

ISSN 2073-8315



В Е С Н І К

Магілёўскага дзяржаўнага
ўніверсітэта
імя А. А. Куляшова

НАВУКОВА-МЕТАДЫЧНЫ ЧАСОПІС

Выдаецца са снежня 1998 года

Серыя С. ПСІХОЛАГА-ПЕДАГАГІЧНЫЯ НАВУКІ
(педагогіка, псіхалогія, методыка)

Выходзіць два разы ў год

2 (44)
2014

Галоўная рэдакцыйная калегія:

д-р філас. навук прафесар М.І. Вішнеўскі (галоўны рэдактар);
д-р гіст. навук прафесар Я.Р. Рыер (нам. галоўнага рэдактара);
д-р гіст. навук дацэнт Д.С. Лаўрыновіч (нам. галоўнага рэдактара);
канд. фіз.-мат. навук дацэнт Б.Д. Чабатарэўскі (нам. галоўнага рэдактара);
канд. пед. навук дацэнт В.А. Анішчанка (старшыня рэдакцыйнага савета серыі С);
Л.І. Будкова (адказны сакратар)

Педагогіка:

д-р пед. навук прафесар А.М. Радзькоў (Мінск)
д-р пед. навук прафесар В.І. Загрэўскі (Магілёў)
д-р пед. навук прафесар А.І. Мельнікаў (Мінск)
канд. пед. навук дацэнт Т.А. Старавойтава (Магілёў)

Псіхалогія:

д-р псіхал. навук прафесар Я.Л. Каламінскі (Мінск)
д-р псіхал. навук прафесар Л.А. Кандыбовіч (Мінск)
канд. псіхал. навук дацэнт С.Л. Багамаз (Віцебск)
канд. псіхал. навук дацэнт Э.В. Катлярова (Магілёў)
канд. псіхал. навук дацэнт Ж.А. Барсукова (Магілёў)

Пераклад тэкстаў рэфератаў артыкулаў
на англійскую мову
Я.В. Рубанава

Тэхнічны рэдактар *А.Л. Пазнякоў*
Камп'ютарны набор і вёрстка *А.Л. Пазнякоў*
Карэктар *І.І. Талкачова*

Падпісана да друку 17.07.2014 г.
Фармат 70x108^{1/16}. Папера афсетная. Гарнітура Petersburg.
Ум.-друк. арк. 9,1. Ул.-выд. арк. 7,6. Тыраж 100 экз. Заказ 4632.

Установа адукацыі “Магілёўскі дзяржаўны ўніверсітэт
імя А.А. Куляшова”, 212022, Магілёў, Касманаўтаў, 1.
Пасведчанне аб дзяржаўнай рэгістрацыі выдаўца, вытворцы,
распаўсюджвальніка друкаваных выданняў № 1/131 ад 03.01.2014 г.

Унітарнае паліграфічнае камунальнае прадпрыемства
“Магілёўская абласная ўзбуўненая друкарня імя С. Собаля”
ЛП № 02330/23 ад 30.12.2013 г.
вул. Першамайская, 70, 212030, г. Магілёў

ЗМЕСТ

ТИХОНЧУК Г.Н., КОТЛЯРОВА Э.В. Конструирование и внедрение инструментов повышения качества высшего образования	4
КАЛАШНИК Н.Г. Предмет и методологические принципы густосологии – науки про эстетический вкус	9
ПАРФЕНОВА Л.А. Проблема формирования теоретических принципов государственного регулирования воспитательным процессом в системе образования	16
ГОРОВЕНКО О.А. Формирование мотивации учителей на успешную профессиональную деятельность	20
ДАНИЛЕНКО С.Н. История создания Виленского учебного округа: к 210-летию его организации	28
БАРСУКОВА Ж.А., ЛЕОНОВА Л.Н. Базисные копинг-стратегии и уровень тревожности машинистов железнодорожного транспорта	35
БОГОМАЗ С.Л., КОМЛЕНКО Н.М. Ценностные ориентации личности как одна из психологических детерминант стигматизации	39
ЖЕЛАНОВА В.В. Модель рефлексивных конструктов будущих учителей начальных классов как целевой ориентир технологии контекстного обучения	52
ЧЕРЕПАНОВА И.В. Насилие в семье как фактор формирования виктимного поведения	58
ЧЕПИК Ю.И. Индивидуальные стратегии совладающего поведения родителей тяжело больных детей	63
ЖОГАЛЬ А.М. Способы совладания спасателей МЧС с кризисными событиями профессиональной жизни	68
ГОРБЕНКО С.С. Деятельностный конструкт в гуманистическом воспитании учащихся средствами музыкального искусства	76
ПИСАРЕНКО В.Ф. Условия и факторы развития двигательных способностей полиатлонистов	82
МИСКЕВИЧ Т.В., САВИЦКАЯ О.В. Физическое состояние студенток-первокурсниц специального учебного отделения МГУ имени А.А. Кулешова	89
КАМПОВ С.П. Профессиональная направленность самостоятельной работы студентов высших педагогических учебных заведений	95
ЗВЕСТКИ ПРА АЎТАРАЎ	102
SUMMARIES	103

ПЕДАГОГІКА, ПСИХОЛОГІЯ, МЕТОДЫКА

УДК 378.4(476.5):378.14

Г.Н. ТИХОНЧУК, Э.В. КОТЛЯРОВА

КОНСТРУИРОВАНИЕ И ВНЕДРЕНИЕ ИНСТРУМЕНТОВ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Настоящая статья посвящена проблеме качества высшего образования. Авторами статьи из опыта работы в данном направлении представлены различные инструменты, повышающие и обеспечивающие качество образования при организации и реализации различных сфер деятельности в системе высшей школы.

Введение

Качество высшего образования относится к числу наиболее актуальных проблем в современном мире. Многие страны уже давно занимаются качеством высшего образования, и число стран, обращающихся к данной проблеме, постоянно растет. Сузим географию данного процесса Болонским соглашением 1999 г., которое послужило толчком для нашей страны к реализации возможностей вхождения в единое образовательное поле Европы.

Необходимость решения данной задачи для Беларуси обусловлена усиливающейся конкуренцией на рынке образовательных услуг, где особенно остро встают проблемы повышения качества образования молодых специалистов и удовлетворения запросов потенциальных работодателей. Да и само высшее образование стало массовым, в рамках чего так же следует обсуждать проблему качества образования. Не секрет, что уровень подготовки абитуриентов оставляет желать лучшего. Порой завышенные баллы по предметам в школе искажают аналитическое осмысление ситуации учащимися. Многие абитуриенты считают свои знания вполне достаточными для обучения в вузе. У большинства студентов, вчерашних школьников, отсутствуют навыки работы с литературой, слабое запоминание материала на лекциях и практических занятиях, преобладает опора на кратковременную память, и, как следствие, быстрое забывание усвоенного материала. Многие имеют небольшой словарный запас, невысокую культуру построения устной и письменной речи. Организовать самостоятельную работу по получению знаний могут единицы.

Повысить качество высшего образования – значит найти пути рационализации учебной, научной, административной, хозяйственной и других видов деятельности. Измерение качества с использованием каких-то показателей является проблематичным. Но качество оценивается и будет оцениваться. Каким образом? Однозначных оценок не разработано, а учебное заведение – это сложный механизм со сложным социальным процессом, каким является обучение. Несомненным остается одно: реализуя современный процесс образования, делая ставку на компетентностный подход, нужно четко понимать, что это интегрированный, комплексный процесс [1].

Основная часть

На сегодняшний день единства в понимании того, что стоит за понятием “качество образования”, пока нет. Очевидно лишь то, что качество образования – это синтетический показатель, выражающий совокупное проявление многих факторов. Главной задачей при анализе проблемы качества образования является разработка критериев его оценки и создание механизмов проведения контроля [1]. В настоящей статье мы поделимся опытом конструирования и внедрения в образовательный процесс высшей школы различных инструментов, позволяющих улучшить качество образования на примере УО “Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова”.

Один из необходимых инструментов повышения качества высшего образования – оценка кадрового потенциала. Качество обучения в вузе напрямую зависит, прежде всего, от эффективной деятельности профессорско-преподавательского состава. Современный преподаватель уже не столько играет главенствующую роль в подаче абстрактного теоретического материала, сколько направляет и ориентирует на получение комплексных практикоориентированных знаний. Для того, чтобы уйти от субъективизма в оценке деятельности как каждого преподавателя, так и факультетов в МГУ разработаны “Положение о рейтинге преподавателя”, “Положение об аттестации руководителей и специалистов”. Данные документы определяют цели, задачи, принципы определения рейтинга.

Для повышения уровня подготовки преподавателей существует ряд механизмов, использование которых приводит к более высокой степени квалификации и ответственности преподавателя: конкурсный отбор претендентов на должности преподавателей, их аттестация; обязательное проведение научных исследований, рейтинговая оценка преподавателей, электронный журнал рейтинга, который содержит такие критерии как учебная деятельность, научно-методическая работа, научно-исследовательская работа, публикационная активность и др. Данные рейтинга используются при поощрении усилий преподавателя, направленных на поддержку и повышение качества образования.

Оценивая в рейтинге учебно-методическую, научно-исследовательскую и другие виды деятельности преподавателя, можно оценить и деятельность кафедры в целом. Система показателей деятельности кафедр соответствует аккредитационным требованиям, предъявляемым вузу, поэтому кафедральный рейтинг необходимо систематически совершенствовать. Огромное значение в оценке деятельности кафедры играет самообследование или самооценка. Процесс самооценки является необходимым инструментом в вузах Европы, а ее результаты позволяют оценить качество работы как преподавателей, так и обучения студентов. Самооценка в белорусских вузах – это организация работы внутренних аудитов, мониторинг деятельности всех структурных подразделений вуза.

При организации учебного процесса особое место отводится методическому уровню проведения занятий. Анализ, замечания и предложения по качеству занятий фиксируются в журналах кафедр и деканатов. Особое внимание уделяется молодым сотрудникам, которые работают в вузе не более 5 лет. Для совершенствования и повышения качества методического уровня преподавания в университете разработаны “Критерии оценки открытых занятий”. По данным социологических опросов студентов названы качества, наиболее важные для преподавателя: идеальное ориентирование в сфере предмета, собственная заин-

тересованность в предмете, отличное знание предмета, чувство юмора, умение вести диалог с аудиторией, умение интересно рассказывать, методически и технически грамотно сделать презентацию.

В университетах, помимо учебно-методических, научных мероприятий проводится немало мероприятий воспитательного характера, которые требуют времени и внимания. Зачастую в один день организуются мероприятия кафедрального, факультетского, университетского уровня, что приводит к накладкам. В связи с этим, для оптимизации рабочего времени студентов и преподавателей в нашем университете создан электронный журнал деятельности деканата и кафедр «Планирование» (Schedulling), что также является эффективным инструментом повышения качества образования.

Немаловажное значение имеет стимулирование студентов к качественному обучению. Таким инструментом может быть привлечение студентов к выполнению научных исследований, рейтинговая оценка студентов, снижение оплаты за обучение для успешно успевающих студентов, мониторинги учебной деятельности, модульно-рейтинговая система оценивания по предметам.

Ключевой составляющей личностной характеристики студента является мотивация к усвоению знаний, умений и на этой основе формирование профессиональных компетенций, предусмотренных государственным образовательным стандартом специальности. Как известно, ведущим внутренним мотивом учебно-профессиональной деятельности студента является познавательный интерес, который и порождает его познавательную активность. Познавательная активность является одним из показателей успешности обучения. С другой стороны, руководство УВО и его структурных подразделений, преподаватели создают все необходимые условия для развития познавательной активности обучающихся. При этом важно создать такую образовательную среду, которая стимулирует и преподавателя, и студентов к продуктивной деятельности, соответствующей их индивидуальным особенностям и интересам, что, собственно, и составляет основу качества образования.

С целью отслеживания и анализа динамики качества обучения в УО «МГУ имени А. А. Кулешова» эффективным инструментом являются мониторинги. Так, кафедрой психологии университета разработана процедура мониторинга познавательной активности студентов и ее педагогического сопровождения [2]. Задача мониторинга – непрерывное контролируемое наблюдение за проявлением и развитием познавательной активности обучающихся в процессе проведения практических занятий и получение оперативной информации для анализа, прогноза и моделирования учебного процесса, направленного на обеспечение качества образования.

Для решения данной задачи конструировались 2 карты стандартизированного наблюдения: а) за познавательной активностью студентов в учебном процессе и б) педагогическим сопровождением познавательной активности, содержащих заданную систему категорий или критериев, в соответствии с которыми фиксируются интересующие наблюдателя интеллектуальные, словесные, эмоциональные и поведенческие реакции наблюдаемых.

Наблюдение за познавательной активностью студентов предполагает регистрацию изучаемых параметров на 3 этапах: 1 – вход в учебный процесс, степень готовности к восприятию новой информации; 2 – участие в учебном процессе, где становится возможным оценить степень активности студента и 3 – выход из учебного процесса на уровне рефлексии, самооценки и педагогической оценки [2].

Кроме мониторингов, оценку эффективности обучения студента позволяет дать такой инструмент повышения качества образования как индивидуальный рейтинг. В «Положении о рейтинге студента» разработана система баллов за определенные достижения и личные успехи. Рейтинг заполняется ежемесячно преподавателями с учетом пропущенных практических занятий, а так же заместителями декана по научной и воспитательной работе. Рейтинговый подсчет проводится с целью мотивации студентов к качественному получению знаний, систематической самостоятельной работе. В последние два года результаты рейтинга учитываются при распределении выпускников, что является одним из наиболее сильных стимулов для организации индивидуальной образовательной деятельности. Индивидуальный рейтинг позволяет ранжировать академические группы и, соответственно, при организации работы кураторов, деканата принимать оперативные и своевременные меры по коррекции образовательной деятельности.

В университете среди студентов постоянно проводятся социологические опросы. Важным моментом в определении степени удовлетворенности качеством преподавания является системный подход, а не разовое анкетирование. Это позволяет вести сравнительную аналитическую работу, получать более объективную информацию, которая может быть использована и как оценочная, и как «толчок» для повышения эффективности работы преподавателя. Так, на факультете естествознания в рамках реализации Темпус-проекта «Внедрение инструментов и политики по улучшению качества образования на институциональном уровне» разработана анкета удовлетворенности студента преподаванием учебного курса. Участие в анкетировании позволяет студентам не только оценить качество предлагаемых знаний, но и оценить себя в процессе изучения, а преподавателям дает возможность внести коррективы в содержание курса, совершенствовать себя как автора и повышать качество учебного продукта.

Как характеристика качества образования такая оценка является субъективной, поэтому наиболее значимо мнение работодателей. Ежегодно учебно-методический отдел нашего университета проводит анкетирование среди работодателей с целью оценки качества подготовки молодого специалиста. И здесь важным инструментом обеспечения качества образования является связь университета с научно-лабораторной базой предприятий для проведения научных исследований, привлечение ведущих специалистов школ и организаций к проведению занятий, проведение встреч с ведущими специалистами предприятий для определения направлений и оценки качества подготовки специалистов.

Рост конкуренции в сфере образования, ужесточение требований со стороны самих потребителей к качеству образовательных услуг привели к необходимости функционирования системы менеджмента качества (СМК) в любом вузе, исходящей из принципа, положенного в основу стандартов ИСО 9000–2000 (так же, как и в TQM) – это принцип *ориентации на потребителя*. В этой связи совершенно очевидно, что самостоятельная работа студента станет главенствующей и, как следствие, уход от поточно-групповой формы работы в вузах. В связи с этим «Электронная библиотека студента» становится **инструментом**, определяющим качество содержания самостоятельной работы. Современная система образования в университетах Европы носит индивидуально-ориентированный характер. Переход на такую систему работы во-первых, требует больших изменений не только в умах преподавателей и студентов, но и доку-

ментальном сопровождении учебного процесса: новые формы построения учебных планов (модульные), календарного планирования учебного процесса (объектом является студент, который сам будет выбирать модули для изучения), система зачетных единиц и т. д. Такая система обучения позволит студенту начинать учебу с правильно выбранного модуля, и, соответственно, дифференцировать процесс обучения.

Во-вторых, преподавателю необходимо научиться владеть различными педагогическими инновационными методами и использовать их в диалоге со студентом, реализовывать принципы совместного творческого процесса, обеспечить единство теоретического и практического обучения [3].

В-третьих, студент должен уйти от пассивного запоминания и перейти к творческому восприятию материала, с его анализом и умением соотнести к жизненной действительности. Будущий специалист должен научиться работать с рисунками, картами, схемами, моделями, анализировать и высказывать свои доказательства событий и фактов.

В-четвертых, вузовская образовательная среда должна способствовать формированию и развитию личности, умеющей быстро адаптироваться в социуме, находить общий язык с коллегами, партнерами, гордиться национальной культурой и языком.

В-пятых, вузы должны иметь соответствующее финансовое, материально-техническое и кадровое обеспечение.

Возможно, сочетание этих подходов в конечном итоге приведет к преобразованию учебной деятельности студента в профессиональную деятельность молодого специалиста, который сможет компетентно решать профессиональные задачи. В целом для совершенствования учебного процесса в нашем университете создан экспериментальный рабочий сайт (geoversum.by), который будет одним из **инструментов**, также обеспечивающим повышение качества образовательного процесса.

Заключение

Таким образом, Европейские модели обеспечения качества образования стали стимулом для конструирования **инструментов** повышения и обеспечения качества образования на уровне университета, способствовали оптимизации деятельности кафедр и факультетов, активизировали деятельность по вовлечению студентов в процессы внутренней оценки качества образовательных программ.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Вербицкий, А.А.** Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – Москва : Логос, 2009. – 328 с.
2. **Котлярова, Э.В.** Мониторинг познавательной активности студентов и ее педагогического сопровождения / Э.В. Котлярова, Г.Н. Тихончук // Психолого-педагогическое образование в системе высшей школы – 2 : сборник научных статей Республиканской научно-практической конференции, Могилев, 18 марта 2014 г. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2014. – С. 52–56.
3. **Качалов, В.А.** Проблемы управления качеством в вузах / В.А. Качалов // Стандарты и качество. – 2005. – № 12. – С. 82–87.

Поступила в редакцию 07.05.2014 г.

УДК 37.018.1(510)

Н.Г. КАЛАШНИК

ПРЕДМЕТ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ГУСТОСОЛОГИИ – НАУКИ ПРО ЭСТЕТИЧЕСКИЙ ВКУС

В данной статье рассматриваются вопросы, связанные с особенностями процесса формирования эстетического вкуса. Особое внимание уделяется научно-логическому аппарату густосологии – комплексной науки об эстетическом вкусе, его природе, особенностях его формирования и функций в общественной жизни, роли в развитии общей культуры личности и общества в целом. Выделение из эстетики новой самостоятельной науки – густосологии – является закономерным следствием удовлетворения объективных потребностей современных условий жизни и тенденций развития общества. В статье густосология рассматривается не только как научная, но и как учебная дисциплина, что подчеркивает ее практическое значение.

Введение

Эстетический вкус – это основа гармоничного образа жизни не только личности, но и отдельных социальных групп, нации, общества в целом. Он предусматривает способность оценивать красоту, в разных ее формах и проявлениях, в природе, общественной жизни и в предметах искусства, различать противоположные, альтернативные качества красивого и уродливого, отличать целесообразное, гармоничное, приятное от грубого, неприличного от несовершенного и т. п. Чаще все это происходит интуитивно, в зависимости от возраста, пола, национальности и общекультурной воспитанности и осведомленности.

Категория эстетического вкуса является одной из самых сложных в эстетике, поскольку она формируется на основе философии, психологии, педагогики, культурологии с учетом специфических закономерностей искусства, объективной действительности и субъективного ее восприятия, соответствующей духовной трансформации вышеназванных ингредиентов и проявляется как органическое единство рационального суждения и чувственно-эмоционального переживания. Эстетический вкус всегда является сплавом эмоционального и рационального. Рациональное базируется на эстетических взглядах и идеалах человека, а эмоциональное – на его эстетическом чувстве. Следовательно, в эстетических вкусах определенным образом выражается гармония социальной и биологической сущности человека.

Вкус – показатель целостности и духовной зрелости человека, а следовательно, его гармоничного развития. В науке утвердилась мысль, что эстетический вкус – это способность человека понимать и оценивать эстетические особенности предметов и явлений природы и общественной жизни. Освоение теории и практики формирования эстетических вкусов в учебно-воспитательном процессе средней и высшей школы имеет первостепенное значение для духовного развития молодежи. Ведь наличие должным образом сложившихся вкусов относится к тем характеристикам человека, которые существенно определяют уровень его духовности, в широком смысле слова, т. е. его мировоззрение, творческие потенции, уровень социализации, наконец, его всестороннее гармоничное развитие. От уровня развития эстетических вкусов человека напрямую зависит его способность к освоению богатств мировой и национальной культуры, этого богатейшего аккумулированного опыта прошлых поколений, а значит, и его социализация, которая достигается и утверждается только через культуру.

Именно этой цели служит Густосоология (лат. *gustos* – вкус) – комплексная наука об эстетическом вкусе, его природе, особенностях его формирования и функциях в общественной жизни, роли в развитии общей культуры личности и общества в целом.

Цель данной статьи – дать общую характеристику густосологии – комплексной науки об эстетическом вкусе, его природе, особенностях его формирования и функциях в общественной жизни, роли в развитии общей культуры личности и общества в целом.

Задачи статьи:

- определить предмет, основную проблематику, принципы и основные задачи густосологии;
- охарактеризовать густосологию как направление научного поиска;
- представить густосологию как учебную дисциплину;
- схематично репрезентовать основные междисциплинарные связи густосологии.

Первые рассуждения о вкусе как тяге к прекрасному в природе или искусстве известны еще с античных времен, однако из-за недостатка научных обобщений они носили интуитивный характер. Впервые понятие «вкус» появилось в III тысячелетии до н.э. В древней Индии для его обозначения существовало слово “раса” (в буквальном переводе с санскрита – “вкус”), и определяло оно эмоциональное состояние, вызванное у зрителей творцом (актером, художником, музыкантом). У Аристотеля есть учение о “соразмерности красоты”, которое по существу отвечает тому, что сегодня называется эстетическим вкусом. Аристотель считал, что красота заключается в размере и порядке, вследствие чего очень маленькое существо не может стать прекрасным, поскольку “...созерцание происходит не сразу, ибо единство и целостность теряются в тех, кто созерцает” [1, с. 273]. В середине XVII в. в Европе впервые появилось понятие “эстетический вкус” как духовное понятие, определяющее способность не только понимать искусство, но и наслаждаться им. Вслед за испанским мыслителем и философом-моралистом Бальтасаром Грасиану-и-Моралесом (1601–1658), который в “Карманном оракуле” (1647) впервые определил вкус как эстетическую категорию, термин “вкус” заимствовали крупнейшие мыслители и философы Франции, Италии, Германии, Англии (Франсуа Ларошфуко, аббат Бельгард, ДюТрамбле, Вольтер, Лессинг, Шарль Баттё, Ш.Л. Монтескьё, Деламер, Гельвеций и т. д.), он стал одной из центральных категорий эстетики. Сегодня вопросы формирования эстетического вкуса в своих работах поднимают практически все ученые, практики. Активно разрабатываются вопросы формирования художественного, профессионально-ориентированного вкуса, вкуса к определенным видам деятельности, манере поведения, вкусу к жизни.

Основная часть

Сегодня проблема формирования эстетических вкусов (как массовых, так и индивидуальных) приобретает первостепенное, общегосударственное значение. Содействовать гармоничному развитию личности, подготовке ее к жизни в современном мире призвана комплексная научная и учебная дисциплина – густосология (от лат. *gustos* – вкус), то есть наука о вкусе. Основное ее задание – дать комплексную, системную характеристику основных форм и проявлений прекрасного во всех сферах человеческого бытия и их отображения в эстетических вкусах

человека. Эта дисциплина ставит целью интегрировать в единую целостную систему всю совокупность знаний, касающихся эстетических вкусов, включая историю их развития, теоретического и духовно-практического постижения, место и роль психологических и гносеологических свойств и характеристик человека, а также экономических, политических, духовных, социокультурных и других факторов в их формировании и развитии, их проявления и значение в разных сферах жизни, включая программно-методическое обеспечение процесса воспитания эстетических вкусов в школах и высших учебных заведениях и тому подобное.

Предметом Густосологии являются эстетические вкусы во всех их разновидностях, формах, проявлениях и аспектах. Следовательно, по своему общему определению она является выделенной частью эстетики, которая в значительной мере предопределяет ее мировоззренческие и методологические принципы, ее проблемы, принципы и категориальный аппарат. В то же время было бы ошибкой объяснять ее лишь как относительно самостоятельный раздел эстетики, поскольку она органично совмещает в себе также проблематику культурологии, психологии, социологии, педагогики и ряда других фундаментальных и прикладных наук, а значит, по своему содержанию и структуре является комплексной наукой, которую можно отнести к так называемым “стыковым” наукам.

Основными задачами густосологии являются:

1. Выявление общей тенденции развития эстетических вкусов в историческом процессе.
2. Научный анализ состояния сформированности эстетических вкусов у наших современников.
3. Поиск перспектив и средств повышения эффективности формирования эстетических вкусов у всех слоев населения.
4. Внедрение вкусовых оценок в каждой отрасли деятельности с целью повышения общей культуры личности и общества в целом.

Основными принципами густосологии являются общенаучные принципы объективности, конкретности и развития:

Принцип объективности, в гегелевском его толковании, требует “отдаться жизни предмета, или, что есть то же самое, иметь перед собой и выражать внутреннюю необходимость его”. При изучении эстетических вкусов этот принцип важен по двум причинам. Во-первых, еще с древнеримских времен известно высказывание: “У каждого свой вкус”, а следовательно, о вкусах можно спорить. Перенесенная на современную почву, эта сентенция часто объясняется как принцип, согласно которому вкусы являются феноменом сугубо субъективным, релятивным и иррациональным по своей природе, в результате чего их можно лишь описывать, каталогизировать, то есть изучать исключительно на эмпирическом уровне, но в любом случае не на уровне научно-теоретическом, поскольку объективная, внутренняя необходимость и закономерность им не свойственны. Впрочем, древним римлянам принадлежит и такое, по своему содержанию противоположное вышеупомянутому, высказывание: “О вкусе не спорят, если он есть”. Иначе говоря, невзирая на видимую субъективность, вкус в действительности имеет объективные основания и, таким образом, полностью подлежит научному и теоретическому осмыслению с его принципом объективности.

Во-вторых, в марксистско-ленинской философии и эстетике принцип объективности рассматривался как вторичный и производный от принципа партийности и по сути служил оправданию классово-идеологических оценок. Особенно это касалось эстетических вкусов, которые толковались как классовое явление.

На этом основании в послереволюционные, особенно в сталинские времена было “модным” всячески высмеивать “старую”, потомственную интеллигенцию, ее изысканные вкусы, в которых видели антинародную, антипролетарскую подоплеку и на этом основании расценивали их как антивкусы. С общетеоретических позиций, здесь можно констатировать отход от принципа объективности в вышеприведенном гегелевском смысле с его требованием рассматривать предмет (в данном случае – вкус) под углом зрения его собственной внутренней необходимости, а не связывать механически с классовой принадлежностью носителей этого вкуса, а по сути – подменять первое вторым.

Принцип конкретности требует рассматривать предмет (эстетический вкус) во всей его многогранности, с учетом всех сущностных внутренних и внешних связей, в конце концов, как органическую целостность, где каждый элемент и каждая связь так или иначе детерминированы всеми другими элементами и связями предмета. Это особенно важно именно для густосологии, поскольку без учета требований принципа конкретности многочисленные ингредиенты данной науки будут лишь внешне соединены между собой, и есть риск получить не целостную систему взглядов на эстетический вкус, являющийся непременной чертой любой науки, а механическую сумму относительно независимых положений, заимствованных из других наук.

Принцип развития требует рассматривать предмет в его становлении и развитии, в постепенном и закономерном развертывании его формообразований, его атрибутивных черт и внутренних и внешних связей. Следует подчеркнуть важность данного принципа для Густосологии, поскольку эстетические вкусы, как и отдельные их формы и все без исключения сущностные факторы, суть явления исторические, переменные во времени, причем каждая предыдущая форма является необходимым условием каждой последующей, закономерно вытекает из нее, и, не зная предыдущей, невозможно адекватно понять любую следующую форму.

Основополагающей категорией Густосологии является эстетический вкус как способность судить о красоте (или ее отсутствии) в природе, обществе, человеке, в результатах его деятельности, в частности в искусстве. Все другие категории Густосологии так или иначе связаны с данной категорией, то есть касаются разновидностей, функций и условий формирования или функционирования эстетических вкусов. Речь идет о таких категориях:

- *виды вкусов* (различаются характерными особенностями их носителей – возрастом, полом, этнической или профессиональной принадлежностью и тому подобное);
- *формы вкусов* (различаются в зависимости от предмета вкусовой оценки: музыкальный вкус, литературный вкус, художественный вкус и тому подобное);
- *модификации вкусов* (различаются по степени соответствия эстетическому идеалу: адекватный вкус, трансформированный вкус, извращенный вкус, антивкус);
- *уровни развития вкусов* (характеризуют степень сформированности эстетических вкусов – как отдельной личности, так и определенной социальной группы или общества в целом).

Основными проблемами Густосологии как науки, определяющими ведущие направления научных исследований в этой области, являются:

- природа эстетического вкуса, его биологические предпосылки и социальная сущность;

- закономерности и особенности формирования эстетического вкуса и его осознания на духовно-практическом и теоретическом уровнях в филогенезе и онтогенезе, то есть в процессе исторического развития человечества и в ходе индивидуального развития личности;
- типология эстетических вкусов в зависимости от их носителей, уровня их развития и адекватности эстетическому идеалу;
- функции эстетических вкусов (познавательная, оценочная, творческая, практическая);
- закономерности эстетически ориентированной аксиологической деятельности (деятельности по опредмечиванию и распредмечиванию эстетических ценностей), ее разновидности и роль эстетических вкусов в ее осуществлении;
- вкусовая культура личности, социальной группы, общества в целом, ее место и роль в общей культуре.

Основные аспекты рассмотрения эстетических вкусов – исторический, социокультурный, психологический и педагогический.

Исторический аспект рассмотрения эстетических вкусов является в известной мере ключевым для постижения других аспектов. Ведь эстетический вкус как способность человека различать прекрасное и уродливое, понимать и оценивать эстетические свойства предметов природы и продуктов человеческой деятельности, в частности произведений искусства, чувствовать прекрасное и отвратительное, присущ человеку во все времена. Вместе с тем, с точки зрения их содержания, эстетические вкусы, как и их осознание, на бытовом (духовно-практическом) или научном (теоретическом, понятийном) уровнях – явление историческое. Они проходят долгий сложный путь развития, существенно изменяясь от эпохи к эпохе. Так, в античные времена эстетические вкусы отождествлялись с физиологическим (например, с ощущением вкусной еды); в период Средневековья они выделялись на интуитивном уровне, их специфическая природа не осознавалась; само понятие эстетического вкуса формируется в эпоху Возрождения и в начале Нового времени; в XVIII–XIX вв. преимущественно в немецкой классической философии оно осмысливается как специфическая категория эстетики (Кант, Шеллинг, Гегель); в последующие годы конкретизируется ее содержание и проявления в разных видах деятельности.

Социокультурный аспект предусматривает рассмотрение основных общественных факторов формирования и осознания эстетических вкусов как в их историко-педагогической ретроспективе, так и в условиях настоящего. Основными факторами исторического развития эстетических вкусов и их осознания является социально-экономическое и политическое состояние общества, а также социокультурные процессы в нем, например, уровень развития литературы и искусства. Если первые опосредствованно детерминируют эстетические вкусы, определяют характер эстетического отношения человека к действительности, то последние непосредственно влияют на эстетические вкусы людей, определяя их специфику, уровень освоения и осознания.

Этими же факторами детерминируются особенности воспитания эстетических вкусов молодежи на разных этапах развития. Цель и содержание эстетического воспитания определялись, прежде всего, социально-экономическими, политическими и идеологическими факторами, а формы и средства – уровнем развития науки и культуры, литературы и искусства. Так, в античные времена оно рассматривалось как элемент гармоничного развития свободного гражданина, во времена средневековья приобретает утилитарный характер, подчиняясь целям

формирования личности в зависимости от светского или духовного превосходства. В эпоху Возрождения эстетическое воспитание выступало как неотъемлемый элемент гуманистического образования и воспитания. В Новое время оно стало элементом общеобразовательной и профессиональной подготовки молодежи, в частности подготовки работников сферы культуры. Сейчас эстетическое воспитание понимается как составная часть образования и воспитания всесторонне и гармонично развитой личности. Поскольку речь идет об эстетическом воспитании украинской молодежи, то следует отметить, что его историко-культурной основой является специфическая национальная ментальность с ее кордоцентризмом (“философией сердца”), культом земли-природы, разносторонним пониманием красоты. Преподавание густосонологии как учебной дисциплины в украинской школе предполагает использование достижений национальной и мировой культуры, шедевров украинской и мировой литературы и искусства как эффективного средства формирования эстетических вкусов учащихся в ходе их аксиологической деятельности.

Важным для формирования и понимания эстетических вкусов является *психологический аспект* их рассмотрения. Ведь непосредственным носителем вкусов является конкретный человек в его отношениях с миром, с другими людьми, с собой самим. Именно психологический аспект призван раскрыть те внутренние механизмы, с помощью которых вкус формируется, модифицируется, совершенствуется, приобретая новые формы и особенности. Он учитывает место и роль таких форм отражения действительности, как ощущение, восприятие, представление и мышление, таких психических механизмов, как память и внимание, а также эмоций и чувств и, наконец, таких психологических характеристик личности, как воля, темперамент, характер, способность, направленность и установка, в формировании ее эстетических вкусов.

Педагогический аспект призван осветить основные парадигмы, принципы, методы, формы и средства учебно-воспитательной деятельности, направленной на формирование эстетических вкусов. Так, в нынешних условиях он предусматривает внедрение в учебно-воспитательный процесс личностно ориентированных технологий, приобретающих особое значение в воспитании учащихся со склонностью к творческой деятельности и учитывающих особенности феномена одаренности и талантливости. Врожденная талантливость – это “сырой” материал, который еще надо обработать, алмаз, требующий упрямого и умелого шлифования. Эстетическим вкусам как средству “шлифовки” творческих возможностей молодого человека принадлежит одна из решающих ролей, поскольку эстетическое сознание по своей природе родственно творческой интуиции. Отметим также, что при формировании эстетических вкусов особое значение в современных условиях приобретает сочетание эстетического и экологического воспитания. Сейчас все острее становится тенденция к экологической переориентации этики и эстетики, к восприятию красоты окружающей природы и красоты человеческой деятельности, которой она является в ее экологическом смысле.

Как *учебная дисциплина* густосонология призвана сформировать систему знаний об эстетическом вкусе, которые бы послужили основой для совершенствования их собственной вкусовой культуры. Понятно, что по своим содержательным характеристикам густосонология как научная и как учебная дисциплины в целом должны совпадать, за исключением трех обстоятельств:

- во-первых, как учебная дисциплина густосонология не должна (да и не в состоянии) претендовать на изложение всего разнообразия проблем, точек зре-

ния, научных противоречий, сопровождающих ее развитие как науки; она должна ограничиваться изложением главного и устоявшегося, что, однако, не противоречит требованию проблемного изложения материала;

- во-вторых, она должна преподносить материал в форме, которая обеспечивает в ходе учебного процесса, кроме сугубо образовательных, также воспитательные цели. Этим определяются, в частности, специфические проблемы густосологии как учебной дисциплины: они касаются парадигм, принципов, программ, методов, форм, средств и педагогических условий формирования эстетических вкусов, а также умений и навыков их приложения в аксиологической деятельности;

- в-третьих, густосология как учебная дисциплина будет отличаться также структурой своего содержания. В ходе развития густосологии как науки все атрибутивные характеристики ее предмета и все существенные его факторы исследуются более или менее одновременно.

Поскольку эстетические вкусы имеют многоаспектную природу, густосология не может обойтись без тесных связей с другими науками. Среди наук, которые непосредственно связаны с густосологией, следует прежде всего выделить культурологию, рассматривающую общие закономерности и тенденции развития явлений массовой культуры, взаимодействие общечеловеческих и национальных социокультурных принципов, в основе которых лежат соответствующие вкусовые различия. Эта наука в значительной мере охватывает этико-эстетические процессы и потому причастна к анализу динамики формирования эстетических вкусов. Задачи этих наук взаимопереплетаются: с одной стороны, растущая роль культурологии способна усилить влияние вкусов на все области общественной жизни, включая материальное производство, виды и жанры литературы и искусства и т. п.; с другой – эстетическим вкусам принадлежит решающая роль в воспитании культурной, всесторонне и гармонично развитой личности, эстетизации ее труда и быта, духовных потребностей и интересов.

Следует надеяться, что густосология при дальнейшем ее развитии все теснее будет связываться прежде всего с психологией личности, особенно с таким ее разделом, как психология творчества, а также с педагогикой, которая исследует процесс становления личности в целом. Педагогика способна сочетать эстетическое, трудовое, экономическое воспитание с целью формирования надлежащих вкусов. Органической является связь густосологии с социологией в вопросах изучения места и роли эстетических вкусов в области человеческих отношений. Густосология должна поддерживать связь с этикой, которая определяет нормы нравственного, противопоставляемые аморальному, опираясь при этом также на понятие вкуса, с физиологией, которая рассматривает вкусы в их первоначальном значении – при оценке, например, качественного питания; с этнографией, которая засвидетельствовала высокий эстетический вкус украинцев в обустройстве своего быта, эстетизации труда, в фольклоре, с религиоведением, которое учитывает также вкусы народа при обустройстве культовых сооружений, проведении религиозных праздников, в церковных службах, в иконописной или орнаментной живописи и духовной музыке и т. д.

Густосология имеет точки соприкосновения с журналистикой, искусствоведением во всех его областях в соответствии с видами и жанрами искусства. Воспитанию эстетических вкусов в образовательной системе Украины служат в определенной степени такие науки или области знаний, как философия, акмеология, аксиология, антропология, общая биология, генетика, география, гигиена, демография, дефектология, эвристика, экология, экономика, эргономика,

история, кибернетика, литературоведение, логика, искусствоведение, психология, сексология, суггестология, урбанистика и т. д. Каждая из этих областей знаний так или иначе причастна к формированию эстетических вкусов, воспитанию эстетического отношения к произведениям искусства, общественно полезной деятельности и взаимоотношениям между людьми. Незавершенность проблемы формирования эстетических вкусов требует активного использования тех «резервов», которые содержатся во многих науках, однако до этого времени должным образом «не задействованы».

В качестве **Заключения** хотелось бы отметить, что выделение из эстетики новой самостоятельной науки – Густосологии – является закономерным следствием удовлетворения объективных потребностей современных условий жизни и тенденций развития общества. Чем выше будет подниматься в своем развитии человечество, тем больше потребностей оно будет испытывать в красоте, тем большее значение будет приобретать культурное наследие, художественная аксиологическая деятельность в формировании эстетических вкусов молодых людей. Это – необходимое условие всестороннего развития новых поколений украинских граждан, повышения профессионального уровня их общественно полезной деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Лосев, А.Ф.** История эстетических категорий / А.Ф. Лосев, В.П. Шестаков. – М. : Искусство, 1965. – 376 с.
2. **Калашник, Н.Г.** Густосология: теория и практика формирования эстетических вкусов : учебное пособие / Н.Г. Калашник. – Харьков : Коллегиум, 2012. – 268 с.
3. **Калашник, Н.Г.** Густосология. Эстетические вкусы: их истоки и формирование / Н.Г. Калашник. – Харьков : Коллегиум, 2012. – 250 с.
4. **Калашник, Н.Г.** Историко-педагогический генезис формирования эстетических вкусов ученической молодежи : дис. ... доктора педагогических наук / Н.Г. Калашник. – Киев, 2004. – 406 с. (укр. яз.)

Поступила в редакцию 17.02.2014 г.

УДК 364.6:316.346.3

Л.А. ПАРФЕНОВА

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ ГОСУДАРСТВЕННОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В предлагаемой статье автор рассматривает проблему формирования теоретических принципов государственного регулирования воспитательным процессом в современных условиях. Проблема анализируется посредством инструментария социальной философии. Ключевыми категориями в статье выступают «воспитание», «принцип», «духовность», «ценность», «развитие». Автор приходит к выводу, что государственное конструирование воспитательного процесса должно происходить не только опираясь на педагогическое знание и философскую рефлексию, но также на социологический анализ образовательной среды.

Введение

После распада СССР белорусское государство отказалось от построения общества на основе социалистической модели развития. Начались реформы всех без исключения сфер функционирования государства и социума. В основе этих изменений предполагалось поставить демократические принципы и ценности современного европейского развития. Предполагалось, что копирование и быстрое внедрение уже готовых образцов социальной реальности позволит быстро поменять основания социального взаимодействия индивидов. Реформы не отличались последовательностью, но, главное, ни власть, ни научное сообщество не знали их содержания и способов их реализации. Прежняя социокультурная система была разрушена. Спонтанность и хаотичность стали атрибутом всех сфер взаимоотношений государства и его граждан. В середине 1990-х гг., после введения института президентства и четкого разделения властных полномочий между государственными органами, начинается выстраивание долгосрочной программы государственного строительства независимого белорусского государства. Естественно этот процесс невозможно представить без определения принципов воспитания белорусской молодежи.

Основная часть

Государственное регулирование образовательно-воспитательным процессом осуществляется с помощью выработки соответствующей идеологии и подчиненной ей политики.

Выработка этой взаимосвязанной системы основывается на определенных принципах теоретического и практического мышления. Принцип, в данном случае, предстает как руководящая идея или основное правило, которого придерживается система государственного управления. Однако сама идеология и политика представляются принципиально по-разному.

В одном случае они трактуются как результат теоретической деятельности, связанной с выработкой стратегии и тактики образования. Такое теоретико-методологическое видение социально-политических проблем характерно, например, для марксистско-ленинской философии. Во-втором, – как выражение практического мышления народа, его менталитета и ценностей. Данная позиция присуща для феноменологической философии и социологии. В третьем, – как некое единство теоретического, социально-психологического и практического начал. Подобный интеграционный подход присущ в основном для идеологов постнеклассической рациональности.

Реализация этих позиций в воспитательной и образовательной практике создает совершенно различное образовательное пространство и среду воспитания, а, следовательно, и определяет различную мотивацию учебной деятельности.

После распада СССР белорусская власть столкнулась с тем, что западная демократическая модель развития образования не претендует на статус некоего эталона, к тому же она находилась в состоянии кризиса. Кризис образования явился кризисом западной цивилизации, проявившийся во всемерной унификации общественной жизни и замене национальных культур и идеологий идеологией экономического роста, урбанизации и индустриализации, которые и стали основным содержанием государственной политики на Западе. К сожалению, эту идеологию пытались применить и на советском и постсоветском пространстве.

В основании кризиса образования лежал его предельный консерватизм и традиционализм. На определенном этапе (с 60-х гг. XX в.) образование, служащее первоисточником и распространителем знания, не смогло выполнить по

отношению к самому себе ту аналитическую функцию, которую оно выполняет в обществе. Оно не смогло обогатить педагогическую профессию новым знанием и методами, которые могли бы иметь применение в аудитории, и которые позволят ликвидировать существующий разрыв между результатами образования и предъявляемыми к нему требованиями.

Таким образом, образование оказалось в двусмысленном положении: с одной стороны оно побуждает все и вся к изменениям, а с другой – оно упрямо противится нововведениям в своей собственной области.

Одним из первых это отметил английский исследователь Ф.Г. Кумбс: “Для того, чтобы преодолеть этот кризис, по-видимому необходима взаимная адаптация общества и образования. Без этого все увеличивающийся разрыв между ними обязательно сокрушит основу образования, а в некоторых странах основу самого общества. Такой исход неизбежен, так как потребности в образовании, вызванные национальным развитием, продолжают расти и изменяться, а запросы предъявляемые к образованию, все повышаются, в этих условиях будет невозможно разрешить проблему увеличивающегося рассогласования” [1, с. 10–11].

Авторитет знаний на постсоветском пространстве неуклонно падал. Разрыв между функциональной подготовкой и духовно-нравственным совершенствованием личности, внутренней ее культурой неуклонно увеличивался. Творчество, способность принимать самостоятельные решения в нестандартных ситуациях все больше становилось скорее результатом приобретенного опыта, нежели полученного в учебных заведениях образования и воспитания. Отрыв получаемых в системе образования знаний от реальной жизни и ее проблем стремительно нарастал. Образование все больше становилось массовым, а его качество неуклонно снижалось. В вузы и другие специализированные учебные заведения все больше приходили (а многие и сейчас приходят) не за знанием, а за обретением соответствующего социального статуса, подтверждаемого дипломом.

Понять истоки всех этих и других проблем и найти способы выхода из данной ситуации вряд ли возможно без выяснения сущности теоретических принципов государственного регулирования образовательно-воспитательным процессом. Именно они позволят выстраивать любую модель образования, опираясь при этом на самые различные его парадигмы: просвещенческую, гуманистическую, прагматическую и т. д. В таком случае построение этих принципов неотрывно от перестройки всей философии образования [2, с. 3]. Это должно осуществляться посредством решения следующих проблем:

- 1) выявление основополагающих социокультурных детерминант развития современного постсоветского общества;
- 2) определение и юридическое закрепление роли государства в образовательном и воспитательном процессе, учитывая не только научно-теоретическое обоснование, но и “вызовы” времени;
- 3) своевременное применение полученных результатов в теории и практике воспитания.

Реализация этих проблем даст нам четкий ответ на основной вопрос воспитания “Какого человека мы хотим воспитать?”.

Наиболее распространенным в европейском государственном управлении воспитательным процессом является принцип идеального проектирования и конструирования социальной реальности. В соответствии с этим идеология и политика в сфере образования фактически тождественны стратегии и тактике государственного регулирования образовательным процессом.

Стратегия в данном случае предстает в виде крупномасштабных решений и намеченных направлений деятельности в виде ее этапов, рефлексии, мотиваций, совокупности приемов, а тактика – формы политической, образовательной и других ее видов, направленных на достижение того или иного этапа стратегии. Определяющая роль при этом отводится теоретическому мышлению, основными свойствами которого являются анализ и рефлексия.

Подтверждением принципа идеального проектирования и конструирования социальной реальности является Концепция воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь. На ее основе была разработана Программа воспитания детей и обучающейся молодежи в Республике Беларусь. Здесь, наряду с научным обоснованием структуры программы и ее содержания, определены цели и сущность духовной сферы жизнедеятельности личности, приоритетные виды деятельности, оптимальные приемы, методы и формы выбора духовных ценностей в качестве жизненного ориентира, продуктивные технологии приобщения учеников к ценностному восприятию авторитетных для них личностей. В этой же программе определены содержание интеллектуального воспитания, гуманитарная сфера жизнедеятельности. В программе в частности, отмечается, что “духовная сфера – это сфера внутреннего состояния человека. Системообразующим элементом внутреннего состояния человека являются его потребности. Целью программы является создание необходимых условий (научно-методических, организационных, кадровых, информационных) для формирования гражданских и патриотических качеств обучающихся, развития социально зрелой творческой личности, усвоения обучающимися общечеловеческих гуманистических ценностей, идеологии белорусского государства, культурных и духовных традиций белорусского народа” [3, с. 3].

Исходя из данной программы воспитания, именно образование должно стать наиболее приоритетным направлением долговременной стратегии экономического и социального развития государства. В этой связи важно понимание духовности социума.

Духовность выступает ключевой характеристикой социума и отдельных социальных групп и присуща отдельно взятым индивидам лишь как представителям этих социальных групп и общества в целом. При этом не столь важно, какими понятиями мы эту духовность обозначим – национальным менталитетом, идеологией, философскими идеями или культурными универсалиями. Для воспитания духовности необходимо социально-гуманитарное знание, рассматриваемое в контексте глобализации. Данное знание обязано учитывать современное состояние развития общества, его основополагающие ценности и состояние культурного развития в целом. Так, например, российские философские школы П. Шедровицкого и В.С. Степина едины в том, что государственное регулирование воспитательным процессом должно основываться не на психолого-педагогических закономерностях развития отдельных индивидов, интегрируемых в общество, а на анализе социально-культурного состояния этого общества. Немецкий философ и социолог К. Манхейм в качестве основополагающей культурной универсалии считал бессознательно проявляемую идеологию, диагноз которой он рассматривал как диагноз нашего времени. Основоположник французской школы социологии политики П. Бурдьё основным критерием такого анализа считал габитус или систему чаще всего неосознаваемых диспозиций, порождаемых определенным классом условий существования, то есть экономической и социальной необходимости и семейных связей. В качестве своеобраз-

ного социального генотипа развития культуры В.С. Степин называет социальные ценности, а Г.П. Щедровицкий – философские категории.

Таким образом, формирование теоретических принципов государственного регулирования воспитательным процессом предполагает социологический анализ социальной реальности, результаты которого станут основным фактором для разработки идеологии и политики воспитания и образования.

Заключение

Воспитательный процесс в отличие от стихийной социализации относится к целенаправленной социальной деятельности по регулированию процесса включения вступающих в самостоятельную социальную жизнь новых поколений людей. В широком смысле слова – это овладение всей совокупностью общественного опыта: знаниями и умениями, способами творческой деятельности, системой ценностей и отношений или культурой.

Стоит помнить, что основной проблемой при осуществлении этого процесса посредством системы образования является, по мнению автора, опасность идеализации опыта какой-то уже существующей модели, так как она, в любом случае не может в полной мере соответствовать белорусской действительности.

В то же время духовные и другие ценности современного нам общества не есть результат лишь философской и научной рефлексии. Они – своеобразный итог социально-культурного, экономического, политического и других видов развития общества. Поэтому конструирование новой социальной реальности, как считают В.С. Степин, К. Манхейм и целый ряд других представителей социально-гуманитарного знания, должно начинаться не с философской рефлексии, а с социологического анализа существующей социальной реальности, диагноза нашего времени. Этот диагноз должен явиться основной предпосылкой для разработки соответствующих идеологии и политики образования и воспитания.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Кумбс, Ф.Г.** Кризис образования: системный анализ / Ф.Г. Кумбс. – М. : Прогресс, 1970. – 260 с.
2. **Бондарев, В.Г.** Современные парадигмы образования. На пути к целостности и самоорганизации / В.Г. Бондарев. – Минск : НИО, 2003. – 128 с.
3. Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2011–2015 годы. – Минск, 2011. – 25 с.

Поступила в редакцию 18.11.2013 г.

УДК 371.14+316.485

О.А. ГОРОВЕНКО

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ НА УСПЕШНУЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Статья посвящена актуализации проблемы мотивирования учителя на успешную профессиональную деятельность. В статье раскрыты понятия мотивирования, педагогическое условие и их сущность. Рассмотрены критерии и показатели проявления исследу-

емой проблемы со стороны деятельности администрации и учителей школы, представлена их короткая характеристика.

Введение

а) постановка проблемы и ее связь с важными научными заданиями. Образование является приоритетным направлением государственной политики на современном этапе становления Украины, которое прослеживается в проекте Национальной стратегии развития образования на 2012–2021 гг. Образование провозглашено стратегическим ресурсом социально-экономического, культурного и духовного развития общества, улучшения благосостояния людей, обеспечения национальных интересов, укрепления международного авторитета и имиджа государства, создания условий для самореализации каждой личности [1].

В соответствии с Государственной программой “Учитель” необходимым является обновление содержания и формы профессиональной деятельности педагогических работников, повышения престижа педагогической профессии в обществе и утверждения высокого социального статуса учителя.

Все большую актуальность приобретает процесс построения технологии самопрезентации учителя. Она выступает средством создания модели поведения, которая на данное время отвечает исполняемой роли, имиджу, сложившейся ситуации в обществе.

Формирование личностно-профессионального имиджа учителей средствами самопрезентации, развитие профессиональных навыков и способностей, поддержка развития “Я-концепции” требуют длительного времени и предусматривают использование новых подходов к организации системы методической работы общеобразовательного учебного заведения.

Мы будем рассматривать формирование личностно-профессионального имиджа учителя через создание организационно-педагогических условий самопрезентации педагога, а именно – мотивирование учителя на успешную профессиональную деятельность.

б) анализ последних исследований и публикаций. Первыми в создании современных направлений в изучении мотивации были: У. Джеймс, К. Левин, И. Павлов, Е. Соколов, З. Фрейд и др.

Разнообразные аспекты мотивации отображены в трудах зарубежных психологов: Д. Аткинсона, А. Маслоу, К. Роджера, К. Юнга и др.

Специфика мотивации продуктивной деятельности учителей исследовалась в работах таких ученых, как Т. Афанасьев, М. Журинов, М. Зубов, М. Митина, В. Никитенко, К. Ушаков, Р. Шакуров и др.

В исследованиях И. Беловой, Л. Бляхмана, Н. Наумовой и других рассматриваются не только потребности, но и процесс формирования и функционирования мотивации, выделяются ведущие мотивы трудовой деятельности с предоставлением соответствующей типологии индивидов.

Управленческий аспект мотивирования учителей отображен в работах Л. Карамушки, Т. Кожуховой, В. Шпалинского.

в) формулировка цели статьи. Целью данной статьи является актуализация проблемы мотивирования учителя на успешную профессиональную деятельность как одного из организационно-педагогических условий самопрезентации учителя; теоретическое обоснование сущности таких понятий, как “мотивирование”, “условие”, “педагогическое условие”. Главные задачи заключаются в разработке критериев и показателей проявления исследуемой проблемы со стороны дея-

тельности администрации и учителей общеобразовательного учебного заведения.

Основная часть

г) изложение основного материала исследования. Мотивирование деятельности учителя как основа успешной работы является одним из организационно-педагогических условий самопрезентации учителя, поскольку именно от нее в достаточной мере зависит результат сформированности личностно-профессионального имиджа педагога. В условиях сегодняшнего дня внешние мотивы доминируют в педагогической деятельности большинства преподавателей. Отсутствие внутренней мотивации труда и слишком яркая выраженность внешних мотивов является характерной чертой современного образования.

С целью выявления наиболее значимых для педагогов аспектов профессиональной деятельности, мы провели анкетирование 137 учителей Харьковских школ. Педагогам был предложен ряд мотивов трудового поведения. Рейтинг мотивов выглядит таким образом:

- 1) стремление к получению большего материального вознаграждения – большое влияние (10%);
- 2) стремление к профессиональному росту – очень большое влияние (16%);
- 3) удовлетворенность от хорошо выполненной работы – большое влияние (13%);
- 4) уважение со стороны руководителей – среднее влияние (6%);
- 5) дружеские отношения со стороны коллег – низкое влияние (3%);
- 6) стремление проявить (выразить себя) – очень большое влияние (16%);
- 7) осознание общественной значимости своего труда – среднее влияние (8%);
- 8) желание спокойно работать без неприятностей и конфликтов – среднее влияние (7%);
- 9) стремление избегать ответственности, самостоятельного принятия решений, – не имеет никакого значения (0%);
- 10) стремление добиться максимальной самостоятельности в работе – среднее влияние (6%);
- 11) желание проявить творчество, осуществить поиск, провести исследование – очень большое влияние (15%).

Результаты исследования показали, что большинство учителей (≈60%) отдали предпочтение таким мотиваторам профессиональной деятельности, как: стремление к профессиональному росту; удовлетворенность от хорошо выполненной работы; стремление проявить (выразить себя); желание проявить творчество, осуществить поиск, провести исследование.

Вместе с тем было выявлено (по методике диагностирования качества труда учителя с целью его дальнейшего стимулирования), что учителя испытывают нехватку условий для удовлетворения потребностей в личностном развитии, самообразовании, самоусовершенствовании, участии в делах коллектива, получении более интересной работы.

Ввиду полученных результатов исследования, считаем целесообразным раскрыть содержание построения педагогического условия самопрезентации, а именно мотивирование учителя на успешную профессиональную деятельность, разработать критерии проявления и показатели этих проявлений со стороны деятельности администрации и учителей (таблица).

**Организационно-педагогическое условие самопрезентации учителя
общеобразовательного учебного заведения**

Организационно-педагогическое условие	Критерий проявления	Показатели проявлений в деятельности руководителя	Показатели проявлений в деятельности учителя
Мотивирование учителя на успешную профессиональную деятельность	Учет внутренней и внешней мотивации	Выявлены ведущие мотивы деятельности каждого учителя и всего педагогического коллектива	Уровень качества выполненной работы
		Создана система стимулов	Степень удовлетворенности учителя результатами своей деятельности
	Комфортная образовательная среда	Создана инновационная среда	Использование учителем современных образовательных технологий
		Побуждение к профессиональному самообразованию	Стремление к самопрезентации во время внеклассной и внешкольной деятельности
		Поддержка развития "Я-концепции" учителя	Внедрение достижений психолого-педагогической науки и школьной практики в собственный опыт работы с учениками
		Развитие профессиональных навыков, организаторских способностей учителей	Самоусовершенствование и пополнение профессиональных знаний, умений и навыков, которые раскрывают специфику педагогической деятельности, профессиональной функции учителя
		Развитие умений эмоционально-волевой саморегуляции учителей	Саморазвитие личностного поведения, педагогической техники, исполнительного мастерства (техники речи, коммуникативного поведения), артистизма
		Установление стабильного режима школы	Наличие методического дня
		Равномерное распределение общественных поручений	
	Развитие механизмов профессиональной рефлексии	Анализ и осмысление своего практического опыта	
		Планирование последующей деятельности	
		Целеполагание в деятельности	
		Самоорганизация и самоконтроль	

Прежде всего раскроем содержание понятий “условие” и “педагогическое условие”.

Относительно термина “условие”, то в справочной литературе его используют в разных значениях: 1) взаимная устная или письменная договоренность о чем-либо, соглашение, договор; 2) требование, предложение, выдвигаемое одной из сторон, которая договаривается о чем-либо, а также при заключении соглашения, договора; 3) необходимое обстоятельство, которое делает возможным осуществление, создание чего-либо или способствует чему-то; 4) обстоятельства, особенности реальной действительности, при которых происходит или осуществляется что-либо; 5) правила, которые существуют или установлены в той или другой отрасли жизнедеятельности, обеспечивающие нормальную работу кого-либо; 6) совокупность данных, положения, которые лежат в основе чего-либо.

Относительно понятия “педагогическое условие”, то оно трактуется учеными не однозначно. Так, И. Исаев понимает под термином “педагогические условия” обстоятельства и возможности, от которых зависит успеваемость функционирования и развития определенной педагогической системы. Между тем Г. Назаренко рассматривает данное понятие как факторы и правила успеваемости жизнедеятельности педагогической системы. Н. Манжелий объясняет понятие следующим образом: педагогическое условие – требования, которые должны выполнять педагоги с целью обеспечения эффективности педагогического процесса.

Как уже отмечалось раньше, мотивирование учителя является основой успешной профессиональной деятельности. Отметим, что мотивирование – это вид управленческой деятельности, обеспечивающий процесс побуждения себя и других работников к деятельности, которая направлена на достижение личной цели и цели организации [2].

Мотивация основывается на двух категориях: потребности – ощущение физиологического или психологического недостатка чего-либо и вознаграждения – то, что человек считает ценным для себя. Потребности разделяют на первичные (физиологические) и вторичные (психологические); вознаграждения – на внутренние (получают в процессе работы, от содержания трудового процесса, ощущения самоуважения и т.п.) и внешние (обусловленные заработной платой, продвижением по служебной иерархии, кабинетом, служебным авто, дополнительным отпуском и т.п.).

В современном менеджменте достаточно популярной является модель трудовой мотивации Р. Хекмана и Г. Олдхема, которая направлена на развитие внутренней мотивации работников и создание такой среды, которая имеет высокий мотивационный потенциал.

По мнению создателей этой модели, в случае, если работа учителя организована таким образом, что вызывает такие психологические состояния, как: 1) ощущаемую значимость работы, то есть степень, в которой учитель воспринимает свой труд как что-то важное, необходимое и ценное; 2) ощущаемую ответственность, то есть степень, в которой педагог чувствует ответственность за результаты своего труда; 3) знания результатов, то есть степень понимания учителем эффективности или результативности своего труда, то мотивация и удовлетворенность результатами работы будут максимально высокими. Учитель в данном случае выполняет какую-то работу ради нее самой, ради награды, которая содержится в самом процессе деятельности.

В соответствии с рассмотренной моделью считаем целесообразным выделить приемы и методы повышения мотивационного потенциала, в котором будет успешно раскрываться профессиональная деятельность учителя.

1. Развитие комфортной образовательной среды (совокупность образовательных технологий, управление учебно-воспитательным процессом, эмоциональный климат, внеклассная деятельность и т. п.).

Заметим, что самообразовательная деятельность педагога становится важной и конструктивной не только для индивидуального развития личности, формирования ее имиджа, но и для развития образования, для совершенствования общества в целом. Д. Писарев говорил: «Кто дорожит жизнью мысли, тот знает очень хорошо, что настоящим образованием является только самообразование... Нужно учиться в школе, но намного больше нужно учиться после выхода из школы, и это второе умение по своим результатам, по своему влиянию на человека и на общество несравненно важнее, чем первое» [3].

Основными принципами самообразовательной работы выступают:

– Взаимообусловленность цели, сущности, содержания, структуры методической работы и общественной потребности, педагогической практики. Этот принцип, в частности, требует единства идейно-политической и профессиональной подготовки педагога, усиления внимания к методологическим знаниям.

– Непрерывность и систематичность повышения квалификации и профессионального мастерства работника на протяжении педагогической деятельности.

– Комплексное изучение вопросов социологии, психологии, дидактики, теории воспитания, научных основ преподавания предмета и сочетания теоретической подготовки с овладением умениями и навыками, необходимыми в педагогической деятельности.

– Опережающий характер повышения квалификации учителя, своевременное получение научной информации, рекомендаций науки и передового опыта.

– Учет уровня подготовки и индивидуальных интересов учителей, дифференциация содержания и методов методической работы.

– Согласованность и последовательность подразделений методической работы и курсовой подготовки.

– Взаимосвязь методической работы с творческими поисками отдельных учителей и коллектива в целом [4, с. 87].

Согласно этому администрация школы должна способствовать освобождению времени для творчества, саморазвития, самообразовательной деятельности учителя, за счет:

- рационализации расписания уроков;
- установления стабильного режима работы школы;
- выделения учителю на протяжении недели свободного от уроков «методического дня»;
- упорядочивания практики дежурства учителей в школе;
- упорядочивания практики привлечения учителей к работе в выходные и праздничные дни;
- прекращения практики возложения на учителей выполнения несвойственных им видов работы;
- нормирования количества школьных заседаний и времени на их проведение;
- строгого соблюдения требований нормативных документов относительно письменных материалов, которые учителя готовят по требованию администрации;
- равномерного распределения общественных поручений;
- перенесения части работы на родителей, общественность, ученическое самоуправление;

– предоставления возможности учителю вести уроки в параллельных классах [4, с. 88–89].

2. *Осуществление руководителем лично ориентированного подхода к учителям своей школы*, т. е. учет внутренней и внешней мотивации, потребностей и интересов, помощь в решении профессиональных конфликтов и т. п.

В акцентировании внимания нуждается вопрос внутренней и внешней мотивации. В научных исследованиях психологи рассматривают внутренние и внешние стимулы, которые побуждают к развертыванию мотивационного процесса. Мотивирование и мотивы всегда внутренне обусловлены, но могут зависеть и от внешних факторов, побуждаемых внешними стимулами. Внешнее влияние на мотивацию может иметь вид просьбы, предложения, приказа, требования, наследования, убеждения, внушения и манипуляции [5, с. 21].

Следует отметить то, что развитию средств самопрезентации педагогического коллектива вообще и каждого педагога в частности способствует хорошо налаженная система стимулирования деятельности педагогов. Учитель должен знать, что его инициатива и творчество в работе будут поощрены. Стимулирование обеспечивает система мероприятий морального и материального поощрения, организация творческого соревнования, конкурсы ученических работ, ярмарки педагогического творчества, дни и недели творчества в школе, организация методических выставок, учреждения специальных дипломов для творческих учителей и т. п.

3. *Использование форм активного обучения педагогов, тренингов, деловых игр, развитие механизмов профессиональной рефлексии и т. п.*

Остановимся на наиболее распространенных в педагогических коллективах играх, которые мотивируют учителя к самопрезентации, и раскроем их значение:

– аттестационные игры подразумевают оценку профессиональных качеств, компетентности участников специальными экспертами, которые наблюдают за ходом игры;

– дидактические игры направлены на достижение определенного результата в обучении игроков, “микродвига” в развитии личности, хотя, конечно, и в них осуществляется контрольно-оценочная функция. В этих играх важнее сам процесс игры, в ходе которого и происходит самопрезентация участников, а не результат, который, кстати, часто бывает известный ведущему заранее;

– эвристические игры происходят с учетом таких принципов, как: целостность имитации профессиональной деятельности, ее условий и ситуаций; предметность содержания профессиональной деятельности, которая определяет ее специфику, потребность, мотивы, задания, действия и операции; проблематичность игрового обучения; рефлексия на разнообразные учебно-игровые влияния; направленность на развитие сознания и личности профессиональных кадров, а также формирование у них новых способов профессиональной деятельности;

– деловые игры представляют собой имитацию модели любой производственной единицы организационной деятельности. Когда в игре имитируется и социальная функция, игра называется управленческой. К ним можно отнести, например, дидактическую игру “Руководитель и конфликт”;

– этические деловые игры, во время которых успешно формируется культура поведения, этическое мышление, умение принимать решения в ситуации выбора. Система этической игры содержит в себе “Кодекс делового человека”, “Личный творческий план” и т. п.

4. Интеграция деятельности методистов, психолога, администрации школы, социального педагога, для создания службы сопровождения с целью предоставления помощи учителю в развитии профессионализма.

Рассмотрим особенность сопровождения педагогов на разных уровнях развития их профессионализма, предложенных Е. Марковской, которая выделила три уровня развития профессионализма: начинающий учитель, профессионал, мастер. По 9 признакам: 1) цель сопровождения; 2) мотивы развития учителями профессионализма; 3) деятельность педагога; 4) организация сопровождения; 5) взаимоотношение: методист-педагог, психолог-педагог; 6) планирование сопровождения; 7) овладение педагогическим опытом; 8) включенность и самостоятельность педагога; 9) контроль, – раскрыты особенности развития профессионализма учителя каждого уровня. Так, мотивами развития профессионализма у начинающего учителя являются желание работать профессионально, разобраться во всех тонкостях профессии; у профессионала – поиск эффективных педагогических средств, стремление к усовершенствованию методических приемов; у мастера – потребность в самоусовершенствовании через профессиональный рост. Соответствующими будут цель и организация сопровождения: для начинающего учителя – развитие педагога, обеспечение его образцами педагогической деятельности; для профессионала – развитие педагога-профессионала, предоставления помощи в самоусовершенствовании; для мастера – развитие педагога-мастера, создание среды для творчества учителя [6].

5. Предоставление помощи учителю в развитии мотивации самоусовершенствования предусматривает анализ затруднений и проблем в работе педагога, проведение анкетирования, предоставление консультаций, активное привлечение к семинарам, тренингам, обобщение опыта и т.п.

Заключение

д) выводы по данному исследованию и перспективы последующих разысканий по данному направлению. Учитывая теоретическую основу и эмпирические данные, можно сделать вывод, что мотивирование учителя на успешную профессиональную деятельность, как организационно-педагогическое условие, проявляется в:

- 1) учете внутренней и внешней мотивации;
- 2) создании комфортной образовательной среды;
- 3) развитии механизмов профессиональной рефлексии.

Существует большое количество способов влияния на мотивацию человека, причем диапазон их постоянно растет. Однако при всей широте методов, с помощью которых можно мотивировать работников, руководитель должен сам выбирать, каким образом стимулировать каждого члена педагогического коллектива.

Поиск и активизация ресурсов образовательной среды, которые способствуют формированию позитивной мотивации педагогического коллектива, могут стать темой последующих исследований в этой отрасли.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Проект національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : iitzo.gov.ua/files/proekt_rozvitku_osviti_2012_2021_. – Дата доступу : 14.08.2013.
2. Мотивація людини. Реферат [електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/vnz/reports/psychology/10097/>. – Дата доступу : 14.08.2013.

3. **Писарев, Д.И.** Избранные педагогические сочинения : в 4 / Д.И. Писарев. – М. : Педагогика, 1956. – Т. 3. – С. 127.
4. Наука управління загальноосвітнім навчальним закладом : навчальний посібник / Т.М. Десятов [та ін.]. – Харків : Вид.група “Основа”, 2004. – 240 с. – (Серія “Управління школою”).
5. **Шпалінський, В.В.** Мотивація в управлінській діяльності: Навчальний посібник для слухачів ІПО, факультетів підвищення кваліфікації викладачів, керівників навчальних закладів, слухачів інституту (факультетів) підвищення кваліфікації спеціалістів фармації, науково-педагогічних кадрів, викладачів, вчителів, вихователів, практичних психологів / В.В. Шпалінський, Т.В. Кожухова. – Харків, 2002. – С. 130.
6. **Марковская, Е.А.** Развитие профессионализма педагогов в комфортной образовательной среде : работы XV научно-практической конф., Москва, 23–27 апреля 2004 г.

Поступила в редакцию 27.09.2013 г.

УДК 37(091)

С.Н. ДАНИЛЕНКО

ИСТОРИЯ СОЗДАНИЯ ВИЛЕНСКОГО УЧЕБНОГО ОКРУГА: К 210-ЛЕТИЮ ЕГО ОРГАНИЗАЦИИ

Статья посвящена истории создания Виленского учебного округа и приурочена к 210-летию с момента его открытия. Истоки создания Виленского учебного округа автор находит в общероссийских образовательных реформах Екатерины II второй половины XVIII в. и деятельности Эдукационной комиссии на территории Речи Посполитой, в результате чего были сделаны первые шаги к созданию унифицированной образовательной системы. В статье реализуется задача популяризации самобытных исторических, культурных и образовательных традиций белорусского народа и его педагогического наследия.

Введение

История Виленского учебного округа началась 24 января 1803 г. повелением императора Александра I об учреждении учебных округов. Первоначально в его состав входило 8 губерний: Виленская, Гродненская, Минская, Могилевская, Витебская, Киевская, Подольская и Волынская. Создание Виленского учебного округа должно было завершить оформление единой системы управления учебными заведениями на обозначенной территории, которое началось в последней четверти XVIII в. Следует отметить, что накануне создания Виленского учебного округа на указанных землях не было единой власти, в ведении и под руководством которой находилось бы учебное дело, а также наблюдалось крайнее разнообразие типов школ и в силу этого содержания обучения [1].

После первого раздела Речи Посполитой в 1772 г. земли Белоруссии (Могилевская и Витебская губернии в правительственных актах Российской империи во второй половине XVIII – нач. XIX вв. назывались Белоруссией) вошли в состав Российской империи и попали в сферу преобразований школьной практики, которые осуществляла Екатерина II. Сохраняя существовавшие до 1772 г. в Белоруссии учебные заведения, которые находились в руках духовенства гре-

ческой и латинской веры, Екатерина II считала необходимым создать в крае и светские общеобразовательные школы, которые будут содержаться за счет государства.

В 1775 г. была предпринята первая попытка создания светских школ. Тогда на основании вышедшего указа “Учреждения для управления губерний”, создавались губернские Приказы общественного призрения. Именно им Екатерина II поручила открывать школы, для всех тех, кто пожелает в них учиться “с тем, чтобы не имущие могли учиться без платежа, а имущие за умеренную плату” [2, с. 272]. В 1778 г. положение “Учреждения для управления губерний” было распространено на Белоруссию. Могилевский и Полоцкий приказы общественного призрения должны были заниматься наблюдением за существующими школами и учреждением новых училищ. Однако их деятельность в данном направлении дала незначительные результаты. Некоторые городские управления попытались создать такие училища, но открыли лишь школы грамоты. Всего к 1780 г. в Могилевской губернии действовала 21 такая школа, а в Полоцкой – 7, однако их существование было не продолжительным [3, с. 56–57].

Вопрос о лучшем учреждении школ довольно сильно интересовал Екатерину II. Она собирала по данной проблеме различные материалы, изучала их в течении многих лет, занималась разработкой училищного устава. Ощутимую помощь Екатерине II в этом деле на протяжении многих лет оказывал немецкий публицист эпохи Просвещения, критик и дипломат, многолетний корреспондент императрицы Фридрих Мельхиор Гримм. Он обратил внимание императрицы на устройство австрийских народных училищ устроенных по системе известного австрийского педагога Иоганна-Игнатия Фельбигера. Австрийские школы так заинтересовали Екатерину, что она решила поближе познакомиться с их организацией.

В конце мая – начале июня 1780 г. в Могилеве происходили совещания между императрицей Екатериной и австрийским императором Иосифом II. Интересно, что Екатерина II заговорила с Иосифом II об устройстве народных училищ в первый день их встречи и под впечатлением от бесед попросила выслать ей учебные книги, которые использовались в австрийских школах. С первым же курьером по поручению Иосифа наместник Галиции граф Бригидо отправил 29 учебных книг на немецком языке и методическое пособие “Ручная книга потребна магистрам Иллирических неунитатских малых школ, составленная директором Темешварских училищ Янковичем-де-Мириево”. Это пособие представляло собой руководство для учителей, составленное православным педагогом для православных школ Австрии на основе прогрессивной педагогики [4].

По возвращению в Петербург, императрица передала полученные книги известному ученому, члену Петербургской Академии наук Францу Ульриху Теодору Эпинусу, поручив ему проанализировать их и высказать свое мнение на счет возможности введения школьного устава Марии Терезии и принятые в австрийских школах руководства в России. Франц Эпинус в своем докладе высказался за возможность создания народных училищ, взяв за основу школьный устав австрийских школ. Екатерина II одобрила данный доклад и без промедления обратилась с просьбой к императору Иосифу, чтобы тот направил в Россию людей славянского происхождения, православного вероисповедания, знакомых с положением школьного дела в Австрии. Иосиф рекомендовал ей известного сербского ученого, знавшего русский язык Федора Ивановича Янковича-де-Мириево, который и был вызван в Россию. В России он должен был сыграть роль Фельбигера.

Основная часть

В 1782 г. Ф. И. Янкович приехал в Россию, и тогда же была образована “Комиссия об учреждении народных училищ” во главе с Петром Васильевичем Завадовским. Членами комиссии были назначены академик Франц Эпинус и тайный советник П.И. Пастухов. Комиссия должна была разработать план открытия учебных заведений в Российской империи, “чтобы сие полезное и необходимое нужное заведение во всей Империи Нашей в наилучшем порядке и в совершенном единообразии учинено было” [5, с. 664]. Ф.И. Янкович был привлечен в качестве сотрудника-эксперта, что не вполне соответствовало его руководящей роли, так как на него была возложена вся тяжесть предстоящей работы: именно им составлялся общий план новой учебной системы, организовывалась учительская семинария, осуществлялся перевод и переработка учебных руководств. Лишь в 1797 г. Ф.И. Янкович был введен в состав комиссии.

После четырехлетней работы “Комиссии об учреждении народных училищ” 5 августа 1786 г. был опубликован “Устав народных училищ”, на основании которого создавались новые учебные заведения – народные училища. По уставу в Российской империи предусматривалось создание четырехклассных главных народных училищ в губернских городах и двухклассных малых народных училищ, как в губернских, так и в уездных городах. На белорусские земли действие данного устава было распространено в 1788 г., когда Екатерина II повелела Полоцкому и Могилевскому генерал-губернатору Петру Богдановичу Пассеку приступить к устройству народных училищ за счет сумм приказов общественного призрения и городских дум. П.Б. Пассек активно взялся за порученное дело и уже 22 декабря 1788 г. донес Екатерине II, что главные народные училища могут быть открыты в Могилеве, Полоцке, Витебске. Весной 1789 г. последовало открытие первых двух главных народных училищ (15 марта в Могилеве, 15 апреля в Полоцке). Кроме главных народных училищ с 1791 г. начались открываться и уездные народные училища. Всего к 1803 г. на территории Витебской и Могилевской губерний существовало 2 главных и 7 малых народных училищ [3, с. 86]. После смерти Екатерины II в 1796 г. “Комиссия об учреждении народных училищ” фактически прекратила свою деятельность по организации учебного дела в Российской империи.

Параллельно с образовательными реформами, проводимыми Екатериной II, на не присоединенных белорусских землях осуществлялись преобразования созданной в 1773 г. Эдукационной комиссией. К 1783 г. Эдукационной комиссией был разработан “Статут, предписанный комиссией народного просвещения для академий и школ Речи Посполитой”, состоящий из 25 глав, детализирующих все стороны организации и функционирования новых учреждений. Согласно данному документу Речь Посполитая разделялась на две провинции (Коронную или Польскую и Литовскую), каждая из них – на учебные отделы или округа. Также данным Уставом вводилась трехступенчатая система светских школ-училищ (окружных, подокружных и парафиальных или приходских), предлагалось новое содержание обучения, новые учебные программы, принципы и методы обучения и т.д. В 1794 г. в условиях распада Речи Посполитой, Эдукационная комиссия прекратила свое существование. Таким образом, к середине 90-х гг. XVIII в. реформирование образовательного пространства в западных губерниях Российской империи фактически было прекращено.

Новый подъем в организации светских государственных общеобразовательных учебных заведений начался с восшествием на престол Александра I. 8 сен-

тября 1802 г. был издан манифест “Об учреждении министерств”, по которому управление государственными делами Российской империи было разделено между 8 министерствами. В числе этих ведомств с целью “воспитания юношества и распространения наук” [6, с. 246] было создано Министерство Народного просвещения. Первым министром народного просвещения стал российский государственный деятель, кабинет-секретарь – граф Петр Васильевич Завадовский.

В этот же день был опубликован именной указ “О должности комиссии училищ”. Согласно этому указу Комиссия об учреждении народных училищ была преобразована в Главное управление училищ во главе с министром народного просвещения П. В. Завадовским. В состав правления комиссии также вошли: тайные советники князь А. Чарторыйский и граф С. Потоцкий, генерал-майоры Ф.И. Клингер и Н.З. Хитров, академик, статский советник.

Н.Я. Озерецковский и Н.И. Фусс, коллежский советник В.Н. Каразин. Члены этой Комиссии разделили между собою управление всеми училищами Российской империи по полосам или провинциям на просторе которых они “обязаны особенно пешись о успехах всех заведений для распространения просвещения” [7, с. 248]. В каждой провинции образовательным центром должен был стать университет, который должен был “принять на себя надзирание над всеми прочими училищами и вспомоществовать членам в управлении их отделений” [8, с. 4].

24 января 1803 г. Александр I подписал Именной указ “Об учреждении учебных округов, с назначением для каждого особых губерний”, по которому вся территория империи и находящиеся на ней учебные заведения были поделены на 6 “полос” по числу имевшихся и намеченных к открытию университетов. Этим указом были созданы первые шесть учебных округов: Московский, Санкт-Петербургский, Дерптский, Виленский, Казанский и Харьковский. Попечителем или куратором Виленского учебного округа был назначен тайный советник, товарищ (заместитель) министра иностранных дел – Адам Адамович Чарторыйский. В состав Виленского учебного округа вошли: Виленская, Гродненская, Минская, Могилевская, Витебская, Киевская, Подольская и Волынская губернии. Отныне все учебные заведения этих губерний ставились в прямое подчинение к Виленскому университету.

Тогда же 24 января 1803 г. были опубликованы “Предварительные правила народного просвещения”, на основании которых началось оформление образовательного пространства во всех учебных округах.

Согласно правилам предусматривалось создание четырех типов учебных заведений: приходских и уездных училищ, гимназий и университетов (рис. 1).

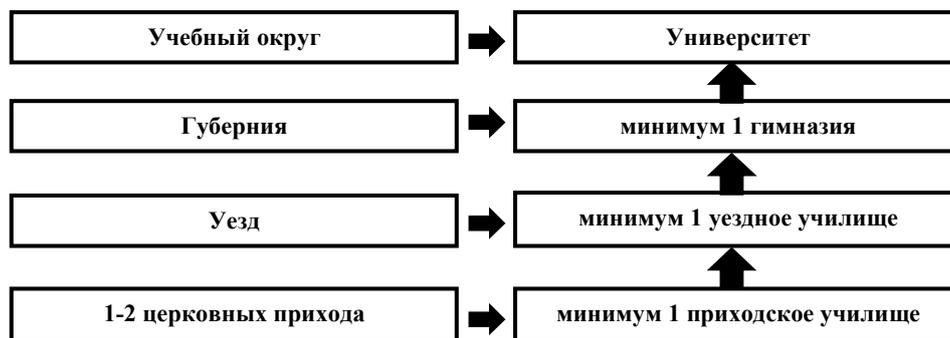


Рис. 1. Территориальное распределение образовательных учреждений

3 апреля 1803 г. Александром I был подписан **“Акт утверждения для Императорского университета в Вильно”**. Виленский университет, который был создан на базе Главной Виленской школы, должен был стать образовательным центром на огромном пространстве Виленского учебного округа, главной задачей которого являлось “образование полезных граждан для всех состояний и всех родов государственной службы” [9, с. 158]. На содержание Виленского университета предусматривалось ежегодное выделение 105 тысяч рублей серебром за счет ежегодного дохода с так называемых “поиезуитских имений” – конфискованных владений запрещенного в 1773 г. в Речи Посполитой иезуитского ордена. Для сравнения, как показано в таблице, на содержание Московского университета было определено 150 тысяч рублей, Харьковского и Казанского – по 130 тысяч рублей, Дерптского университета – 120 тысяч рублей [10–13].

Ежегодное содержание университетов в Российской империи

Университет	Ежегодное содержание (руб.)
Московский	150.000
Харьковский	130.000
Казанский	130.000
Дертский	120.000
Виленский	105.000

18 мая 1803 г. Александром I был подписан **“Устав или общие постановления императорского Виленского университета и училищ его округа”**. Данный устав подтвердил основные положения Предварительных правил народного просвещения, а именно создание, как минимум, одной гимназии в каждой губернии, одного уездного училища в каждом уезде. Приходских училищ могло быть столько, сколько можно будет возможности их завести [14].

В статье первой вышеуказанного устава были определены главные обязанности университета, а именно: “1) заключать в себе полное и основательное наставление в науках; 2) споспешествовать всеми возможными способами к распространению просвещения и к усовершенствованию знаний; 3) иметь в непосредственном ведении и управлении все гимназии и все училища, в округе его состоящие” [14, с. 182].

Устав устанавливал четкую иерархическую систему подчинения между университетом и училищами. Так, ректор университета непосредственно зависел от попечителя университета и его округа. Директора гимназий непосредственно подчинялись ректору университета. Смотрители уездных училищ непосредственно подчинялись директорам гимназий. Учителя приходских училищ в свою очередь подчинялись смотрителям уездных училищ (рис. 2).

5 ноября 1804 г. был утвержден **“Устав учебных заведений подведомых Университетам”** [15], в котором был окончательно сформулирован механизм управления всеми учебными заведениями, которые находились в подчинении университетов. Действия устава не распространялись на “училища, состоящие в ведении Святейшего синода, и те, которые по особенным обстоятельствам Высочайше вверены иному начальству” [Там же, с. 626]. Устав подтвердил “Предварительные правила Народного просвещения” по созданию в Российской империи трех типов учебных заведений (кроме университета), а именно: 1) училища приходские, 2) уездные, 3) губернские или гимназии. В уставе был определен механизм работы этих учебных заведений, определены главные цели их работы.

Так, в каждом губернском городе предусматривалось создание как минимум одной гимназии во главе с директором. Данное учебное заведение должно было подготовить ученика, при наличии у него необходимых способностей, к поступлению в университет и дать тот уровень знаний, который необходим, как сказано в Уставе “для благовоспитанного человека” [Там же, с. 626]. Кроме гимназий в каждом губернском и уездном городе предусматривалась организация уездных училищ во главе со смотрителем. Они в свою очередь должны были готовить учеников для поступления в гимназии. Еще одним видом учебных заведений, которые должны были создаваться по Уставу, стали приходские училища. Они должны были открываться в губернских и уездных городах, а также в селениях при каждом церковном приходе. Приходские училища должны были давать ученикам необходимые знания о природных явлениях и искоренять вековые суеверия и предрассудки. Наиболее успешные выпускники приходских училищ могли поступать в уездные училища.

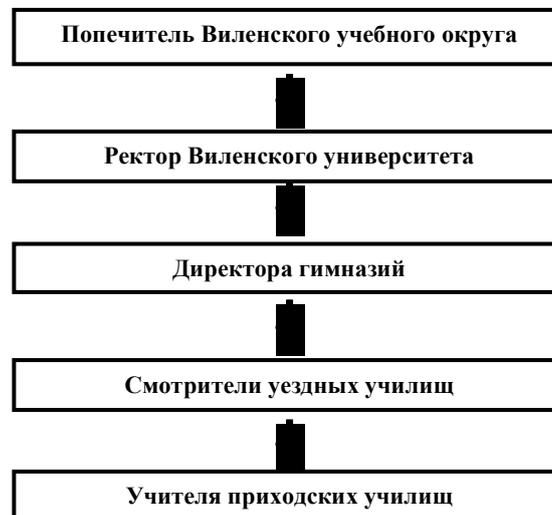


Рис. 2. Иерархия управления в структуре округа

Заключение

В результате 24 января 1803 г. был подписан указ “Об учреждении учебных округов, с назначением для каждого особых губерний”, по которому вся территория империи и находящиеся на ней учебные заведения были поделены на 6 учебных округов, в числе которых был и Виленский учебный округ. Истоки создания Виленского учебного округа мы находим в образовательных реформах Екатерины II конца XVIII в. и в деятельности Эдукационной комиссии в Речи Посполитой, когда были сделаны первые шаги к созданию унифицированной образовательной системы. В 1782 г. была создана Комиссия об учреждении народных училищ, которая должна была реформировать образовательное пространство в Российской империи. После смерти Екатерины II в 1796 г. Комиссия об учреждении народных училищ фактически прекратила свою деятельность. Созданная в результате преобразований начала XIX в. учебная система близко совпадала с планом народного образования, выработанного в Речи Посполитой Эдукационной комиссией и закрепленного в Статуте 1783 г., по которому все

государство было разделено на учебные округа и в каждом из них предполагалось создать сеть учебных заведений, находящихся во взаимной иерархической зависимости. С восшествием на престол Александра I начался новый этап по созданию общероссийской образовательной системы. 8 сентября 1802 г. было образовано Министерство Народного просвещения, а Комиссия об учреждении народных училищ была преобразована в Главное управление училищ. Во время своей работы Главное управление училищ приняло решение разделить все учебные заведения Российской империи по полосам или провинциям, во главе с университетом.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Снопкова, Е.И.** Образовательные учреждения Могилевской губернии накануне включения в состав Виленского учебного округа: историко-педагогический обзор (1772–1803) / Е.И. Снопкова // Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.А. Куляшова, Сер. С. Псіхалага-педагагічныя навукі (педагогіка, псіхалогія, методика). – 2013. – № 1. – С. 4–15.
2. Учреждения для управления губерний Всероссийской империи // Полное собрание законов Российской империи: [собрание 1-е : с 1649 по 12 декабря 1825 г.] Т. 20: С 1775 по 1780 : [№ 14233-15105] – С. 229–304.
3. Исторический обзор деятельности Виленского учебного округа за первый период его существования, 1803–1832 гг. : в 3 ч. / под общ. ред. А.В. Белецкого. – Вильно : Тип. А.Г. Сыркина, 1908. – Ч. 1, отд. 3: Учебные заведения Витебской и Могилевской губерний в 1803–1832 гг. / сост. А. Белецкий. – 147 с.
4. **Белецкий, А.В.** Заботы императрицы Екатерины II о распространении образования в Полоцкой и Могилевской губерниях. – Вильно : Типография А.Т. Сыркина, 1905. – 62 с.
5. Об учреждении Комиссии для заведения в России народных училищ // Полное собрание законов Российской империи: [собрание 1-е : с 1649 по 12 декабря 1825 г.] Т. 21: С 1781 по 1783 : от № 15106 до 15901 – [1], 1085 – С. 663–664.
6. Об учреждении министерств // Т. 27, 1802–1803, Полное собрание законов Российской империи, с 1649 года. – Санкт-Петербург, 1830. – С. 243–248.
7. О должности Комиссии училищ // Т. 27, 1802–1803, Полное собрание законов Российской империи, с 1649 года. – Санкт-Петербург, 1830. – С. 248–249.
8. Об учреждении Министерства Народного Просвещения и о преобразовании Комиссии об училищах // Сборник материалов для истории просвещения в России, извлеченных из архива Министерства народного просвещения. Т. 2 : Учебные заведения в западных губерниях, 1802–1804 / введение И. Корнилова, 1897. – С. 1–6.
9. Об “Акте утверждения для Императорского университета в Вильно” // Сборник материалов для истории просвещения в России, извлеченных из архива Министерства народного просвещения. Т. 2 : Учебные заведения в западных губерниях, 1802–1804 / введение И. Корнилова, 1897. – С. 157–178.
10. Акт постановления для Императорского Университета в Дерпте // Т. 27 : 1802–1803, Полное собрание законов Российской империи, с 1649 года. – Санкт-Петербург, 1830. – С. 394–397.
11. Учредительная грамота Казанского Императорского Университета // Полное собрание законов Российской империи: [собрание 1-е : с 1649 по 12 декабря 1825 г.] Т. 28 : 1804–1805 : [№ 21112-21982] – С. 653–656.
12. Учредительная грамота Московского Императорского Университета // Полное собрание законов Российской империи: [собрание 1-е : с 1649 по 12 декабря 1825 г.] Т. 28 : 1804–1805 : [№ 21112-21982] – С. 647–650.
13. Учредительная грамота Харьковского Императорского Университета // Полное собрание законов Российской империи: [собрание 1-е : с 1649 по 12 декабря 1825 г.] Т. 28 : 1804–1805 : [№ 21112-21982] – С. 650–653.

14. О рассмотрении и утверждении нового устава и штатов Виленского университета и учебных заведений его округа // Сборник материалов для истории просвещения в России, извлеченных из архива Министерства народного просвещения. Т. 2 : Учебные заведения в западных губерниях, 1802–1804 / введение И. Корнилова, 1897. – С. 181–206.
15. Высочайше утвержденный Устав учебных заведений, подведомых Университетам // Т. 28 : 1804–1805, Полное собрание законов Российской империи, с 1649 года. – Санкт-Петербург, 1830. – С. 626–647.

Поступила в редакцию 09.04.2014 г.

УДК 159.9:62

Ж.А. БАРСУКОВА, Л.Н. ЛЕОНОВА

БАЗИСНЫЕ КОПИНГ-СТРАТЕГИИ И УРОВЕНЬ ТРЕВОЖНОСТИ МАШИНИСТОВ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТРАНСПОРТА

Статья посвящена описанию результатов изучения уровня ситуационной тревожности и копинг-стратегий в стрессовых ситуациях машинистов железнодорожного транспорта с разными социально-профессиональными характеристиками (стаж работы, возраст, опыт участия в экстремальных ситуациях, возникающих в профессиональной деятельности).

Введение

Специфика профессиональной деятельности машинистов железнодорожного транспорта, которая сопряжена с воздействием значительного числа стрессогенных факторов, в том числе экстремальных факторов или высокой осознанной вероятностью их появления, предъявляет повышенные требования к стрессоустойчивости и психологическим качествам личности, обеспечивающим копинг-поведение и эффективность деятельности в экстремальных условиях.

В связи с этим особую актуальность приобретают вопросы, связанные с функционированием, адаптацией и выработкой личностью эффективных стратегий преодоления ситуаций, связанных с неопределенностью, различными стрессовыми ситуациями, обусловленными характером профессиональной деятельности.

Основная часть

Процессы преодоления человеком трудных жизненных событий в психологической науке принято обозначать как совладающее, адаптивное поведение или копинг-поведение. Вызванные или подавленные в связи с этим реакции, помогающие восстановить равновесие – копинг (*coping* – совладание), могут быть в той или иной мере соответствующими, т. е. адаптивными [1].

Понятие “копинг” интерпретируется по-разному в разных психологических школах. В рамках нашего исследования интерес представляют взгляды Р. Лазаруса и С. Фолькмана, которые определяют психологическое преодоление как когнитивные и поведенческие усилия личности, направленные на снижение влияния стресса. По мнению авторов, копинг представляет собой динамический процесс с составляющими структурными элементами, который подвержен модификации с изменением социального контекста [2].

Проблема специфики преодоления стресса работниками железнодорожного транспорта недостаточно изучена в психологии. В исследованиях А.В. Комаровой и М.Н. Остаповой выявлены особенности защитных механизмов личности и копинг-стратегий работников железнодорожного транспорта, а также их связь с интернальностью и мотивацией личности. Результаты исследований свидетельствуют, что наиболее выраженными копинг-стратегиями работников железнодорожного транспорта являются “планирование решения проблем”, “поиск социальной поддержки” и “самоконтроль” [3]. В отличие от других специалистов, у работников железнодорожного транспорта более выражены такие копинг-стратегии как “дистанцирование” и “самоконтроль”, что может говорить о предпочтении в стрессовых ситуациях смотреть на них “со стороны”, делая их эмоционально менее значимыми, тем самым отодвигая от себя, либо используют приемы самоконтроля, которыми их обучают. Машинисты (работники, имеющие отношение к непосредственному управлению транспортом), используют такие стратегии как “поиск социальной поддержки”, “принятие ответственности”, для “не машинистов” характерны – “дистанцирование”, “самоконтроль”, “планирование решения проблемы” [4].

Каждый человек использует комплекс приемов и методов как проблемно-ориентированного, так и эмоционально-ориентированного “копинга” для того, чтобы справиться со стрессом.

Проблемно-ориентированный “копинг” связан с попытками человека улучшить отношения “человек-среда” путем изменения когнитивной оценки сложившейся ситуации, например, поиском информации о том, что делать и как поступить, или путем удержания себя от импульсивных или поспешных действий. Л.И. Анцыферова указывает на значимую роль способности к оценке ситуации, от которой зависит адекватный выбор стратегий преодоления [5]. Существует целый комплекс ситуационных переменных, которые могут предопределять копинг-ответ. К таким переменным относятся – значимость события в жизни человека, сила стрессового воздействия, длительность действия, трудность преодоления, возможность прогноза и степень субъективного контроля ситуации человеком. Одним из важнейших ситуационных детерминант, влияющих на специфику процесса преодоления, является неопределенность ситуации. В условиях повышенной неопределенности в целом затруднена оценка ситуации.

Эмоционально-ориентированный “копинг” (или временно помогающий) включает в себя мысли и действия, которые имеют своей целью снизить физическое или психологическое влияние стресса. По мнению Р. Лазаруса и С. Фолькмана, отношения между эмоциями и “копингом” имеют динамический и взаимообусловленный характер, и как определенные эмоции могут облегчать процесс преодоления, так и копинг может детерминировать определенные эмоциональные состояния.

В настоящее время принято говорить о мобилизующей и расслабляющей тревоге: расслабляющая парализует личность в ответственный момент; мобилизующая – “оптимальная ситуативная тревога”, которая характеризует индивидуальный уровень ситуативной тревожности, способствующей достижению конкретным человеком наивысшего возможного для него результата. В нашем исследовании мы предприняли попытку выявить различия в выборе копинг-стратегий и уровне ситуационной тревожности у машинистов локомотивных бригад в зависимости от их стажа профессиональной деятельности, возраста и

наличия опыта участия в экстремальных ситуациях. В качестве критерия наличия опыта участия в экстремальных ситуациях выступал наезд подвижного состава на людей на территории железнодорожной станции или на перегоне. В исследовании принимали участие машинисты Локомотивного депо транспортного Республиканского унитарного предприятия «Могилевское отделение Белорусской железной дороги».

Результаты проведенного тестирования с целью оценки стрессоустойчивости свидетельствуют, что 32% респондентов считают, что имеют устойчивость к стрессовым ситуациям и воздействию стресса на организм, а 53% опрошенных отметили, что стрессовые ситуации оказывают немалое влияние на их жизнь, и у них нет опыта и знаний в преодолении данных ситуаций.

Анализ полученных результатов с использованием копинг-теста Р. Лазаруса и С. Фолькмана (адаптирован Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышлеву) и методики диагностики самооценки Ч.Д. Спилбергера, Л. Ханина позволил сделать следующие выводы. Преобладающими копинг-стратегиями для машинистов локомотивных бригад являются: «социальная поддержка», «планирование решения проблемы», «ответственность», т. е. в стрессовой ситуации машинисты либо предпринимают усилия в поиске информационной, действенной и эмоциональной поддержки, либо усилия по изменению ситуации, включающие аналитический подход к проблеме, возлагая при этом ответственность на себя. В тоже время, машинисты со стажем работы по профессии до 10 лет чаще используют такие копинг-стратегии как, «социальная поддержка» (86%) и «дистанцирование» (56%). Недостаточно сформированный уровень профессиональных умений и навыков актуализирует стремление к информационной и эмоциональной поддержке. С увеличением стажа работы машинисты прибегают к копинг-стратегиям – «планирование» (63%), «ответственность» (77%), и имеют меньший уровень ситуационной тревожности, чем машинисты, имеющие стаж работы до 10 лет ($U = 36, p \leq 0.01$). Достаточный уровень профессиональных умений и навыков позволяет им четко планировать действия и ответственно их исполнять. Этому также способствует участие машинистов в специальных обучающих занятиях, направленных на личностный рост и выработку определенных действий в сложных ситуациях, умений в состоянии тревоги быстро преодолевать фазу тревоги и активно включиться в борьбу со стрессовыми факторами, предупредить страх и негативные эмоции.

Независимо от наличия опыта участия в экстремальных ситуациях, для машинистов важна социальная поддержка, помощь от окружающих. Стратегия хотя и не подразумевает стремления «выйти» из ситуации, но и не предполагает самостоятельного решения возникшей проблемы. Кроме «социальной поддержки» машинисты, имеющие опыт попадания в экстремальную ситуацию, и в возрасте от 41 до 60 лет в первую очередь используют копинг-стратегии «самоконтроля» и «ответственности». У машинистов в возрасте более 40 лет уровень ситуационной тревожности ниже, чем в возрасте от 20 до 40 лет ($U = 36, p \leq 0.01$). Психологически подготовленные, натренированные люди в состоянии быстро преодолевать фазу тревоги и активно включиться в борьбу со стрессовыми факторами. При этом стадия повышенной сопротивляемости у них более эффективна и длительна, стадия истощения наступает позже. В тоже время выявлено, что не существует различий в уровне ситуационной тревожности у машинистов в зависимости от опыта участия в экстремальных ситуациях.

Уровень напряженности “копинга” машинистов характеризуется как средний, что свидетельствует о том, что адаптационный потенциал личности находится в пограничном состоянии.

Таким образом, каждый машинист, имея оптимальный уровень ситуационной тревожности, предпринимает стремление к решению проблем в психотравмирующих ситуациях (ситуации, связанной с опасностью и неопределенностью), с целью активации адаптивных возможностей в таких ситуациях, помощи ему овладеть ими, ослабить или смягчить их требования, которое обусловлено возрастными особенностями и спецификой профессиональной деятельности.

Заключение

В системе мер по повышению качества и эффективности работы на железнодорожном транспорте, обеспечению безопасности движения поездов, снижению производственного травматизма, профессиональной заболеваемости, рациональному использованию трудовых ресурсов, важная роль принадлежит психофизиологическому обеспечению трудовой деятельности работников предприятий железнодорожного транспорта.

Так как выработанные копинг-стратегии являются важной частью психологического благополучия, здоровья и успешности в профессиональной деятельности, то полученные результаты актуализируют необходимость оптимизации основных форм, подходов и технологий психологического сопровождения деятельности машинистов железнодорожного транспорта, направленные на развитие эффективного копинг-поведения и обеспечения саморегуляции поведения в стрессовой ситуации, разработки программ профилактики дезадаптации специалистов, а также совершенствование профессиональной психологической подготовки в образовательном процессе профессионально-технических учебных заведений.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Murphy, L.** Coping vulnerability and residence in childhood – coping and adaptation / L. Murphy. – N. Y., 1974.
2. **Folkman, S.** Coping and emotion // Monat A. and Richard S. Lazarus. Stress and Coping. – N.-Y., 1991. – P. 207–227.
3. **Комарова, А.В.** К проблеме изучения копинг-поведения и индивидуально-психологических особенностей специалистов железнодорожного транспорта / А.В. Комарова // Личность, семья, общество : вопросы современной психологии : материалы Международной заочной научно-практической конференции (30 января 2011 г.). – Новосибирск : Изд. “ЭНСКЕ”, 2011. – С. 52–59.
4. **Комарова, А.В.** Особенности психологических механизмов совладания со стрессом у работников железнодорожного транспорта / А.В. Комарова, М.Н. Остапова // Человек и транспорт. (Психология. Экономика. Техника) : материалы Международной научно-практической конференции, 14-16 сентября 2010 г. – СПб. : ПГУПС, 2010. – С. 206–215.
5. **Нартова-Бочавер, С.К.** “Coping behavior” в системе понятий психологии личности / С.К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – № 5. – С. 20–30.

Поступила в редакцию 11.06.2014 г.

УДК 159.9.072.432-053.67:316

С.Л. БОГОМАЗ, Н.М. КОМПЕНКО

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ЛИЧНОСТИ КАК ОДНА ИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДЕТЕРМИНАНТ СТИГМАТИЗАЦИИ

Статья посвящена рассмотрению различий в иерархии ценностей старшеклассников с различными социометрическими статусами. Ценностно-смысловая сфера, являясь центром субъективного мира личности и регулятором отношений человека к миру и другим людям, не может оставаться вне фокуса внимания при исследовании психологических детерминант стигматизации. Предполагается, что расхождение в ценностных ориентациях является одной из психологических детерминант стигматизации индивида в группе. Выявлено, предпочтение каких терминальных и инструментальных ценностей обеспечивает популярность и отвержение старшеклассника в учебной и внеучебной деятельности.

Введение

Современный этап развития науки называют аксиологическим, так как проблема ценностей и ценностных ориентаций личности выходит сейчас на первый план научного познания [1]. Изучение ценностно-смысловой сферы личности является актуальной проблемой в трудах отечественных и зарубежных психологов (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Б.С. Братусь, Ф.Е. Василюк, Д.А. Леонтьев, М. Рокич, Г. Олпорт, А. Маслоу и др.). Исследователи в зависимости от своих философско-теоретических позиций по-разному понимают природу индивидуальных ценностей, их взаимосвязь с миром объективных ценностей, структуру и динамику ценностно-смысловой сферы. При этом большинство психологов соглашались с тем, что ценностно-смысловая сфера является центром субъективного мира личности, источником личностной активности и основой многообразных отношений человека к миру и другим людям.

М. Рокич определял ценности как “устойчивое убеждение в том, что определенный способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с личной или социальной точек зрения, чем противоположный или обратный способ поведения, либо конечная цель существования” [1] По его мнению, ценности личности характеризуются следующими признаками:

- истоки ценностей прослеживаются в культуре, обществе и личности;
- влияние ценностей прослеживается практически во всех социальных феноменах, заслуживающих изучения;
- общее число ценностей, являющихся достоянием человека, сравнительно невелико;
- все люди обладают одними и теми же ценностями, хотя и в различной степени;
- ценности организованы в системы.

М. Рокич проводит деление ценностей на основе традиционного противопоставления ценностей-целей и ценностей-средств. Соответственно, он выделяет два класса ценностей:

1) терминальные ценности – убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования с личной или общественной точек зрения стоит того, чтобы к ней стремиться;

2) инструментальные ценности – убеждения в том, что какой-то образ действий является с личной и общественной точек зрения предпочтительным в любых ситуациях. Терминальные ценности носят более устойчивый характер, чем инструментальные, причем для них характерна меньшая межличностная вариативность [2].

Старший школьный возраст – это период активной подготовки к вхождению во взрослую жизнь. Это время личного, социального, профессионального самоопределения, в результате которого юноша или девушка начинают понимать себя, свои возможности, свое место и назначение в жизни. Ценностные ориентации как система установок личности, выражающих отношение к ценностям, формируются в этом возрасте, удовлетворяя потребность в личностном самоопределении и становлении мировоззрения. Эти же потребности могут быть частично удовлетворены за счет дискриминации представителей аут-групп. Отвергая кого-либо, старшеклассник встает перед необходимостью объяснить самому себе или окружающим свое поведение; это стимулирует его самоопределение. Г. Олпорт [3] утверждал, что ценностные ориентации (personal values) являются важнейшими категориями, которые служат интеграции личности, обеспечивают ее полноценное и осмысленное существование и вместе с тем могут быть предпосылкой для предубеждений и дискриминации тех, кто не разделяет эти ценности.

Т.П. Липай, А.К. Мамедов подчеркивают влияние ценностных ориентаций индивида и группы на явление стигматизации: “Центральным и определяющим началом морали, права, политики, искусства, акцентирующих внимание на ценностно-нормативных отношениях самого социального взаимодействия и символических формах проявления власти, добродетели, прекрасного является духовно-практический аспект. Критерием устанавливаемых здесь норм, оценок, убеждений выступают высшие, зачастую сакрализованные общественные ценности, а не научные истины. Соответствующие нравственные, правовые, политические, эстетические и многие другие предпочтения являются основой социального взаимодействия, порождающего феномен стигматизации в том случае, когда проявляется явное отклонение от общепринятых правил игры, оценок, убеждений, мнений и т. п. Общие ценности являются основой идентификации коллективного, общего сознания индивида, с позиции которого действительность обретает для него личностный смысл. С другой стороны, не соответствие этим ценностям, отклонение от нормы воспринимается окружающими как девиация и влечет за собой стигматизацию. В основе ее лежит образ должного, правильного, соразмерного, доброго, прекрасного, желаемого. Без этого образа стигматизации нет и быть не может, т. к. она действует в рамках определенной социокультурной матрицы” [4].

Таким образом, рассмотрение стигматизации как отвержения человека, не соответствующего неким общественным нормам и ценностям, позволяет выдвинуть гипотезу о том, что имеется значимое различие в ценностных ориентациях стигматизированного индивида и группы, которая его отвергает. Г. Олпорт рассматривает “предрассудок любви”, то есть приверженность определенным ценностям, как первопричину следующего за ним “предрассудка ненависти” [3]. Ценностно-смысловая сфера, являясь центром субъективного мира личности и регулятором отношений человека к миру и другим людям, не может оставаться вне фокуса внимания при исследовании психологических детерминант стигматизации.

Основная часть

В исследовании приняли участие ученики 9–11 классов гимназии № 7 г. Витебска, 189 человек. Ценностные ориентации изучались с применением адаптированной методики изучения ценностных ориентаций М. Рокича [2]. Нами использовалась форма теста Д, которая дает более надежные результаты – названия ценностей были напечатаны на отдельных карточках. Испытуемым вначале предъявлялся набор терминальных, а затем набор инструментальных ценностей. Обработка результатов проводилась с использованием компьютерного комплекса SSPS.

На основании описательной статистики было установлено, что у исследованной выборки старшеклассников терминальные ценности находятся в следующей иерархии: здоровье (40,7% старшеклассников поставили на первое место); свобода (на первом месте по значимости для 21,7% старшеклассников); любовь (10,1%); семейная жизнь (8,5%); уверенность в себе (4,8%) и друзья (4,8%); материально обеспеченная жизнь (2,1%); общественное признание, активная жизнь, жизненная мудрость (по 1,6%); развлечения (1,1% предпочтений); интересная работа, творчество, развитие (по 0,5%); познание, счастье других, продуктивную жизнь, красоту природы и искусства никто из старшеклассников не поставил на первое место (0%).

Инструментальные ценности исследованные старшеклассники расположили в следующем порядке: независимость (22,8% старшеклассников поставили эту ценность на первое место); воспитанность (14,3% отдали приоритет); честность (12,7%); образованность (10,6%); жизнерадостность (8,5%); твердая воля (5,8%); ответственность (3,7%); аккуратность (3,2%); непримиримость к недостаткам, рационализм, смелость в отстаивании своего мнения и терпимость получили по 2,6% предпочтений у старшеклассников; эффективность в делах (2,1%); высокие запросы, широта взглядов, чуткость (по 1,6%); самоконтроль (1,1%); исполнительность (0,5%).

Полученные данные не только характеризуют старшеклассников как социальную группу с определенными ценностями, но и позволяют выдвинуть предположение о том, обладатели каких ценностных ориентаций или черт характера не будут пользоваться популярностью. Однако эти данные являются усредненными, и имеются различия в иерархиях ценностей как между классами, группами старшеклассников по полу и социометрическому статусу, так и между отдельными учениками.

Рассмотрим различия в ценностных предпочтениях между девушками и юношами. Статистические вычисления показывают, что имеются значимые различия в предпочтениях юношей и девушек в отношении таких ценностей, как любовь ($p \leq 0,1$), развитие ($p \leq 0,05$), творчество ($p \leq 0,05$), уверенность в себе ($p \leq 0,01$). Девушки больше ценят любовь, творчество, уверенность в себе, юноши большее значение по сравнению с девушками придают развитию. Оба пола одинаково высоко ценят здоровье, друзей, свободу, семейную жизнь, затем следуют материальная обеспеченность, интересная работа, активная жизнь. Гендерные различия в порядке предпочтений этих ценностей незначительны.

Выявлены значимые различия в предпочтениях юношей и девушек в отношении таких инструментальных ценностей, как непримиримость к недостаткам ($p \leq 0,1$), смелость в отстаивании своего мнения ($p \leq 0,05$), честность ($p \leq 0,05$), чуткость ($p \leq 0,05$). Для девушек честность, чуткость, смелость в отстаивании своего мнения гораздо важнее, чем для юношей. Юноши ценят непримиримость к недостаткам больше, чем девушки (однако оба пола придают данной ценности не слишком высокое значение). Оба пола одинаково высоко ценят независимость,

образованность, воспитанность, жизнерадостность, ответственность. В целом, следует отметить, что в ценностных предпочтениях у юношей и девушек гораздо больше сходств, чем различий.

Теперь рассмотрим особенности ценностных ориентаций учеников с разным социометрическим статусом. Мы применяли социометрический тест [5] с целью оценки межличностных эмоциональных связей в классах. Социометрия изучает отдельные компоненты стигматизации из описанных И. Гофманом [6]: нарушение социального взаимодействия со стигматизированным человеком, дискриминация, отвержение стигматизированного, увеличение социальной дистанции по отношению к нему, что может являться следствием “отвращения”. При этом важно отметить, что социометрия изучает лишь внешние характеристики стигматизации и не может быть признана адекватным методом для отражения всего сложного и многоаспектного феномена стигматизации.

При проведении социометрической методики использовались дихотомические официальные и неофициальные, специфические критерии:

1. Выберите трех человек из класса, с кем бы вы хотели вместе готовить доклад по учебному предмету.

2. Выберите трех человек из класса, с кем бы вы не хотели вместе готовить доклад.

3. Если вы будете устраивать дома вечеринку, кого из класса вы хотели бы пригласить (выберите трех человек)?

4. Кого из класса вы не хотели бы приглашать к себе домой на вечеринку (три человека)?

В результате социометрии была выявлена социометрическая структура исследованной выборки (таблицы 1 и 2). К “звездам” были отнесены те, чья сумма полученных выборов ≥ 5 , к “принятым” – те, кто в сумме получили от 1 до 4 положительных выборов, “отвергаемые” в сумме получили от 0 до 3 отрицательных выборов, “отверженные” имели сумму полученных положительных и отрицательных выборов ≤ -4 .

Таблица 1 – Социометрическая структура выборки (критерий учебной деятельности)

Социометрический статус	Количество учеников	Процент от общего числа учеников
Звезды	20	10,6
Принятые	84	44,4
Отвергаемые	59	31,2
Отверженные	26	13,8
Всего	189	100,0

Таблица 2 – Социометрическая структура выборки (критерий внеучебной деятельности)

Социометрический статус	Количество учеников	Процент от общего числа учеников
Звезды	21	11,1
Принятые	89	47,1
Отвергаемые	54	28,6
Отверженные	25	13,2
Всего	189	100,0

Иерархии ценностных ориентаций старшеклассников с различным социометрическим статусом (по учебной деятельности) отражены в таблицах 3, 4.

Таблица 3 – Иерархия терминальных ценностей старшеклассников с разным социометрическим статусом

Иерархия терминальных ценностей “звезд”	Иерархия терминальных ценностей “принятых”	Иерархия терминальных ценностей “отвергаемых”	Иерархия терминальных ценностей “отверженных”
1) здоровье	1) здоровье	1) здоровье	1) здоровье
2) друзья	2) друзья	2) друзья	2) свобода
3) свобода	3) свобода	3) любовь	3) друзья
4) любовь	4) любовь	4) свобода	4) любовь
5) уверенность в себе	5) семейная жизнь	5) семейная жизнь	5) семейная жизнь
6) семейная жизнь	6) уверенность в себе	6) уверенность в себе	6) материально обеспеченная жизнь
7) интересная работа	7) материально обеспеченная жизнь	7) материально обеспеченная жизнь	7) уверенность в себе
8) материально обеспеченная жизнь	8) интересная работа	8) интересная работа	8) интересная работа
9) развитие	9) общественное признание	9) активная жизнь	9) развитие
10) продуктивная жизнь	10) развитие	10) общественное признание	10) познание
11) активная жизнь	11) активная жизнь	11) жизненная мудрость	11) активная жизнь
12) жизненная мудрость	12) развлечения	12) развитие	12) жизненная мудрость
13) общественное признание	13) жизненная мудрость	13) развлечения	13) развлечения
14) познание	14) познание	14) познание	14) общественное признание
15) счастье других	15) продуктивная жизнь	15) продуктивная жизнь	15) продуктивная жизнь
16) творчество	16) счастье других	16) творчество	16) творчество
17) развлечения	17) творчество	17) счастье других	17) счастье других
18) красота природы и искусства	18) красота природы и искусства	18) красота природы и искусства	18) красота природы и искусства

Применение t-теста (SSPS) к результатам исследования ценностных ориентаций и социометрии позволило сделать следующие выводы. “Звезды” по учебной деятельности значимо отличаются от “отвергаемых” по таким терминальным ценностям, как продуктивная жизнь ($p \leq 0,05$) и развлечения ($p \leq 0,05$). “Звезды”

меньше ценят развлечения, зато выше оценивают продуктивную жизнь, чем “отвергаемые”.

“Звезды” по сравнению с “отверженными” по учебной деятельности, как ни странно, ниже оценивают познание ($p \leq 0,1$). Возможно, это свидетельствует о преобладании внешних мотивов учебной деятельности у успешных старшеклассников.

Имеются также некоторые значимые различия между “звездами” и “принятыми”. Так, “принятые” больше ценят развлечения, чем “звезды” ($p \leq 0,01$). “Звезды” больше ценят продуктивную жизнь ($p \leq 0,05$).

“Принятые” отличаются от “отвергаемых” по предпочтению такой терминальной ценности, как творчество. “Принятые” ценят его меньше ($p \leq 0,1$).

“Принятые” по сравнению с “отверженными” меньше ценят познание ($p \leq 0,01$).

У “отвергаемых” и “отверженных” также имеются различия в предпочитаемых ценностях, таких как красота природы и искусства (“отвергаемые” ценят ее меньше, чем “отверженные”, $p \leq 0,05$), друзья (более значимы для “отвергаемых”, чем для “отверженных”, $p \leq 0,1$), познание (“отвергаемые” ценят меньше, $p \leq 0,05$).

Таблица 4 – Иерархия инструментальных ценностей старшеклассников с разным социометрическим статусом

Иерархия инструментальных ценностей “звезд”	Иерархия инструментальных ценностей “принятых”	Иерархия инструментальных ценностей “отвергаемых”	Иерархия инструментальных ценностей “отверженных”
1) честность	1) независимость	1) независимость	1) воспитанность
2) жизнерадостность	2) жизнерадостность	2) воспитанность	2) твердая воля
3) воспитанность	3) воспитанность	3) честность	3) жизнерадостность
4) образованность	4) образованность	4) образованность	4) честность
5) смелость в отстаивании мнения	5) честность	5) ответственность	5) независимость
6) независимость	6) твердая воля	6) жизнерадостность	6) ответственность
7) ответственность	7) ответственность	7) твердая воля	7) образованность
8) твердая воля	8) аккуратность	8) рационализм	8) рационализм
9) эффективность в делах	9) смелость в отстаивании мнения	9) самоконтроль	9) смелость в отстаивании мнения
10) аккуратность	10) чуткость	10) смелость в отстаивании мнения	10) исполнительность
11) самоконтроль	11) рационализм	11) аккуратность	11) самоконтроль
12) чуткость	12) исполнительность	12) чуткость	12) терпимость
13) терпимость	13) терпимость	13) эффективность в делах	13) эффективность в делах
14) рационализм	14) эффективность в делах	14) исполнительность	14) аккуратность
15) широта взглядов	15) самоконтроль	15) терпимость	15) широта взглядов
16) исполнительность	16) широта взглядов	16) широта взглядов	16) чуткость

Окончание табл. 4

Иерархия инструментальных ценностей “звезд”	Иерархия инструментальных ценностей “принятых”	Иерархия инструментальных ценностей “отвергаемых”	Иерархия инструментальных ценностей “отверженных”
17) высокие запросы	17) высокие запросы	17) высокие запросы	17) высокие запросы
18) непримиримость к недостаткам	18) непримиримость к недостаткам	18) непримиримость к недостаткам	18) непримиримость к недостаткам

Имеются значимые отличия в инструментальных ценностях старшеклассников с различными социометрическими статусами по критерию учебной деятельности.

“Звезды” меньше ценят рационализм, чем “отвергаемые” ($p \leq 0,1$).

“Звезды” по сравнению с “отверженными” по учебной деятельности больше ценят уверенность в себе ($p \leq 0,1$), предпочитают чуткость ($p \leq 0,1$) исполнительности ($p \leq 0,05$). Эти данные позволяют предположить, что даже в учебной деятельности старшеклассники больше ценят личностные, “человеческие” качества, чем “исполнительские”.

“Звезды” меньшее значение придают исполнительности, чем “принятые” ($p \leq 0,05$).

“Принятые” отличаются от “отвергаемых” по предпочтению таких инструментальных ценностей, как рационализм, самоконтроль и жизнерадостность. “Принятые” меньше ценят рационализм ($p \leq 0,05$) и самоконтроль ($p \leq 0,01$) и выше оценивают жизнерадостность ($p \leq 0,1$).

Значимые различия наблюдаются между “принятыми” и “отверженными” по учебной деятельности по таким ценностям, как уверенность в себе ($p \leq 0,05$), чуткость ($p \leq 0,05$), аккуратность ($p \leq 0,01$). “Принятые” по сравнению с “отверженными” больше ценят аккуратность, чуткость и уверенность в себе.

У “отвергаемых” и “отверженных” имеются различия в предпочтении такой инструментальной ценности, как уверенность в себе (“отвергаемые” оценивают ее выше, $p \leq 0,05$).

Рассмотрим различия в терминальных и инструментальных ценностях старшеклассников с различными социометрическими статусами по критерию внеучебной деятельности (таблицы 5, 6).

Таблица 5 – Иерархия терминальных ценностей старшеклассников с разным социометрическим статусом (по критерию внеучебной деятельности)

Иерархия терминальных ценностей “звезд”	Иерархия терминальных ценностей “принятых”	Иерархия терминальных ценностей “отвергаемых”	Иерархия терминальных ценностей “отверженных”
1) здоровье	1) здоровье	1) здоровье	1) здоровье
2) свобода	2) друзья	2) друзья	2) свобода
3) друзья	3) любовь	3) любовь	3) друзья
4) любовь	4) свобода	4) свобода	4) любовь
5) уверенность в себе	5) семейная жизнь	5) семейная жизнь	5) семейная жизнь

Окончание табл. 5

Иерархия терминальных ценностей “звезд”	Иерархия терминальных ценностей “принятых”	Иерархия терминальных ценностей “отвергаемых”	Иерархия терминальных ценностей “отверженных”
6) семейная жизнь	6) уверенность в себе	6) уверенность в себе	6) материально обеспеченная жизнь
7) материально обеспеченная жизнь	7) материально обеспеченная жизнь	7) материально обеспеченная жизнь	7) уверенность в себе
8) интересная работа	8) интересная работа	8) интересная работа	8) развитие
9) активная жизнь	9) общественное признание	9) общественное признание	9) жизненная мудрость
10) жизненная мудрость	10) развитие	10) активная жизнь	10) познание
11) развитие	11) активная жизнь	11) развитие	11) интересная работа
12) общественное признание	12) развлечения	12) познание	12) активная жизнь
13) продуктивная жизнь	13) жизненная мудрость	13) продуктивная жизнь	13) общественное признание
14) познание	14) познание	14) жизненная мудрость	14) продуктивная жизнь
15) развлечения	15) продуктивная жизнь	15) развлечения	15) развлечения
16) счастье других	16) счастье других	16) творчество	16) счастье других
17) творчество	17) творчество	17) счастье других	17) творчество
18) красота природы и искусства	18) красота природы и искусства	18) красота природы и искусства	18) красота природы и искусства

“Звезды” по внеучебной деятельности отличаются от “принятых” по таким терминальным ценностям, как свобода ($p \leq 0,1$), развлечения ($p \leq 0,1$), красота природы и искусства ($p \leq 0,1$). “Звезды” больше ценят свободу, чем “принятые”, зато меньше – развлечения, красоту природы и искусства.

“Звезды” от “отвергаемых” значимо отличаются только по одной ценностной ориентации – “звезды” больше ценят свободу ($p \leq 0,05$).

“Звезды” по сравнению с “отверженными” больше ценят уверенность в себе ($p \leq 0,05$), и меньшее значение придают познанию ($p \leq 0,1$) и развитию ($p \leq 0,05$).

“Принятые” по внеучебной деятельности несколько выше, чем “отвергаемые”, ценят счастливую семейную жизнь ($p \leq 0,1$). Менее значимы для “принятых” по сравнению с “отвергаемыми” эффективность в делах ($p \leq 0,1$), интересная работа ($p \leq 0,1$), продуктивная жизнь ($p \leq 0,01$).

“Принятые” и “отверженные” значимо различаются по таким ценностям, как уверенность в себе ($p \leq 0,1$), познание ($p \leq 0,01$), жизненная мудрость ($p \leq 0,1$). “Принятые” по сравнению с “отверженными” предпочитают уверен-

ность в себе; они меньше ценят такие ценности, как жизненная мудрость и познание.

“Отверженные” по сравнению с “отвергаемыми” больше ценят развитие ($p \leq 0,1$).

Таблица 6 – Иерархия инструментальных ценностей старшекласников с разным социометрическим статусом (по критерию внеучебной деятельности)

Иерархия инструментальных ценностей “звезд”	Иерархия инструментальных ценностей “принятых”	Иерархия инструментальных ценностей “отвергаемых”	Иерархия инструментальных ценностей “отверженных”
1) независимость	1) независимость	1) воспитанность	1) воспитанность
2) жизнерадостность	2) воспитанность	2) образованность	2) образованность
3) воспитанность	3) жизнерадостность	3) честность	3) честность
4) ответственность	4) образованность	4) независимость	4) ответственность
5) образованность	5) честность	5) жизнерадостность	5) рационализм
6) твердая воля	6) твердая воля	6) ответственность	6) твердая воля
7) честность	7) ответственность	7) аккуратность	7) независимость
8) смелость в отстаивании мнения	8) смелость в отстаивании мнения	8) твердая воля	8) жизнерадостность
9) самоконтроль	9) аккуратность	9) смелость в отстаивании мнения	9) самоконтроль
10) аккуратность	10) рационализм	10) самоконтроль	10) смелость в отстаивании мнения
11) чуткость	11) чуткость	11) рационализм	11) исполнительность
12) эффективность в делах	12) терпимость	12) чуткость	12) эффективность в делах
13) рационализм	13) исполнительность	13) эффективность в делах	13) терпимость
14) терпимость	14) самоконтроль	14) исполнительность	14) аккуратность
15) исполнительность	15) эффективность в делах	15) терпимость	15) чуткость
16) широта взглядов	16) широта взглядов	16) широта взглядов	16) широта взглядов
17) высокие запросы	17) высокие запросы	17) высокие запросы	17) высокие запросы
18) непримиримость к недостаткам	18) непримиримость к недостаткам	18) непримиримость к недостаткам	18) непримиримость к недостаткам

“Звезды” по внеучебной деятельности отличаются от “принятых” по такой инструментальной ценности, как самоконтроль ($p \leq 0,1$). “Звезды” ценят его выше.

“Звезды” и “отвергаемые” по внеучебной деятельности не имеют значимых различий в инструментальных ценностях.

Между “звездами” и “отверженными” наблюдаются значимые различия по предпочтению таких ценностей, как независимость и рационализм. “Звезды” больше ценят независимость ($p \leq 0,1$), и меньшее значение, чем “отверженные” придают рационализму ($p \leq 0,05$).

“Принятые” по внеучебной деятельности несколько выше, чем “отвергаемые”, ценят непримиримость к недостаткам ($p \leq 0,05$) и высокие запросы ($p \leq 0,1$). Менее значимы для “принятых” по сравнению с “отвергаемыми” самоконтроль ($p \leq 0,1$) и эффективность в делах ($p \leq 0,1$).

“Принятые” по сравнению с “отверженными” меньше ценят рационализм ($p \leq 0,05$) и самоконтроль ($p \leq 0,05$).

Группы “отвергаемых” и “отверженных” по внеучебной деятельности имеют различия между собой на уровне значимости ($p \leq 0,1$). “Отвергаемые” больше ценят аккуратность, а “отверженные” отдают предпочтение рационализму и развитию, по сравнению с “отвергаемыми”.

Наиболее важным представляется анализ различий между “звездами” и “принятыми”, с одной стороны, и “отвергаемыми” и “отверженными”, с другой. Этот анализ предоставит информацию о том, предпочтение каких ценностей делает старшеклассника социально принятым или отвергнутым. Мы рассматривали старшеклассников данной школы как единую социальную группу.

“Звезды” по учебной деятельности меньше ценят рационализм и развлечения, зато выше оценивают продуктивную жизнь, чем “отвергаемые”. “Звезды” по сравнению с “отверженными” по учебной деятельности больше ценят уверенность в себе, ниже оценивают познание, предпочитают чуткость исполнительности. Эти данные позволяют предположить, что даже в учебной деятельности старшеклассники больше ценят личные, “человеческие” качества, чем “исполнительские”. Имеются также некоторые значимые различия между “звездами” и “принятыми”. Так, принятые больше ценят развлечения, чем “звезды”. “Звезды” больше ценят продуктивную жизнь и меньшее значение придают исполнительности, чем “принятые”. “Принятые” отличаются от “отвергаемых” по предпочтению таких ценностей, как творчество, рационализм, самоконтроль и жизнерадостность. “Принятые” меньше ценят творчество, рационализм и самоконтроль. “Принятые” по сравнению с “отвергаемыми” несколько выше оценивают жизнерадостность. Значимые различия наблюдаются между “принятыми” и “отверженными” по учебной деятельности по таким ценностям, как уверенность в себе, познание, чуткость, аккуратность. “Принятые” по сравнению с “отверженными” больше ценят аккуратность, чуткость, уверенность в себе и меньше – познание. У “отвергаемых” и “отверженных” также имеются различия в предпочитаемых ценностях, таких как красота природы и искусства (“отвергаемые” ценят ее меньше, чем “отверженные”), друзья более значимы для “отвергаемых”, чем для “отверженных”, познание “отвергаемые” ценят меньше; и уверенность в себе (“отвергаемые” оценивают ее выше).

Таблица 7 – Различия в ценностных ориентациях различных групп старшеклассников (социометрические статусы в учебной деятельности)

Социометрический статус	Звезды	Принятые	Отвергаемые	Отверженные
	Какие ценности предпочитают по сравнению с учениками с другими социометрическими статусами			
Звезды	*****	Развлечения, исполнительность	Рационализм, развлечения	Познание, исполнительность
Принятые	Продуктивная жизнь	*****	Творчество, рационализм и самоконтроль	Познание
Отвергаемые	Продуктивная жизнь	Жизнерадостность	*****	Красота природы и искусства, познание
Отверженные	Уверенность в себе, чуткость	Аккуратность, чуткость, уверенность в себе	Друзья, уверенность в себе	*****

Таким образом, расхождение в ценностных ориентациях как психологическая детерминанта стигматизации у изученной группы старшеклассников имеет следующую специфику. Для того чтобы быть **“звездой”** по учебной деятельности, нужно **предпочитать** такие ценности, как *продуктивная жизнь, уверенность и чуткость* и **не завышать** значение таких ценностей, как *развлечения, рационализм, познание и исполнительность*. Ученик оказывается **отвергнутым**, если **предпочитает** такие ценности, как *познание, исполнительность, красота природы и искусства* и **не придает** должного веса *уверенности в себе, чуткости, аккуратности и друзьям*.

Рассмотрим особенности ценностных ориентаций старшеклассников с разным социометрическим статусом по внеучебной деятельности (участие в вечеринке). “Звезды” больше ценят свободу и самоконтроль, чем “принятые”, зато меньше – развлечения, красоту природы и искусства. “Звезды” от “отвергаемых” значимо отличаются только по одной ценностной ориентации – “звезды” больше ценят свободу. Между “звездами” и “отверженными” наблюдается больше значимых различий. “Звезды” больше ценят уверенность в себе и независимость, и меньшее значение, чем “отверженные” придают рационализму, познанию и развитию.

“Принятые” по внеучебной деятельности несколько выше, чем “отвергаемые”, ценят счастливую семейную жизнь, непримиримость к недостаткам и высокие запросы. Менее значимы для “принятых” по сравнению с “отвергаемыми” самоконтроль, эффективность в делах, интересная работа, продуктивная жизнь и познание. “Принятые” по сравнению с “отверженными” предпочитают уверенность в себе; они меньше ценят такие ценности, как жизненная мудрость, познание, рационализм и самоконтроль. “Отвергаемые” больше ценят аккуратность, а “отверженные” отдают предпочтение рационализму и развитию, по сравнению с “отвергаемыми”.

Таблица 8 – Различия в ценностных ориентациях различных групп старшеклассников (социометрические статусы во внеучебной деятельности)

Социометрический статус	Звезды	Принятые	Отвергаемые	Отверженные
	Какие ценности предпочитают по сравнению с учениками с другими социометрическими статусами			
Звезды	*****	Развлечения, красота природы и искусства		Рационализм, познание и развитие
Принятые	Свобода и самоконтроль	*****	Самоконтроль, эффективность в делах, интересная работа, продуктивная жизнь и познание	Жизненная мудрость, познание, рационализм и самоконтроль
Отвергаемые	Свобода	Счастливая семейная жизнь, непримиримость к недостаткам и высокие запросы	*****	Рационализм и развитие
Отверженные	Уверенность в себе и независимость	Уверенность в себе	Аккуратность	*****

Данные таблицы указывают на то, предпочтение и отвержение каких ценностей имеет значение для социометрического статуса по внеучебной деятельности. **“Звезды”**, с которыми одноклассники хотят проводить свободное время, **предпочитают** такие ценности, как *свобода, самоконтроль, уверенность в себе и независимость* и **небольшое значение придают** *развлечениям, красоте природы и искусства, рационализму, познанию и развитию*. **“Отверженные”** старшеклассники отличаются от остальных **приверженностью** таким ценностям, как *рационализм, познание, развитие, жизненная мудрость и самоконтроль*. При этом они **недооценивают** значение *уверенности в себе, независимости и аккуратности*.

Таблица 9 – Ценностные ориентации, обеспечивающие популярность и отвержение в разных видах деятельности

Вид деятельности	Ценностные ориентации, обеспечивающие	
	популярность	отвержение
Учебная	<i>продуктивная жизнь, уверенность в себе и чуткость</i>	<i>познание, исполнительность, красота природы и искусства</i>
Внеучебная	<i>свобода, самоконтроль, уверенность в себе и независимость</i>	<i>рационализм, познание, развитие, жизненная мудрость и самоконтроль</i>

Сравнение ценностных ориентаций “звезд” и “отверженных” в учебной и внеучебной деятельности показывает, что популярность в разных видах деятельности обеспечивается приверженностью различным ценностям. Лишь *уверенность в себе* может рассматриваться как универсальная ценность, которая обеспечивает популярность как в учебе, так и на вечеринке; и только *познание*, как терминальная ценность, характерна для старшеклассников, непопулярных как в учебной, так и во внеучебной деятельности. Противоречивое значение у старшеклассников имеет такая инструментальная ценность, как *самоконтроль*. Самоконтроль как ценностная ориентация характерен как для “звезд”, так и для “отверженных” на вечеринке. Значение, которое старшеклассники придают этой ценности, нуждается в дальнейшем исследовании. Таким образом, ценности, которые повышают популярность старшеклассников среди сверстников как в учебной, так и во внеучебной деятельности, это продуктивная жизнь, свобода, независимость, уверенность в себе и чуткость. Ценностные ориентации, характеризующие непопулярных учеников, это познание, красота природы и искусства, развитие, жизненная мудрость и рационализм, исполнительность, самоконтроль.

Заключение

Таким образом, проведенный анализ позволяет сделать следующие **выводы**:

1. Ценностные ориентации как система установок личности, выражающих отношение к ценностям, у исследованных старшеклассников имеют как и общие черты, позволяющие судить о старшеклассниках как о целостной группе, так и значимые индивидуальные различия у учеников. Индивидуальные различия в ценностных ориентациях старшеклассников имеют гендерную природу: девушки больше ценят *любовь, творчество, уверенность в себе*, юноши большее значение по сравнению с девушками придают *развитию*. В отношении инструментальных ценностей, девушки гораздо выше, чем юноши, ценят *честность, чуткость, смелость в отстаивании своего мнения*. Для юношей *неприми-*

римость к недостаткам несколько важнее, чем для девушек (однако оба пола придают данной ценности не слишком высокое значение). Однако следует отметить, что в ценностных предпочтениях у юношей и девушек гораздо больше сходств, чем различий. Оба пола одинаково высоко ценят здоровье, друзей, свободу, семейную жизнь, затем следуют *материальная обеспеченность, интересная работа, активная жизнь*. Как для девушек, так и для юношей, значимыми являются *независимость, образованность, воспитанность, жизнерадостность, ответственность*.

2. Ценности, приверженность которым повышает популярность старшеклассников среди сверстников как в учебной, так и во внеучебной деятельности: *продуктивная жизнь, свобода, независимость, уверенность в себе и чуткость*. Ценностные ориентации, характеризующие непопулярных учеников: *познание, красота природы и искусства, развитие, жизненная мудрость и рационализм, исполнительность, самоконтроль*. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что ценностные ориентации как интегральная характеристика личности являются одной из психологических детерминант стигматизации. Специфика этой детерминанты и других компонентов стигматизации изучалась средствами качественного интервью [7–9].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Яницкий, М.С.** Психологические факторы и механизмы развития системы ценностных ориентаций личности : дисс. ... д. психол. н. / М.С. Яницкий. – Новосибирск, 2000. – 302 с.
2. **Леонтьев, Д.А.** Методика изучения ценностных ориентаций / Д.А. Леонтьев. – М. : СМЫСЛ, 1992. – 17 с.
3. **Олпорт, Г.** Природа предубеждения / Г. Олпорт // Век толерантности. – 2003. – № 5. – С. 13–20.
4. **Мамедов, А.К., Липай Т.П.** Стигматизация как социальный феномен (методология исследования) // Электронное научное издание «Актуальные инновационные исследования: наука и практика». – 2011. – № 1. Режим доступа : http://www.actualresearch.ru/nn/2011_1/Article/sociology/lipai.htm Дата доступа : 21.10.2012.
5. **Реан, А.А.** Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб. : Питер, 1999. – 416 с.
6. **Goffman, E.** Stigma: Notes on the management of spoiled identity / E. Goffman. – Harmondsworth, 1986.
7. **Богомаз, С.Л.** Изучение психологических детерминант процесса стигматизации у старшеклассников методом интегративной эклектики / С.Л. Богомаз, Н.М. Комленок // Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики, Сер. Гуманитарные науки. – 2012. – № 4-5. – С. 70–74.
8. **Богомаз, С.Л.** Исследование особенностей стигматизации в старшем школьном возрасте методом качественного интервью / С.Л. Богомаз, Н.М. Комленок // Вестник ВГУ. – Витебск : УО «ВГУ им. П.М. Машерова». – 2012. – № 3(69). – С. 70–74.
9. **Богомаз, С.Л.** Содержательные конструкты внутреннего мира стигмы в старшем школьном возрасте / С.Л. Богомаз, Н.М. Комленок // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного Центру НАПН України. – 2012. – № 7. – С. 109–113.

Поступила в редакцию 19.02.2013 г.

МОДЕЛЬ РЕФЛЕКСИВНЫХ КОНСТРУКТОВ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ КАК ЦЕЛЕВОЙ ОРИЕНТИР ТЕХНОЛОГИИ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматривается одна из актуальных проблем современного профессионального образования, связанная с его контекстуализацией и рефлексивной ориентацией. Автор освещает определенные аспекты технологии контекстного обучения будущего учителя начальных классов, связанные с рассмотрением его результативно-целевых аспектов, которые подает в виде концептуальной структурно-компонентной модели.

Введение

Контекстное обучение является одной из наиболее значимых практико-ориентированных систем обучения в современной высшей школе. Его автором считается известный российский педагог и психолог А.А. Вербицкий. В настоящее время контекстное обучение начинает внедряться в систему высшего образования в Украине.

В формате нашего исследования обосновывается необходимость и целесообразность использования теории и технологии контекстного обучения в процессе профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов. При этом мы базируемся на идее, что в рамках контекстного обучения решается одна из ключевых проблем современного профессионального образования – перехода от обучения к труду, имея дело не с профессиональными реалиями, а с их информационными, знаковыми моделями и формами учебной деятельности. То есть как превратить знание из предмета учебной деятельности в средство регуляции профессиональной деятельности.

Таким образом, очевидны праксиологические составляющие данной системы обучения, которые актуализируют известное положение А.Н. Леонтьева о том, что деятельность является активностью, которая определяется сознательно поставленной целью [1]. Важность целеполагания в процессе контекстного обучения не вызывает сомнения.

Основываясь на рефлексивно-контекстном подходе, в качестве цели технологии контекстного обучения мы рассматриваем формирование рефлексивных конструктов будущего учителя начальных классов. При этом считаем возможным представить результативно-целевые аспекты технологии контекстного обучения в виде модели. Такой подход представляется обоснованным и логичным, поскольку моделирование является основным методом контекстного обучения, в котором имитируются условия и содержание будущей профессиональной деятельности, создается ее предметный и социальный контекст. Именно моделирование закладывает идеальные параметры личности и профессиональной деятельности учителя.

Основная часть

Проблема контекстного обучения представлена такими векторами исследования: концептуальные основы и сущность контекстного обучения (А.А. Вербицкий); его психологические основы (Т.Д. Дубовицкая, Н.В. Жукова); ведущие

организационные формы контекстного обучения (Е.В. Андреева, Н.В. Борисова, К.С. Гамбург); формирование профессиональной компетентности в условиях контекстного обучения (О.Г. Ларионова); формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов (Н.А. Бакшаева, В.Н. Кругликов).

Феномен педагогической рефлексии является одним из наиболее исследуемых. В современной педагогике и психологии выделяются следующие научные направления, связанные с ее рассмотрением, а именно: раскрывается зависимость креативности учителя от уровня педагогической рефлексии (Б. Вульф, В. Кан-Калик, Ю. Кулюткин, Н. Посталюк), изучается влияние педагогической рефлексии на производительность профессиональной деятельности учителя (К.А. Абульханова-Славская, О.С. Анисимов, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов), анализируется взаимосвязь педагогической рефлексии с профессиональной компетентностью, самообразованием и инновационной деятельностью учителя (А.К. Маркова, Л.С. Подымова, В.А. Слостенин). Особое внимание уделяется разработке содержания рефлексивно-перцептивных умений учителя (С.В. Кондратьева, Н.В. Кузьмина). Значимыми в контексте нашего исследования являются труды О.А. Полищук относительно феномена рефлексивной компетентности.

Различные аспекты теории и практики моделирования раскрыты в трудах М.Н. Амосова, В.М. Ахутина, А.А. Братко, В.М. Глушкова, В.В. Докучаевой, М.В. Кларина, В. Штоффа и др. Проблема модели личности учителя, в частности, учителя начальных классов рассмотрена в исследованиях О.И. Киличенко, И.В. Казанжи, Е.Н. Отич, В.А. Слостенина, Л.А. Хомич и др.

Однако при такой высокой заинтересованности контекстной, рефлексивной проблематикой, а также различными аспектами моделирования, вопросы, связанные с моделированием профессиональной деятельности и личности учителя начальных классов в технологии контекстного обучения остаются вне поля зрения ученых.

Целью данной статьи является презентация модели рефлексивных конструктов будущих учителей начальных классов как целевого ориентира технологии контекстного обучения.

Понятие “модель” (происходит от французского *modele* и латинского *modulus* – мера, образец, норма) означает образец, образцовый экземпляр какого-либо изделия либо воспроизведенный, обычно в уменьшенном виде, образец какого-нибудь сооружения. Кроме того, моделью называют схему какого-либо явления, причем эта схема может быть представлена графически в виде геометрического чертежа и служить для объяснения изображенного в ней явления или процесса [2].

Известны определения модели как изоморфного аналога реального прототипа (А. Братко, П. Волков, А. Кочергин), в котором элементы структуры модели и практики взаимно однозначно соответствуют друг другу [3]; как системы, которая мысленно представляется или материально реализуется и, отражая и воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте (В. Штофф) [4]. Таким образом, анализ представленных точек зрения, позволяет заключить, что все они так или иначе касаются таких качеств моделей, как: соответствие, подобие системе-оригиналу, целенаправленность, отвлеченность, абстрагирование от некоторых деталей и параметров системы-оригинала, репрезентация, экстраполяция.

Кроме этого, уже в этимологии понятия “модель”, а также в представленных определениях фиксируются ее определенные характеристики, а именно: 1) ее

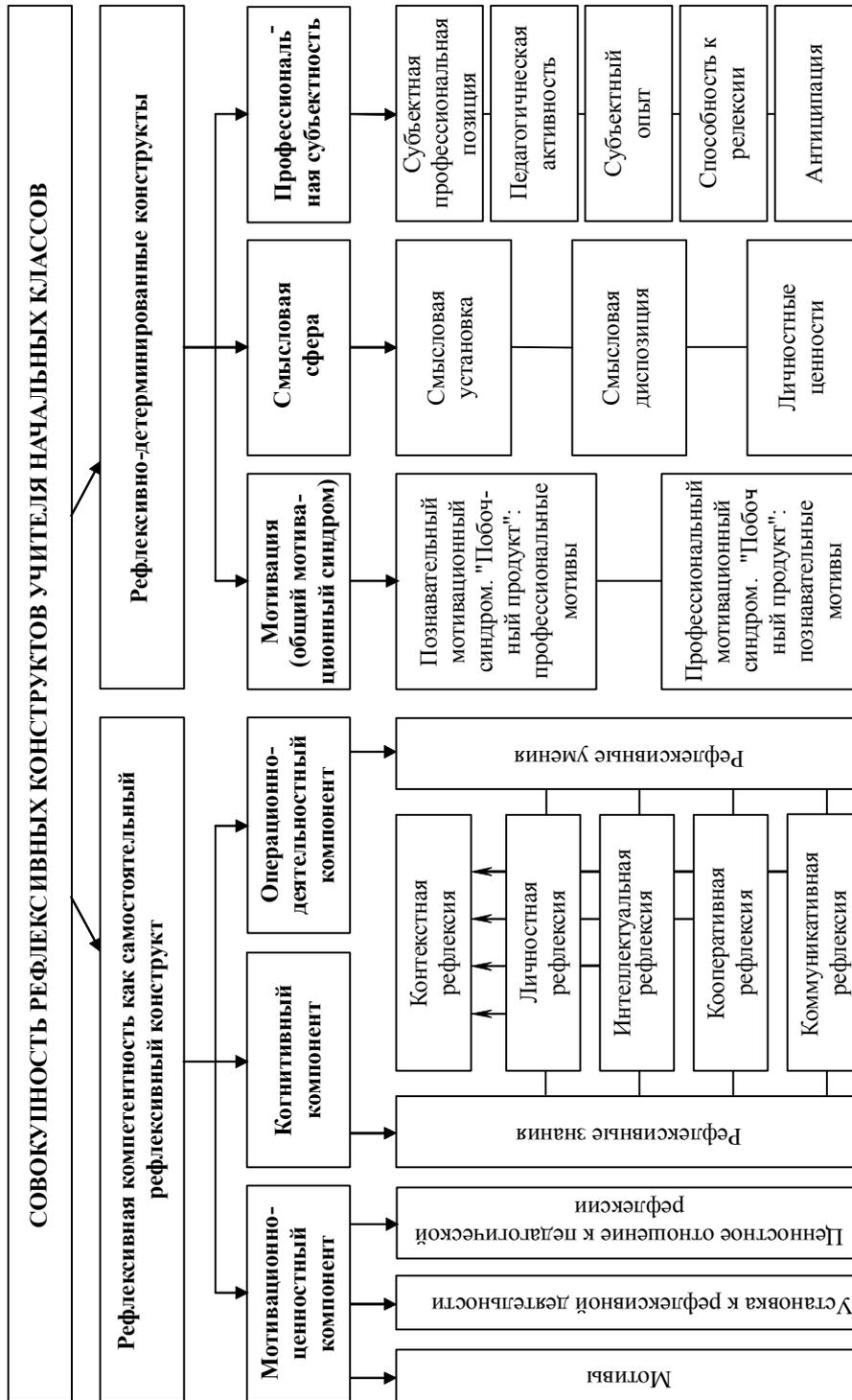
соотнесенность с определенным предметом или процессом действительности; 2) ее *схематичность*, что проявляется в том, что в модели воспроизводятся только существенные, необходимые свойства и характеристики предмета; 3) модель представляет собой более удобный объект для рассмотрения или манипулирования с ним, что становится возможным благодаря ее *схематичности*; 4) в отличие от своего оригинала, который может иметь как искусственное, так и естественное происхождение, модель всегда *создается человеком*; 5) цель ее создания заключается в том, чтобы, не обращаясь непосредственно к оригиналу, *совершать с ним те или иные идеальные действия*, исследовать его свойства или представлять их в наглядном виде.

Основываясь на рассмотренных выше положениях, охарактеризуем модель рефлексивных конструктов будущего учителя начальных классов. Она является *концептуальной*, так как создана на основании изучения феноменологических свойств рефлексии, педагогической рефлексии, рефлексивной компетентности и рефлексивно детерминированных конструктов учителя начальных классов, а также их теоретического осмысления; соотносится с результативной целью контекстного обучения и является *прогностической*; является *схематичной*, поскольку в ней воспроизводятся только существенные признаки и свойства моделируемого феномена; *интегрированной*, поскольку является совокупностью самостоятельных рефлексивных конструктов, а также рефлексивно детерминированных; является *структурно-компонентной*, поскольку отражает структурное строение рефлексивной компетентности, мотивационной, смысловой, субъектной сферы личности.

Рассматривая модель рефлексивных конструктов будущего учителя начальных классов как целевой ориентир технологии контекстного обучения, кратко раскроем наше понимание феноменов *цели* и *целеполагания*. Точнее, в процессе целеполагания мы базируемся на понимании *цели* как “осознанного образа предполагаемого результата, на достижение которого направлено действие человека” [5, с. 440], а *целеполагания* – как процесса формирования образа будущего результата действий (в процессе общения или самостоятельно) и принятием этого образа как основы практических или умственных действий [6]. Процесс целеполагания в технологии контекстного обучения будущего учителя начальных классов мы связываем с определением результативной цели, а также с постановкой промежуточных процессуальных целей.

При этом *результативной целью* технологии контекстного обучения является формирование совокупности рефлексивных конструктов, а *процессуальные цели* заключаются в создании условий для достижения конечной цели. Таким образом, становится очевидным, что модель рефлексивных конструктов будущего учителя начальных классов связана с постановкой и реализацией результативных целей. Презентуем графическое описание данной модели на рисунке.

Как видим, представленная модель состоит из двух ведущих блоков. Первый – содержит *рефлексивную компетентность* как самостоятельный рефлексивный конструкт. Авторская интерпретация рефлексивной компетентности будущего учителя начальных классов основывается на ее понимании как метакомпетентности, которая является интегрированной характеристикой личности и представлена совокупностью компонентов, адекватных рефлексивной деятельности, а также реализуется в эффективном осуществлении рефлексивных процессов, которые обуславливают успешное овладение профессиональной деятельностью.



Модель рефлексивных конструктов учителя начальных классов

Наше понимание *структуры рефлексивной компетентности* будущего учителя начальных классов базируется на двух подходах. Первый строится в соответствии со *структурно-деятельностным признаком*, обоснованным в рамках психологической структуры деятельности А.Н. Леонтьева [1], а также на положении А.А. Бодалева [7], согласно которому в структуре рефлексивной компетентности целесообразно выделять две группы личностных образований, а именно: те, которые выступают как *побудители* деятельности и поведения, и те, которые составляют их *исполнительный* компонент. Основой второго подхода является выделение определенных *типов педагогической рефлексии*. Согласно этому подходу структура указанного феномена содержит личностную, интеллектуальную, кооперативную, коммуникативную рефлексии, которые синтезируются в контекстной рефлексии.

Таким образом, структура рефлексивной компетентности будущего учителя начальных классов основывается на синтезе рассмотренных выше подходов и представлена *мотивационно-ценностным, когнитивным, операционально-деятельностным компонентами*. Заметим также, что мотивационно-ценностный компонент является *побудительной* составляющей рефлексивной компетентности, а когнитивный и операционально-деятельностный – *исполнительной*.

Рассматривая более подробно структуру рефлексивной компетентности, отметим, что ее *мотивационно-ценностный компонент* связан с личностной заинтересованностью, стремлением, склонностью заниматься рефлексивной деятельностью, с подходом к педагогической рефлексии как ценности. Он представляет собой совокупность мотивов, установок, ценностных отношений к рефлексивной деятельности. *Когнитивный и операционально-деятельностный* компоненты соответственно содержат систему знаний и умений, которые связаны с определенными типами педагогической рефлексии.

Второй блок предлагаемой нами модели представлен *рефлексивно-детерминированными конструктами* учителя начальных классов. Моделируя этот блок, мы базировались на концепции рефлексивной детерминации деятельности и личности, разработанной в исследовании А.В. Карпова [8]. Ученый обосновывает *детерминационные макрофункции рефлексии* и считает ведущими среди них *фасилитирующую, ингибирующую, моделирующую и генеративную функции*. По его мнению, их совокупность и специфика инвариантны применительно к тем деятельностным и личностным структурам, на которые оказывает влияние рефлексия.

Указанные функции реализуются в двух планах, а именно: в *ситуативном и надситуативном*. В первом случае действие этих функций равнозначно детерминационной роли рефлексии на параметры и характеристики деятельности, а также на степень проявления личностных качеств. Во втором – их действие означает, что рефлексия проявляется не только в деятельности и функционировании личности, но и формирует их. Отметим, что в формате нашего исследования, важными являются обе позиции. При этом наиболее “рефлексивными” мы считаем *мотивацию и смысловую сферу личности*, а также ее *субъектность*, которые в рассматриваемой нами модели представлены в плоскости *рефлексивной детерминации*.

Для характеристики *мотивационных феноменов* контекстного обучения мы, основываясь на исследованиях Н.А. Бакшаевой [9], используем понятие “*мотивационный синдром*”. В модели рефлексивных конструктов он является совокупностью “*познавательного мотивационного синдрома*” и “*профессионального*

мотивационного синдрома”, которые не альтернативны по содержанию и статусу в “общем мотивационном синдроме”. Таким образом, и познавательный, и профессиональный мотивационный синдромы содержат как познавательные, так и профессиональные мотивы. Однако профессиональные мотивы являются сначала “побочным продуктом” “познавательного мотивационного синдрома”, но в процессе своего развития образуют новую структуру – “профессиональный мотивационный синдром”.

Смысловая сфера будущего учителя начальных классов рассматривается нами в формате будущей профессиональной деятельности, а именно, смыслового отношения к ней. Согласно этой позиции, смыслы будущего учителя начальных классов являются субъективной значимостью объектов и явлений профессиональной деятельности, которая выражается в ценностном отношении к будущей профессии, понимании своего места в ней, а также в реализации определенных мотивов, потребностей. Смысловая сфера будущего учителя начальных классов содержит как ситуативные (смысловая установка), так и устойчивые смысловые структуры (смысловая диспозиция, личностные ценности).

Ключевым конструктом субъективной сферы будущего учителя начальных классов является профессиональная субъектность, которая определяется нами как интегрированное профессионально важное качество личности, обеспечивающее целенаправленную и оптимальную реализацию своих личностных ресурсов для решения профессиональных и жизненных задач, проявляющееся в стремлении к самореализации. Структура профессиональной субъектности будущего учителя начальных классов содержит субъектную профессиональную позицию, педагогическую активность, субъектный опыт, способность к рефлексии, антиципацию.

Заключение

Таким образом, представленная модель отражает результативную цель технологии контекстного обучения, которая связана с формированием рефлексивной компетентности, а также рефлексивно детерминированных конструктов, а именно мотивационной, смысловой и субъективной сферы личности. Рассматриваемая модель является концептуальной, структурно-компонентной, прогностической и может стать целевым ориентиром как для студента, так и для преподавателя. Данная модель является наглядным завершением реализации метода моделирования, представляющего собой средство, прием познания, позволяющий с помощью искусственно созданной системы воспроизвести другую, более сложную систему, являющуюся объектом непосредственного исследования. Такой в нашем случае является совокупность рефлексивных конструктов будущего учителя начальных классов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и словосочетаний [Электронный ресурс] : мультимедиа-энциклопедия. – М., 2000.
3. Моделирование психической деятельности / А.А. Братко [и др.]. – М. : Мысль, 1983. – 202 с.
4. Штофф, В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – Л. : Наука, 1966. – 301 с.
5. Психология: Словарь [Текст] / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

6. **Тихомиров, О.К.** Понятие “цель” и “целеобразование” в психологии / О.К. Тихомиров // Психологические механизмы целеобразования. – М., 1977. – С. 5–20.
7. **Бодалев, А.А.** Психология личности / А.А. Бодалев. – М. : МГУ, 1988. – 188 с.
8. **Карпов, А.В.** Рефлексивная детерминация деятельности и личности / А.В. Карпов. – М. : РАО, 2012. – 476 с.
9. **Бакшаева, Н.А.** Психология мотивации студентов : учебное пособие / Н.А. Бакшаева, А.А. Вербицкий. – М. : Логос, 2006. – 184 с.

Поступила в редакцию 19.09.2013 г.

УДК 159.923.2

И.В. ЧЕРЕПАНОВА

НАСИЛИЕ В СЕМЬЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ

В настоящей статье насилие над личностью в семье рассматривается как серьезная социальная и психологическая проблема. Автор показал, что наименее защищенными объектами домашнего насилия являются дети и женщины. Результаты теоретико-методологического и эмпирического анализа проблемы, представленные в статье, позволяют утверждать, что деструктивные взаимоотношения и насилие в родительской семье являются одним из основных факторов формирования личностной виктимности индивида и, как следствие, его виктимного поведения, а также непосредственно влияют на формирование собственной семьи и поведение между членами отдельной семейной системы.

Введение

Во всем мире насилие над личностью рассматривается как серьезная социальная и психологическая проблема. В последние годы во многих семьях складывается определенный образ жизни, для которого жестокость и насилие становятся нормой поведения, передающейся от одного поколения к другому [1, с. 43–44].

Как известно, насильственные действия членов семьи по отношению друг к другу имели место во всех обществах и во все времена, но не всегда они рассматривались в качестве социально-психологической проблемы. Существует, так называемое, легитимное насилие, которое представлено в культуре, социальных символах и ритуалах. Например, “педагогическое” насилие над детьми, “домостроевское” обращение с женщинами, “спартанское” отношение к старикам и инвалидам в истории становления общества было зарегистрировано законом или поддерживалось общественной моралью [2]. Таким образом, оправдание или осуждение насилия зависит от социальной ориентации общества и соответственно может усиливаться или ослабевать.

Однако в настоящее время насилие в семье осознается как серьезная и масштабная проблема, которая порождает множество других социальных и индивидуальных проблем.

Основная часть

Социологическое выявление семейного насилия весьма затруднено. Основными причинами поступления неполной информации о жестоком обращении в семье являются ее закрытость как системы, взаимозависимость жертв и мучите-

ля, отсутствие доступа в семью для должностных лиц, недостаточность информации из медицинских учреждений и правоохранительных органов, что не позволяет делать выводы о размерах данного явления [2]. Кроме того, традиционно позиция жертвы считается унижительной и осуждается социумом, вследствие чего часто сама жертва скрывает факт насильственного обращения со стороны одного или нескольких членов семьи.

Под семейным насилием принято понимать повторяющийся с увеличением частоты цикл физического, психического, духовного и экономического воздействия одного члена семьи на другого с целью контроля, запугивания, внушения чувства страха. Это «хронические» ситуации, в которых один человек контролирует или пытается контролировать поведение и чувства другого, в результате чего может быть причинен психологический, социальный, экономический, сексуальный или физический вред [3, с. 82]. В термин семейное насилие вкладывается как акт такого насилия, так и опасность его совершения.

Объектами домашнего насилия могут выступать любые члены семьи, наименее защищенными с этой точки зрения являются дети и женщины [3, с. 88].

Согласно исследованиям Э.Г. Эйдмиллера, нарушения детско-родительских отношений определяют процесс социализации ребенка, формирование его личности и психики в целом. Деструктивные взаимоотношения и взаимодействие в родительской семье непосредственно влияют на формирование собственной семьи и поведение между членами отдельной семейной системы. Наибольшую роль при негативном формировании личности ребенка играют физическое наказание и неблагоприятные стили воспитания (гиперпротекция), что напрямую связано с вопросами насилия в семье и виктимизации личности ребенка [4].

Виктимность личности индивида обуславливает его поведение в конфликтных ситуациях, ситуации насилия и является устойчивым личностным качеством, определяющим объективную характеристику человека становиться жертвой внешних обстоятельств и активности социального окружения. Это своего рода личностная предрасположенность оказываться жертвой в тех условиях взаимодействия с другими, которые в этом плане оказываются нейтральными для иных личностей [5, с. 76–78].

Наиболее разработанными теориями, объясняющими феномен формирования психологии жертвы, являются психодинамические концепции, где виктимность определяется как психологическое расстройство, причиной которого является незавершенность одной из стадий развития в раннем детстве [6, с. 113–117]. Как следствие, можно говорить, что особенности раннего детства, специфика протекания этапов эпигенетического развития, фиксация на определенном этапе обуславливает формирование виктимной личности.

Рассматривая психологические характеристики виктимности, сформированные в детстве, следует отметить, что существует достоверная корреляция данного феномена с неадекватной самооценкой, неспособностью отстаивать собственную позицию и брать на себя ответственность в решении проблемных ситуаций, со стремлением опереться на совет и поддержку других людей, конформностью, патологической тягой к подчинению, неоправданным чувством вины [7, с. 68–70].

Как показал анализ психологической литературы, основными факторами формирования виктимной личности ребенка в рамках семейной структуры являются [6; 8, с. 125–128; 9, с. 312–341]:

1. Факторы, связанные с психическими особенностями родителей, влияющими на эмоциональное становление ребенка. В данную категорию относятся

специфика взаимодействия родителей с детьми, основанная на нарушениях эмоционально-психологического статуса родителя:

- гиперопека матери, основанная на тревожности и чувстве одиночества, ведущая к формированию у ребенка неуверенности в своих силах, тревожности, неадекватной оценке происходящего;

- нервные срывы в виде крика, физического наказания, жестокого обращения, бесчисленных замечаний и критики, компенсирующих нервное напряжение родителей, их неудовлетворенность собственной жизнью;

- психопатология родителей, приводящая к жестокому психологическому и физическому обращению с детьми;

- эмоциональные нарушения организации семьи: аффективность, приводящая к суматошности в доме и чрезвычайному чувству вины; тревожность в отношениях, привязывающая детей; недостаточная эмоциональная отзывчивость, депривирующая психику ребенка;

- определенные личностные особенности матерей (депрессия, низкая самооценка, жертвенность, нарциссизм, импульсивность, нестабильность идентификации), которые через механизм идентификации приводят к формированию характерного стиля личностного реагирования ребенка.

2. Факторы, связанные с объективным состоянием социально-экономического статуса семьи:

- низкий социально-экономический статус семьи, жизненная неустроенность, экономическая нестабильность;

- неполная семья, отсутствие необходимой социальной поддержки, приводящее к невротизации и социальной изоляции матери, проецирующей свои чувства на детей в виде жестокого обращения или глубокого чувства вины;

- чрезвычайно молодой возраст родителей, сопровождающийся финансовой неустроенностью, низким уровнем образования и неадекватными знаниями о ребенке, что приводит к игнорированию потребностей ребенка, его отчуждению, эмоциональной депривации.

3. Факторы, связанные с нормами и стилем семейного воспитания:

- особенности стиля семейного воспитания, формирующие виктимную личность (гиперпротекция, гипопротекция, эмоциональное отвержение, повышенная моральная ответственность, непрогнозируемые эмоциональные реакции, противоречивое воспитание, условия жестоких взаимоотношений);

- расхождение норм и ценностей семьи, абстрактность понятия морали;

- конфликты в семье, в том числе, и супружеские сложности, увеличивающие риск инцестуальных отношений;

- алкоголизация одного или обоих родителей, приводящая к формированию созависимых отношений, заброшенности детей;

- дисфункциональность семьи, характеризующаяся несбалансированностью структуры, коалициями через поколение, “перевернутой” иерархией.

Таким образом, понимая распространенность явления виктимной личности и виктимного поведения как следствия нарушений детско-родительских отношений, мы предприняли данное исследование, цель которого изучить нарушения детско-родительских отношений как фактор формирования виктимного поведения.

Основной идеей послужило предположение о том, что авторитарный стиль воспитания со стороны матери при непоследовательных воспитательных действиях отца способствует травматической фиксации на стадии установления

психологической идентификации эпигенетического развития личности женщины и последующей ее виктимизации.

Эмпирическое исследование проводилось на базе «Кризисный центр для женщин» психологического территориального центра социального обслуживания населения Октябрьского района г. Могилева. Экспериментальную группу составили 15 женщин, подвергающихся жестокому обращению со стороны партнера по браку, в возрасте 24–52 лет, состоящие в браке от 3 до 21 года, имеющие детей. В контрольную группу данного исследования были включены 20 женщин, в семьях которых не наблюдается явного насилия со стороны супруга, в возрасте 23–56 лет, состоящие в браке от 2 до 28 лет, имеющие детей. Работа проводилась в индивидуальном порядке.

В ходе исследования был использован ряд психодиагностических методик: опросник Мини-мульти (сокращенный вариант ММРІ), тест-опросник «Механизмы психологической защиты» (адаптирован Е.С. Романовой, Л.Р. Гребенниковым), тест-опросник МИС (В.В. Столин, С.Р. Пантелеев), опросник «Склонность к виктимному поведению» (О.О. Андронникова), Оценка суггестивности (О.П. Елисеев), Апперцептивный тест (САТ), «Пять событий детства» (А. Адлер).

Данные методики позволили нам выявить наличие психологических характеристик, ярко проявляющихся у виктимной личности, а также определить модель и степень виктимного поведения женщин: свойства личности по истероидному типу, содержание образа «Я» и самооотношения; тип виктимного поведения (агрессивный, активный, некритичный, инициативный, пассивный); внушаемость; используемые механизмы психологической защиты.

Также в ходе настоящего исследования проводилось анкетирование испытуемых. Вопросы разработанной нами анкеты были разбиты на два блока:

- социальное положение семьи и особенности супружеских взаимоотношений в настоящей семье респондентов;
- характеристики личности родителей и особенности детско-родительских отношений в родительской семье испытуемых.

В качестве методов математико-статистического анализа обработки количественных данных мы использовали U-критерий Манна-Уитни. Обработка качественных данных, представленных в виде текста, осуществлялась с помощью контент-анализа.

Эмпирический анализ проблемы нарушений детско-родительских отношений как фактора формирования виктимного поведения показал:

1. Женщины, подвергающиеся жестокому обращению со стороны супруга, превосходят группу женщин, не подвергающихся жестокому обращению, по уровню механизма защиты «проекция» с уровнем достоверной значимости ($p \leq 0,01$), что указывает на доминирование «проекции» как способа самозащиты путем переноса собственных качеств, в том числе и негативных, на окружающих.

2. Различия в уровне защитного механизма «реактивное образование» в экспериментальной и контрольной группах подтвердились с достоверной значимостью ($p \leq 0,01$). Следовательно, женщины, являющиеся жертвами семейного насилия, фиксированы на подавлении социально осуждаемых сторон жизни, что часто переходит в демонстративное непринятие сексуальных и агрессивных проявлений. Испытуемыми декларируется высоконравственное поведение, маскирующее повышенное сексуальное влечение и агрессивные желания. Предположительно, единственно допустимый способ удовлетворения сексуальных потребностей видится респондентками в подчинении агрессору.

3. Выраженность истерии у женщин экспериментальной группы значительно выше, чем у женщин контрольной группы, с уровнем достоверной значимости ($p \leq 0,01$). Таким образом, можно утверждать, что женщины, подвергающиеся физическому насилию в собственной семье, акцентуированы по истероидному типу, склонны к неврологическим защитным реакциям конверсионного типа (уход в болезнь). Такие женщины эмоционально незрелы, с неустойчивой самооценкой, демонстративны, пытаются обратить на себя внимание любой ценой.

4. Для женщин, подвергающихся насилию в семье, характерно доминирование пассивного зависимого типа виктимного поведения при ($p \leq 0,01$). Женщины не оказывают сопротивления агрессору, имеют установку на беспомощность, вовлекаются в кризисную ситуацию с целью получения внимания и поддержки окружающих.

5. Качественный анализ особенностей детско-родительских отношений показал, что нарушением детско-родительских взаимоотношений в родительских семьях женщин, подвергающихся физическому насилию со стороны партнера по браку, являлся авторитарный стиль воспитания со стороны матери при непоследовательном (попустительском) воспитательном воздействии со стороны отца.

Статистически выявленные различия (истероидность, пассивный тип виктимного поведения, защитные психологические механизмы “проекция” и “реактивное образование”) преобладают у женщин, подвергающихся жестокому обращению со стороны супруга, и формируются вследствие нарушений детско-родительских отношений в родительской семье испытуемых (авторитарный стиль воспитания со стороны матери и непоследовательные воспитательные воздействия со стороны отца). Согласно концепции эпигенетического развития личности Э. Эриксона, формирование данных психологических характеристик свидетельствует о трудностях прохождения стадии установления психологической идентификации личности [6, с. 110–118].

Следовательно, наша гипотеза о том, что авторитарный стиль воспитания со стороны матери при непоследовательных воспитательных действиях отца способствует травматической фиксации на стадии установления психологической идентификации эпигенетического развития личности женщины и последующей ее виктимизации, подтвердилась на уровне ($p \leq 0,01$).

Заключение

Полученные результаты позволяют говорить о том, что семейные взаимоотношения играют важную роль в становлении личности индивида. Только благоприятные семейные взаимоотношения (доверительные отношения, эмоциональное принятие ребенка, сотрудничество, межличностное общение) способствуют гармоничному полноценному личностному развитию ребенка. Наибольшее негативное влияние на формирование личности индивида, его характера, самооценки и других психических качеств оказывают жестокое обращение и неблагоприятные стили воспитания (доминирующая гиперпротекция, непоследовательные воспитательные действия). Деструктивные взаимоотношения и насилие в родительской семье являются одним из основных факторов формирования личностной виктимности индивида и, как следствие, его виктимного поведения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Волкова, Е.Н.** Защита детей от жестокого обращения / Е.Н. Волкова. – СПб. : Питер, 2007. – 258 с.

2. **Кочеткова, С.В.** Опыт анализа насилия в семье // Юстиция. – 2001. – № 3. – С. 14–23.
3. **Варчук, Т.В.** Виктимология : учебное пособие для ВУЗов / Т.В. Варчук, К.В. Вишневецкий. – М. : Юнити, 2009. – 191 с.
4. **Эйдемиллер, Э.Г.** Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб. : Питер, 1999. – 656 с.
5. **Ривман, Д.В.** Криминальная виктимология / Д.В. Ривман. – СПб. : Питер, 2002. – С. 76–78.
6. **Малкина-Пых, И.Г.** Психология поведения жертвы : справочник практического психолога / И.Г. Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2006. – 1008 с.
7. **Виниконт, Д.В.** Разговор с родителями : пер. с англ. / под ред. Л.М. Кроль. – М. : Класс, 2003. – 138 с.
8. **Менделевич, В.Д.** Психология зависимой личности / В.Д. Менделевич, Р.Г. Садыкова. – Казань, 2002. – 240 с.
9. **Христенко, В.Е.** Психология жертвы : учебное пособие / В.Е. Христенко. – Харьков : Консум, 2001. – 416 с.

Поступила в редакцию 08.04.2014 г.

УДК 159.922.76-056.24

Ю.И. ЧЕПИК

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ТЯЖЕЛО БОЛЬНЫХ ДЕТЕЙ

В статье рассматриваются аспекты психологии совладающего поведения, дается обзор современных представлений о подходах к совладающему поведению, представлены результаты исследования индивидуальных эмоциональных стратегий совладающего поведения родителей тяжело больных детей, находящихся под опекой Белорусского детского хосписа.

Введение

Проблема совладающего (копинг) поведения становится все более популярной в отечественной психологии. Актуальность данного направления исследований не вызывает сомнений, поскольку с увеличением числа фрустрирующих, стрессовых ситуаций современного мира возникает необходимость подробного изучения стратегий разрешения и снятия субъективной угрозы различных трудностей, встающих перед человеком.

Основная часть

Содержанием психологии совладающего поведения, как самостоятельного научного направления, выступают характеристики поведения субъекта в трудной (стрессовой) ситуации, закономерности и механизмы функционирования и развития стилей и стратегий совладания, а также их детерминация важнейшими факторами активности личности.

В зарубежной психологии для обозначения специфики способов поведения человека в трудной жизненной ситуации используется термин “копинг”, являющийся калькой с английского “coping” (от “cope” – справляться). В психоло-

гию термин пришел во второй половине прошлого столетия. Помимо термина “coping” (от английского “cope” – “справляться, совладать”), устойчиво вошедшего в психологическую литературу для описания специфического процесса разрешения человеком возникших трудностей, исследователями зачастую употребляются также иные термины и речевые обороты. В германо-язычной психологии в этом же смысле используются как синонимы понятия “Bewaltigung” (преодоление) и “Belastungsverarbeitung” (переработка нагрузок). Отечественные исследователи термин “копинг-поведение” понимают как совладающее поведение или психологическое преодоление [1].

Б.Д. Карвасарский [2] упоминает, что впервые термин “coping” был использован L. Murgphy в 1962 г. в исследованиях способов преодоления детьми требований, предъявляемых кризисами развития. К ним относились активные усилия личности, направленные на овладение трудной ситуацией или проблемой. По мнению L. Murgphy, совладание являлось подструктурой личностной защиты.

Однако, по мнению А.В. Либиной впервые в литературе процесс совладания был описан ранее в 1939 г. Н. Hartmann в книге “Эго-психология и проблемы адаптации” при анализе “свободной от конфликтов зоны Я” [3], где упоминается этот термин. Изучение копинга было продолжено следующим поколением исследователей психодинамической теории (Т. Kroeber, N. Haan, R. White, V. Vaillant). В 40–60 гг. XX ст. концепция совладания начала активно использоваться в рамках изучения механизмов стресса (R. Lazarus, S. Folkman), а также в связи с разработкой эффективных способов терапии стрессовых состояний, вызванных тяжелыми заболеваниями (F. Cohen и R. Lazarus, В.Д. Тополянский, М.В. Струковская).

Постепенная смена модели стресса, разработанной Г. Селье в 1956 г., произошла после выхода книги R. Lazarus “Psychological stress and the coping process”. В дальнейшем во второй половине прошлого века в зарубежной психологии появились другие работы, посвященные изучению этого феномена. Изучение феномена совладания было также продиктовано необходимостью проведения эффективной коррекции посттравматических состояний, обусловленных стихийными бедствиями, экстремальными событиями, такими, как террористические акты, неблагоприятными или необычными условиями жизни [4].

В российской психологической литературе термин “копинг” переводят, как адаптивное “совладающее поведение” или “психологическое преодоление”. Данное направление получило развитие в отечественных исследованиях с 90-х гг., когда становится принятым перевод термина “копинг” как “совладание” в варианте, предложенном Л.И. Анцыферовой. “Совладать с ситуацией” означает: своевременно и точно распознать причины, вызвавшие затруднительную ситуацию, адекватно отреагировать на те или иные обстоятельства, сладить с новыми условиями, возникшими в связи со сложной ситуацией, справиться со стоящей перед человеком задачей, дилеммой или трудностью, поладить или найти общий язык с другими [3]. Образно говоря, “совладать с ситуацией” – значит подчинить себе обстоятельства, сладить с ними.

В отечественной психологии комплексное изучение проблематики совладающего поведения началось сравнительно недавно (Т.Л. Крюкова, М.В. Сапорова, А.Н. Демин, А. Приходько, С.А. Хазова, Р.М. Грановская, И.М. Никольская, В.А. Бодров и др.). Вопросами адаптации и копинга занимались такие исследователи, как Л.И. Анцыферова, Н.Ф. Михайлова, В.М. Ялтонский, Н.Н. Мельникова, К.А. Абульханова-Славская, Н.А. Милославова, Т.Я. Данило-

ва и др. Как отмечают Т.Л. Крюкова и Е.В. Куфтык [5], диагностике и измерению совладающего поведения посвящено большое количество публикаций в западных работах по психологии, и, гораздо меньше – в отечественной литературе. В немногочисленных публикациях отечественных авторов, посвященных практическому исследованию копинга, можно найти ссылки на достаточно известные в западной психологии методики, направленные на диагностику способов совладания, таких как – опросник способов совладания Р. Лазаруса и С. Фолкмана, Coping Inventory for Stressful Situations (CISS), разработанный N.S. Endler и J.D. Parker. Широко используется при исследовании механизмов совладания и психодиагностическая методика “Индикатор стратегий преодоления стресса”, созданная J.H. Amirhan в 1988 г. и адаптированная В.М. Ялтонским. Большая заслуга в разработке данного направления, которое из частного аспекта адаптации к стрессу приобрело самостоятельный статус как психологии совладающего поведения, принадлежит Т.Л. Крюковой (2004) и ее ученикам. Глубокая теоретическая и обширная эмпирическая проработка различных проблемных моментов психологии совладающего поведения позволяет на сегодняшний день говорить о Костромской психологической школе. В рамках этой школы были сформулированы основные положения психологии совладающего субъекта, предложены критерии субъектного и антисубъектного совладания, эффективности и продуктивности стратегий и стилей совладания, показаны особенности индивидуального и группового копинга [6].

Совладание личности с жизненными трудностями – многоаспектный феномен. Практические исследования совладающего поведения личности нередко методологически затруднены из-за сложности социума, в котором происходит изучение того или иного аспекта совладания. В этой связи наибольшую трудность представляют ситуации, связанные с экстремальными или критическими событиями в жизни, такими, например, как постановка тяжелого или неизлечимого диагноза.

Ситуация постановки неизлечимого диагноза ребенку относится к категории тяжелых, психологически и социально травмирующих обстоятельств, выходящих за рамки нормального человеческого опыта и кардинально меняющих жизнь семьи. Изменения затрагивают все уровни взаимодействия семейных подсистем (партнерской, родительской, детско-родительской, сиблинговой и индивидуальной), определяют значительную трансформацию эмоциональной, когнитивной и поведенческой сферы личности. В наше время, специалистам уже немало известно о трудностях и проблемах, с которыми сталкиваются семьи, воспитывающие детей с тяжелыми хроническими заболеваниями и врожденными аномалиями развития (В.В. Ткачева, Т.А. Крюкова, М.В. Сапоровская, Е.В. Куфтык) [7]. Тем не менее, в отечественной психологии, на сегодняшний день, существует определенный дефицит практических исследований по проблемам совладающего и жизнестойкого поведения родителей в ситуации, когда у ребенка имеется тяжелое, угрожающее жизни заболевание.

Нами было проведено исследование, цель которого – изучение индивидуальных стратегий совладающего поведения родителей тяжело и неизлечимо больных детей. В качестве одной из методик исследования была взята методика “Копинг-поведения” Е. Heim (вариант Бернского опросника “Индивидуальные способы преодоления критических ситуаций”), апробированной в институте им. В.М. Бехтерева в Санкт-Петербурге [8]. Исследование проводилось на базе “Белорусского детского хосписа” (г. Минск) и паллиативного отделения для

детей с тяжелыми формами заболеваний (г. Гомель). В исследовании приняло участие 165 респондентов, 75 человек – родители тяжело больных детей, находящихся под опекой Белорусского детского хосписа (экспериментальная группа). В качестве контрольной группы выступили родители детей, не имеющих тяжелых форм заболеваний (90 человек).

Е. Heim (1988) разделил копинг-механизмы в соответствии со сферами жизнедеятельности личности человека, в которых проявляются: когнитивная сфера, поведенческая и эмоциональная. Виды копинг-поведения были распределены на адаптивный, неадаптивный и относительно адаптивный. В каждой сфере возможна своя стратегия в соответствии с предпочитаемым испытываемым вариантом поведения.

Формат данной статьи не позволяет детально рассмотреть все полученные нами данные. Мы сфокусируем внимание на эмоциональной составляющей стратегий совладающего поведения родителей тяжело больных детей. Такой акцент сделан на основании того, что по наблюдениям и результатам экспертного опроса специалистов детского хосписа именно эмоциональные реакции родителей наибольшим образом влияют на качество жизни и реакции на тяжелую болезнь у детей.

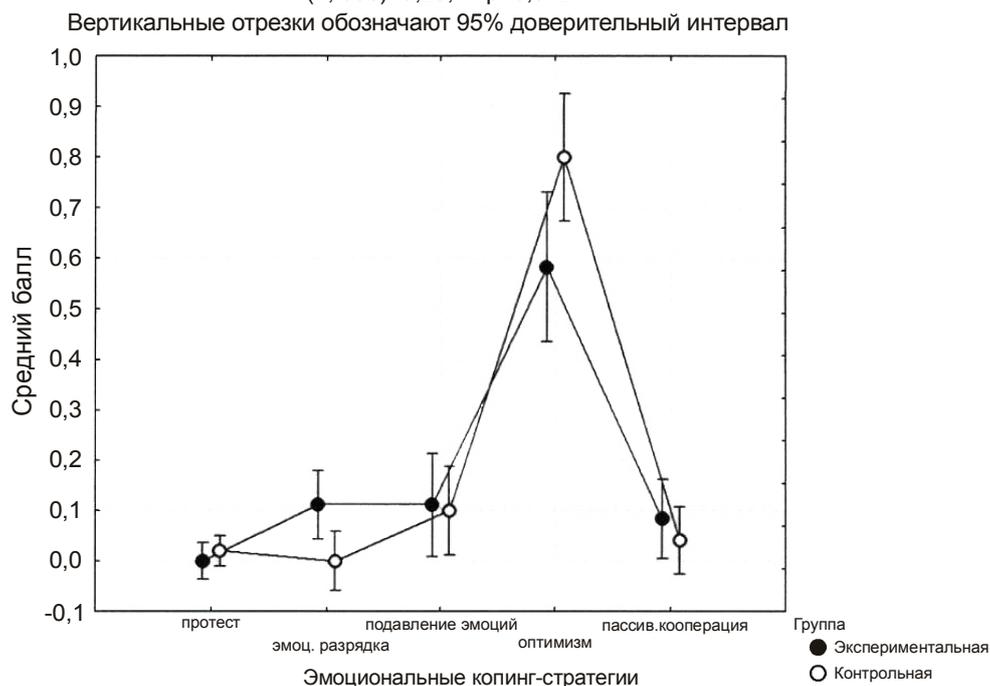
Основным методом обработки полученных данных был двухфакторный дисперсионный анализ, который позволил нам оценить не только влияние каждого из факторов в отдельности (1 фактор – группа, 2 фактор – стратегия), но и их взаимодействие. Двухфакторный анализ был проведен по трем копинг-стратегиям: когнитивные, эмоциональные и поведенческие. Согласно результатам проведенного анализа по методике Хейма, выявлено, что распределения показателей продуктивных, относительно продуктивных и непродуктивных эмоциональных копинг-стратегий испытуемых экспериментальной и контрольной групп различаются между собой ($\chi^2=5,84$, $p=0,05$). У испытуемых контрольной группы показатели по продуктивным и относительно продуктивным стратегиям закономерно выше, чем у испытуемых экспериментальной. Вместе с тем, непродуктивные эмоциональные копинг-стратегии преобладают у испытуемых экспериментальной группы.

Также статистический анализ показал, что есть значимое взаимодействие между переменными “группа” и “эмоциональная стратегия”, что говорит о том, что в экспериментальной группе иерархия используемых стратегий не такая, как в контрольной группе. В самом деле, родители контрольной группы предпочитают подавление эмоций, оптимизм, а родители тяжело больных детей чаще пользуются протестом, эмоциональной разрядкой, пассивной кооперацией (рисунок). Так, в отличие от родителей здоровых детей, родители тяжело больных детей не имеют возможности отвлекаться от ситуации тяжелой болезни ребенка посредством хождения по магазинам, свободному планированию времени жизни, выбору социальных контактов. Они не могут уйти в отпуск или взять отгул, и вся их жизнедеятельность подчинена заботе о больном ребенке.

Таким образом, стиль поведения (выбор стратегии копинга) родителями тяжело больных детей может в существенной степени определяться в зависимости от того, осознается ли отцами и матерями ситуация как подконтрольная или нет. Фактором, влияющим на выбор индивидуальной стратегии совладания, может служить специфика ситуации болезни ребенка, которая является объективно трудной или субъективно так понимаемой родителями. Так, например, ситуация тяжелой, неизлечимой болезни ребенка является трудной на протяжении достаточно длительного времени, выступая как постоянный прессинг. Полученные

нами данные находят подтверждение в исследованиях В. Beresford и Р. Rabiee [9], согласно которым семья ребенка с тяжелым хроническим заболеванием имеет свою специфику. Рождение ребенка с аномалиями развития или постановка тяжелого диагноза, ограничивающего срок жизни ребенка – создает сложную жизненную ситуацию, меняет весь образ жизни семьи, вызывая психическую и эмоциональную напряженность родителей. Стресс часто длится годами, становясь хроническим, что вызывает необходимость родителей справляться с трудностями и развивать способность к зрелым формам адаптации.

$$F(4, 336)=3,28, \quad p=0,012$$



Результаты исследования эмоциональных копинг-стратегий родителей экспериментальной и контрольной групп

Многолетний опыт деятельности автора в качестве психолога Белорусского детского хосписа позволяет также предполагать, что существует взаимосвязь между выбором эмоциональных копинг-стратегий родителей и особенностями восприятия события или текущей ситуации. Так, в частности, на выбор эмоциональных стратегий совладания могут оказывать влияние следующие факторы: внезапность постановки тяжелого диагноза ребенку, ожидаемость прогнозов лечения и дальнейших изменений в состоянии ребенка, осознанность возможности или невозможности изменить ситуацию, каузальная ответственность и ответственность за неблагоприятный исход ситуации, связанной с ухудшением в состоянии тяжело больного ребенка.

Заключение

Таким образом, индивидуальные эмоциональные стратегии совладания родителей тяжело больных детей в большей степени характеризуются – подавлением чувств, “покорностью” ситуации, эмоциональной разрядкой, пассивной кооперацией, “оптимизмом” и протестом. Дальнейшие исследования стратегий совладающего

поведения родителей тяжело больных детей будут иметь особую практическую значимость при условии изучения процессов совладания с позиции следующих параметров: сохранение личности родителей, взаимоотношения родителей с больным ребенком, со здоровыми детьми в семье, взаимоотношения с персоналом сопровождения семьи, адаптация родителей в широком спектре общественной жизни.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Анцыферова, Л.М.** Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование жизненных ситуаций и психологическая защита / Л.М. Анцыферова // Психол. журн. – 1994. – Т. 15. – № 1. – С. 3–18.
2. **Карвасарский, Б.Д.** Психотерапевтическая энциклопедия / Б.Д. Карвасарский. – 1-е изд. – СПб. : Питер Ком, 1998. – 752 с.
3. **Либина, А.В.** Совладающий интеллект: человек в сложной жизненной ситуации / В.А. Либина. – Москва : Эксмо, 2008. – 247 с.
4. **Lazarus, R.S.** Psychological stress and coping process / R.S. Lazarus. – New York : McGraw, 1966. – 29 p.
5. **Крюкова, Т.Л.** Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними / Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская, Е.В. Куфтяк. – СПб. : Речь, 2005. – 204 с.
6. **Крюкова, Т.Л.** Психология совладающего поведения в разные периоды жизни : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Т.Л. Крюкова ; КГУ им. Некрасова, ин-т психологии РАН. – М., 2005. – 46 с.
7. **Куфтяк, Е.В.** Психология семейного совладания : монография / Е.В. Куфтяк. – Кострома : Изд-во КГУ, 2010. – 73 с.
8. **Гончарова, С.С.** Совладающее поведение: теория, диагностика и результаты исследований : учеб.-метод. пособие / С.С. Гончарова, В.И. Слепкова. – Минск : БГПУ, 2010. – 200 с.
9. **Beresford, B.** Priorities and Perceptions of Disabled Children and Young People and Their Parents Regarding Outcomes from Support Services. Social Policy Research Unit / P. Rabiee, P. Sloper. – University of York, 2007. – 84 p.

Поступила в редакцию 08.05.2014 г.

УДК 159.944.4:614.8

А.М. ЖОГАЛЬ

СПОСОБЫ СОВЛАДАНИЯ СПАСАТЕЛЕЙ МЧС С КРИЗИСНЫМИ СОБЫТИЯМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЖИЗНИ

Статья посвящена проблеме преодоления кризисных событий жизненного пути личности. Материалы, представленные в данной статье, отражают некоторые аспекты качественного анализа в исследовании переживания кризисных событий. В частности, описываются возможности использования интегративной модели BASIC PH в исследовании переживания кризисных событий профессиональной жизни спасателей-пожарных, а также представлены результаты исследования их способов самовосстанавливаемости.

Введение

Кризисные события всегда были и остаются частью человеческой жизни. Человечество по своей природе обладает большим опытом совладания с кризисом и в течение всей своей истории учится действовать в экстремальных и из-

менчивых условиях. Несмотря на тот факт, что проблематика кризиса индивидуальной жизни всегда была в поле внимания гуманитарного мышления, в том числе и психологического, в качестве самостоятельной дисциплины, развиваемой в основном в рамках превентивной психиатрии, теория кризисов появилась на психологическом горизонте сравнительно недавно. Проблема поиска ответа на вопрос, почему одни люди лучше справляются с ситуациями риска и угрозы, а другие – хуже, обсуждалась в научных кругах еще в 1970-х гг., а с начала 90-х началась ее активная разработка. Однако, именно в настоящее время, проблема устойчивости к психологической травме выходит на первые позиции [1].

Основная часть

Исследование проблем психологической травматизации личности прошло через смену парадигм. В XIX – начале XX вв. травматические реакции рассматривались как проявления симуляции, моральной слабости человека или как следствие органических нарушений. Постепенно акцент сдвинулся в сторону нормализации симптомов и выявления факторов риска развития стрессовых расстройств. Сегодня же внимание все больше переносится со слабости на силу, с оценки факторов риска на изучение способности человека переживать, преодолевать, справляться [2].

Необходимо отметить, что в психологической литературе термины “критическое событие” (critical incident) и “кризис” часто употребляют как синонимичные. В отличие от последнего термин “критическое событие” относится к любому стрессовому событию, способному привести к кризисной реакции. Таким образом, критическое событие может быть определено как стимул, подготавливающий почву для развития кризиса [3]. Теоретически жизненные события квалифицируются как ведущие к кризису, если они “создают потенциальную или актуальную угрозу удовлетворению фундаментальных потребностей...” (Q.F. Jacobson) и при этом ставят перед человеком проблему, “от которой он не может уйти и которую не может разрешить в короткое время и привычным способом” (G. Carlan) [4]. Критические жизненные ситуации ставят субъекта перед необходимостью переживания. Если бы требовалось одним словом определить характер критической ситуации, следовало бы сказать, что это ситуация невозможности, невозможности жить, невозможности реализовывать внутренние потребности своей жизни. Борьба против этой невозможности за создание ситуации возможности реализации жизненных потребностей и есть переживание. Таким образом, переживание представляет собой преодоление некоторого “разрыва” жизни, это некая восстановительная работа, как бы перпендикулярная линии реализации жизни [5]. Процессом переживания можно в какой-то мере управлять – стимулировать его, организовать, направлять, обеспечивать благоприятные для него условия, стремясь к тому, чтобы этот процесс в идеале вел к росту и совершенствованию личности (Ф.Е. Василюк). Термин “переживание”, в данном случае, используется для обозначения особой внутренней деятельности, внутренней работы, с помощью которой человеку удается перенести трудные жизненные события, восстановить утраченное душевное равновесие, справиться с критической ситуацией [6].

В последнее время многие исследователи обращают внимание на такие аспекты жизни как экстремальность внешних условий жизнедеятельности человека и его внутренняя готовность к их преодолению [7]. В современных исследованиях отмечается возникновение чрезвычайных ситуаций различного характера:

природного, техногенного, антропологического. Одновременно с этим, наблюдается тенденция увеличения числа лиц, вовлеченных в те или иные чрезвычайные ситуации, как невольных участников событий, так и призванных устранить ее (пострадавшие, наблюдатели, специалисты, ликвидирующие последствия данного происшествия, военные специалисты, спасатели, волонтеры). Профессия спасателя на сегодняшний день относится к группе профессий повышенного риска по показателям физического и психического здоровья, согласно результатам демографических и медико-психологических обследований спасателей [8].

Огромное желание защитить человека, переживающего горе, активизирует в спасателях фантазии по поводу собственного всемогущества. Потребность пострадавшего получить помощь и потребность спасателя помочь до определенного момента комплементарны. Однако, в условиях массовой трагедии, рано или поздно обнаруживается, что спасатель не всемогущ, в результате он подвержен чувству бессилия, пустоты, сомнений в себе. В литературе подобные переживания описываются в терминах диады “всемогущество-бессилие” [9]. Спасатели являются участниками кризисных событий, переживая их сугубо индивидуально, особым способом, который, возможно, позволяет справиться с кризисным событием и оставаться в профессии, адекватно выполняя профессиональные цели и задачи. Однако, в настоящее время, малоразработанной является область исследования переживания спасателями кризисных событий профессиональной жизни, связанных с гибелью и травматизацией людей, риском для собственной жизни, неразработанной является и проблема исследования способов совладания с кризисными событиями спасателей МЧС и способов их самовосстанавливаемости. Данный факт можно объяснить проблематичностью выбора адекватного инструментария, отвечающего поставленным задачам.

В связи с этим, нами было проведено научное исследование, целью которого являлось: изучить способы совладания спасателей МЧС с кризисными событиями профессиональной жизни. Были сформулированы задачи данного исследования: 1) изучение переживания спасателями МЧС кризисных событий профессиональной жизни; 2) исследование индивидуальных способов самовосстанавливаемости спасателей-пожарных в контексте интегративной модели “BASIC Ph”. Данное исследование осуществлялось на базе одного из РОЧС МЧС Республики Беларусь. В исследовании приняли участие 45 спасателей-пожарных. В данной статье мы приводим результаты качественного анализа полученного материала исследования способов самовосстанавливаемости спасателей МЧС.

В рамках данного исследования, спасатели, выполняя профессиональные обязанности, являются участниками событий, связанных с гибелью и травматизацией людей, риском собственной жизни. Одной из задач исследования являлось изучение переживания спасателями МЧС кризисных событий профессиональной жизни. Согласно существующему положению о том, что важнейшая реальность такова, какой люди ее воспринимают, можно утверждать, что в качественных исследованиях социальные феномены рассматриваются с точки зрения действующих лиц, а внутренний мир описывается как переживаемый личностью [9]. Таким образом, метод качественного интервью представляется максимально подходящим, на наш взгляд, исследовательским методом для изучения переживания спасателями кризисных событий профессиональной жизни. С помощью метода полуструктурированного интервью удалось исследовать события профессиональной жизни спасателей. В результате анализа повествований испытуемых было установлено, что кризисными событиями для спасателей

являются чрезвычайные происшествия, связанные: 1) с гибелью людей, которых не удалось спасти при пожаре; 2) с гибелью маленьких детей; 3) с гибелью и/или физической травматизацией пострадавших в результате дорожно-транспортных происшествий; 4) с угрозой для собственной жизни; 5) с угрозой для жизни напарников. Исходя из данных, полученных в процессе анализа рассказов спасателей об их собственном состоянии и ощущениях во время данных происшествий, установлено, что для спасателей неуместным является выражение собственных чувств, так как они сосредоточены на оказании помощи и поддержки другим людям. Однако, спасатели указывают на присутствие “неприятных” ощущений. Следовательно, ошибочным было бы утверждение о том, что со временем, с опытом работы, подобные происшествия становятся для них “повседневностью”. Как отмечают сами спасатели, к подобным событиям “нельзя привыкнуть”. Со временем индивидуальные способы реагирования на кризисные события совершенствуются в соответствии с профессиональными обязанностями:

Испытуемый № 26: *“Когда все близко воспринимаешь, тяжело работать, когда уже не первый труп на твоих руках, к этому относишься как к работе, какая-то самозащита. Не думаешь о человеке, кто он, чей родственник. Организм приспособливается, не будешь же переживать о каждом, кто сгорел, стараешься, не принимаешь близко к сердцу...”*

Испытуемый № 28: *“Знаю, что должен делать – настраиваешься на то, что должен...”*

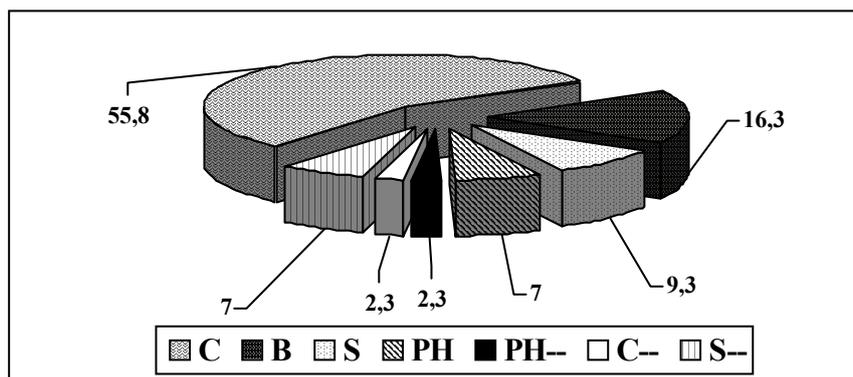
Испытуемый № 1: *“Это работа. Был один, два, три (о погибших) – что еще и будет. Если заикливаться, то можно, ну... Зачем оно? Еще хуже для тебя... Просто стараешься как-то на задний план отодвинуть... И опять жизнь пошла...”*

Таким образом, с помощью метода полуструктурированного интервью были проанализированы особенности переживания спасателями кризисных событий профессиональной жизни. В соответствии с особенностями профессиональной деятельности во время выполнения аварийно-спасательных работ, индивидуальные способы реагирования на кризисные события у спасателей-пожарных со временем совершенствуются.

В рамках данного научного исследования изучение способов самовосстанавливаемости спасателей МЧС осуществлялось с помощью методики “6-ти шаговая модель составления историй” М. Лаада. Согласно многоканальной модели “BASIC Ph”, каждый человек обладает уникальной конфигурацией, собственной стратегией самовосстанавливаемости в условиях кризиса, характеризуемой индивидуальным сочетанием элементов (способов). Самовосстанавливаемость личности представляет собой способность к самостабилизации поведения в кризисной ситуации, а также – способность выйти из кризисной ситуации без серьезных психосоматических или психических синдромов [10–12]. Автор модели предложил методику для оценки индивидуального сочетания способов (каналов) самовосстанавливаемости, которые характеризуют индивидуальную, уникальную для каждого человека конфигурацию самовосстанавливаемости в условиях кризиса – “6-ти шаговая модель составления историй”. Данный метод состоит в следующем: респондента просят сочинить и рассказать историю при помощи 6 рисунков, в соответствии с вопросами исследователя. Каждая часть придуманной истории, каждая картинка предоставляет исследователю необходимую информацию о способах самовосстанавливаемости испытуемого. Таким образом, в рассказе проявляются методы, с помощью которых личность проецирует себя на органи-

зованную действительность и осуществляет контакт с миром. Качественный уровень анализа историй предполагает: 1) выявление доминирующих способов самовосстанавливаемости; 2) исследование содержаний историй (контекст рассказа, темы). В данной статье мы приводим результаты изучения доминирующих способов самовосстанавливаемости спасателей-пожарных, выявленных в результате проведенного качественного анализа.

В процессе анализа сочиненных спасателями-пожарными историй, были выделены доминирующие способы (каналы) самовосстанавливаемости (рисунок).



C	Когнитивный
B	Убеждение, вера
S	Социальный
PH	Физиологический
PH -	Физиологический отрицательный
C -	Когнитивный отрицательный
S -	Социальный отрицательный

Процентное соотношение доминирующих способов самовосстанавливаемости у спасателей-пожарных

У большинства спасателей (55,8%) доминирует **когнитивный ("С")** способ самовосстанавливаемости. Данный факт свидетельствует, что в кризисных ситуациях для испытуемых важна информация о проблеме, ее оценка и план собственных действий, а также обсуждение возможных путей разрешения данной проблемы (последнее свойственно уже после ликвидации чрезвычайной ситуации). Данный способ самовосстанавливаемости характеризуется деятельностью в соответствии со здравым смыслом и конкретными фактами. Выполняя профессиональные обязанности, спасатели-пожарные являются участниками кризисного события, преодолеть которые им помогает собственный профессионализм, знания, умения и навыки профессиональной деятельности. Таким образом, доминирующий способ самовосстанавливаемости у спасателей МЧС требует самой профессиональной деятельностью, возможно и формируется ей.

Способ самовосстанавливаемости, основанный на **убеждениях и вере ("В")** свидетельствует о наличии ясных ценностей, взглядов и верований, что является необходимым в кризисных ситуациях при данном канале преодоления (доминирует у 16,3% спасателей). При подобном реагировании на кризисные события значимая роль принадлежит самоуверенности участников события, а также на-

хождению смысла происходящего в собственной деятельности. Таким образом, спасатели-пожарные борются за жизни людей, помогают сохранить личное имущество, государственные объекты, рискуя при этом собственной жизнью, но выполняя возложенный на них долг, как перед самим собой, так и перед своим государством, народом.

Социальный способ (“S”) самовосстанавливаемости в кризисных ситуациях отличается постановкой социально ориентированных целей (доминирует у 9,3% испытуемых). Источником поддержки является социальное окружение, организация. Данный способ характеризуется потребностью быть “среди людей”, быть в компании, не для получения помощи, а из чувства цели. В присутствии других людей человек берет на себя какую-либо значимую роль. Полученные результаты свидетельствуют, что спасатели МЧС являются друг для друга не просто сотрудниками, при ликвидации чрезвычайных ситуаций, они рассчитывают на взаимопомощь, доверяя друг другу свои жизни, для них важную роль играет общение друг с другом, а также мнение напарников относительно собственных профессиональных действий. Значимая роль в деятельности спасателя-пожарного принадлежит коллективу караула, смены. Для данного способа овладения свойственной ориентацией на социум, что также является необходимостью профессии спасателя-пожарного.

Физиологический (“PH”) способ самовосстанавливаемости (доминирует у 7% спасателей) предполагает не только высокую физическую активность, но и физиологическое реагирование на кризисное событие. Профессиональная подготовка спасателя требует постоянной тренировки, в связи с этим часто организуются учения. Постоянные упражнения, тренировки и подготовленность рассматриваются как факторы, усиливающие овладение. Данный способ самовосстанавливаемости отражен в ситуациях предпочтения испытуемыми активного отдыха. Спасатели отмечают, что предпочитают свободное время проводить активно: занимаются спортом, рыбалкой, охотой, какими-либо строительными, ремонтными работами.

Необходимо отметить, что у 2,3% испытуемых установлено доминирование трех способов самовосстанавливаемости: физиологический-отрицательный (“PH-“), когнитивный-отрицательный (“C-“) и когнитивный (“C”). Рассматривая физиологическое реагирование испытуемых на стрессовые ситуации, важно отметить, что в результате анализа полученных данных установлено, что большинству спасателей свойственно курение, причем сами испытуемые говорят об увеличении данной потребности после спасательных работ. Данный факт объясняет, выявленный у 2,3% спасателей физиологический-отрицательный (“PH-“) способ самовосстанавливаемости, как доминирующий. Необходимо отметить, что для когнитивного-отрицательного (“C-“) канала самовосстанавливаемости (доминирует у 2,3% спасателей) характерным является отсутствие некоторой логики происходящего, отдаленность мыслей от реальности. Одновременное доминирование трех способов самовосстанавливаемости у 2,3% спасателей (“C”, “C-“, “PH-“) свидетельствует о возможности выбора наиболее необходимого способа овладения для конкретной стрессовой ситуации.

В результате анализа полученных данных был выявлен **социальный-отрицательный (“S-“)** канал самовосстанавливаемости, который свидетельствует о конфликте в социальной области (доминирует у 7% спасателей). Данный факт свидетельствует, что некоторая социальная отчужденность у 7% спасателей также может способствовать овладению с кризисными событиями. Важно отметить, что деятельность спасателя проходит в условиях высокой вероятности со-

циально-психологического воздействия на него со стороны пострадавших – паника, стрессогенное влияние вида искалеченных людей, трупов. Доминирование данного способа самовосстанавливаемости можно объяснить словами испытуемых о том, что часто посторонние люди, присутствующие на происшествии, отвлекают и мешают выполнять профессиональные обязанности. Данный способ способствует самовосстанавливаемости в особо сложных условиях, когда отстраненность от пострадавших содействует практичности в стрессовых условиях, помогает остаться способным адекватно решать профессиональные задачи. Необходимо отметить, что данный способ самовосстанавливаемости характерен для испытуемых с богатым репертуаром способов, что делает их достаточно гибкими в выборе способов совладания.

Качественный анализ способов самовосстанавливаемости, выделенных из сочиненных историй, позволил говорить о **частоте встречаемости** основных способов “BASIC Ph” в данной выборке испытуемых. Таким образом, можно рассмотреть не только доминирующие способы самовосстанавливаемости (лично-относно преобладающие), но также и наиболее часто встречаемые у спасателей данной выборки (таблица).

Встречаемость способов самовосстанавливаемости в выборке (%)

Способы	B	A	S	I	C	PH	S-
Встречаемость	75	50	77,8	25	100	75	61,1

Рассматривая частоту встречаемости способов самовосстанавливаемости в выборке испытуемых, необходимо отметить, что **эмоциональный (“А”)** канал самовосстанавливаемости выявлен у 50% спасателей. На основании данного факта был сделан вывод о том, что эмоциональное реагирование на чрезвычайные ситуации также свойственно спасателям. Они подтверждают данный вывод в интервью, говоря о присутствии неких “*неприятных ощущений, чувств*”, особенно в происшествиях, связанных с травматизацией или гибелью людей. Данный способ самовосстанавливаемости включает как прямое, так и косвенное выражение чувств. Важно отметить, что эмоциональный способ реагирования на чрезвычайную ситуацию рассматривается как неэффективный с точки зрения реализации профессиональных обязанностей: особенности профессиональной деятельности могут травмировать саму личность, в тоже время сам человек может оказаться в ситуации невозможности оказания помощи людям, своим напарникам, что рассматривается как профнепригодность. Можно предположить, что люди с небольшим репертуаром способов, в котором может доминировать эмоциональный канал самовосстанавливаемости, не способны работать в данной профессии. Однако эмоциональное реагирование спасателей может быть отсроченным и косвенным. Данный факт, что у 50% спасателей был выявлен данный способ самовосстанавливаемости, свидетельствует о достаточном разнообразии репертуара самовосстанавливаемости у испытуемых, возможность эмоционального реагирования рассматривается как гибкость в совладании с кризисными событиями.

Иммаджинативный способ (“I”) так же представлен в конфигурации самовосстанавливаемости спасателей МЧС (у 25% спасателей). Широта воображения, как по содержанию, так и по охвату способствует преодолению кризисных событий. Данный способ включает интуицию, фантазирование, творчество, импровизацию, отвлечение внимания. Таким образом, рассказы спасателей о том, что они видели, обсуждение возможных воображаемых действий, которые могли

бы быть эффективными в конкретных чрезвычайных ситуациях, способствуют преодолению травматических переживаний.

Заключение

Таким образом, в данном научном исследовании были выявлены кризисные события профессиональной жизни спасателей-пожарных, были проанализированы доминирующие способы самовосстанавливаемости, а также частота их встречаемости у спасателей МЧС.

1. Кризисными событиями для спасателей являются чрезвычайные происшествия, связанные: 1) с гибелью людей, которых не удалось спасти при пожаре; 2) с гибелью маленьких детей; 3) с гибелью и/или физической травматизацией пострадавших в результате дорожно-транспортных происшествий; 4) с угрозой для собственной жизни; 5) с угрозой для жизни напарников.

2. В результате качественного анализа данных удалось выявить наиболее предпочтительный способ реагирования на кризисные события в данном профессиональном сообществе. **Когнитивный способ** самовосстанавливаемости (“С”), основанный на информации о проблеме, ее оценке и плане собственных действий доминирует у большинства спасателей (у 55,8% спасателей), а также является наиболее часто встречаемым у спасателей данной выборки.

3. Методика “6-ти шаговая модель составления историй” М. Лаада позволила качественно проанализировать феномен самовосстанавливаемости спасателей МЧС, который является значимым фактором в проблеме преодоления личностью кризисных событий профессиональной и повседневной жизни.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Шалев, А.** Острые реакции на травматический стресс: многомерность картины / А. Шалев, Р. Урсано // Московский психотерапевтический журнал. – Москва, 2006. – № 4(51). – С. 53–69.
2. **Пергаменщик, Л.А.** Концепция самовосстанавливаемости: теоретические подходы и практические возможности / Л.А. Пергаменщик // Аняевские чтения 2008. Психология кризисных и экстремальных ситуаций: междисциплинарный подход : мат-лы Междунар. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 21–23 окт. 2008 / изд-во С.-Петербургского ун-та ; под ред. Л.А. Цветковой, Н.С. Хрустальной. – Санкт-Петербург, 2008. – С. 318–319.
3. **Флэннери, Р.** Кризисное вмешательство / Р. Флэннери, Дж. Эверли // Московский психотерапевтический журнал. – Москва, 2006. – № 4(51). – С. 41–53.
4. **Федунина, Н.Ю.** Понятие устойчивости к травме и посттравматического роста / Н.Ю. Федунина // Московский психотерапевтический журнал. – Москва, 2006. – № 4(51). – С. 69–81.
5. **Васильюк, Ф.Е.** Психология переживания / Ф.Е. Васильюк. – М : Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.
6. **Статкевич, И.Е.** Структура и динамика переживания наркозависимыми кризисных событий / И.Е. Статкевич // Аняевские чтения 2008. Психология кризисных и экстремальных ситуаций: междисциплинарный подход : мат-лы Междунар. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 21–23 окт. 2008 / изд-во С.-Петербургского ун-та ; под ред. Л.А. Цветковой, Н.С. Хрустальной. – Санкт-Петербург, 2008. – С. 553–554.
7. **Бурмистрова, Е.В.** Система психологической помощи в кризисной ситуации / Е.В. Бурмистрова // Московский психотерапевтический журнал. – Москва, 2006. – № 4(51). – С. 122–131.

8. **Бекренев, В.Д.** Психическая напряженность и особенности ее проявления у спасателей МЧС России : автореф. дисс. ...канд. психол. наук : 19.00.01 / В.Д. Бекренев. – М., 2008. – 29 с.
9. **Бекренев, В.Д.** Психическая напряженность и особенности ее проявления у спасателей МЧС России : дисс... канд. психол. наук : 19.00.01 / В.Д. Бекренев. – М., 2008. – 166 с.
10. **Lahad, M.** The story of coping resources / Mooli Lahad// Jewish Education at the Look stein Center [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.Mooli Lahad/Jewish Education at the Look stein Center – BASIC Ph /:> Date of access : 02. 05.2009.
11. **Lahad, M.** Storymaking in assessment method of coping with stress / M. Lahad // Drama therapy Theory and Practice. – London : Rout ledge, 1992. – P. 150–163.
12. **Lahad, M.** BASIC Ph – The story of coping resources. Community Stress Prevention / M. Lahad, A. Cohen. – Israel : Community Stress Prevention Centre.

Поступила в редакцию 07.04.2014 г.

УДК 37.015.31:[165.74+78]

С.С. ГОРБЕНКО

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ КОНСТРУКТ В ГУМАНИСТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

В статье рассматривается проблема гуманистического воспитания учащихся начальных и средних классов средствами музыки в деятельностном измерении. Под деятельностью в таком контексте понимается активность самоопределяющей личности, перенесение истинных приоритетов в сферу внутренней саморегуляции, развития духовных потребностей, мотивов, интересов, что является предметом воспитательного воздействия. Процесс гуманистического воспитания раскрывается в ходе музыкально-познавательной, музыкально-творческой и музыкально-исполнительской деятельности при объединяющей роли деятельности общения. Предлагаются пути организации активности школьников, компоненты их творческих способностей, адекватные воспитательному процессу; педагогические условия и методы воспитания.

Введение

Проблемы педагогики относятся к таким, что в науке называют “вечными”, ведь каждое поколение пытается их решить согласно утвержденной в обществе образовательной парадигмы. Если понимать эту модель в деятельностном контексте, то главным предметом изучения процессов обучения и воспитания должна стать деятельность, организованная в тот или иной способ. Эта категория является ценностью, составляет основу содержания образования.

Как термин слово “деятельность” начинает использоваться в XIX в. в классической немецкой философии, однако, особое значение деятельностный подход приобретает в 20–30-х гг. в виде общенаучного и конкретно научного методологического принципа. В философском словаре деятельность трактуется как процесс, в русле которого человек творчески преобразует природу, показывая себя деятельным субъектом, а явления природы – объектом своей деятельности. Философы утверждают, что это активность субъекта, направленная на объекты или другие субъекты. Деятельность интерпретируется ими также как процесс

создания субъектом условий для своего существования и развития, преобразования социальной реальности в соответствии с общественными потребностями, целями и задачами [1]. Вместе с тем, человеческая деятельность является сложным многоаспектным явлением социальной действительности, поэтому отразить ее суть в содержании одного понятия невозможно.

Необходимым условием воспитания, в контексте деятельностного подхода, является, по мнению ученых, опора на личные силы ребенка, внутреннюю логику его развития, на характер и содержание ответов о смысле человеческого бытия, сущности мира и своего места в нем, понимание и принятие своего “Я”. По мнению А.Н. Леонтьева, “человеческая жизнь – есть совокупность, точнее, система, сменяющих друг друга, деятельностей. В деятельности и происходит переход объекта в его субъективную форму, в образ; вместе с тем, в деятельности совершается, также, переход деятельности в ее объективные результаты, в ее продукты...” [2, с. 81]. Л.С. Выготский достаточно убедительно отмечал, что “в основу воспитательного процесса должна быть положена личная деятельность ученика и все искусство педагога должно сводиться лишь к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность” [3, с. 124]. Опираясь на указанные мысли, мы понимаем под деятельностью, прежде всего, активность самоопределяющей личности, перенесение истинных приоритетов и акцентов в сферу внутренней саморегуляции, развития духовных потребностей, мотивов, интересов, идеалов, убеждений, что является предметом воспитательного воздействия. Итак, воспитание может быть действенным лишь тогда, когда индивид включается в различные виды деятельности, благодаря эффективному стимулированию педагогом его активности, которая может иметь чувственно-практическую или теоретическую форму.

Основная часть

Генетически восходящей и основной формой человеческой деятельности является деятельность внешняя, чувственно-практическая. Внутренняя деятельность – это мышление, воображение, запоминание и т. д. [2]. В связи с этим, мы поддерживаем мнение тех ученых, которые считают, что деятельностный подход, реализующийся в контексте жизнедеятельности конкретного ученика и учительности конкретного учителя, поддерживает его жизненные планы, ценностные ориентации и другие параметры субъективного мира, по своей сути является личностно-деятельностным подходом. Такая концепция утверждает, что действенным воспитание является в том случае, когда ребенок овладевает общественным опытом, благодаря эффективному стимулированию педагогом его активности в одном из видов деятельности [4, с. 135], каждый из которых имеет моральный, то есть воспитательный аспект. Но научить нравственности нельзя, – считает О.С. Газман, – ее можно только впитать, пережить чувством, опытом [5, с. 29-30].

Отметим, что любая деятельность может быть успешной при условии создания более или менее благоприятных объективных условий, но реализует их культурная деятельность человека. Ведь культуре присуща диалектика общечеловеческого, универсального, самобытного. П.П. Блонский отмечал: “Оценивай культурное значение поступка, а не человека его совершившего” [6, с. 98]. В широком антропологическом смысле слова “культура” является не отдельным видом деятельности, а стороной любой деятельности: образовательной, художественной, воспитательной. По мнению многих педагогов, психологов наивысшей деятельностью, соответствующей культурному значению, является духовная де-

тельность личности. Именно духовность занимает центральное место в культуре и выполняет систематизирующую роль всей деятельности. Чем выше форма духовности, тем глубже понимание человека как высшей ценности. Духовная поступь личности осуществляется в процессе ситуативных и организованных воздействий, среди которых одним из наиболее эффективных является искусство. Каждый подготовленный человек увидит в нем нравственное отношение, то есть не само поведение, а его мнимые чувственные отзвучия. Формирование такой чувственности и есть аспект воспитания.

В процессе музыкальных занятий с учащимися общеобразовательных учебных заведений мы выделяем три вида деятельности: музыкально-познавательную; музыкально-творческую и музыкально-исполнительскую. Привлечение учащихся к музыкально-познавательной деятельности происходит на основе формирования у них познавательных интересов, знаний и умений изучать музыкальное искусство. С целью более глубокого понимания сущности вещей, о которых идет речь, следует напомнить, что познание – это общественно-исторический процесс творческой деятельности людей. Его результатом являются знания, на основе которых формируются цели и мотивы человеческих действий. В педагогической литературе это понятие трактуется как процесс целенаправленного активного отражения объективного мира в сознании личности.

Отечественная дидактика характеризует познавательную деятельность в обучении как основной вид работы учащихся, направленный на закрепление, расширение и углубление их знаний, умений, навыков. Фактический материал в познавательной деятельности играет роль фундамента, питает психофизиологические процессы освоения окружающей действительности. Мы опираемся на позицию ученых (В. Давыдов, Д. Эльконин, Л. Занков, П. Подкасистый, В. Шамова) относительно двух взаимосвязанных направлений активизации познавательной деятельности:

- деятельность учителя, направленная на совершенствование средств и методов преподавания, оптимизацию интереса к музыкальному искусству, повышение активности учащихся в освоении определенных музыкальных знаний, формирование необходимых умений и навыков;
- деятельность учащихся, которая объясняется совершенствованием имеющихся музыкальных знаний, умений, навыков и получение новых.

Отсюда определяем основные пути организации музыкально-познавательной активности учащихся, существующих в современной школе. *Первый* – базируется на взаимосвязи содержания музыкального материала и соответствующего методического обеспечения. *Второй* – связан с использованием проблемных, интерактивных методов и форм обучения в качестве важнейших средств активизации музыкально-познавательной деятельности учащихся. *Третий* путь предполагает применение различных видов самостоятельной музыкально-развивающей деятельности учащихся. Показателем активности детей является их эмоциональный отклик на сам процесс познания, а основным познавательным мотивом, по мнению многих исследователей, является интерес, который положительно влияет на все психические процессы, выступает побудительной силой освоения воспитательного и развивающего потенциала музыкального искусства.

В процессе формирования музыкально-познавательных интересов необходимо учитывать следующее:

- задания познавательного характера комбинировать со стандартными на основе принципов доступности и учета предыдущего музыкального опыта ребенка;
- во время самостоятельной работы желательно максимально поощрять творческие поиски учащегося, правильно направлять мысль и сам процесс познания;
- при выполнении музыкально-познавательных заданий должны всесторонне реализовываться принципы индивидуального и дифференцированного подходов.

Никакой вид музыкальной деятельности не даст положительных воспитательных результатов, если у ребенка нет навыков активного музыкального восприятия. Эта способность присуща всем, потому что в каждом человеке “заложены” основные музыкальные элементы – способность к движению, слуховым ощущениям, эмоциональности, определению высоты звуков, темпа, динамики и т. п. При определенных условиях процесс восприятия музыки может сочетаться с другими видами умственно-практической деятельности, существенно повышать его эффективность. Все формы привлечения к музыкальному искусству, способы общения индивида с музыкой пронизывает восприятие. На нем основывается реализация ее развивающе-воспитательное воздействие на личность. Поэтому, процесс музыкального восприятия мы относим к познавательной деятельности. Он требует определенных навыков, которые распределяются на несколько основных групп: навыки сосредоточения слухового внимания; различия эмоциональных настроений произведения и наблюдения за развитием музыкального образа; интегративного использования музыкальных и внемузыкальных ассоциативных представлений (слово, изображение движения, пластическое интонирование, мимика и др.); мыслительно-аналитических действий (анализ, синтез, сравнение по аналогии и контрастам, выводы, обобщение и т. д.); вербализации эмоциональных впечатлений от восприятия.

Для успешной музыкально-познавательной деятельности учащихся мы выделяем три типа музыкально-познавательных задач:

- *репродуктивные* – побуждающие ребенка к воспроизведению ранее полученных музыкальных знаний и навыков;
- *частично-поисковые* – требующие использования пособий, средств наглядности, справочников, словарей, энциклопедий;
- *продуктивные* – связанные с активными мыслительными действиями, индивидуальной интерпретацией музыкальных произведений, творческими размышлениями, собственными знаниями и музыкальным опытом.

В процессе музыкально-познавательной деятельности используют такие коллективные, групповые и индивидуальные формы работы, как выполнение учащимися отдельных поручений по подготовке к дискуссии или диспуту; коллективный поиск ответов на проблемные задачи; самостоятельное составление плана проведения музыкальной беседы и др.

Одной из самых действенных форм воспитания гуманистических черт у детей разных возрастных категорий является *музыкально-творческая деятельность*. Творчество вообще – это многогранное универсальное явление, рассматриваемое как деятельность, которая носит продуктивный, поисково-преобразовательный характер; признаки ценности, новизны, общественной и особой значимости. Под творческой деятельностью понимают деятельность, результатом которой является создание нового, неповторимого, оригинального. Л. Вы-

готский отмечал, что творчество имеет место не только там, где создается что-то совершенно новое, но и там, где человек вносит свое понимание, что-то по своему воспроизводит, меняет, группирует уже созданное [2]. Основными задачами организации музыкально-творческой деятельности учащихся общеобразовательных учебных заведений являются:

- обогащение музыкально-творческого опыта детей;
- пробуждение интереса к музыкально-творческой деятельности;
- расширение музыкального мировоззрения, более глубокое проникновение в процесс творчества и содержание музыкальных произведений;
- формирование способности к продуктивному мышлению, фантазии, музыкально-слуховым представлениям;
- развитие эмоциональной сферы учащихся.

В соответствии с указанными задачами, мы рассматриваем такие компоненты творческих способностей учащихся:

- *мотивационно-творческий* (любопытность, творческий интерес, эмоциональный всплеск, чувство увлеченности, стремление к творческим достижениям, самостоятельности);
- *интеллектуально-логический* (анализ, сравнение, объяснение, выделение главного);
- *интеллектуально-эвристический* (способность к фантазированию, ассоциативному мышлению, оцениванию умения отказаться от навязчивой оценки извне и т. д.);
- *самоорганизационный* (самоконтроль, самооценивание, рефлексия и коррекция, рациональное использование времени).

В процессе музыкальных занятий на уроке или во внеурочное время творчество проявляется в различных видах деятельности: композиторском, исполнительском, слушательском, игровом, изобразительном, литературно-поэтическом. При этом используются следующие методы: синектики, “мозговой атаки”, приучения, контрольных вопросов, самовоспитания, самопринуждения, самопознания, самоотчет, эмоциональной драматургии, инверсии, эмпатии и др.

Процессы восприятия музыки тесно связаны с исполнительской деятельностью детей в школе. Она имеет два направления: певческое (хоровое, сольное пение) и инструментальное (музицирование на детских инструментах). В музыкальной энциклопедии термин “музыкальное исполнение” характеризуется как творческий процесс воспроизводства композиторского замысла средствами исполнительского мастерства. Объективно существуя в виде нотной записи, свое реальное звучание, а главное свое общественное бытие, музыкальное произведение приобретает лишь в процессе исполнения, его художественной интерпретации. Учитывая такую позицию, отметим, что музыкально-исполнительская деятельность требует активной позиции, приобретения определенных навыков, творческой инициативы. Исполнительская деятельность определяется как “творческая духовно-практическая деятельность по созданию нового произведения исполнительского искусства, которое несет определенную идею и представляет собой общественную ценность” [7, с. 150–152]. Указанная деятельность побуждает личностные мотивы самореализации, самосовершенствования, самоутверждения, обуславливающих реализацию духовных и практических возможностей ребенка. Эффективными методами воспитания в процессе музыкально-исполнительской деятельности могут быть: показ, иллюстрация, фрагментарное исполнение, слуховой контроль, сопоставление, сравнение, метод эмоционального воз-

действия, жизненно образных ассоциаций, создания ситуаций успеха, художественно-исполнительского анализа, моделирования ситуаций и т. п. К приемам, которые способствуют эффективному воспитанию и развитию учащихся, следует отнести оценку исполнения, анализ элементов музыкального языка, ориентацию на слушателя, самовыражение в исполнении, вызывание положительных эмоций и др. Для успешного гуманистического воспитания в процессе музыкальных занятий учащихся необходимо создать определенные педагогические условия, к которым мы относим:

- заинтересованность учителя, его профессиональное мастерство в привлечении детей к освоению высокохудожественных музыкальных произведений;
- уважительное отношение педагога к учащимся и их позитивное отношение к исполнительской деятельности;
- создание взаимодоверчивой атмосферы в процессе исполнительской деятельности, совместной с учителем;
- предоставление детям возможности самореализовываться, максимально проявлять инициативу, налаживать субъект-субъектные отношения между учителем и учащимися;
- индивидуальный и дифференцированный подходы к детям в процессе приобретения умений и навыков исполнительской деятельности;
- создание условий для самостоятельного поиска каждым ребенком исполнительских выразительных средств, развития воображения и собственного мышления.

Процесс гуманистического воспитания личности во всех рассмотренных нами видах музыкальной деятельности объединяет деятельность общения. Как отмечает М.С. Каган, ее главной особенностью является то, что общение не является предметной деятельностью, но пронизывает все ее сферы [8]. В нашей концепции это относится и к познанию музыки, исполнению, и творчеству. Психологи считают, что организация и управление общением реализуется комплексом коммуникативного взаимодействия субъектов воспитательного процесса на трех уровнях: эмоциональном, когнитивном и социально-психологическом.

Эмоциональный – это поверхностный уровень, определяющий удобство ситуации общения, но не характеризующий содержательных его сторон [9].

Когнитивный уровень всегда связан с предметными характеристиками общения. На этом уровне происходит объяснительный процесс личностно ориентированного педагогического общения.

Социально-психологический – определяет межличностные, групповые отношения в общении (учитель – ученик, ученик – ученик). Здесь искусство межличностной коммуникации связано с технологией музыкального обучения и воспитания.

Заключение

Таким образом, гуманистически ориентированный процесс музыкального обучения и воспитания как на уроке так и во внеурочной работе основывается на диалогическом общении учителя и учащихся. Такая стратегия характеризуется положительными, эмоционально-эстетическими переживаниями, увлечением художественной деятельностью, эмпатийными чувствами с доминированием ощущения успеха на пути к познанию музыкального искусства. Под термином “диалог”, в данном случае понимается, прежде всего, цепочка взаимосвязанных

вербальных и невербальных форм общения между педагогом и учащимися на основе партнерских отношений, обмена личностными духовными ценностями. Кроме того, для эффективности гуманистического воспитания необходимо наладить и установить с учащимися “моменты общности в деятельности” [9], главными из которых есть стили общения. Как правило, это происходит на основании увлечения совместной работой в одном из видов деятельности – музыкально-познавательной, музыкально-творческой, музыкально-исполнительской. Педагог влюблен в свое дело, внимательный к школьникам, сотрудничает с каждым из них, что передается детям и они радуются как личным успехам, так и удачным действиям коллектива. Учащиеся положительно воспринимают действия учителя, между ними устанавливаются взаимоуважительные субъект-субъектные отношения. Такая направленность содержания музыкальных занятий и способствует гуманистическому воспитанию личности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Шабига, С.Б.** Діяльність як чинник формування особистості / С.Б. Шабига // Вісник Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженко, Сер. Педагогічні науки. – Вип.20 ; відп. ред. О.І. Курок. – Глухів : ГНПУ, 2012. – С. 8–11.
2. **Леонтьев, А.Н.** Деятельность. Сознание. Личность. – Изд. 2-е / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
3. **Выготский, Л.С.** Психология искусства / Л.С. Выготский ; под ред. М.Г. Ярошенко. – М. : Педагогика, 1987. – 345 с.
4. **Гончаренко, С.У.** Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. друге, доп. і випр. / С.У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
5. **Газман, О.С.** Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / О.С. Газман // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 6–33.
6. **Блонский, П.П.** Мои воспоминания / П.П. Блонский. – М. : Педагогика, 1971. – 175 с.
7. **Лосев, А.Ф.** Дерзание духа / А.Ф. Лосев. – М. : Политиздат, 1988. – 366 с.
8. **Каган, М.С.** О месте искусства в жизни школы / М.С. Каган // Искусство в школе. – 1992. – № 1. – С. 11–19.
9. **Мамчур, Л.** Роль діалогічної комунікації в особистісно орієнтованому навчанні / Л. Мамчур // Рідна школа. – 2006. – № 12. – С. 3–5.

Поступила в редакцию 30.05.2014 г.

УДК 796.093.643

В.Ф. ПИСАРЕНКО

УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ДВИГАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ПОЛИАТЛОНИСТОВ

В статье описывается определение ведущих двигательных способностей спортсменов-полиатлонистов. Даются методические рекомендации по развитию скоростно-силовых особенностей в беге, метаниях, плавании; по развитию статических и динамических усилий в стрельбе, а также по нагрузке и восстановлению физической работоспособности.

Введение

Физическая культура и спорт в нашей стране являются важными социальными факторами укрепления здоровья людей, повышения их работоспособности и производственной деятельности, продления творческого долголетия, увеличения продолжительности жизни.

Одна из важных задач – воспитание физически крепкого молодого поколения с гармоническим развитием физических и духовных сил. Это требует развития всех видов массового спорта и физической культуры, особенно в школах, в средних и высших учебных заведениях, вовлечение все более широких слоев населения, особенно молодежи.

В Белорусско-Российском университете (БРУ) такой вид спортивного многоборья, как летний полиатлон, на протяжении последних лет является одним из наиболее распространенных видов спорта и занимает ведущее место в учебной программе физического воспитания.

В работе предпринята попытка изложить некоторые основные положения подготовки по летнему полиатлону, исходя из многолетнего практического опыта работы с многоборцами, анализируется опыт работы подготовки спортсменов по летнему полиатлону в БРУ.

Основная часть

1. Определение ведущих двигательных способностей спортсменов-полиатлонистов.

Под влиянием тренировочного процесса в летнем многоборье происходит совершенствование всех основных качеств двигательной деятельности: силы, скорости, выносливости, гибкости, ловкости. Работа над техникой уже способствует развитию физических качеств, но преимущественное формирование развития одних качеств не должно сказываться отрицательно на выступление в целом в многоборье.

Надо отметить, что излишнее увлечение развитием выносливости приводит к потере активной мышечной массы, которая отражается на снижении скоростно-силовых качеств.

Аэробная выносливость не является доминирующим качеством в летнем полиатлоне, определенный уровень ее развития служит предпосылкой развития других качеств, отвечающих специфическим требованиям избранного вида спорта, и от нее, в частности, зависит работоспособность, необходимая в специальной тренировке.

Необходимо обратить более пристальное внимание на развитие скоростно-силовых качеств. Между метанием гранаты и бегом на 100 метров обнаруживается связь ($r=0,845$), которая неразрывна с показателями скоростно-силовой подготовленности и взрывной силы.

Быстрота нужна многоборцу во всех видах программы. Причем скоростные тренировки не оказывают отрицательного влияния на результаты в других видах и на развитие физических качеств.

Метание и спринт требуют от многоборца высокого уровня скоростно-силовой подготовки, координации, умения быстро развивать максимальные мышечные усилия, сохраняя при этом рациональную технику. В метании, кроме активной работы крупных мышечных групп ног, поясницы, туловища, в финальном усилии также имеют значение мышцы руки спортсмена многоборца.

В плавании на 50–100 м спортивные достижения обеспечиваются уровнем развития скоростных (абсолютной скорости, реакции на сигнал и т. д.) и скоро-

стно-силовых (старт, стартовый разгон, толчок о бортик при повороте) возможностей, особенно при плавании первых 50 метров [1].

Особое значение для многоборцев в связи с увеличением объемов силовой подготовки, которая в известной степени способствует ограничению подвижности в суставах, приобретает гибкость. Гибкость развивается благодаря ежедневному выполнению специальных упражнений в процессе тренировки. Однако для достижения высоких спортивных результатов в любом из трех видов (бег на 100 м, метание гранаты, плавание) необходимо развивать специальную гибкость. Например, метатель должен развивать подвижность в плечевом суставе, спринтер – подвижность в голеностопном и тазобедренном суставах, пловец – в плечевом и голеностопном суставах [2].

Выполняя упражнения, развивающие гибкость, необходимо постепенно увеличивать количество повторений, амплитуду и скорость движения.

2. Развитие скоростно-силовых особенностей в беге.

Основная направленность занятий должна заключаться в развитии скоростно-силовых качеств, абсолютной силы мышц (необходимы для выполнения соревновательного упражнения), быстроты движений [3].

Упражнения скоростно-силового характера это:

I) прежде всего прыжки и прыжковые упражнения:

1) специально беговые и прыжковые упражнения по 30–50 м на скорость и мощность отталкивания;

2) прыжки с места;

3) прыжки через барьеры (высота барьеров и длина между барьерами меняется);

4) спрыгивание и запрыгивание на возвышение на двух ногах, регулируя не только скорость выполнения, но и высоту возвышения;

5) “блоха” – прыжки на одной ноге по 15–30 м на время.

II) метание набивных мячей, ядер двумя руками: снизу вперед-вверх; назад через голову, из-за головы вперед.

Для воспитания силы и скоростно-силовых качеств используются упражнения со штангой большого и максимального веса и с малыми, средними отягощениями. Максимальным весом для юноши считается вес на 10–20 кг больше собственного, а для девушек – на 10–15 кг ниже веса тела. Максимальный вес должен применяться не чаще одного раза в неделю.

Широко используются тренажеры как общего (исключающие нагрузку на позвоночник, особенно с девушками) так и локального типа для совершенствования физических качеств спортсменов.

Вместо максимальных нагрузок со штангой применяются выпрыгивания, приседы, полуприседы на двух и на одной ногах, особенно для девушек, дается только с собственным весом спортсмена или на тренажерах, исключая чрезмерную нагрузку на позвоночник.

Для развития быстроты силы наиболее эффективны упражнения с отягощением до 30–50% от собственного веса, а также с легкими весами и выполняющиеся в максимальном темпе.

Выпрыгивания со штангой на плечах с весом 50% от веса тела из положения полуприседа развивают преимущественно мышцы-разгибатели коленного сустава, а темповые прыжки (со штангой на плечах того же веса с небольшим сгибанием ног в коленных суставах) в большей мере развивают силовые возможности мышц голени и стопы.

Так же используются многоборцами прыжки и прыжковые упражнения по 30–50 м, с отягощением на поясе, бедре, голени до предельной интенсивности.

Многоскоки и особенно прыжки на одной ноге по характеру напряжения мышц больше соответствуют бегу на максимальной скорости.

Ударный метод занимает основное место для развития взрывной силы и реактивной способности мышц. Используют прыжки в глубину, которые применяются 2-3 раза в неделю. Прыжки выполняются в 4-6 сериях по 10 раз после технической тренировки.

Для первой части соревновательного бега (старт, стартовый разбег и переход к бегу по дистанции) предлагаются следующие упражнения:

- 1) прыжки на одной ноге, спрыгивание в глубину с высоты 70–80 см;
- 2) движение со старта с сопротивлением партнера;
- 3) вставание на высокую ступеньку (50–70 см) с энергичным выносом маховой ноги вперед;
- 4) ходьба с широкими выпадами и бег вверх по ступеням или в гору с наклоном корпуса вперед (тело параллельно дорожке);
- 5) бег с низкого старта с изменениями условий:
 - а) низкий старт в гору с выбеганием на горизонтальную или наклонную поверхность с дальнейшим продолжением бега;
 - б) чередование бега в обычных условиях с низкого старта 85–90% до 98% от максимума.

Для совершенствования техники бега по дистанции, с целью достижения максимальной скорости, предлагается следующий комплекс упражнений [4]:

- 1) движение руками, как при быстром беге, с манжетами 100-200 г (эффект утяжеления), а затем без манжет (эффект облегчения);
- 2) беговые упражнения с манжетами на ногах:
бег с высоким подниманием бедра, акцент ставится на активный подъем или опускание бедер;
упражнение “колесо”, акцентировать внимание на опускание ноги на опору;
- 3) различные многоскоки по измененному профилю местности:
– “шаги” по горизонтальной поверхности и в гору;
– легкие прыжки на одной ноге под уклон 2-5° и по горизонтальной поверхности;
- 4) беговые движения прямыми ногами в утяжеленных условиях и в беговом шаге (эффект облегчения); упражнения выполняются с темпом 95–100% от максимума, достигаемого в беге;
- 5) различные упражнения в положении лежа или в висе на брюшной пресс и на мышцы спины, выполняемые в быстром темпе (>90%).

Выполнение этих упражнений чередуется с бегом на 60–80 м или 30 м с хода в обычных условиях со скоростью 90–100%. Бегуны должны научиться “включаться” в бег на предельной скорости с различных положений.

Анализ практического опыта работы с многоборцами показывает, что при целенаправленной работе частоту можно увеличить и в старшем возрасте, хотя она не подвержена столь значительному изменению.

Частота шагов

1. Увеличение силовых и скоростно-силовых возможностей мышц-сгибателей ног и туловища.
2. Бег с тягой в сторону направления бега, с горы.
3. Эстафетный бег.

4. Бег с переменной ритма.

5. Упражнения на скорость:

а) в большом объеме надо использовать такие упражнения как бег в упоре (стоя прямо и в наклоне к гимнастической стенке);

б) быстрые беговые упражнения ногами (по 6–8–12 секунд) с манжетами и без них;

в) семенящий бег.

Соревнования по летнему полиатлону начинаются с бега на 100 м и метания гранаты, и от того, как удачно мы пройдем эти виды, зависит и настрой на все дальнейшие виды.

О готовности спортсмена выступать в многоборье можно судить по результатам в спринте и метании, где он может легко потерять 8-10 очков в каждом виде, будучи не в форме в этих видах, тогда как потеря в плавании 2-3 с служит потерей всего 2-3 очков в многоборье.

Спортивная форма приобретается в плавании за 1 месяц до основных соревнований в многоборье, в дальнейшем тренировки по плаванию носят в основном поддерживающий и восстановительный характер.

При решении задач развития абсолютной скорости необходимо обратить внимание на подбор соответствующих физических упражнений, их количество, длительность и чередование с отдыхом [4].

Спринт – интенсивность 95–100% отрезка, длина отрезков – 20–60 м.

Отдых между отрезками 3–5 мин (восстановление пульса до 100 ударов/мин).

Отдых между сериями 5–8 мин.

В серии 3-4 отрезка, общий объем – 300–400 м.

В беге, плавании, после достижения максимальной величины, основное внимание уделяется скоростной выносливости, которая зависит от способности организма использовать анаэробные источники энергии: в начале алактатные, связанные с расщеплением криотинфосфата (первые 5-8 с работы), а далее – гликолитические.

Для совершенствования гликолитического механизма выносливости в легкоатлетических видах применяются:

1) пробегание отрезков с интенсивностью 90–100% лучшего времени отрезка;

2) длина отрезка 80–200 м (отдых на отрезках 80 м 2-3 мин, 3 мин на отрезке 100 м; 5 мин – 150 м);

3) снижение ЧСС до начала пробегания следующего отрезка – 120-130 ударов/мин;

4) объем – 500–800 м.

Уровень специальной беговой подготовленности определяется по сопоставлению результатов пробегая 30 м сходу, 30, 60, 100, 150 м с низкого старта на тренировках и соревнованиях.

3. Развитие скоростно-силовых способностей в метаниях.

Применяя облегченные вспомогательные снаряды, с раннего возраста формируется у спортсмена правильная структура движений, выпускать снаряд с высокой скоростью. С увеличением силовых возможностей повышается и вес снаряда, при сохранении техники метания, скорости и угла вылета снаряда.

Известно, что силовые качества у детей наиболее успешно развиваются в 15–17 лет, в этом возрасте увеличивается собственный вес спортсмена, который имеет очень тесную взаимосвязь с абсолютной силой [5].

Упражнения со штангой – не единственное средство для силовой подготовки. Даются также упражнения на гимнастической стенке, парные упражнения, упражнения на тренажерах, всевозможные прыжки и прыжковые упражнения с места, в глубину, через барьеры, напрыгивания на гимнастического коня с манжетами и поясом.

Для метания гранаты необходимы: все упражнения с набивными мячами как общефизического характера, так и специального, метание набивных мячей двумя руками из-за головы вперед (сидя, стоя на одном колене, другая нога впереди), при обучении технике метания применяется рубка “топором” и т. д.

Все эти упражнения наши многоборцы используют в своих тренировках с варьированием в метаниях снарядов разного веса.

В практике соотношение бросков такое: 40% приходится на утяжеленные снаряды (метание набивных мячей) из разных исходных положений и “рубка” (двумя руками) 20% стандартного веса граната и 40% облегченного веса. При начальном обучении для юношей берутся гранаты весом 500 г, а для девочек – 300 г. Этим самым добивается больший объем бросков за тренировку, плечо и локоть оберегаются от травм.

4. Развитие скоростно-силовых способностей в плавании.

Большое значение придается тренировкам по плаванию, так как этот вид многоборья является одним из основных видов развития аэробной выносливости и одним из главных средств восстановления после беговых и скоростно-силовых нагрузок.

Разносторонняя плавательная нагрузка (развитие общей выносливости). Большой объем комплексного плавания и специальные упражнения на работу рук и ног. Общий объем за тренировку 1,5–2 км новичкам и 3 км и более спортсменам высших разрядов. Пловцу на 100 м требуется более высокий уровень развития мощности и движений и несколько меньший уровень выносливости по сравнению с пловцами, специализирующимися на средние дистанции. Но специфичность им все же необходима и они не должны избегать в своих тренировочных занятиях упражнений, связанных с развитием этого качества. В программу подготовки спринтеров следует включить и плавание на длинные отрезки и интервальную тренировку с непродолжительными паузами отдыха. Основной акцент в их тренировочных программах нужно уделять развитию скоростных качеств.

Силовая подготовка на суше, затем в воде. В большом объеме начинаем использовать вспомогательные средства: плавательные лопатки, тормозные устройства, резиновые амортизаторы, плавательные доски и другие приспособления.

Силовая программа, которая выполняется на специальных тренажерах, позволяет имитировать рабочие упражнения пловца. Такая силовая тренировка приводит к более быстрому росту результатов.

Работая над развитием скоростно-силовых качеств, не надо забывать и о таком качестве, как гибкость. *Гибкость* определяется эластичностью мышц и связок. Для увеличения подвижности в суставах можно использовать следующие упражнения: круговые движения восьмеркой, движения плечами с полотенцем, снижая ширину хвата и т. д. [2].

Увеличение скоростных возможностей в плавании. Применение разных специальных подготовительных упражнений на ноги, руки – скорость приближена к соревновательной.

1. Упражнение на силу тяги – плавание на привязи 10–30 с, отдых 20–60 с. Проплывание со старта под сигнал – (4-10 раз) x 5–15 с, 1–3 мин отдыха.

2. Развитие взрывной силы. Объем небольшой, длина отрезка 10–50 м сериями. Например:

(8-10 раз 12,5 м) – отдых между сериями 2–3 мин;

(6-8 раз 25 м) – отдых активный между сериями 2-4 мин;

(3-4 раз 50 м) – отдых 3-5 мин.

3. Выполняются упражнения по плаванию с переменной скоростью с полной координацией, одними руками или ногами. Например: 25 м со скоростью 95%+25 м свободно со скоростью 60%, объем 300–400 м или 25 м быстро +50 м свободно, объем 400–600 м, скорость варьируется.

Скорость на отрезках соревновательная или выше соревновательной.

В процессе тренировки длина отрезка уменьшается.

Рекомендуются отрезки с задержкой дыхания.

При работе одними руками или ногами работа должна проводиться с соревновательной скоростью или выше.

Упражнения с плавательной доской обуславливают локализованный стресс в тех частях тела, которые выполняют работу и, очевидно, вызывают функциональные изменения в мышцах, способствуют улучшению поступления кислорода и гликогена к мышечной ткани и удалению из нее молочной кислоты [6]. По многочисленным наблюдениям, спортсмен, включающий в тренировки по плаванию упражнения с плавательной доской (раздельно ноги-руки), восстанавливается гораздо быстрее от предыдущих тренировок, которые проходили у многоборца накануне.

5. Развитие статических и динамических усилий в стрельбе.

В пулевой стрельбе специальные подготовительные упражнения нацелены на развитие таких качеств, как тонкая мышечная дифференцировка и кинестезическая чувствительность.

В упражнении III=ВП, как и в других различных упражнениях, которые выполняет стрелок, основная задача сводится к ряду движений по удержанию оружия в относительно устойчивом положении определенное время (20 мин). В пулевой стрельбе к выносливости предъявляются особые требования, связанные с характерной статической работой. Основным методом использования силовых упражнений для стрелка – повторный. Сама специфика некоторых стрелковых упражнений (количество выстрелов – 10-40) уже заставляет стрелка неоднократно повторять одни и те же движения, совершенствуя свои силовые способности, однако только при таком режиме, когда количество постепенно переходит в качество. Поэтому в подготовке многоборцев такому виду, как стрельба, уделяется серьезное внимание. Тренировка по стрельбе проводится 3 раза в неделю. Ведущие многоборцы 30 мин ежедневно занимаются с макетом в домашних условиях.

6. Нагрузка и восстановление физической работоспособности.

Нагрузка и восстановление – единый и неразрывный процесс повышения работоспособности. Степень воздействия нагрузок и реакции на них фиксируются по признакам самочувствия спортсмена: пульс, желание тренироваться, утомление, сон, аппетит, вес, а также по объективным показателям: результаты выполнения основных и контрольных упражнений. Восстановительные недели тренировки менее положительны и носят отвлекающий ха-

рактер (игры в волейбол, баскетбол), все это чередуется с восстановительными процессами, банями и массажем. Построение отдельного тренировочного занятия с использованием необходимых тренировочных средств, полноценной разминкой, заключительной части занятия, правильный подбор и смена мест тренировки, введение дней активного отдыха, индивидуализация тренировки и т. д.

Заключение

Студенты вуза неоднократно становились призерами и чемпионами Беларуси как в составе сборной области, так и в личном зачете в своих возрастных группах, а также Кубках мира и Чемпионатах мира.

Выпускники вместе с дипломами об окончании вуза получали значок КМС или МС. При этом воспитание спортсменов высокой квалификации не является самоцелью. Главная задача – привить студентам потребность к регулярным занятиям физической культурой и спортом.

Летний полиатлон – разносторонний и очень интересный вид спорта, который благотворно влияет на оздоровление студенческой молодежи, формирует добросовестное отношение к труду и учебе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Парфенов, В.А.** Тренировка квалифицированных пловцов / В.А. Парфенов, В.Н. Платонов. – М. : ФиС, 1979. – 166 с.
2. **Матвеев, Л.П.** Основы спортивной тренировки : учебник для студ. физ. культуры / Л.П. Матвеев. – М. : ФиС, 1977. – 271 с.
3. **Попов В.Б.** 555 специальных упражнений в подготовке легкоатлетов / В.Б. Попов. – М. : Олимпия Пресс, Terra-Спорт, 2002. – 208 с.
4. **Петровский, В.В.** Бег на короткие дистанции / В.В. Петровский. – М. : ФиС, 1978. – 80 с.
5. **Жилкин, А.И.** Легкая атлетика / А.И. Жилкин, В.С. Кузьмин, Е.В. Сидорчук. – М. : Изд. центр Академия, 2003. – 464 с.
6. **Платонова, В.Н.** Плавание / В.Н. Платонова. – Киев : Олимпийская литература, 2000. – 497 с.

Поступила в редакцию 21.05.2014 г.

УДК 378.172

Т.В. МИСКЕВИЧ, О.В. САВИЦКАЯ

ФИЗИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ СТУДЕНТОК-ПЕРВОКУРСНИЦ СПЕЦИАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ОТДЕЛЕНИЯ МГУ имени А.А. КУЛЕШОВА

В статье отражены данные изучения характера заболеваний студенток специального учебного отделения. Изучены данные характера заболеваний студенток факультета педагогики и психологии детства, определена динамика физического развития, физической подготовленности, функционального состояния организма студенток специального учебного отделения за первый год обучения в вузе, что позволяет своевременно и качественно

корректировать содержание, методы и средства обучения и оздоровления студенческой молодежи.

Введение

Физическое состояние и здоровье населения любой страны является важнейшим критерием ее благополучия. Физическое состояние – это совокупность взаимосвязанных признаков, в первую очередь, таких как функциональное состояние органов и систем, физическое развитие и физическая подготовленность. Комплексные физкультурно-оздоровительные мероприятия, направленные на оптимизацию физического состояния позволяют организму вырабатывать систему приспособительных функционально-рефлекторных реакций. Двигательная недостаточность является одним из неблагоприятных факторов, оказывающих значительное влияние на функциональное состояние организма. В частности, это выражается в нарушении способности выполнять физические нагрузки, столь необходимые для достижения оздоровительного эффекта физической культуры. Повышенные требования к качеству образования предполагают соответствующий уровень адаптации студентов к учебной нагрузке.

Следовательно, процесс физического воспитания в вузе должен носить отчетливо выраженный оздоровительный характер с направленным воздействием на имеющиеся у студентов отклонения в состоянии здоровья. Внесение научно-обоснованных корректив и целенаправленное воздействие на показатели физического состояния студентов должны базироваться на систематической диагностике физического развития, функционального состояния и физической подготовленности.

Основная часть

Целью исследования являлось выявление динамики показателей физического состояния студенток-первокурсниц специального учебного отделения (СУО) в процессе занятий физической культурой.

Для достижения поставленной цели предусматривалось решение следующих задач:

- изучить характер заболеваний студенток 1 курса факультета педагогики и психологии детства;
- определить показатели физического состояния студенток СУО в начале и конце учебного года;
- выполнить оценку полученных результатов исследования.

Педагогическое исследование проводилось со студентками СУО 1 курса факультета педагогики и психологии детства (ФППД). Тестирование осуществлялось непосредственно на занятиях по физической культуре на базе Могилевского государственного университета имени А. А. Кулешова в течение 2012–2013 гг. В исследовании приняли участие 44 респондента.

На уровень физического состояния первокурсниц может оказывать влияние, как наследственность, болезни, так и внешние социально-гигиенические факторы (условия проживания, климат, режим питания, нагрузки, отдых и др.). Поэтому, в первую очередь, мы проанализировали данные медицинского осмотра студентов 1 курса факультета педагогики и психологии детства. Согласно его результатам из 134 студентов к основной группе было отнесено 67, что составило 50%, к подготовительной – 17 (12,7%), к СУО – 44 (32,8%), 6 (4,5 %) – к группе ЛФК или полностью освобождены.

Изучение диагнозов заболеваний студенток СУО обнаружило наибольший процент респондентов с патологическими отклонениями в сердечнососудистой системе (ССС) – 27,3% (рис. 1). Равное число – 20,5% – составляют заболевания опорно-двигательного аппарата (ОДА) и органов зрения (ОЗ), 13,6% соответственно заболевания мочеполовой системы (МПС), желудочно-кишечного тракта (ЖКТ) и нарушения жирового обмена (НЖО). 6,8% студенток с заболеваниями органов дыхания (ОД), нервной (НС) и эндокринной (ЭС) системы (ЭС). Ежегодно увеличивается количество студенток отнесенных к СУО с низким физическим развитием (11,4%).

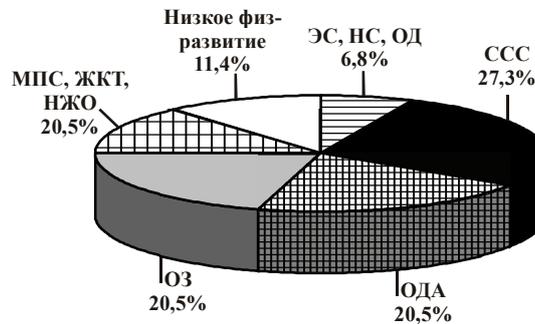


Рис. 1. Характер заболеваний студенток СУО 1 курса ФПпПД

Кроме того в ходе опроса, проведенного со студентками СУО 1 курса факультета педагогики и психологии детства, выяснилось, что 27 человек (61%) из 44 вообще не занимались физкультурой в школе.

Таким образом, вышеизложенное позволяет говорить о том, что третья часть студенток факультета ФПпД нуждается в индивидуальном подходе к выбору и дозированию физических нагрузок, столь необходимых для достижения оздоровительного эффекта физической культуры.

Занятия по физической культуре проводились по типовой учебной программе [1] и авторской для студенток СУО [2]. С целью оздоровительного и мотивационного эффекта в учебный процесс дополнительно вводились нетрадиционные средства физической культуры: степ-аэробика, комплексы упражнений с фитболом, упражнения из системы пилатес, йога, дыхательная гимнастика и др. Индивидуализация процесса обучения, оптимальный подбор средств и методов физического воспитания осуществлялись с учетом результатов анализа диагнозов заболеваний занимающихся.

Регулярные занятия физкультурой стимулируют, тренируют и приспособливают весь организм к возрастающим нагрузкам, приводя к функциональной адаптации занимающихся. Анализ посещаемости занятий по физической культуре в исследуемой группе на протяжении учебного года показал высокий процент (88,9%), что указывает на предполагаемый оздоровительный эффект в ходе систематических занятий физическими упражнениями.

Эффективность физического воспитания студенток с отклонениями в состоянии здоровья оценивалась по динамике их физического состояния, которое определялось путем контроля за физическим развитием, физической подготовленностью и функциональным состоянием организма.

Для определения физического развития студенток СУО применялись тесты, широко используемые в педагогической и медицинской диагностике: длина тела стоя (см), масса тела (кг), окружность грудной клетки (см), индексы Кетле (ИК) и силовой (СИ).

Средние значения роста и массы тела испытуемых на протяжении учебного года практически не изменились и составили – рост 165 см, масса тела – 58,6 кг. Индекс Кетле в начале и конце учебного года соответствовал значению 354 г/см (рис. 2), что по типовой программе является нормой (325-375 г/см). Индекс пропорциональности развития грудной клетки составил 50%, что характерно для нормального развития. Следовательно, можно говорить о достаточно сформированных антропометрических показателях у наших респондентов.

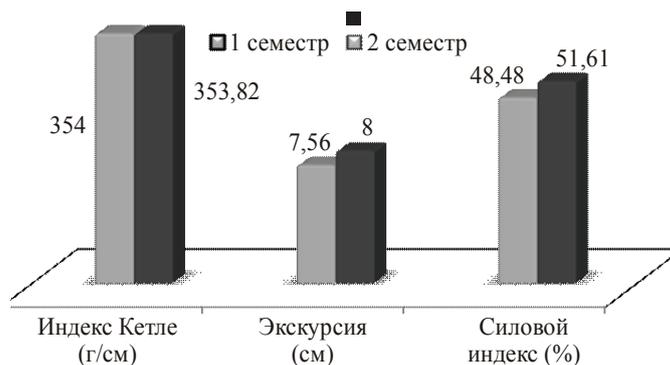


Рис. 2. Динамика показателей физического развития студенток СУО

Незначительно выросло числовое значение экскурсии грудной клетки – с 7,56 см до 8 см. Так как средняя величина этого показателя для тренированных людей 8–10 см [3], а в нашем случае к концу года наблюдается положительная динамика, то возможно утверждать о позитивных изменениях в деятельности дыхательной системы студенток СУО.

Мышечная сила рук измерялась динамометром, с последующим вычислением силового индекса. В ходе исследования у испытуемых наблюдалась значительное увеличение показателей силы мышц рук к концу учебного года: правой с 29,52 кг до 31,4 кг, левой – с 26,55 кг до 28,22 кг, соответственно силовой индекс вырос с 48,48% до 51,61%. Эти значения по типовой учебной программе соответствуют уровню выше среднего [1, 4].

Анализируя полученные результаты положительной динамики числовых значений некоторых показателей физического развития, можно утверждать, что при систематических занятиях физическими упражнениями с учетом диагнозов заболеваний, индивидуализации физических нагрузок, средств и методов, возможно некоторое изменение соматических и морфофизиологических характеристик физического развития у студенток СУО.

Изучение физической подготовленности в СУО было проведено на основе контрольных измерений в следующих видах упражнений (тестах): для определения общей выносливости – тест Купера ходьба-бег (12 мин), быстроты – челночный бег, координационных способностей – метание в цель, силы мышц брюшного пресса – поднимание ног из положения лежа на спине, гибкости – наклон вперед из положения сидя на полу. Согласно типовой учебной программе для высших учебных заведений основополагающим фактором практического критерия успеваемости является положительная динамика показателей тестирования физической подготовленности [1].

Материалы исследования уровня физической подготовленности студенток СУО позволили обнаружить положительные изменения к окончанию учебного года. Было установлено, что в тесте Купера (ходьба) преодолеваемая дистанция увеличилась на 37 м, и средний показатель стал соответствовать 1398 м (рис. 3).

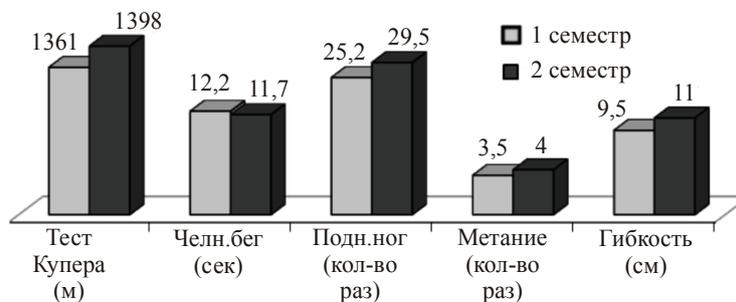


Рис. 3. Динамика средних показателей физической подготовленности студенток СУО

В челночном беге время пробегаемой дистанции ко 2 семестру в среднем уменьшилось на полсекунды. Отчетливо видна положительная динамика средних показателей теста “метание в цель”: в 1 семестре – 3,5, во 2-ом – 4 раза. Незначительный прирост средних показателей в поднимании ног из и.п. лежа на спине составил 4,3 раза. Величина подвижности позвоночного столба в наклоне туловища вперед хоть и улучшилась на 1,5 см, однако соответствует двум баллам, что говорит о низком уровне гибкости студенток СУО.

Приведенные выше данные динамики показателей физической подготовленности позволяют считать, что занятия физической культурой благоприятно воздействовали на развитие физических качеств студенток, повышая их работоспособность.

Одним из факторов учебной деятельности, от которых зависит ее успешность, является функциональное состояние человека. Улучшение функционального состояния проявляется экономизацией реакции при стандартных нагрузках умеренной интенсивности. Необходимость повышения уровня развития двигательных качеств у студенток, имеющих отклонения в состоянии здоровья, предъявляют достаточно высокие требования к сердечнососудистой, дыхательной и центральной нервной системам.

Важнейший показатель функционального состояния ССС – пульс и его изменения после физической нагрузки. Частота сердечных сокращений обследуемых в конце учебного года в функциональной пробе увеличилась в среднем до 128,5 уд/мин, при исходной 84,3 уд/мин. Этот показатель соответствует удовлетворительной оценке реакции ССС на нагрузку.

Также для оценки функционального состояния ССС проводились измерения артериального давления с последующим расчетом его интегральных показателей: пульсового давления и коэффициента выносливости (КВ). Результаты исследования показали понижение КВ к концу года (в 1 семестре составлял 19,86 усл.ед, во 2 семестре 17,26 усл.ед (рис. 4)), что является показателем тренированности ССС и подтверждает оздоровительную направленность занятий в СУО.

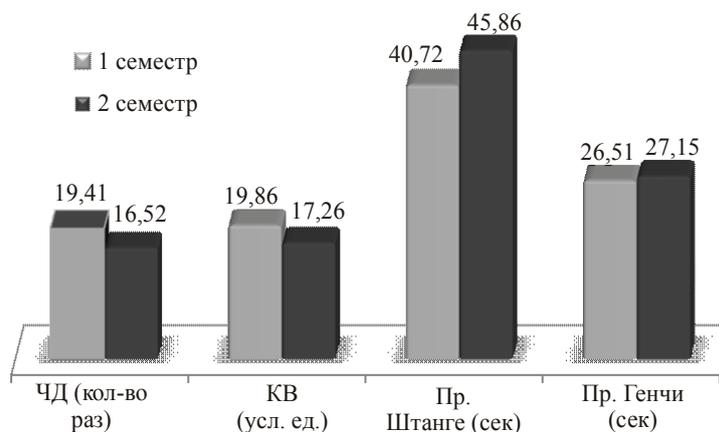


Рис. 4. Динамика средних показателей функционального состояния студенток СУО

Во время физических нагрузок значительно увеличивается потребление кислорода. Следовательно, кардиореспираторная система при мышечной работе подвергается изменениям. Исследование внешнего дыхания выявило положительную динамику: ко 2 семестру частота дыхания (ЧД) уменьшилась в среднем на 2,9 и стала соответствовать 16,5 дыхательным движениям в минуту, что является нормой для взрослых практически здоровых людей. Причем значительное урежение показателей ЧД у студенток с заболеваниями ССС, ОД, ЭС, ОЗ, МПС, НЖО.

Вместе с тем, исследование функции внешнего дыхания для оценки резервных возможностей функционального состояния организма студенток проводилось и по гипоксическим пробам. Средний показатель пробы Штанге во 2 семестре увеличился статистически достоверно ($p < 0,05$) и стал соответствовать 5 баллам (45,86 с). В пробе Генчи к окончанию года среднее значение составило 27,15 с, что отвечает оценке 4. Наибольший прирост величины задержки дыхания на вдохе и выдохе к концу года отмечался у студенток с заболеваниями органов брюшной полости, нарушениями жирового, водно-солевого обменов и заболеваниями почек.

Приведенные выше данные положительной динамики показателей физического состояния студенток СУО дают возможность утверждать, что занятия физкультурой нормализуют процессы функциональной деятельности организма, повышая его активность и приспособительные механизмы, тем самым, указывая на оздоровительный эффект.

Заключение

Таким образом, в ходе проведенного исследования можно сделать вывод о том, что к окончанию 2-го семестра практически все показатели физического развития, физической подготовленности и функционального состояния организма студенток улучшились или остались на том же уровне, что говорит об адекватности тренирующих нагрузок на занятиях по физической культуре. Однако для достижения оздоровительного эффекта занятий ФК на протяжении всех лет обучения в вузе необходимо создавать у студентов мотивацию к активным и систематическим занятиям физическими упражнениями, формировать у них

потребность при сдаче тестов показывать максимально возможные результаты с учетом индивидуальных возможностей.

Изучение уровня физического состояния студенток, стимулирование положительной динамики показателей физического развития, физической подготовленности и функционального состояния организма будет способствовать сохранению, укреплению здоровья молодого поколения, подготовки их к активной жизни и будущей профессиональной деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Физическая культура : типовая учеб. программа для высших учебных заведений (для групп специального учебного отделения) / Министерство образования РБ Регистр тип. № ТД-СГ.014 от 14.04.2008 г.
2. **Старовойтова, Т.Е.** Программа по физической культуре для студентов специальной медицинской группы / Т.Е. Старовойтова, В.И. Зайцев. – Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2003. – 37 с.
3. **Евсеев, Ю.И.** Физическая культура / Ю.И. Евсеев. – Изд. 4-е. – Ростов н/Д : Феникс, 2008. – 378. [1] с. : ил. – (Высшее образование.)
4. **Холодов, Ж.К.** Теория и методика физического воспитания и спорта : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – М. : Академия, 2000. – 480 с.

Поступила в редакцию 12.02.2014 г.

УДК 378.147-056.13 (477)

С.П. КАМПОВ

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

В статье автор конкретизировал актуальность проблемы формирования профессионально направленной самостоятельной работы будущих педагогов. Раскрыл теоретическое обоснование и результаты констатирующего эксперимента по реализации условия формирования профессионально направленной самостоятельности, а именно: создание образовательной среды, когда в системе отношений “преподаватель – студент”, “студент – студенческая группа” формируется опыт самостоятельных оценочных суждений студентов.

Введение

Современная школа нуждается в учителе нового типа, который владеет высокой профессиональной квалификацией и профессиональной культурой, способном объективно и самостоятельно осмысливать педагогические явления и факты, критически оценивать и творчески преобразовывать педагогическую действительность. Это связано, прежде всего, с проблемами саморазвития личности и творческой самореализацией педагога, новыми концептуальными подходами к реформированию общего среднего образования.

Согласно Закону Украины “Об образовании «О вищу образование» [1; 2; 3], образование организуется согласно принципам индивидуализации и гуманиза-

ции. В современном педагогическом вузе происходит переориентация процесса обучения на саморазвитие личности, формирование компетентности как общей способности к общественной деятельности на основе знаний, опыта, системы ценностей, способностей, полученных в процессе обучения.

Потребность в высококвалифицированных педагогических кадрах предопределяет необходимость усовершенствования их профессиональной подготовки и самоподготовки на основном этапе – в условиях обучения в высших педагогических заведениях. Важно отметить, что учитель – человек, способный самостоятельно осмысливать свое место в жизни и готовить к этому своих воспитанников. В таком контексте понятна роль постоянной модернизации самостоятельной работы будущего учителя для динамического развития самостоятельных учебно-познавательных и жизненных способностей детей.

Особую актуальность приобретает проблема профессиональной направленности самостоятельной работы студентов высших педагогических учебных заведений, усиление профессионального саморазвития и улучшения педагогического руководства такой работой. Ведь образование перестало быть закрытой системой. В перспективе необходимо работать над механизмами, которые обеспечивают прозрачность деятельности образовательных учреждений. В условиях модернизации образования, которое предъявляет новые требования к результатам педагогической деятельности, возникает потребность в педагогах, способных к профессиональной самостоятельности. Современный учитель должен понимать, что в обществе он не является единственным источником современных научных знаний. Его роль сегодня заключается в роли проводника в информационном поле. Это накладывает особую ответственность, связанную со способностью к профессиональным самостоятельным решениям.

Проведенное исследование позволило констатировать тот факт, что на необходимость модернизации самостоятельной работы студентов высших педагогических учебных заведений с целью улучшения их профессиональной подготовки указывали педагоги-исследователи: В. Козаков, Б. Коротяев, В. Паламарчук, П. Пидкасистий, О. Пехота, О. Савченко, А. Усова, Т. Шамова, И. Шапошникова и др.

Впрочем, ученые, которые исследовали проблему развития самостоятельности учащихся (О. Антонова-Турченко, Л. Вольнец, Л. Дробот, И. Дубровина, О. Игнатова, Л. Канишевская, Н. Кузнец, Л. Кузьменко, В. Луценко, Г. Прихожан, Н. Рентюк, О. Савченко, М. Солдатенко, Л. Степаненко), отмечали отсутствие у большей части учителей интереса к педагогическому руководству самостоятельной работой, объясняя это тем, что в процессе профессиональной подготовки большое количество часов на самостоятельную работу студентов профессионально не сориентированы.

Основная часть

Наши наблюдения и исследование данной проблемы подтверждают, что даже современные программы профессиональной подготовки будущего учителя в высших педагогических учебных заведениях не ориентируют преподавателей высшей школы на целенаправленную систематическую работу по формированию профессионально направленной самостоятельности будущих учителей. Больше внимания уделено учебно-познавательной самостоятельности.

Исследованием установлено, что самостоятельная работа студентов составляет от 1/3 до 2/3 от общего объема, отведенного на изучение конкретной дисциплины. Такой подход объясняется тем, что указанная работа является важ-

ным компонентом формирования самостоятельности специалиста, его профессиональной компетентности учителя. Тенденция роста удельного веса самостоятельной работы студентов в высших учебных заведениях объясняется также тем, что без стремления к усовершенствованию знаний в процессе индивидуальной работы молодой специалист не сможет быть осведомлен современными достижениями науки, не реализует задач профессионального усовершенствования.

Общие базовые принципы высшего педагогического образования, изложенные в Концепции педагогической компетентности будущих учителей в системе уровневой подготовки специалистов начального образования [4], призваны обеспечить эффективное решение проблемы обновления профессиональной подготовки будущего учителя, ускорение его переориентации на саморазвитие интеллектуальных потенциальных сил и возможностей для успешной профессиональной деятельности в этом направлении. Заметим, что профессиональная самостоятельность учителя обусловлена такими функциями педагогической деятельности как: педагогическое самоопределение; педагогическое самомотивирование; педагогическое самообучение; педагогическое самосовершенствование; педагогическая самореализация; педагогическая самопрофилактика и самореабилитация.

Учет этих функций в процессе формирования педагогически направленной самостоятельности обеспечит успешное решение задач профессиональной подготовки будущих специалистов.

Как известно, стремительно меняется информация, морально обесцениваются полученные знания. Актуальным считается умение личности самостоятельно получать новую информацию в условиях изменений профессии, специальности, специализации. На фоне этих навыков актуальным является поиск путей к новому качеству самостоятельности как важной составляющей профессиональной подготовки будущих учителей, которая приобретает новое значение. Считаем необходимым конкретизировать существенные признаки самостоятельности в процессе профессиональной подготовки.

Во-первых, самостоятельность рассматривается как важное условие новых образовательных технологий и потому считается средством обеспечения нового международного стандарта профессионального образования.

Во-вторых, базовые принципы Болонского процесса могут быть эффективно реализованными лишь на основе нового качества образования, новых подходов к организации самостоятельной работы студентов в высших учебных заведениях. Заметим, что признание общих принципов Болонского процесса базовыми не исключает сохранения национальной специфики образовательных систем, национальных культурных традиций. Новые задачи касаются содержания подготовки учителей в высших учебных заведениях, методики преподавания учебных дисциплин, систем оценивания знаний студентов, новизны в деятельности преподавателей. Желательный результат – профессиональная самостоятельность, творчество и активность будущих педагогов.

В-третьих, самостоятельная работа будущих учителей как один из объектов содержательных преобразований требует особого методического обеспечения и оптимизации учебного процесса.

В-четвертых, современный этап развития высшей педагогической школы в Украине характеризуется поиском не только путей оптимизации учебно-воспитательного процесса, но и целенаправленного методического обеспечения духовного совершенствования будущих учителей. А самостоятельность является выразительным признаком духовной культуры личности.

В связи с этим одним из приоритетных направлений деятельности высших педагогических учебных заведений считаем формирование у будущих учителей высокого уровня профессионального сознания и самостоятельности, готовности осуществлять педагогическое руководство самостоятельной работой учеников на профессиональном уровне.

Очевидно, что целенаправленное и эффективное решение указанных задач становится возможным при наличии теоретически обоснованной модели и психолого-педагогических условий успешной подготовки будущих специалистов к выполнению этой важной педагогической функции. С этой целью раскроем сущность проблемы. Доминирующим вектором осуществления такой подготовки является ценностная направленность самостоятельности будущего учителя. Формирование ее имеет определенное содержание, этапы усвоения необходимых для этого знаний, умений и привычек, форм и методов обучения в высшем педагогическом учебном заведении, приумножение профессионального потенциала.

Следует заметить, что развитие самостоятельности как личностного качества привлекает внимание сторонников аксиологического подхода в педагогической науке. Чаще всего категория самостоятельности аксиологами рассматривается в плоскости активных деятельностных проявлений, профессионального творчества личности.

Практическая готовность будущих педагогов к самостоятельному выполнению профессиональных функций – это надлежащий уровень сформированности комплекса умений и качеств, которые обеспечивают уровень педагогической деятельности. Итак, внешнее функционирование профессионально-педагогической готовности студента к самостоятельной будущей деятельности как системы зависит от уровня сформированности у него практической готовности. В свою очередь, даже высокий уровень этой готовности полностью не обеспечивает дальнейшее развитие профессионально-педагогической готовности как целостной системы. Данную функцию выполняет третий структурный компонент – готовность будущего педагога к самосовершенствованию. Это сложная микросистема, которая объединяет психологический, практический, технологический компоненты. Она предусматривает работу специалиста над собой на стадии самостоятельного профессионального самоопределения и самосовершенствования.

Важно отметить, что психолого-педагогический анализ педагогической деятельности позволил конкретизировать готовность как систему, понять ее не как сущность абстрактных качеств специалиста, а как структуру его личных проявлений, сплав умений, как личностных ценностей в общем образе профессионального “Я”. Этим можно объяснить введение в систему профессионально-педагогической готовности к самостоятельной педагогической работе третьего компонента, который, на наш взгляд, может отвечать за качественную перспективу профессионального развития специалиста. А. Кузьминский считает, что выпускник только тогда способен в зависимости от новых условий деятельности эффективно выполнять профессиональные функции, когда он умеет, с одной стороны, оценивать себя по потенциальным возможностям развития как специалиста, а с другой – самосовершенствовать качества, которые уже сложились [5].

Таким образом, организация самовоспитания – составная часть целостного развития специалиста, вектор направления которой – интегральная готовность к самостоятельной работе. Готовность к самосовершенствованию – высший уровень развития готовности к самовоспитанию. Понятие готовности к самосовершенствованию рассматриваем в широком понимании, выделяя социально-куль-

турный, профессионально-духовный и личностно-развивающий аспекты. Нужно отметить преемственность связей как в системе “профессионально-педагогическая готовность будущего педагога к самостоятельной работе”, так и в микросистеме “готовность студента к самосовершенствованию”. Однако преемственность связей не осуществляется автоматически, она нуждается в значительных усилиях со стороны субъекта самовоспитания – студента и преподавателей. По мнению В. Семиченко, стратегия и тактика теории профессионального самовоспитания строятся на положениях концепции целостности и особенностях ее реализации в профессиональной подготовке будущих учителей.

На наш взгляд, результативность и эффективность процесса формирования профессионально-педагогической готовности студента в период обучения в учебных заведениях зависят от подходов и технологий предыдущего этапа профессионального становления молодого человека – профессионального отбора.

Изложенные выше позиции в контексте проблемы формирования профессиональной самостоятельности специалистов является научной основой для экспериментального изучения соответствующих педагогических условий. Наши позиции по исследуемой проблеме послужили основой для экспериментальной проверки первого условия – создание образовательной среды, когда в системе отношений “преподаватель – студент”, “студент – студенческая группа” формируется опыт самостоятельных оценочных суждений студентов.

Был проведен констатирующий этап эксперимента. С целью выявления уровня сформированности самостоятельности у студентов педагогического факультета, определения их подходов к решению профессиональных задач.

Студентам было предложено ответить на вопросы анкеты:

1. Какими качествами должен владеть современный учитель, чтобы стать самостоятельным в профессиональном росте?
2. Владете ли Вы этими качествами?
3. Может ли преподаватель университета побуждать будущего учителя проявлять профессионально направленную самостоятельность? Если так, как именно?
4. Какого педагога Вы считаете самостоятельным?
5. Объясните, как Вы понимаете категорию “профессиональная самостоятельность”?

Следует отметить, что 98% опрошенных студентов признались, что не владеют в полной мере самостоятельностью как личностной чертой, 15% респондентов были уверены в том, что отсутствие этой личностной черты не будет мешать их профессиональной деятельности, 29 % опрошенных высказали желание работать над формированием этого качества.

По мнению студентов, профессиональная самостоятельность – это умение педагога принимать решение и реализовать его в педагогическом процессе (89%), определять перспективы в развитии карьеры и реализовать их (49%), создавать ситуации педагогического успеха и карьерного развития (76%), умение действовать без подсказок и установок (56%).

Студенты продемонстрировали неточные ответы на пятый вопрос о существенном определении ключевой дефиниции. 89% опрошенных дали определение через прием тавтологии. Все респонденты указали, что профессиональная самостоятельность связана с карьерным успехом и конструктивными результатами педагогической деятельности.

Результаты опроса показали, что испытуемые недостаточно аргументированно определяют категорию профессиональной самостоятельности и имеют низ-

кий уровень знаний и опыта относительно формирования этого личностного качества.

Анализ средств сформированности самостоятельности у студентов педагогического факультета удостоверил, что имеют место определенные трудности. Они связаны с осознанным усвоением учебного материала, пониманием зависимости между изучаемыми явлениями, установлением причинно-следственных связей и т. д. Для преодоления этих трудностей обоснованы наиболее эффективные для формирования самостоятельности методы активного и ситуативного обучения, интерактивного самообучения студентов.

Процесс формирования самостоятельности будущих учителей в ходе профессиональной подготовки происходит вследствие изменения характера их самообразовательной деятельности от сознательного усвоения знаний к пониманию значимости образов этого усвоения. Вышесказанное необходимо для того, чтобы осуществлять непрерывный процесс самообразования, а со временем – управлять самообразовательной деятельностью.

Высокий уровень мотивации к формированию профессиональной самостоятельности был выявлен только в 36% студентов, которые уже живут без родительской поддержки. 89% опрошенных студентов считают, что самостоятельность формируется через пример преподавателя высшей школы в период профессиональной подготовки, зависит от мировоззренческих и ценностных ориентиров личности. 11% респондентов считают, что через проектную, научно-исследовательскую работу можно сформировать профессиональную самостоятельность как качество личности будущего учителя.

У 15% опрошенных низкая мотивация к формированию профессиональной самостоятельности, обусловленная негативными явлениями в образовательной сфере (коррупция, необходимость выгодных связей для продвижения в карьере, финансовый аспект самообразования). У 37% опрошенных мотивация к формированию профессиональной самостоятельности находится на среднем уровне, который объясняется личностной заинтересованностью вопросами самостоятельности. Для студентов 4 курса уровень самостоятельности в профессиональной деятельности значительно выше (76% опрошенных). Это, на наш взгляд, связано с производственной практикой.

Заключение

Уровни сформированности профессиональной самостоятельности в исследовании целесообразно выделять на основании таких признаков, как мотив деятельности, целеустремленность, ответственность (с высоким уровнем самоконтроля и критической самооценкой), инициативность, умение планировать и осуществлять самообразовательную, профессионально-педагогическую и другие виды деятельности с учетом предвиденного конечного результата, наличие у специалиста способности к обобщению приобретенных в процессе познания или деятельности выводов и приемов по перенесению их на решение нестандартных ситуаций, которые возникают в педагогической практике (экстраполяция), способности к поиску вариантов действия, направленного на решение возникающих проблемных ситуаций (интерполяция).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Закон Украины “О высшем образовании” (научно-практический комментарий). – К., 2002.

2. О высшем образовании: Закон Украины, 17.01.2002 г., № 2984-III. – К. : Парламентское вид-во, 2006. – 64 с.
3. Об образовании: Закон Украины, 8 декабря 2006 года. – К. : Парламентское издательство. – С. 1–39.
4. **Андреев, В.И.** Педагогика высшей школы: инновационно-прогностический курс : учебное пособие / В.И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2005. – 500 с.
5. **Кузьминский, А.И.** Педагогика высшей школы : учеб. пособие / А.И. Кузьминский. – К. : Знание, 2005. – 486 с.

Поступила в редакцию 02.02.2014 г.

ЗВЕСТКІ ПРА АЎТАРАЎ

ЦІХАНЧУК <i>Галіна Мікалаеўна</i>	– кандыдат біялагічных навук, дацэнт МДУ імя А.А. Куляшова
КАТЛЯРОВА <i>Эліна Вячаславаўна</i>	– кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт, загадчык кафедры псіхалогіі МДУ імя А.А. Куляшова
КАЛАШНІК <i>Наталля Рыгораўна</i>	– доктар педагагічных навук, прафесар Кіеўскага Нацыянальнага ўніверсітэта імя Т.Р. Шаўчэнкі
ПАРФЁНАВА <i>Людміла Аляксандраўна</i>	– асістэнт кафедры сацыяльна-гуманітарных навук Мазырскага педагагічнага ўніверсітэта імя І.П. Шамякіна
ГАРАВЕНКА <i>Аксана Анатольеўна</i>	– аспірант кафедры тэорыі і методыкі прафесійнай адукацыі Харкаўскага нацыянальнага педагагічнага ўніверсітэта імя Р.С. Скаварады
ДАНІЛЕНКА <i>Сяргей Мікалаевіч</i>	– студэнт 5 курса гістарычнага факультэта МДУ імя А.А. Куляшова
БАРСУКОВА <i>Жанна Анатольеўна</i>	– кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт, дырэктар ІПК і ПК МДУ імя А.А. Куляшова
ЛЯВОНАВА <i>Лідзія Мікалаеўна</i>	– псіхалаг Лакаматыўнага дэпо Магілёўскага аддзялення Беларускай чыгункі
БАГАМАЗ <i>Сяргей Леанідавіч</i>	– кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт, намеснік дырэктара па навучы Міжнароднага Універсітэта “МІТСА”
КАМЛЁНАК <i>Наталля Міхайлаўна</i>	– псіхалаг кабінета медыцынскай рэабілітацыі Віцебскага абласнога клінічнага цэнтра псіхіатрыі і наркалогіі
ЖЭЛАНОВА <i>Вікторыя Вячаславаўна</i>	– дацэнт кафедры дашкольнай і пачатковай адукацыі Луганскага нацыянальнага ўніверсітэта імя Т. Шаўчэнкі
ЧАРАПАНАВА <i>Ірына Вячаславаўна</i>	– кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт кафедры спецыяльных псіхалага-педагагічных дысцыплін МДУ імя А.А. Куляшова
ЧЭПІК <i>Юлія Ігараўна</i>	– старшы выкладчык кафедры агульнай і клінічнай псіхалогіі БДПУ імя М. Танка
ЖОГАЛЬ <i>Ганна Міхайлаўна</i>	– аспірант кафедры прыкладной псіхалогіі БДПУ імя М. Танка
ГАРБЕНКА <i>Сяргей Сямёнавіч</i>	– кандыдат педагагічных навук, прафесар Інстытута мастацтваў Нацыянальнага педагагічнага ўніверсітэта імя М.П. Драгаманава (г. Кіеў), заслужаны работнік культуры Украіны
ПІСАРЭНКА <i>Вера Фёдораўна</i>	– дацэнт кафедры фізічнага выхавання і спорту Беларуска-Расійскага ўніверсітэта (г. Магілёў)
МІСКЕВІЧ <i>Таццяна Вітальеўна</i>	– выкладчык кафедры фізічнага выхавання і спорту МДУ імя А.А. Куляшова
САВІЦКАЯ <i>Аксана Валер’еўна</i>	– выкладчык кафедры фізічнага выхавання і спорту МДУ імя А.А. Куляшова
КАМПАЎ <i>Святлана Пятроўна</i>	– асістэнт кафедры педагогікі і методыкі дашкольнай і пачатковай адукацыі Мукачоўскага дзяржаўнага ўніверсітэта

SUMMARIES

Barsukova Zh.A., Leonova L.N. BASIC COPING STRATEGIES AND ANXIETY LEVEL OF TRAIN DRIVERS.

The article describes the results of the study of situational anxiety level and coping strategies in stressful situations for train drivers with different socio-professional characteristics (length of service, age, experience of participation in extreme situations).

Bogomaz S.L., Komlyonok N.M. PERSONAL VALUES AS ONE OF PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF STIGMA.

The article explores the differences in the hierarchy of personal values of adolescents with different sociometric statuses. Axiological sphere which is the centre of individual's subjective world and the moderator of his relations to the world and other people cannot remain outside the focus of attention in the study of psychological determinants of stigma. It is assumed that the difference in personal values is one of the psychological determinants of individual's stigmatization in a group. Preference of terminal and instrumental values affecting popularity and rejection of high-school students in academic and extracurricular activities is revealed.

Chepik Y.V. INDIVIDUAL STRATEGIES OF COPING BEHAVIOIR OF PARENTS WITH SERIOUSLY ILL CHILDREN.

The article considers the aspects of coping behavior psychology and provides an overview of modern ideas about the approaches to coping behavior. It reveals the results of the research into individual emotional strategies of coping behavior of parents with seriously ill children in Belarusian Children's Hospice.

Cherepanova I.V. FAMILY VIOLENCE AS A FACTOR DETERMINING VICTIM BEHAVIOR.

In the article violence against a family member is viewed as a serious social and psychological problem. The author shows that women and children are the least protected objects of domestic violence. The results of theoretical, methodological and empirical analysis of the problem presented in this article suggest that destructive violent relationship in the parental home is one of the main factors in the formation of personal victimization of the individual and, as a consequence, his victim behavior, it directly affects the formation of his own family and behavior among members of a single family system.

Danilenko S.N. HISTORY OF VILNA SCHOOL DISTRICT: CELEBRATING ITS 210TH ANNIVERSARY.

The article highlights the creation of Vilna School District and is dedicated to its 210th anniversary. The author relates the roots of Vilna School District to the educational reforms initiated by Catherine II during the second half of the XVIII century as well as to the activities of the Educational Committee functioning on the territory of the Polish-Lithuanian Commonwealth. The article emphasizes the need to popularize authentic historic, cultural and educational traditions of the Belarusian people and their pedagogic heritage.

Gorbenko S.S. ACTIVITY CONSTRUCT IN HUMANISTIC EDUCATION BY MEANS OF MUSIC.

The article raises the problem of humanistic education of primary and secondary school children by means of music. The activity in this context refers to the individual activity, transference of true priorities to the sphere of internal self-regulation, development of spiritual needs, motives, interests, which is the subject of educational influence. Humanistic education is revealed in the course of musical cognition, musical creativity and musical performance in unifying communication activities. The ways of organizing school activities, the components of pupils' creative abilities adequate to educational process, pedagogical conditions and methods of education are suggested.

Gorovenko O.A. MOTIVATING TEACHERS TO BUILD A SUCCESSFUL PROFESSIONAL CAREER.

The article deals with the issue of teachers' motivation to have a successful professional career. The concepts of motivation, pedagogical conditions and their nature are highlighted in the article. It defines criteria and markers of motivation considering the activities of school administration and teaching staff and provides their brief descriptions.

Kalashnyk N.G. SUBJECT AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF GUSTOSOLOGY – THE SCIENCE OF AESTHETIC TASTE.

The article addresses the issues related to the peculiarities of aesthetic taste formation. Special attention is paid to the basic principles of Gustosology – a complex science that studies aesthetic taste, its

nature, development and functions in social life, role in the life of an individual and society. Singling out Gustosology from aesthetics as a new science is a logical outcome of satisfying objective needs of modern life and trends in the development of contemporary society. In the article Gustosology is considered both as a complex scientific as well as academic discipline which proves its practical value.

Kampov S.P. STUDENT PROFESSIONALLY-ORIENTED SELF-INSTRUCTION AT PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS.

In the article the author accounts for the necessity of future pedagogues' professionally-oriented individual work. He defines the results of the experiment aimed at the formation of professionally-oriented independence, i.e. the creation of educational environment where in the system of the relations "teacher – student", "student – students" the experience of making individual evaluations is gained. The author stresses the idea that the development of independence as an individual trait draws the attention of the axiological approach followers.

Miskevich T.V., Savitskaya O.V. PHYSICAL CONDITIONS OF FIRST-YEAR STUDENTS AT SPECIAL DEPARTMENT OF MOGILEV STATE A. KULESHOV UNIVERSITY.

The article highlights the results of the study of the diseases students of special department have. The character of the diseases of the students at the Faculty of Pedagogy and Psychology of Childhood is revealed. The dynamics of physical development and functional state of the first-year students of special department is defined. The results of the research help determine and correct the contents, methods and ways of students' education and rehabilitation.

Parfenova L.A. FORMING THEORETICAL PRINCIPLES OF STATE REGULATION OF EDUCATIONAL PROCESS.

In the article the author examines the theoretical principles of state regulation of educational process in the education of today's Belarus. The problem is tackled by means of social philosophy. The main categories in the article are "upbringing", "spirituality", "value", "development", "principle". The author comes to the conclusion that state management of educational process should be based not only on pedagogical knowledge and philosophical reflection, but also on the sociological analysis of educational environment.

PISARENKO V.F. CONDITIONS AND FACTORS OF POLYATHLONISTS' MOTOR ABILITIES DEVELOPMENT.

The article deals with the definition of the principal polyathlons' motion abilities. Methodological recommendations on development of speed and strength characteristics in running, throwing and swimming, on development of static and dynamic efforts in shooting, as well as on exercise stress and physical rehabilitation are given.

Tihonchuk G.N., Kotliarova E.V. DESIGNING AND IMPLEMENTING MEANS TO IMPROVE HIGHER EDUCATION.

The article considers the competence-based approach providing modernization of education, the necessity for universities to switch over from group scheduling to individual scheduling of educational process. One of the indicators of the university activity in the field of the assurance of specialist training quality is the rate of student satisfaction with various aspects of the training process at the university, which is based on the study of students' opinions expressed in interviews.

Zhelanova V.V. MODEL OF REFLEXIVE CONSTRUCTS OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS AS A TARGET IN CONTEXTUAL EDUCATION TECHNOLOGY.

The article deals with one of the current problems of modern professional education related to its contextualization and reflexive orientation. The author highlights certain aspects of the technology of contextual education of future primary school teachers which are connected with its aims and results presented as a conceptual structural model.

Zhogal A.M. RESCUERS' WAYS OF HANDLING PROFESSIONAL CRISES.

The article is devoted to the problem of coping with crises in a professional life. The materials contain some aspects of the qualitative analysis of rescuers' experience in emergency. For instance, the article depicts the opportunities of the implementation of the integrative model BASIC PH to research the experience of firemen handling crises. The results of the analysis of rescuers' ways of self-restorability are included.