-Мансийский АО – Югра, г. Мегион, ул. Пионерская, д. 1, кв. 8; e-mail: ruzalia.lokteva@yandex.ru

**ПРОФИЛАКТИКА ЭКСТРЕМИЗМА И ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ  
КАК СОСТАВЛЯЮЩИЕ НРАВСТВЕННОГО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ  
ОБУЧАЮЩЕГОСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КОЛЛЕДЖА  
(НА ПРИМЕРЕ ОПЫТА МЕГИОНСКОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КОЛЛЕДЖА)**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** экстремизм; воспитательная работа; воспитание; толерантность; личность; обучающийся; профилактика.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена проблеме профилактики экстремизма в молодёжной среде образовательного учреждения среднего профессионального образования. Автор описывает профилактические мероприятия, указывая на место и роль образования в противодействии идеологии терроризма.

**Lokteva Ruzaliya Shaykhullova,**

Post-graduate Student, Nizhnevartovsk State University, Teacher of Foreign Languages, Megion Vocational College, Megion, Russia.

**EXTREMISM PREVENTING AND TOLERANCE BREEDING AS COMPONENTS  
OF MORAL DEVELOPMENT OF STUDENTS' PERSONALITIES IN VOCATIONAL COLLEGE  
(ON THE EXAMPLE OF MEGION VOCATIONAL COLLEGE EXPERIENCE)**

**KEY WORDS:** extremism; educational work; education; tolerance; personality; student; prophylaxis.

**ABSTRACT.** The article is devoted the problem of extremism prophylaxis in youth environment of educational Institution of vocational secondary education. The author describes the preventive measures pointing to the place and role of education in ideology of terrorism opposition.

Экстремизм и терроризм – опаснейшие явления современности. Кризис общественного сознания, неблагоприятная социальная атмосфера ведут к тому, что воспитание нравственности и гражданской ответственности становятся приоритетными задачами в деле обеспечения национальной безопасности страны (5).

Эффективность осуществления профилактики экстремизма напрямую зависит от ясного и правильного понимания этого сложного социального явления. Основой в борьбе с экстремизмом молодёжи должно стать устранение причин и создание условий недопущения их провоцирования. Общество тогда способно успешно противостоять угрозе экстремизма, когда у него есть общая система нравственных ориентиров. Решение этой задачи требует консолидации всех субъектов воспитания – семьи, образовательного учреждения, общественных организаций, конструктивного диалога педагогов и представителей религиозной общности в деле подрастающего поколения (5). Именно образованию отводится ключевая роль в духовно-нравственном воспитании российского общества. Важным делом является установление системы нравственного формирования детей и подростков.

Духовно-нравственное воспитание обучающихся профессионального колледжа является одним из приоритетных направ-

лений в воспитательной работе. Среди основных направлений такого воспитания – формирование у обучающихся норм толерантного поведения, веротерпимости, миролюбия и противодействия различным видам экстремизма, чтобы создать фундамент социального согласия в обществе (6).

Наиболее системно, последовательно, глубоко духовно-нравственное развитие и воспитание личности происходит в сфере образования и просвещения. Не секрет, что контингент обучающихся профессионального колледжа в г. Мегионе многонационален. Соответственно направления деятельности образовательного учреждения ориентированы на:

- создание условий для снижения агрессии и напряжённости;

- создание условий для повышения жизненных шансов подростков и молодёжи, оказавшихся в сложной социальной ситуации, снижения чувств незащищённости, невостребованности;

- создание условий для полноценной самореализации и жизнедеятельности. По нашему мнению, необходимо ставить обучающихся в ситуацию успеха.

Важно отметить, если потребности подростков и молодых людей не удовлетворены, то эти потребности могут привести подрастающее поколение в неформальные объединения девиантной направленности. Ведь наиболее опасен возраст вхождения в

поле экстремистской активности от 14 до 22 лет. Сокращение свободного, неконтролируемого пространства социализации молодого человека также является важным моментом системы профилактической работы образовательного учреждения.

На наш взгляд, целесообразна система опосредованной и мягкой профилактики. Предметом профилактической работы в Мегионском профессиональном колледже выступают основные конкретные действия по снижению экстремистских проявлений в молодёжной среде:

- оптимизация социальной среды учреждения, в частности, её улучшение, создание в ней пространства конструктивного взаимодействия обучающихся и преподавателей, мастеров производственного обучения, положительных эмоций, реальные социальные проекты (например, приобщение обучающихся колледжа к научно-исследовательской работе в рамках проведения I Окружного конкурса социальных проектов, направленных на развитие межэтнической интеграции и профилактику ксенофобии и экстремизма в молодёжной среде», состоявшегося в мае 2012 года в г. Нижневартовске – представлена работа в направлении «Научно-исследовательская работа, посвящённая вопросам профилактики и противодействия проявлению экстремизма в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре», пять работ в направлении «Социальный проект», работы на лучшую эмблему «Югра – территория мира и согласия»; педагог-психолог в апреле 2012 года в г. Ханты-Мансийске выступила с проектом «Профилактика экстремизма в молодёжной среде»; работники библиотеки реализуют проект «Библиотека – территория толерантности», направленный на формирование у обучающихся установок толерантного сознания, определяющих устойчивость поведения в обществе;

- в рамках преподавания дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» создан военно-патриотический клуб «Патриот»;

- второй год реализуется проект «Школа первокурсника» (ответственный педагог-психолог, кураторы);

- педагог-психолог непосредственно вносит вклад в общее дело по профилактике экстремизма: проводится психодиагностика групп – социометрия, определяется уровень сплочённости, ценностно-ориентационное единство, психологический климат в группах, составляется карта наблюдений и др.;

- в основе гражданского воспитания лежат принципы культуры мира, прав человека, толерантности, поэтому во взаимо-

отношения между педагогами и обучающимися, руководство колледжа творчески внедряет принцип толерантности. Главная педагогическая задача – *помочь обучающимся обрести уважение к чести и достоинству каждого народа*. Проводя различные мероприятия, касающиеся темы «Толерантность», педагоги воспитывают в обучающихся симпатию по отношению к другим людям, снисходительность, чувство юмора, чуткость, доверие, терпимое отношение к национальным различиям, способность не обвинять других, гуманизм, умение слушать людей, сочувствовать. В процессе формирования культуры межнационального взаимодействия социально-психологические службы колледжа и педагоги используют как народную педагогику, так и активные методы новых технологий преподавания в образовательном процессе. Наиболее яркими стали: фестиваль «Свадебные традиции народов России», «Этические ценности мировых религий», «Шкагулка самоцветов» (о культуре народов мира), «Воспитание толерантности в молодёжной среде», диспут «К чему ведёт агрессия?», психологические тренинги, круглые столы;

- тесное сотрудничество с диаспорами различных религиозных конфессий;

- с целью профилактики экстремизма в молодёжной среде при работе с Интернетом установлена программа по ограничению доступа User gate, URL FILT;

- согласно локальному акту в колледже создана комиссия, проверяющая (один раз в квартал) библиотечный фонд на тему экстремистского характера;

- на встречи с обучающимися приходят сотрудники полиции, комнаты по делам несовершеннолетних, писатели, журналисты;

Как *показатели работы* по профилактике экстремизма можно назвать следующее:

- а) количество правонарушений в колледже сократилось;

- б) удовлетворённость образовательным учреждением возросла (отклики родителей, работодателей, обучающихся);

- в) имидж учреждения растёт в глазах общества (материалы публикаций в прессе, на телевидении);

- г) главное, что не зафиксированы случаи и нет фактов экстремистских проявлений среди обучающихся Мегионского профессионального колледжа.

Таким образом, можно заключить, что в профессиональном колледже г. Мегиона созданы условия для осуществления воспитательной деятельности в направлении духовно-нравственного становления обучающихся.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Федеральный закон от 25.07.2002 г. № 114-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности» (в ред. от 29.04.2008) // Собрание законодательства РФ. 2002. № 30. Ст. 3031.
2. Кашепов В. Квалификация преступлений экстремистской направленности // Уголовное право. 2009. № 1.
3. Козлов А. А. Молодежный экстремизм. СПб., Питер. 2008.
4. Фридинский С. Н. Молодежный экстремизм как особо опасная форма проявления экстремистской деятельности // Юридический мир. 2008. № 6.
5. URL: <http://kompozitmetal.livejournal.com/6689.html>  
URL: <http://scienceport.ru/>

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Л. А. Ибрагимова.

## 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** (250—300 знаков с пробелами);
- 5) **ключевые слова** (5—7 слов).

К статье прилагаются также индекс УДК, рубрика ГСНТИ и код ВАК.

Пронумерованный список литературы 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». Образцы оформления представлены на сайте научных журналов УрГПУ [journals.uspu.ru](http://journals.uspu.ru)



(343) 235-76-03

Ворошилова Мария Борисовна



E-mail: [pedobraz@uspu.ru](mailto:pedobraz@uspu.ru)

**АДРЕС РЕДАКЦИИ**

620017 Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 221

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ  
2013. № 4

Редактор А. А. Баранова  
Компьютерная верстка А. А. Барановой

Подписано в печать 22.08.13. Формат 60×84/8.  
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.  
Уч.-изд. л. 25,3. Усл. п. л. 34. Тираж 500 экз. Заказ № 4168.

Тираж отпечатан в отделе множительной техники  
Уральского государственного педагогического университета  
620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.  
E-mail: pedobraz@uspu.ru