

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ**  
Государственное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
«Томский государственный педагогический университет»



**XIII Всероссийская конференция  
студентов, аспирантов и молодых ученых  
«Наука и образование»  
(20–24 апреля 2009 г.)**

**ТОМ III  
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

**ЧАСТЬ 2**  
**XIII СИБИРСКАЯ ШКОЛА МОЛОДОГО УЧЕНОГО:**  
**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ**  
**В КОНТЕКСТЕ МОЛОДЕЖНЫХ СУБКУЛЬТУР.**  
**ПСИХОЛОГИЯ.**  
**РЕКЛАМА И СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ**

Томск  
2009

ББК 74.58

В 65

*Печатается по решению  
редакционно-издательского совета  
ГОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет»*

В 65 XIII Всероссийская конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование» (20–24 апреля 2009 г.) : В 6 т. Т. III. Педагогика и психология. Ч. 2. XIII Сибирская школа молодого ученого: теория и практика современной педагогики в контексте молодежных субкультур. Психология. Реклама и связи с общественностью ; ГОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет». – Томск : Издательство ТГПУ, 2009. – 337 с.

#### **Научные редакторы:**

*Шабанов Л.В.*, доктор филос. наук, канд. Психол. наук, доцент,  
*Шелехов И.Л.*, канд. психол. наук, доцент,  
*Витрук Е.Е.*, канд. психол. наук, доцент,  
*Ахметова Л. В.*, канд. психол. наук, доцент,  
*Булатова Т.А.*, канд. мед. наук, доцент.

**СТАТЬИ ПУБЛИКУЮТСЯ В АВТОРСКОЙ РЕДАКЦИИ**

# ХІІІ СИБИРСКАЯ ШКОЛА МОЛОДОГО УЧЕНОГО: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ В КОНТЕКСТЕ МОЛОДЕЖНЫХ СУБКУЛЬТУР

## **ИГРА КАК ОСНОВНОЙ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ МОМЕНТ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ**

*М. Л. Бабак*

Томский Хобби-центр

В данном докладе пойдет речь об игре как основном содержательном моменте образовательной деятельности, и соответственно о тех преимуществах, которые она предоставляет для выработки индивидуальных подходов к обучающимся. Основанием для утверждений, которые будут ниже, будет служить личный опыт, полученный в ходе работы в Клубе интеллектуальных игр Хобби-центра.

Необходимо определиться с терминами. Вообще точного определения понятию игра не существует. Из-за того, что игра буквально пронизывает все виды человеческой, и не только человеческой, деятельности, большинство авторов избегают давать точные формулировки, говоря об особом ускользающем определении данного термина. Обычно приводятся наиболее существенные с их точки зрения признаки.

В данном же докладе я возьму на себя смелость и попытаюсь дать определение игры в контексте поставленной мной проблемы.

Игра – это свободная творческая деятельность, временные, пространственные рамки, основные содержательные моменты которой вырабатываются всеми участниками сообща. Цель данной деятельности в первую очередь сама игра, получение от нее удовольствия, которое для каждого участника процесса выражается особым образом (выигрыш, самореализация, самопрезентация, получение новых навыков и знаний и т.д.)

Собственно образовательные процессы осуществляются как во время подготовки к игре, так и в ходе ее реализации. Игра выступает для них стимулом.

Игру необходимо отличать как от игровых форм деятельности, так и от игриания. Данные виды деятельности внешне очень похожи на игру, но имеют существенные отличия. Первый характеризуется наличием жестких заранее намеченных рамок, которые задаются целями деятельности (научить чему-то, иллюстрировать что-то и т.д.) Второй – отсутствием творческого начала, превращаясь из игры в баловство. И в том и в другом случае происходит ограничение свободы творчества, в одном из-за догмата внешних целей, в другом из-за отсутствия мотивации к этому у игроков.

Данное разделение проводится не для того, чтобы показать большую эффективность данного вида игры в образовательном процессе. Все эти они необходимы, по-своему эффективны и имеют те или иные положительные и отрицательные моменты. Речь идет прежде о своеобразии.

Далее пойдет речь об игре, в том значении как я ее определил. Остановимся на основных организационных моментах. Подготовке, ходу и подведению результатов.

Игра начинается с подготовки. Именно на этом этапе определяется большинство содержательных основополагающих моментов игры. В дальнейшем, в ходе игры, они могут подвергнуться переработке или даже вовсе быть отторгнутыми.

Условно подготовку можно разделить на три блока: выбор игры, создание игрового пространства, подбор игроков. Хотя все три элемента подготовки выполняются одновременно, в тесной взаимосвязи друг с другом.

Выбор игры зависит от целей, которые ставит организатор, от окружающих условий, от игроков (жизненный опыт, ценности и т.д.) Очень желательно, чтобы игра требовала, как во время подготовки, так и вовремя проведения применения, различных умений (рисовать, лепить, работать на компьютере и т.д.) Чем разнообразнее игра, тем больше игроков смогут самореализовать себя и почувствовать успешными.

Сразу же начинается подготовка игрового инвентаря, места (помещения, территории), костюмов, начальных правил, необходимой информации и т.д. Параллельно осуществляется набор игроков, причем они принимают самое деятельное участие в подготовке игры. Игра – это их совместный проект.

В итоге подготовки игры получается общность людей (игроков), которые уже хорошо знают друг друга, владеют правилами игры и относятся к своей деятельности серьезно, так как вложили в подготовку не мало сил. Каждый из них несет ответственность за успех игры, так как оплошность одного человека может разрушить весь процесс.

Далее идет сама игра – процесс во многом не предсказуемый, не терпящий внешнего вмешательства (кроме крайних случаев), определяющийся лишь творческой активностью участников. В игре все равны (педагоги и учащиеся, взрослые и дети), все в равной степени способствуют ее развитию.

Заключительный этап игры – подведение итогов. Именно на этом этапе, а не во время игры вспоминаются и обсуждаются все положительные и

отрицательные моменты, которые в ней происходили. Это делается, чтобы при подготовке к следующей игре избежать ошибок.

Итак, теперь перейдем непосредственно к центральному вопросу, а именно к учету индивидуальных особенностей игроков в процессе деятельности. Он осуществляется на всех этапах игры.

Во-первых, в процессе подготовки игры уделяется большое внимание способностям, увлечениям отдельных игроков. Ведь успех игры произойдет только в том случае, если игра будет им интересна, а задачи, которые предстоит им решить будут не слишком сложными, но и не простыми. Поэтому на подготовительном этапе происходит плотное общение с каждым участником игры (это может быть собеседование, определенные задания и т.д.). Причем важно, что данный процесс имеет значение и для организаторов игры, и для игроков. Все делают определенные выводы о других участниках игры в ходе общения и предварительных работ, исходя из которых, формируются ожидания от игры, определенный психологический настрой. Формируется коллектив, связанный общей целью, успех которой возможен только совместными усилиями всех участников.

Развитие игры также позволяет учитывать индивидуальные особенности участников. Поле игры очень широко и игроки могут найти себе нишу исходя из своих возможностей, пристрастий, желаемого уровня сложности.

Подводя итог, можно сказать, что игра имеет как положительные стороны в сфере образовательного процесса (творческая свобода, возможность самореализации участников в различных областях деятельности, привлекательная форма и т.д.), так и отрицательные (невозможность решать четкие задачи, сложность организации и проведения).

## **ЛИЧНОСТЬ ВОЕННОСЛУЖАЩЕГО СРОЧНОЙ СЛУЖБЫ И ДИНАМИКА ЕГО ЛИЧНОСТНОГО РОСТА**

*О. А. Бабенко, прапорщик*  
г. Северск

Человек считается личностью, индивидуальностью в зависимости от степени развития и выраженности его психологических свойств. Весьма ответственным периодом в жизни молодого человека – является служба в армии. В становлении личности, ее психологических свойств определяющая роль принадлежит среде. К факторам среды относятся, прежде всего: общественные отношения, идеология, культура и т.д. В своей совокупности они составляют общие условия. Однако на личность оказывают влияние также конкретные условия: условия воинского коллектива, условия быта, семьи. Влиянием среды определяется сущность личности, т.е. содержание ее психологических свойств, ее духовное богатство. «Сознание... есть только отражение бытия...» 1. Однако формирующее воздействие условий окру-

жающей среды не следует рассматривать как одностороннее влияние среды, воспитания и т.д. это воздействие осуществляется при активном отношении человека к окружающему. Чем выше эта активность, тем сильнее формирующее влияние среды. Основной формой активного отношения человека к окружающему является деятельность.

Формирование личности воина и его личностного роста осуществляется на основе тех психических функций и свойств, которые сложились у него в предшествующий период жизни. Но это не простое, эволюционное развитие тех или иных свойств и черт, а качественное преобразование личности молодого человека, его взглядов и убеждений, потребностей и мотивов, характера и поведения. Движущими силами такого поведения выступают противоречия между привычными формами поведения и новыми условиями их осуществления, между привычными формами поведения и новыми, обусловленными уставами способами деятельности и др.

На протяжении своей жизни человек занимается различными видами деятельности, в том числе и воинской. Военная служба – это сложный вид деятельности, включающий и игровой момент, и учебу, и труд. Как известно, с игрой человек сталкивается в детстве, будучи взрослым, он может заниматься спортивными играми. В том и другом случае прослеживается личностный рост молодого человека. В военной службе с игровым моментом воин сталкивается в организации и проведении тактической подготовки, учений и т.д. несмотря на то, что там «опасность» и противник – условные элементы, правильная организация ситуации может обеспечить благоприятное влияние игрового момента на личность воина.

Боевая учеба составляет большую часть военной службы. Осознанная значимость и практическая направленность придают ей большое воспитательное значение. Воин овладевает тактическими знаниями, изучает уставы, познает армейскую жизнь. У него формируются новые знания, навыки, умения, привычки, т.е. психологические образования, во многом определяющие облик личности и обуславливающие динамику личностного роста военнослужащего. В ходе учебы у воина складывается отношение к обучающим, к условиям обучения и таким образом развиваются черты характера, склонность и направленность в целом, волевые и интеллектуальные черты.

Воинская служба – это трудовая деятельность. Воин обслуживает технику, поддерживает ее в состоянии высокой боевой готовности, стоит на посту, находится в постоянном напряжении, ожидая приказов старших или выполняя их. Напряженность, ответственность и большая значимость службы – сильные воспитывающие факторы. Они оказывают огромное влияние на формирование личности воина. В процессе службы воин встречается с предметами труда – оружием, техникой; людьми – другими воинами, командирами; идеями – глубоким смыслом службы, уставным порядком, военной этикой, со сложными задачами. Все это также способствует его личностному росту.

Каждый вид деятельности складывается из отдельных эпизодов, составных элементов. Элементом деятельности является действие. В случае если действие имеет общественную значимость, а преследуемая цель важна для многих людей, то действие становится поступком. Поступок это действие, которое осознается действующим лицом как общественный акт, оно выражает отношение к людям и несет общественно значимый смысл. Человек как общественное существо, поскольку его действия влияют на других, обычно совершает поступки. Очень важно научить подчиненных осознавать свои действия как поступки. Поведение в городе, вежливое отношение к старшим, женщинам, помощь людям, нуждающимся в ней, – такими поступками должно быть поведение военнослужащего вне расположения части, подразделения. Совершение поступка глубоко влияет на облик человека, его совершающего.

В бою действия воина всегда имеют общественную значимость. Когда действие, имеющее общественную значимость, сопряжено с преодолением трудностей и опасностей для жизни, говорят о героическом поступке. Подготовка к подвигу, героическому поступку предполагает выработку мотивации, глубокое осознание своих обязанностей и смысла воинской деятельности, Формирование морально-боевых качеств – смелости, мужества, храбрости, развитие интеллектуальных качеств, умение понимать цель деятельности, обстановку, решать задачи, вырабатывать мастерство.

Действие совершается человеком на основе отдельных движений. Движение – это способ совершения действия. Движения, объединенные общей целью, составляют двигательную операцию, качество выполнения которой во многом зависит от качества движений. Движения по мере тренировок могут доводиться до автоматизма, становиться навыком. Подобное движение выполняется с высокими количественными и качественными показателями.

Из движений складываются операции, действия, деятельность, поэтому двигательная активность также влияет на динамику личностного роста воина. Внимательный контроль за движениями, тонкость и точность движений, способность управлять движениями, совершать их быстро – все это – так или иначе сказывается на личностных качествах. Хотя двигательная функция человека – это сравнительно невысокая область психики, но она влияет на характер работы высших психических функций, на склад мышления, на организацию и образ жизни. Ведь не случайно по почерку можно судить о состоянии человека. Точно также здесь есть и обратная связь. Например, монтаж схемы успокаивает, чистописание приучает к организованности и т.д.

Таким образом, через деятельность формируется личность, развиваются психические процессы человека, его психологические свойства, закладываются мотивы и направленность, что в результате приводит к личностному росту.

Итак, что мы видим:

- влияние воинской среды с ее общественными отношениями, идеологией, культурой, традициями, условиями военного быта;

- влияние воинской деятельности с ее игровыми моментами, учебой, и определенной воинской деятельностью;
- действия, становящиеся поступками и подвигами;
- движения, переходящие в навык.

Все это составляющие, которые непременно будут влиять на динамику личностного роста военнослужащего срочной службы.

### ***Литература***

1. Барабанщиков А.В., Феденко Н.Ф. Основы военной психологии и педагогики. М., 1981.
2. Подоляк Я.В. Личность и коллектив: психология военного управления. М., 1989.
3. Суворов В.А. Социально – психологическая работа во внутренних войсках МВД России. М., 2004.
4. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994.
5. Братченко С. Л., Миронова М. Р. Личностный рост и его критерии.
6. Rogers C. A theory of therapy, personality and interpersonal relationship, as developed in client-centered framework // Psychology: A Study of a Science. 1959. Vol.3.

## **ОТНОШЕНИЕ К АДЮЛЬТЕРУ «ДО» И «ПОСЛЕ» ЗАКЛЮЧЕНИЯ БРАКА**

*И. С. Банникова, Гончарова Е. Ю.*

Томский филиал Московского государственного гуманитарного университета  
им. М.А. Шолохова

Проблема измен в нашем мире стала повседневной реальностью. Этому способствуют многие факторы, в частности, аморальность в СМИ (телевидение, кинематограф, радиовещание, периодические издания, рекламные щиты и т.д.), доступность для детей информации сексуального содержания – начиная эротическими сценами в фильмах и заканчивая половым просвещением в школах.

Все это приводит к общему падению нравственности, особенно в юношеском возрасте, когда моральные принципы сформированы еще не полностью. Поэтому в своей работе мы хотим осветить аспект динамики изменения отношения к адюльтеру «до» и «после» заключения брачных уз в студенческой среде.

Под студенчеством мы будем понимать учащихся высших учебных заведений, объединенных общей деятельностью, территориальным положением, интересами, образом жизни, а также возрастной однородностью.

Для изучения динамики отношения к адюльтеру в студенческой среде мы провели исследование, взяв две разные выборки. Респонденты одной из них – студенты, состоящие в супружеских отношениях (официальный или



гражданский брак), другой – студенты, не связанные узами брака. Все респонденты входят в возрастную группу от 17 до 26 лет.

Первое, что нас интересовало – понимание термина «адюльтер». В словаре адюльтер (супружеская измена, прелюбодеяние) – рассматривается как добровольный половой акт между лицом, состоящим в браке, и лицом, не являющимся его супругой или её супругом[1]. Нами выявлено, что 60% опрошенных супружескую измену рассматривают в качестве предательства. 35% женатых (замужних) респондентов флирт расценивают как измену, «свободные» же респонденты не согласны с ними на 100%.

Бытует мнение, что специфической особенностью студенческой семьи является, прежде всего, равенство семейного статуса супругов, из чего можно сделать вывод, что они имеют равные права и обязанности[2]. На вопрос: «Кто чаще изменяет: мужчины или женщины?» опрошенные, состоящие в супружеских отношениях, отвечали: «в равной мере» (65%). При этом 50% студентов и студенток, свободных от брачных уз, утверждали, что чаще неверны мужчины, а 45% – «в равной мере».

Миф о том, что измена укрепляет основные отношения можно считать разрушенным, так как большинство респондентов с ним не согласны: 85% «свободных» студентов уверены в том, что это заблуждение, после вступления в брак, этот процент увеличивается до девяноста пяти.

По вопросу: «Можно ли оправдать измену?» мнения состоящих в браке и «свободных» студентов значительно отличаются. 70% состоящих в браке респондентов не смогли бы сделать это, не связанные же узами студенты оказались более лояльными – 45% из них смогли бы оправдать измену.

Сам факт адюльтера является сложным эмоциональным испытанием, как для неверного супруга, так и для его партнера. Для разрешения этой сложной ситуации прибегают к разным стратегиям поведения. Чтобы их выявить, респондентам предложили представить себе эту малоприятную ситуацию и предположить, как бы они поступили. Наиболее распространенной стратегией оказалась – «устрою разбор полетов с возможным выселением из «гнезда» – к ней прибегли бы 60% женатых (замужних) студентов и 55% «свободных». Никто не посчитал возможным избрать стратегию «ничего не вижу, ничего не слышу» или обратиться за помощью к профессионалу.

Второй по популярности оказалась стратегия «откровенного разговора». К ней прибегли бы 45% не состоящих в браке респондентов и 20% замужних (женатых).

Отомстить неверному супругу, выбрав стратегию «клин клином вышибают», решились бы 20% связанных узами брака студентов и 15 % «свободных».

50% опрошенных студентов, состоящих в браке, о супружеских изменах знают по собственному опыту. Свободным респондентам повезло больше, у них «собственный опыт» составил 35%.

Последний интересующий нас вопрос: «Вы смогли бы пойти на измену?» показал следующее: 65% парней и девушек, состоящих в браке не стали бы изменять своей второй половине, среди «свободных» этот процент не поднимается выше 35. Но 40%, не связанных узами Гименея, задумаются прежде, чем сделать этот шаг.

Из полученных выше результатов можно сказать, что отношение к адюльтеру «до» и «после» заключения брака значительно изменяется. Понятие «верности» становится строже (это наглядно показывает отношение к флирту). Стратегии поведения – жестче, с возможным расторжением отношений.

#### ***Литература:***

1. Энциклопедия – Википедия. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki>
2. Блок для вашей семьи. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://semya-blog.org.ru/2009/03/11/studencheskaya-semya/#more-3>

## **К ВОПРОСУ О ПОДХОДАХ В РАБОТЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ С КУРСАНТАМИ В ВОЕННОМ ВУЗЕ**

*И. М. Вареев*

Санкт-Петербургский военный институт Внутренних войск МВД России,  
полковник, соискатель ИТО ТГПУ

Отечественная практика в сфере подготовки специалистов претерпела в последние полтора десятка лет значительные изменения по сравнению даже с образовательной практикой еще двадцатилетней давности: требования к специалистам значительно изменились. От них требуется постоянная внутренняя мобильность, готовность к изменениям, наличие не только комплекса знаний, умений и навыков профессиональной деятельности, а прежде всего – сформированные навыки профессионального самосовершенствования, профессионального роста.

В последнем Послании Президента РФ выдвигается как один из критериев успешности системы российского образования (а в том числе и военной подготовки) конкурентоспособность. В условиях мировых тенденций к глобализации – Российская Федерация сталкивается с целым рядом, небывалых доселе, вызовов. Глобальными становятся не только научные исследования, производство и рынки, но и последствия природных и техногенных катастроф, локальных войн и неустраненности социальной запущенности. Причем «конкурентоспособность», о которой говорил президент, должна быть достигнута исключительно через «профессионализацию» и «специализацию», читай: «совершенствование» и «самосовершенствование» знаний, умений, навыков (ЗУН).

Между тем «конкурентоспособность» в отношении образования – это понятие весьма специфическое, поскольку образование является прежде всего социальным институтом. Образование является областью, формирующей институциональные основы жизненного уклада, обеспечивающей преемственность образа жизни, устойчивость развития общества и государства и не может быть сведена только к подготовке «специалистов для определенных социальных сфер влияния или присутствия». Категория образования имеет целостный, системный характер, и для осмысления этого, нужно сформировать более полную систему стратегических критериев (причем «конкурентоспособность» будет только одним из них).

Разработка целостной системы подготовки и профессионального развития будущих офицеров – одна из важнейших для современной образовательной практики военного образования задач. Система, как правило, представляется в виде концепции, отражающей наиболее существенные, системообразующие аспекты деятельности, основываясь на обобщении теоретической разработки, практического опыта и интеллектуальном творчестве ведущих практиков и теоретиков этой области.

Однако, насколько является возможным говорить о разработке целостной концепции познавательной позиции курсантов младших курсов, с точки зрения раскрытости ее компонентов и их психолого-педагогической природы. Можем ли мы выявить особенности познавательной позиции у этих курсантов в процессе начального этапа их обучения в военном вузе и будет ли реально отличаться проявление их познавательной активности (ее уровень), источником которой является познавательная потребность, от познавательной позиции гипотетического студента гражданского вуза? – остается открытыми вопросами, которые могут быть осуществлены в результате подробного практического исследования.

С точки зрения методологии нашего исследования, на наш взгляд, будет необходимо ориентироваться на вопрос: Повлияет ли педагогическое воздействие, обусловленное особенностью военного вуза, на общее состояние личности, проявляющееся у молодого человека в познавательной деятельности начального периода военного обучения?

Недаром и генералиссимус А.В. Суворов и заслуженный педагог К.Д. Ушинский в свое время, говоря о сути обучения, неоднократно писали, что следует развивать в молодом человеке желание и способность самостоятельно, «без учителя приобретать новые познания... необходимо дать ученику средство извлечь полезные знания не только из книг, но и из предметов, его окружающих, из жизненных событий, из истории... Обладая такой умственной силой, извлекающей отовсюду полезную пищу, человек будет учиться всю жизнь», что, конечно, и составляет одну из главнейших задач всякого реального обучения личности, подчеркивается роль труда и собственной активности курсанта военного вуза в процессе начального периода своего учения.

## *Литература*

1. Рыбалкина, Н. В. Индивидуальная образовательная история — рабочая онтология тьютора / Н.В. Рыбалкина // Педагогика самоопределения и гуманитарные практики. Барнаул: АКИПКРО, 1999. — С. 63-75.
2. Сазонов, Б. В. Деятельностный подход к инновациям / Б. В. Сазонов // Социальные факторы нововведений в организационных системах. М. : 1980. — С. 124-140.
3. Смирнов, С. А. Образование в контексте культуры / С. А. Смирнов // Образование и культура. — Новосибирск, 1994.

## **РАЗВИТИЕ ИДЕИ САМОУПРАВЛЕНИЯ В ДЕТСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЯХ В ОПЫТЕ С.Т. ШАЦКОГО**

*А. А. Геворкян*

Томский государственный педагогический университет

В XX веке в отечественной педагогике произошли большие изменения. Если в начале века продолжалось плавное развитие имевшихся теоретических идей и школьной практики, то революционные события 1917 года резко изменили содержание и цели воспитания, которые определялись партийно-государственными органами.

Была отвергнута дореволюционная отечественная педагогическая теория и практика, ликвидирована вся система учебных и воспитательных заведений и предложена новая. Заимствованная зарубежная теория и практика заняла место старого образования в 1920-е годы, которая, в главной степени, ориентировалась на активность и самостоятельность учащихся.

Общеизвестно, что в 1920-е годы, в так называемое «золотое десятилетие», открывались большие возможности перед учителями и учащимися: создавались органы школьного самоуправления; предоставлялась возможность для творчества и широкого экспериментирования; формы методы обучения должны были строиться на активности и самостоятельности школьников и т.д.

Немаловажным нововведением являлось то, что труд, как и в зарубежной практике, объявлялся основой школьного обучения. Большое внимание уделялось эстетическому и физическому воспитанию. Отметим еще тот факт, что гуманное отношение к детям, уважение к ним и сотрудничество определяло стиль отношений педагогов и воспитанников того периода.

Наибольшее внимание педагоги уделяли активным методам обучения, когда ученики приобретали новые знания не со слов учителя, а путем открытий и самостоятельного поиска. Для достижения этого использовались наблюдения и сбор фактов, эксперимент в лаборатории и естественных условиях, трудовая деятельность в школьных мастерских и на предприятиях [1].

Следует выделить еще тот факт, что в подготовке активных членов общества большое значение придавалось внешкольной работе, деятельности детских и юношеских организаций – пионерии (9-14 лет) и комсомола (14-28 лет). На I Всероссийском съезде союзов рабочей и крестьянской молодежи 29 октября 1918 года было принято решение о создании Российского коммунистического союза молодежи (с 1926г. – Всесоюзный ленинский коммунистический союз молодежи), а в 1922г. была создана Всесоюзная пионерская организация. Первые пионерские отряды появились еще в 1918 году, которые основывались на принципе добровольности, создавались при предприятиях, учреждениях [2; С. 427].

Осенью 1905 года Шацкий и его товарищи организовали первый в России клуб для детей и подростков в том же Марьинском районе Москвы. К сожалению, он не имел государственной поддержки, и только благодаря энтузиазму его организаторов (В.Н. Демьянова, А.А.Фортунатов, Е.А. Казимирова, А.У. Зеленко) собирались необходимые средства для его существования [2; С. 432]. И хотя работа клуба велась в тяжелых условиях, он привлекал все больше и больше детей. Вскоре сложилась сеть клубных кружков: физики, химии, литературы, рисования, пения, рукоделия. Кроме занятий по интересам, члены клуба посещали театр, картинные галереи, музеи, совершали прогулки за город – это тоже было интересным времяпрепровождением, т.к. многие дети из бедных рабочих семей никогда не бывали на природе, не отлучались дальше своей улицы. А что касается руководителей кружков, то они стремились к тому, чтобы дети были не просто посетителями, а инициативными и активными участниками общего дела.

Так педагоги и их воспитанники выезжали в течение нескольких лет, но успех летней колонии побудил Шацкого продолжить эту работу в условиях города.

Развитие идеи самоуправления у Шацкого воплотилось в организацию общественных собраний воспитанников, где они ставили и решали насущные вопросы дальнейшего развития клуба. Дети выбирали старшего (лидера), который нес ответственность за проведение какого-либо мероприятия. Таким образом дети сами видели и определяли где и что нужно менять либо совершенствовать.

Однако следует отметить то, что в колонию выезжали дети и с дурными привычками, такими как курение, пьянство, сквернословие, злоба и драки. Здесь ребята занимались трудом в мастерских, хоровым пением, чтением сказок, прогулками, экскурсиями, занятиями физикой (ставили разные опыты), играми. В результате, жизнь детей к концу лета стала радостной, дружной и слаженной.

Некоторое время работа с детьми не велась, но вскоре, в 1909 году Шацкий возобновил ее, дав новое название обществу – «Детский труд и отдых». В дальнейшем Станислав Теофилович создал детскую колонию, которая получила название «Бодрая жизнь» [3; С. 287].

В 1911 – 1913 гг. Шацкий воплотил свои идеи по воспитанию детей, организовав летнюю трудовую колонию, где он стремился создать условия для организации дружного детского коллектива, для привития детям навыков общественной жизни, для развития творческих способностей детей. Педагогическое дело, начатое Шацким, носило общественный характер и имело своей задачей провести в жизнь трудовое воспитание, детское самоуправление и удовлетворение детских интересов, которые не только не встречали какого-либо отклика в старой школе, но, как правило, подавлялись. В основу совместной жизни сотрудников и детей был положен физический труд и общественное начало. Дети сами готовили пищу, оборудовали помещение, выполняли работы по его уборке, трудились на огороде, в саду, в поле, на лугу, на скотном дворе, подростки учились работать на сельскохозяйственных машинах. Труд осознавался детьми как необходимое условие жизни и вносил организованность в их жизнь, сплачивал коллектив детей и сотрудников.

Чтение произведений Шацкого позволяет сделать предположение о целях его жизни и деятельности. В высказываниях С.Т. Шацкого ясно прослеживается цель его педагогической работы: через развитие самостоятельности, активности, раскрытия способностей и интересов помочь детям из бедных рабочих семей, до которых никому нет дела, иметь счастливое детство, развить их творческие силы, сделать их жизнь насыщенной, радостной и беззаботной [4; С. 59].

Октябрьские события 1917 года повергли С.Т. Шацкого в глубокое сомнение. Он считал большевиков разрушителями культурных ценностей и идеалов, выступал против идеи классового воспитания. Но вскоре Шацкий со своими коллегами нашли свое место в обществе и в новых условиях. В 1919 году Наркомпрос одобрил его проект о создании Первой опытной станции по народному образованию Народного комиссариата по образованию, и Шацкий приступил к работе по руководству ею [2; С. 435].

В Первой опытной станции, под руководством С.Т. Шацкого, наиболее успешно решался ряд важнейших практических и теоретических задач молодой советской педагогики. Особое внимание С.Т. Шацкий уделял трудовому воспитанию детей, соединению обучения с трудом, с общественно-полезной работой. Первая опытная станция являлась центром наработки и распространения передового педагогического опыта, куда входили: ясли, детский сад, библиотека, музей, курсы повышения квалификации учителей.

Первая опытная станция была автономной, которая имела свою программу по воспитанию детей и имела право самостоятельно определять содержание своей работы. В содержание детской жизни Шацкий включал: самоуправление, материальный труд, игру, искусство, умственную жизнь и социальную жизнь.

В начале 1930-х гг., после выхода серии партийно-государственных постановлений о школе, вся учебно-экспериментальная работа предыдущего десятилетия была признана вредной и ошибочной, поиски новых

методов обучения и воспитания детей запрещены. Экспериментальная школа С.Т. Шацкого после его смерти в 1934 г. была закрыта.

Уникальный опыт Шацкого и его коллег остался невостребованным и после 1930-х гг., когда вся педагогика вылилась в пустое словесное теоретизирование, а любые ростки реального новаторского дела сразу же ликвидировались. Подводя итоги педагогической деятельности незаурядного гуманиста и педагога, можно выделить следующие важные моменты: он был в числе тех немногих до 1917 года педагогов, которые не только искренне и горячо сочувствовали детям из рабочих и бедных семей, но и самоотверженно помогали им, создавая воспитательные учреждения, стремясь облегчить их бедственную, монотонную жизнь, вернуть в нее радость и счастье.

### *Литература*

1. Иванов, И.П. Методика коммунального воспитания [Текст] : кн. для учителя / И.П. Иванов. – М. : Просвещение, 1990. – 144 с.
2. Латышина, Д.И. История педагогики и образования [Текст] : учебник / Д.И. Латышина. – М. : Гардарики, 2007. – 526 с.
3. Шацкий, С.Т.. Педагогические сочинения [Текст] / в 4 т. / – И.А. Каирова [и др.]; отв. ред. Т.Э. Волкова. – Москва : Издательство академии педагогических наук РСФСР, 1962
4. Т. 1 / Каиров И.А., Скаткин Л.Н., Скаткина М.Н., В.Н. Шацкая; сост. Г.Ф. Морозова. – 1962. – 503 с.
5. Т. 2 / Каиров И.А., Скаткин Л.Н., Скаткина М.Н., В.Н. Шацкая; сост. А.П. Кубарева, Д.С. Берщадская. – 1964. – 476 с.

## **ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОТНОШЕНИЯ С МЕЧОМ: МОДЕЛИРОВАНИЕ ОТНОШЕНИЙ «ЧЕЛОВЕК-ЧЕЛОВЕК», «ЧЕЛОВЕК-МИР»**

*М. С. Горбулёва*

Томский государственный педагогический университет

*В тот день, когда последний учитель  
фехтования окончит свой земной путь,  
все благородное и святое, что таит в  
себе извечное противоборство человека с  
человеком, уйдет в могилу вместе с  
ним...*

*И останутся лишь трусость и жажда  
убивать, драки и поножовщина*

Артуго Перес-Реверте

Фехтование – искусство владения мечом. Меч – длинный клинок с рукоятью на одном конце [1, с. 34]. Известно, что первое оружие, которое можно считать мечом, появилось в бронзовом веке (примерно третий век до н.э.). Многие исследователи часто приводят в пример крито-микенскую цивилизацию, где на рельефах и росписях мы можем увидеть самых ранних

бойцов. Кроме войн, в качестве тренировки, а также в рамках ритуальных практик бойцы использовали свое искусство на состязаниях и играх. Чтобы овладеть искусством обращения с мечом, требовалось немало времени и усилий как физических, так морально-психологических, духовных. Фехтование с древности считалось особенной дисциплиной, которая была уделом немногих, сочетала в себе упражнения для тела и для духа. С самого начала меч – атрибут военной касты, который с течением времени приобрел многоуровневое семиотическое значение. Чтобы стать частью этой группы – воину нужно было доказать, что он имеет способности, физические и моральные качества.

В эпоху античности в древней Греции и Риме возникают школы гладиаторов. При обучении особое внимание уделялось культуре движения, которое связывалось с ритмом и музыкой (боевой танец). Существовал даже класс боевых танцоров, которые занимались только этим искусством. Их отличала высокая культура владения телом, они испытывали большую психоэмоциональную нагрузку. Танцующих бойцов часто приглашали драматурги для батальных сцен. [2, с. 23-36]

У Кельтов воина воспитывали с ранних лет. Для них также характерны бой-танец, ритуальные поединки, которые имеют глубокие культурные и религиозные предпосылки.

Во времена рыцарей меч приобретает особое значение и связь с религиозной символикой и христианскими канонами. Средневековые – эпоха рыцарских турниров и каруселей (разновидность турнира). Рыцарской науке также учились с отрочества либо в специализированных заведениях, подобных школам, либо следуя за каким-либо рыцарем в качестве ученика и помощника.

С появлением кодексов чести, дуэльного этикета, фехтовальных братств, закрытых школ фехтования появляются различные авторские, школьные системы и направления тренинга, подходы к оттачиванию мастерства, способы улучшения и контроля качества владения оружием. Фехтование стало неотъемлемой частью учебного процесса. Это, прежде всего, военные учебные заведения, а также заведения элитарного типа и другие заведения эксклюзивного образования. Фехтование могло преподаваться даже в женских учебных заведениях (естественно, в приемлемой дозировке) как средство морального и духовного воспитания, атрибут элитного обучения.

После потери утилитарной значимости фехтования – искусство владения клинками окончательно и твердо перешло в область означивания (меч – атрибут, знак статуса, принадлежности к элите) и область педагогики (меч – инструмент «создания», «взрачивания» моральных, духовных, физических качеств в человеке). Здесь начинается эра спорта. Это переход от истории в современность. Мы видим, что меч, меняясь и эволюционируя, оставался востребованным.



Современное фехтование достаточно разнообразно. Во-первых, это спорт (единоборство на спортивной шпаге, сабле, рапире), к которому можно отнести паралимпийское фехтование (фехтование на инвалидных колясках) и ветеранское движение (фехтовальщики – мастера, ушедшие из спорта, взрослые «любители»). Театральное или сценическое фехтование – те поединки, которые мы видим в кино, театре, а также постановочное, трюковое фехтование. Существуют клубы, студии, секции различной тематики и направленности, проводятся соревнования и турниры на местном, региональном, международном уровне.

Очень яркими представителями изобилуют различные субкультуры. Клубы исторической реконструкции, ролевых игр, школы национального фехтования, фольклора и культуры. Сегодня они есть во многих городах. Ежегодно проводятся конвенты, игры, реконструкции в регионах, разных странах ближнего и дальнего зарубежья.

Терапевтическое фехтование – новое течение, экзистенциальный вид терапии в психологии. Не так известно в России, но в Европе и США становится все популярней. Здесь используются различные техники, упражнения с мечом или без него, ведется работа человека над собой. Предполагается, что, анализируя действия мечом, можно воссоздавать психологический портрет человека, образ его мыслей, выявлять нарушения развития и функционирования и даже производить их коррекцию. [3, с. 120–124] «Дело в том, что меч является очень хорошим инструментом моделирования отношения человека с человеком и человека с миром. Он усиливает и концентрирует работу в обоих плоскостях, как в диагностической, так и в формирующей. Работа становится более интенсивной, а еще, в определенном смысле, и более честной. Меч не дает обмануть ни себя, ни партнера, ни терапевта» [4].

Все эти виды фехтования в различной степени позволяют индивиду коснуться практики и теории обращения с мечом. Те, кто является членом различных вышеперечисленных групп и течений ставит и преследует определенные цели. Цели могут иметь различный комплектный состав. Ниже будут приведены культурные функции меча, выведенные на основе информационно-синергетического подхода, разработанного И.В. Мелик-Гайказян [5]. Данные функции меча в культуре дают возможность диагностировать мотивацию, целеполагание человека, который находится в каком-либо отношении к феномену меча или фехтования.

Это может быть самоидентифицирование, выделение в группу, в которой существует свой порядок, правила (нормативная функция). Это психологическая разрядка, духовное самовыражение, творческая реализация индивида через конкретное или опосредованное взаимодействие с оружием (компенсаторная или психотерапевтическая функция). Из современных видов фехтования такую возможность могут дать и спортивное, и паралимпийское фехтование, историческое (реконструкция) и ролевое (игровое)

фехтование, сценическое, национальные виды фехтования, пассивное (литература, телевидение, игры) и терапевтическое (психоанализ) фехтование.

Представители реконструкторского и ролевого движений в какой-то степени «уходят» от реального мира, серых будней, повседневности в другие придуманные миры: мир карнавала, праздника, фантазий (критическая функция – критика реальности).

При созидании своих надреальных, ирреальных миров, которые не существуют в реальности, но обладают правилами, законами, идеологией, своим языком, иерархией и структурой и индивид имеет возможность испытать ощущения от погружения в них. Познание несуществующего в реальности (когнитивная функция) а также попытки предсказания, определения возможной структуры новой социальной реальности (прогностическая функция) – здесь много возможностей для реконструкторов, ролевиков, сценического фехтования, пассивного фехтования и, в какой-то степени, спортсменов и приверженцев национальных видов фехтования.

В историческом, национальном, ролевом, терапевтическом и некоторых других видах фехтования человек, имея опыт жизни в реальности и придуманных мирах, может соотносить себя с какой-либо социальной, культурной группой, получает опыт следования определенным правилам игры, ассоциирует себя с предками (адаптивная функция). Это дает возможность понимания изменений, происходящих в социокультурной системе, и нахождение «рецепта выживания» в возникающем измененном культурном пространстве.

Происходит выявление и согласование систем ценностей общества и личности – определяются ограничения для других, задается нравственно применимый набор альтернатив для деятельности на практике, а также степень адаптации индивида к определенному обществу (мировоззренческая функция). Таким образом поддерживается баланс между мирами реальными и мирами «другими» (спорт, имеющий свой мир и правила существования в нем), фантазийными (в случае ролевиков), мирами прошлого (реконструкторы).

Индивид имеет возможность достижения поставленных целей в профессиональной и личной жизни, видит в своих занятиях фехтованием, увлечением символикой меча и других взаимодействиях с этим феноменом конкретные прагматические цели: творческую реализацию, воспитание физических, духовных, личностных качеств, профессиональные навыки и рост, славу, в конце концов (прагматическая функция).

В процессе взаимодействия могут образовываться новые формы языка (вербальная функция). К примеру, в ролевом течении существует свой язык общения (специальная терминология, сленг, полностью придуманные языки – например эльфийский язык в литературе фэнтези). Также особые формы языка и общения есть в спорте, пассивном, терапевтическом фехтовании [6, с. 89–91].

Таким образом, учитывая вышесказанное, меч представляется возможным рассматривать как индикатор отношения индивида и мира, индивида и индивида, индивида и себя, а также меч может быть инструментом в этих отношениях как в практическом действии, так и в теории.

#### *Литература:*

1. Иллюстрированная энциклопедия оружия / Пер. с англ.; Худ. обл. М. В. Драко. – Мн.: ООО «Попурри», 1999. – 336 с.
2. Мишенев С.В. История европейского фехтования/Серия «Мастера боевых искусств». – Ростов н/Д: «Феникс», 2004. – 208 с.
3. Летуновский В. Встречи с мечом. Очерки терапевтического фехтования//Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия, №2, 2007.
4. Летуновский В.В. Развитие чувства целого в терапевтическом фехтовании [<http://hpsy.ru/public/x3729.htm>]
5. Миф, мечта, реальность: постнеклассические измерения пространства культуры/Под ред. И.В. Мелик-Гайказян. М., 2005.
6. Горбулёва М.С. Символично-ритуальные характеристики меча в современной культуре // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2007.

## **АНИМЕ КАК СУБКУЛЬТУРА**

*Е. В. Жданова*

Томский государственный педагогический университет

Как известно, субкультура – это особая сфера культуры, суверенное целостное образование внутри господствующей культуры, отличающееся собственной системой ценностей, обычаями, нормами, традициями. Таким образом, к субкультуре можно отнести социальную группу, которая обладает следующими признаками: специфические, характерные только для этой социальной группы, манеры поведения, общения, проведения досуга, представления о мире, воплощаемые в особом молодежном образе жизни.

Аниме – японская анимация [5]. В отличие от анимации других стран, предназначенной в основном для просмотра детьми, большая часть выпускаемого аниме рассчитана на подростковую и взрослую аудитории, и во многом за счёт этого имеет высокую популярность в мире. Датируются первые мультфильмы серединой двадцатого века, причем очень быстро для каждого сегмента зрительской аудитории были задуманы свои категории и жанры. [1] Самым широким сегментом стали подростки в возрасте 12-15 лет, то есть в том возрасте, когда психика наиболее восприимчива к внешним картинкам, а воображение помогает воссоздать необходимые образы. Так и появилась субкультура аниме (или, как их еще называют, анимешников которые пытаются воссоздать в реальной жизни то, что увидели на экране).

Здесь мы видим все отличительные признаки субкультуры:

1). Особые интересы и ценности (аниме, манга, культура и история Японии. Сюда можно отнести и увлечения: коллекционирование аниме и манги, фигурок, постеров, рисование и сочинение рассказов на тему аниме и т.п.);

2). Свой язык – сленг. Здесь речь идет о примешивании к русскому языку японских слов, наиболее распространенные «Здравствуйте», «Извини», «Спасибо», а также специфичные слова, например, «анимешник», «отаку» и т.д. Отдельно упомянем самое распространенное междометие «НЯ!», которое может выражать самые разные эмоции;

3). Манера поведения. Достаточно сложно определить общую для всех анимешников манеру поведения, однако можно разделить их на две возрастные группы. Как правило, у анимешников до 16-ти лет своеобразная манера поведения проявляется гораздо ярче: они более шумные, активнее используют сленг. Анимешники старше 16 лет обычно более сдержанны, их не всегда можно отличить от других людей.

4). Одежда и внешний вид. Иногда по самым незначительным деталям (брелок на телефоне в виде персонажа аниме, подвеска на цепочке) можно узнать анимешника. Сумки и футболки с соответствующей символикой – это уже более значительные элементы. Многие анимешники делают себе прически, подобные прическам любимым персонажам. Например, после просмотра «Sailor moon», многие девочки стали носить прическу «оданго».

5). Наличие неформальных групп и сообществ (клубы и другие объединения).

Первое знакомство российской аудитории с мейнстримом аниме состоялось во время «видеобума» конца 1980-х — начала 1990-х годов. В конце 90-х годов в России начинается «период клубов», когда любители аниме объединяются в клубы для общения и обмена аниме. Первым аниме-клубом в России является «R.An.Ma» (г. Москва), организованный в 1998 году, целью которого являлось создание в России легального коммерческого рынка перевода и распространения аниме, манги и прочих разновидностей произведений современной японской массовой культуры. [2] Для достижения данной цели клуб Ранма открывал филиалы по всей России. Таким образом, в 2000 году в Томске был открыт клуб, который в дальнейшем обособился и стал носить название «Икс» [X], в честь одноименного аниме.

Целью Томского аниме-клуба «Икс» является культурный досуг молодежи. Один раз в неделю (обычно по воскресеньям) проходят встречи, на которых проводятся лекции по культуре Японии, просмотр аниме, уроки рисования и японского языка.

Первое аниме-мероприятие в Сибири было организовано в 2002 году в городе Новосибирске аниме-клубом «Хикари», это был косплей. Косплэй – (яп. косупурэ, сокр. от англ. costume play – костюмированная игра) — форма воплощения действия, совершаемого на экране. Возник современный косплей в Японии в среде японских фанатов аниме и манги, поэтому обыч-

но основным прототипом действия является манга, аниме, видео игры, токусатсу или исторический фильм про самураев. Другими прототипами могут являться j-rock/j-пор группы, представители Visual Kei и т.п. Участники косплея отождествляют себя с каким-то персонажем, называются его именем, носят аналогичную одежду, употребляют аналогичные речевые обороты. Часто во время косплея разыгрывается ролевая игра. Костюмы обычно шьют самостоятельно, но анимешники могут и заказывать их в ателье, а также покупать готовыми [2, 5].

Начиная с 2004 года, вместе с появлением широкого доступа к сети Интернет и образования множества аниме-форумов, необходимость объединяться в клубы постепенно переходит на второй план. С 2002 года любители аниме начинают организовывать и проводить в разных городах фестивали. В настоящий момент, в одной только Москве в год проводится около пяти фестивалей.

В Томске подобное мероприятие впервые состоялось в 2004 году. Официально на нем присутствовали участники четырех городов (Красноярск, Новосибирск, Барнаул и Томск), и это стало прототипом ежегодного регионального фестиваля японской культуры и анимации «SOS» («Siberia Otaku Saiten» – Сибирский аниме фестиваль). По сравнению с предыдущими мероприятиями, деятельность последнего намного шире, и не ограничивается только косплеем: на нем проводится конкурсы караоке, арта, танцев, художественной фотографии, различные мастер-классы (например, экибаны, оригами, чайной церемонии) [4].

Субкультура анимешников нередко встречает своих противников, по большей части из-за того, что сегодня аниме-культура стала модной тенденцией. Критики говорят об оторванности взглядов от мира и уходе талантов в другую культуру. Но с другой стороны, представители аниме не устраивают общественных протестов и политических волнений. Они просто пребывают в своем мире и наслаждаются им.

### ***Литература***

1. Иванов, Б. А. Введение в японскую анимацию [Текст] / Б. А. Иванов. – М. : «Ad Marginem», 2002.
2. Клуб «R.An.Ma»: официальный сайт [Электронный ресурс] / «Ранма». – Режим доступа : <http://ranma.anime.ru>
3. Журнал «Япония Сегодня» [Электронный ресурс] / «Япония Сегодня». – Режим доступа : <http://japantoday.nichost.ru/>
4. Сибирский региональный фестиваль «Siberia Otaku Saiten»: официальный сайт [Электронный ресурс] / «Siberia Otaku Saiten». – Режим доступа : <http://www.sibotakusaiten.ru/>
5. Википедия – свободная энциклопедия [Электронный ресурс] / Википедия. – Режим доступа : <http://ru.wikipedia.org/wiki/>

# **ПРОБЛЕМА НАРКОТИЧЕСКОЙ АДДИКЦИИ И ЕЁ ПРОФИЛАКТИКА В ПОДРОСТКОВОЙ И ЮНОШЕСКОЙ СРЕДЕ**

*Н. А. Зверева*

Томский государственный педагогический университет

В последние годы проблема наркомании из далекой, зарубежной – стала близкой и реальной. Она согласно статистическим данным, пришла сегодня в каждую 10 российскую семью. Ещё 7-8 лет назад наркотики в России были экзотикой. Сегодня по самым осторожным оценкам, каждый 15 житель страны употребляет наркотики. В настоящее время употребление наркотиков – одна из наиболее серьезных проблем не только для Томска. К сожалению, наш город занимает одно из первых мест в Сибири по количеству человек, употребляющих наркотики. Число наркозависимых постоянно растет, а средний возраст их уменьшается. Проблема усугубляется криминальной ситуацией и риском заражения различными инфекциями, включая ВИЧ /СПИД. По официальным данным в нашей стране 700 000 подростков и юношей страдают наркоманией, а по неофициальным – в 10 раз больше. Согласно результатам проведенных социологических исследований, в нашей стране около 2 млн. граждан регулярно употребляют наркотики, почти 4 млн. человек пробовали их хоть раз в жизни [3].

Наркоманией названа болезнь, вызванная систематическим употреблением веществ, включенных в список наркотиков, и проявляющихся в психической и физической зависимости от них. Так же наркоманией можно назвать тотальное, то есть затрагивающее все стороны психической и физической стороны внутреннего и внешнего мира человека, поражение личности. Человек, идущий по пути наркомана, постепенно уничтожает свои лучшие нравственные качества, теряет друзей, семью; не может приобрести профессию или забывает ту, которой владел ранее, остается без работы; вовлекается в преступную среду, приносит множество несчастий себе и окружающим и наконец, разрушает свое тело. Еще одна особенность наркомании состоит в том, что она, как патологическое состояние, в значительной степени необратима; и те негативные последствия, которые произошли в человеке в результате злоупотребления наркотиками, остаются с ним навсегда [1].

Исторически сложилось, что люди почти всех культур принимали химические вещества для того, чтобы вызвать сон, снять стресс и успокоить волнение. В то время как алкоголь относится к одним из самых универсальных средств, для реализации вышеуказанных целей, появились сотни других веществ, которые приводят к расстройству центральной нервной системы. Эти лекарства называют следующим образом: успокоительные и снотворные средства, транквилизаторы и лекарства против повышенной тревожности, антидепрессанты и т.д. В определении «наркотиков» до сих пор существует некая путаница. Медицинский его смысл «средство для

наркоза» не совпадает с общеизвестным «средство для удовольствия». К наркотикам, те или иные вещества относятся по следующим критериям: способность вызывать эйфорию или, по крайней мере, приятные субъективные ощущения; способность вызывать психическую и физическую зависимость, то есть желание снова и снова использовать наркотик и существенный вред, приносимый здоровью регулярно употребляющего их человека. Потребление указанного вещества не должно быть традиционным в данной культурной среде, иначе в первую очередь необходимо было бы отнести к наркотикам табак и алкоголь [3].

Многие врачи-наркологи выделяют три вида зависимостей: социальную, психологическую и физическую. О социальной зависимости говорят тогда, когда человек ещё не начал употребление наркотиков, но вращается в среде употребляющих, принимает стиль их поведения, отношение к наркотикам и внешние атрибуты группы. После начала употребления наркотиков у человека быстро формируется психическая зависимость. Она проявляется в том, что человек стремится вернуть то состояние, которое он испытывал, находясь в наркотическом опьянении. При более продолжительном употреблении наркотиков формируется физическая зависимость, которая появляется в следствии включения наркотика в процесс обмена веществ. В этом случае, при прекращении приема наблюдается состояние физического дискомфорта различной степени тяжести – от легкого недомогания до тяжелых проявлений абстинентного синдрома, на диалекте наркоманов называемого «ломкой» [1].

Наркотики употребляются различными способами. Некоторые применяются внутрь, другие вводятся инъекциями или под кожу. Бывают также наркотики в виде свечей. Кроме того, некоторые из них выкуриваются или вводятся внутривенно. Независимо от способа их введения в организм обязательно повреждаются: нервная система, в том числе головной мозг, иммунная система, печень, сердце и легкие. Средняя продолжительность жизни наркомана, употребляющего наркотики внутривенно – примерно 5-8 лет с начала непрерывной наркотизации. Причины гибели могут быть самыми различными: травмы, передозировка, суициды, отравление некачественными наркотиками, ВИЧ/СПИД и другие заболевания. Факторы, способствующие высокой смертности – это высокая вовлеченности в криминальные структуры, несоблюдение правил гигиены и т.д.

Наркотики пропагандируются в СМИ и поп-культуре, которые оказывают большое влияние на психику подростков и юношей. «Долина чудная долина – тебя с небес послали от горя и печали, цветущий дивный сад – пьянящий аромат», песня о Чуйской долине в Афганистане, где, как известно уже очень много веков произрастает канапля. «Анаша, анаша – анаша жизнь моя, мне с тобой анаша даже смерть не страшна, как покуришь анаши никакие беды не страшны» так восхваляет одна из молодежных песен свойства наркотика. К тому же некоторые переводят слово героин с англ. языка как «Hero in» – «герой во мне». Когда у человека появляется возможность

попробовать наркотик он вспоминает множество цитат, которые очень завораживающе описывают действие наркотиков. И в большинстве случаев это подталкивает их к употреблению, к тому, зачастую подростки и юноши думают, что «от одного раза с ними ничего не случится и зависимость так быстро не возникнет». Это является глубоким заблуждением, именно так многие инфантильные люди начинают свой путь наркомана.

Профилактику наркозависимости необходимо проводить с дошкольного возраста с 4-5 лет. Так как ведущей деятельностью в данном возрасте является игра, необходимо применять превентивные методы в виде игры и сказкотерапии. Существует авторская сказка В.И. Иванова, доктора медицинских наук, президента союза общественных объединений «Россия без наркотиков» под названием «Сладкая ловушка», в которой в переносном смысле описывается пагубное влияние наркотиков и их вред приносимый обществу. Вредные болотные жители: Охломыст и его сыновья Кикеня и Бикеня завидующие жителям процветающего Белого города дарили им душистые разноцветные конфеты с примесью наркотических веществ, что бы разрушить спокойствие и мир царящий среди населения. Вот какое наставление давал болотный владыка своим сыновьям: «Это конфеты специальные, для дураков. Угостите мальчика или девочку один раз, затем другой, а на третий раз они сами к вам придут. В ногах валяться будут ради сладких горошин, лишь бы еще раз эти конфеты попробовать. Они и вкусные и с секретом – с их помощью завоюем мы Белый город». Зачастую, в нашем обществе так и бывает, наркоторговцы дают первую дозу бесплатно, чтобы «подсадить» ребенка на наркотики и в последующем сбывать их за деньги [2].

В пубертатный и ювенильный период должны активно использоваться превентивные методы, читаться лекции о вреде наркомании, проводится дискуссии, встречи с наркологами и правоохранительными органами. С объяснением социальной опасности употребления и распространения психотропных веществ, и плачевных последствий таковых действий.

В рамках декады наркозависимости и наркоторговли на базе Томского филиала МГГУ им. М.А.Шолохова была разработана программа профилактики наркотической зависимости. Данная программа состояла из 3-х этапов: На первом этапе проводилось анонимное анкетирование студентов для выявления уровня осведомленности о данной проблематике, второй этап был представлен информационным блоком и включал в себя встречу с наркологом и правоведом организованный в рамках дискуссии. Третий этап был заключительным, проводился в виде психологического тренинга. Одновременно с мероприятиями проводилась выставка в библиотеке литературы подобранной на тему пагубного влияния на организм человека наркотиков, никотина, алкоголя и их профилактике, как своеобразная акция пропаганды здорового образа жизни. Помимо прочего, студентам была организована экскурсия в анатомический музей, где ребята смогли увидеть легкие человека с большим стажем курения, печень злоупотребляющего алкоголем и другие пораженные пагубными привычками человека внутренние органы.



Это произвело на ребят неизгладимое впечатление и заставило в серьез задуматься над стоящей проблемой.

Анкетирование показало недостаточную информационную осведомленность студентов о данной проблеме, высокую социальную опасность попадания под влияние, в следствии наличия знакомых, употребляющих наркотики и частого контактирования с наркозависимыми людьми в общественных местах, а так же толерантность в отношении людей страдающих этой болезнью. Большинство студентов считают, что наркотики повышают творческий потенциал, легкие наркотики безвредны, а прекратить употребление наркотиков можно в любой момент. В отличие от студентов подросткового и юношеского возраста иные референтные группы, например работающее население, более серьезно подходят к данной проблеме. Они, отвечая на вопросы анкеты, акцентируют внимание на социальной опасности этой проблемы, более информационно осведомлены. Отмечают, что высока возможность смерти от передозировки, считают наркоманию болезнью, а зависимость достаточно сильной.

После проведения запланированных в программе мероприятий по повышению компетенции студентов в вопросах наркомании и наркоторговли в виде психологического тренинга, беседы с наркологом и дискуссии по вопросам зависимости, где на высоком уровне были освещены медицинские и правовые аспекты данной проблематики, студенты стали более адекватно подходить к этому вопросу. У студентов-волонтеров возникло желание принять участие в декаде профилактики данного социально-опасного явления. Они предприняли попытки донести до общественности свои лозунги и другие произведения: стихи, прозу, плакаты и т.п.

В данном случае, активное включение студентов к пропаганде здорового образа жизни является эффективным методом превентивы пагубных привычек. Комплексная программа, позволяющая получить знания, услышать истории из практики специалистов-наркологов и правоохранительных органов подталкивает подростков и юношей к размышлению. Их активное участие в движении борьбы с наркотиками и наркоторговлей означает включение внутреннего протеста и защитного механизма против наркотиков, никотина и алкоголя, что является главной целью профилактики в подростковом и юношеском возрасте.

### ***Литература***

1. Бабаян, Э. А. Наркология [Текст] / Э. А. Бабаян; – М. : Медицина, 1997.
2. Иванов, В. И. Сладкая ловушка [Текст] / В. И. Иванов/ – М., 2005.
3. Пособие по проведению обучающих семинаров-тренингов по наркомании ВИЧ и СПИДу [Текст ]: авт.-сост. М. А. Васильева – М. : Академия, 2002.

# **СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ МОЛОДЕЖИ ПУТЕМ ПРИОБЩЕНИЯ К ОСНОВАМ ТРАДИЦИОННОЙ РУССКОЙ ДВОРЯНСКОЙ КУЛЬТУРЫ, ВЫРАЖЕННОЙ В ТАНЦЕ**

*А. В. Икконен*

Студия старинного танца «Fiato Scorso»

Что такое танец? Танец существовал и существует в культурных традициях всех человеческих обществ. Он используется как способ самовыражения, в религиозных целях, как состязательный вид спорта, как показательный вид искусства и, самое важное для нас, как форма социального общения и развития личности. Существует огромное множество видов, стилей и форм танца, и все они по-своему будут оказывать влияние, вкладывать характерную для этого вида модель поведения в окружающем обществе.

Среди всего многообразия (балетная школа, народные танцы, современная хореография и др.) более приближенным к модели всего общества является бальный танец со своей бальной культурой, а точнее старинный бальный танец в рамках XIX века. В отличие от постановочных и современных видов он рассчитан не на одного человека и даже не на одну пару, а на всех и каждого в частности.

Если взять жизнеописание любого светского человека того времени, то всегда можно найти в нем упоминание балов. «... Бал сделался венцом общестственности, высшим его выражением, танцы – культом, единственно достойным детей «забав» и роскоши, и в то же время чуть не единственным цементом для общения кавалеров с дамами...» [1]

Ради бала шили самые модные наряды, приглашали самых известных музыкантов и организовывали пышные ужины, из-за него перестраивали весь распорядок дня. Бал вынуждал бодрствовать ночью и отдыхать днем, чтобы на следующий день снова ехать на танцевальное собрание. Бал превращался в обязанность, привлекательную, но тяжелую.

Балы были местом, где происходило первое представление молодых людей обществу, именно здесь начиналась взрослая жизнь в высшем свете. Помимо этого у молодого человека появлялась уникальная возможность быть представленным «нужному лицу», до кабинета которого невозможно было добраться официальным путем, в то же время для девушки первый бал означал переход в статус невесты на выданье.

Подготовка к первому выезду начиналась с детства. Малолетние дворяне осваивали хитрости танцевального искусства под чутким руководством учителей танца, которые либо проводили индивидуальные занятия, либо давали уроки детям сразу из нескольких семей. Во время этих занятий молодые дворяне приобретали грацию и «царственную» осанку на всю жизнь. Отшлифовывать технику танцев помогали детские балы, которые проводились в дневное время и часто были костюмированными. Детские балы становились своеобразными репетициями предстоящих взрослых ба-

лов, школой бального этикета. И уже потом появление на первом взрослом балу представляло собой подобие экзамена на аттестат зрелости, удача здесь обеспечивала дальнейший успех в свете [2].

По бальному этикету была написана не одна книга, ведь для людей того времени сами танцы и бальное общение были так же важны как и светская служба.

Но вернемся в наши дни. Конечно, бальные танцы сохранили свою педагогическую значимость в процессе социализации человека, однако они утратили свою повсеместную значимость, перестали быть «приятной обязанностью». Вероятно, утрата нашей бальной традиции стала причиной того, что барьеры в общении между мальчиком и девочкой, юношей и девушкой, мужчиной и женщиной стали еще больше. Никто не объясняет с раннего детства, как подойти, начать общение, пригласить на танец, поэтому дети поначалу так боятся подойти друг к другу и взять друг друга за руки, а юноши стеснительно ждут, когда девушки сами сделают им навстречу первый шаг. Отчасти поэтому, из желания возродить забытую культуру и традиции, в России стали организовываться небольшие кружки тех, кто увлекается историей, реконструкцией и старинными танцами. Постепенно они переросли в студии, междугородные, и международные сообщества, вовлекая людей разных возрастов и профессий: школьников, студентов, служащих и пенсионеров. Так по России и СНГ на данный момент насчитывается около 87 студий, которые ежегодно собираются на различных фестивалях, чтобы обменяться опытом и выработать общий путь развития.

Своей деятельностью студии старинного танца в первую очередь объединяют и сплачивают людей. С одной стороны они являются своим родом субкультурой со своими взглядами, обычаями, костюмами, нормами поведения и др., но в то же время, продолжают традиции прошлого.

Находясь в кругу исторических реконструкторов, а в студиях каждый участник в той или иной степени становится им, молодые люди преодолевают барьеры в общении, осваивают нормы поведения, другими словами этикет, который является основополагающим в общении не только в бальной зале, но и в обычной жизни. Каждый участник рано или поздно, насыщаясь просто изучением новых движений и танцев, обращается к истории: истории танца, истории музыки, политической истории России и Европы, и других аспектов прошлой жизни человечества. Таким образом, приходя в студию старинного танца, любой человек приобретает гораздо больше, чем он предполагал получить. Постоянное общение внутри студии, внутри танцевальных сообществ помогает личности постоянно развиваться, а также дает большие возможности в самореализации.

Образуя маленькое сообщество в одном конкретно взятом районе, одного конкретно взятого города и страны, такая студия представляет собой практически модель поведения всего общества. Координируясь с другими студиями в городе, стране, мире маленькие сообщества находят общий язык и складываются в интернациональное общество, местами развиваю-

щееся разными темпами, но в одном направлении. Тогда, кто знает, возможно, однажды получится преодолеть рамки границ государств, языковых и культурных барьеров, и человек, увлекшись на первый взгляд всего лишь очередной формой танца, сможет попасть в большое международное сообщество, где все понимают друг друга посредством одного и того же языка – танца.

### *Литература*

1. Михиевич, В. Пляски на Руси в хороводе, на балу и в балете / В. Михиевич // Исторические эпизоды русской жизни Т.2, СПб., 1882.
2. Колесникова, А. В. Бал в России: XVIII – начало XX века. / А.В. Колесникова – СПб.: Азбука-классика, 2005.

## **МОЛОДЕЖНАЯ СУБКУЛЬТУРА «СКИНХЕДЫ»**

*А. О. Куприенко*

Томский государственный педагогический университет

Мы выбрали тему «Скинхеды» потому что, мы считаем её актуальной среди молодежных неформальных объединений. В последнее время и с экранов телевизоров, и со страниц газет и журналов много говорится о «скинах». При чем, из рассказов журналистов, больше направленных на разжигание эмоций, чем на правдивое и подробное разъяснение, трудно понять: кто они такие, сколько их, какую реальную опасность они представляют для общества? Между тем, субкультура скинхедов довольно хорошо изучена российскими и зарубежными учеными – психологами.

Сейчас в каждом городе существует большое количество молодежных группировок, которые, можно сказать, воспитывают нашу молодежь. Нас привлекли скинхеды своей средой, атрибутикой, символикой. Объектом нашей работы является молодежное неформальное объединения составляющее молодежную субкультуру. Надо сказать, что миру взрослых вообще свойственно двойственное восприятие действительности: с одной стороны, все правильно, с другой — во всем сплошное издевательство. Взрослые размышляют — каждый по мере своих сил. Но вот у детей такого раздвоения не бывает. Как и привычки подолгу обдумывать, что же с ними происходит. Дети не думают, а действуют, и тоже каждый — по мере своих сил и возможностей. Отсюда пошли и русские скинхеды.

Предмет нашей работы — молодежное неформальное объединение «Скинхеды». Цель нашей работы выявить картину мира, которая закладывается через внутренний и внешний групповой факт. Так же понять, почему уличная шпана, мальчишечьи шайки тянутся к скинхедам, а потом и становятся ими.

Почему же движение скинхедов не исчезает, почему оно медленно, но неуклонно растёт и ширится? Мы думаем, основной общей причины здесь

нет, но существует совокупность причин, которые, соединившись вместе, подарили России новое агрессивное расистско-нацистское молодёжное движение право -, а в настоящий момент и левоэкстремистского толка. Надо отметить, прежде всего, усиление миграционных процессов, войну в Чечне, рост конфликтов культур и этносов и, конечно же, ухудшение условий жизни в России.

Скинхеды (от английских слов skin head – буквально: лысая голова) – направление в западной, а затем и международной молодежной субкультуре, возникшее в 60-е годы XX века и существующее до сих пор. Следует сразу заметить, что субкультуры молодежи – это не политические и даже не идеологические организации, хотя иногда они и бывают связаны с отдельными партиями и движениями. Субкультура – это своеобразный образ жизни, который предполагает определенные модели поведения: стиль одежды, музыки, прически, свой жаргон, непонятный другим. Субкультуры возникают стихийно и, как правило, противопоставляют себя миру взрослых. Примеры субкультур, кроме скинхедов – хиппи, панки, реперы (поклонники музыки в стиле RAP («ритмическая американская поэзия»), «металлисты» (поклонники музыкального стиля «тяжелый металл».

Возникновение движения скинхедов связано с обострившимися в 1960-е годы классовыми противоречиями между рабочим и средним классами общества.

«Скинхеды» конца 60-х были можно сказать продуктом «мод-культуры», которые культивировались под воздействием ямайской культуры, приносимой в Англию иммигрантами рудебойями. «Моды» (mods) — это не только музыкальный стиль, но и определенное движение, образ жизни и манера одеваться, порожденная подростковой культурой Британии начала 60-х.

Вопреки распространенным представлениям большинство «скинхедов» во всем мире никогда не были «бритыми» или «бритоголовыми». Те, кто работал в речных доках, оставляли на голове короткий «ежик», и стриглись так только для того, чтобы защитить себя от пыли, грязи и вшей. По этой причине «бритоголовый» в середине шестидесятых — унижительное прозвище, что-то вроде «винторогий». Сами они так себя не называли. Их так ругали.

Когда наступала ночь, «скинхеды» одевали самое лучшее из того, что они могли себе позволить (обычно это дешевый мужской костюм) и шли в танцевальные залы. Здесь они танцевали под звуки новой музыки, которые внесли в Англию ямайские иммигранты.

«Скинхеды» любили пиво, в отличие от «модов», употреблявших амфетамины и «рудебойев», куривших марихуану. «Скинхэд-девушки» одевались подобно парням, стриглись коротко и тоже имели массу неприятностей и проблем с полицией и другими молодежными группировками. В начале 70-х «скинхеды» набирали силу по сравнению с другими молодежными субкультурными движениями. Субкультура «скинхедов» распростра-

нилась во все страны мира. Каждая из них поддерживает независимую историю целей «скинхедов», их ценности, и историю их появления.

В России первые бритоголовые появились уже в начале 90-х годов. К факторам, определившим утверждение скинов в молодёжной среде России, относят экономический кризис начала 90-х, кризис системы воспитания, распространение идей национализма, антисемитизма и фашизма.

Их увидели в Москве, с той поры ставшей считаться идеологическим и духовным центром скин-движения. В это время в Москве насчитывалось не более нескольких десятков поклонников скин-культуры и идеологии.

Основным местом для встреч и общения для тогдашних бритоголовых в это время становится Старый Арбат и улицы рядом с метро "Китай-город". Изначально, когда движение бритоголовых в России находилось в состоянии зарождения, людей, осознающих себя скинхедами, насчитывалось крайне мало. Их эстетические и культурные вкусы вполне удовлетворялись записями иностранных, нероссийских скин-групп, попадавшими к ним через друзей и знакомых, и иностранными самопереводными статьями заграничных газет и журналов, попадавшими к ним из того же источника. Вполне объяснимое желание послушать или почитать что-либо свое (идеологически близкое) удовлетворялось прослушиванием песен и изучением текстов некоторых отечественных групп экстремального "панк-рока" или "хэви-металла". Уже в начале 90-х годов в текстах песен многих из них появлялись экстремистские и национал-шовинистские черты и оттенки, однако до настоящих расистско-нацистских песен им было ещё очень и очень далеко.

### **Поло-возрастной и социальный состав российских скинхедов.**

Данные о социальном происхождении скинов недостаточны. Но те, что есть, показывают, что не все бритоголовые относятся ко дну. В большинстве своём это дети "советского среднего класса", чей материальный уровень снизился за последние полтора десятка лет. Скинхеды – это не дети хронических алкашей и уголовников. У них, особенно у пожилых зеков, своё понятие о национальности – все просто "воры".

Скинхеды – это дети бывших высокооплачиваемых рабочих, инженеров, которых реформы 90-ых превратили в челноков, ларёчников. Это дети людей, переживших психологическую драму и моральное унижение, переживающих частые депрессии. У многих распались семьи. В таких городах, как Н.Новгород, Краснодар, Воронеж, Волгоград, большинство фашистов – дети мелкой буржуазии. Они мыслят категориями семейного бизнеса, а национальная идея выражается в том, что инородцы являются потенциальными конкурентами.

Пропагандируется мировоззрение скинхедов посредством печатных и интернет-изданий, а также аудио-носителей. Существует некоторое количество журналов, циркулирующих в этой субкультурной среде (так же, как и аналогичные "самиздатские", кустарные журнальчики хиппи, панков и пр., подобные издания называют "фанзинами"). Характерная особенность "фан-

зинов” – плохое качество, маленький тираж, а главное – они выходят в свет, как правило, всего несколько раз.

У российских бритоголовых существует определённый набор "понятий" – правил поведения, которым они должны неукоснительно следовать, естественно, при наличии возможности это делать. Они достаточно чётко регламентируют, что можно, а что нельзя делать "настоящему бритоголовому", как ему поступать в той или иной ситуации. Эти правила поведения обычно не закрепляются письменно, хотя существуют и исключения. Как правило, они наиболее известны "старым скинхедам" и иным адептам скин-движения. Более грамотные скины в течение некоторого времени доводят их до сведения каждого скина-новичка.

В первую очередь, эти правила поведения включают в себя ряд запретов, исполнение которых строго обязательно. Настоящий бритоголовый должен не дружить с "инородцами", стараться не общаться с ними ни при каких обстоятельствах. Игнорировать любые попытки контактов со стороны индивида "не русской" национальности. При любом удобном случае высказывать ему свою ненависть и презрение.

Настоящий бритоголовый должен по мере своих возможностей не допускать дружбы и общения между своими приятелями и "не русским" населением. Обращаться за помощью к "инородцу" разрешается только в случае самой крайней необходимости. Запрещается предлагать ему свою помощь, утешать и сочувствовать. При любом удобном случае настоящий скинхед должен проявлять агрессию по отношению к "инородцу". Это может быть и избиение, и издевательства, и простое оскорбление. Допускается и нанесение так называемого "мелкого вреда" – поджога дверей, разбивания стёкол, рисования лозунгов.

Отдельно надо заметить, что при виде совместно идущих "не русского" (особенно негра, азиата или кавказца) и белой русской девушки бритоголовый обязан напасть на него при малейшей возможности и жестоко избить. Девушку трогать не полагается. Неосуществление агрессивных действий свидетельствует о "лени", "трусости" и может послужить поводом утраты авторитета.

Если бритоголовый видит драку, в которой участвуют скины, он должен присоединиться к ним, встав на их сторону, не выясняя причин драки. При любой удобной возможности бритоголовый должен помогать "своим", в первую очередь бритоголовым, членам своей группы, а также дружественно настроенным неонацистам и национал-патриотам. В крайнем случае возможная помощь оказывается просто "белым русским людям". Эта помощь касается и защиты, и поддержки, и материальной поддержки. Естественно, это происходит только в том случае, если "белый русский человек" не является сектантом, демократом, пацифистом или антифашистом, а главное, разделяет или хотя бы сочувствует убеждениям бритоголовых.

Не последнюю роль в правилах поведения занимают вопросы мести. В случае причинения существенного вреда какому-нибудь из бритоголовых

его "команда" – группа его товарищей обязана явиться и отомстить обидчикам. Если противник оказывается очень серьезным и многочисленным, то для проведения мести временно объединяются несколько команд бритоголовых.

Влияние, которое оказывает скин-движение на общественность, является негативным. Стоит отметить хотя бы тот факт, что российские неонацисты выбрали своим идеалом немецкое государство Третьего рейха и, естественно, такой идеологией оттолкнули от себя большие слои населения. Несмотря на то, что многие слои общества выступают против волны эмигрантов и беженцев, они все же поддержат решение этих проблем цивилизованным путем, нежели драками и столкновениями. Побои и даже убийства, совершенные скинхедами, никак не разрешают проблему, а лишь усугубляют ее. Стоит отметить, что символика, которую используют националистические организации, является свастикой. Заимствовав ее у Гитлера, бритоголовые представляют ее как знак русской нации. Соединив свастику с жестокой идеологией, немецкие нацисты сделали ее символом зла, скинхеды лишь переняли ее. Но нельзя связывать свастику только с агрессией и фашизмом, ведь смысл ее заключается совсем в другом.

В итоге следует отметить, что решение проблем, связанных с этническими конфликтами, столкновениями, основанными на национальной вражде, не безнадежно, и выход из этих проблем возможен при последовательной политике государства. Необходимо подчеркнуть, что люди разных национальностей вполне могут уживаться друг с другом, если одна нация не ставит себя выше другой, или национальная принадлежность человека не выпячивается, как главная и основная характеристика, если язык и культура каждой нации могут свободно развиваться, если люди разных национальностей уважительно относятся к обычаям и традициям друг друга.

### ***Литература***

1. По неписаным законам улицы / под ред. К.Е. Игошева, Г. М. Миньковского. – М. : Юридическая литература, 1991.
2. Лихачев, В. Нацизм в России / В. Лихачев. – М. : Центр «Панорама», 2002. – С. 1058-1360.
3. Немов, Р. С. Психология / Р. С. Немов. – М. : «Гуманитарный издательский центр Владос». 2006г. – С. 407-415.

## **ДЕФИНИЦИЯ ПОНЯТИЯ «ЭТНОС» В РАБОТАХ Ю.В. БРОМЛЕЯ И Л.Н. ГУМИЛЕВА**

*В.В. Лапшин*

Этнология – наука, изучающая развитие этносов и их взаимодействие, а так же их связь с такими факторами, как, ландшафт, государство, культура



и так далее. Однако само понятие «этнос» однозначно не определено. Данная статья призвана ответить на вопрос, применимо ли звучание термина «этнос» относительно таких факторных величин, как «этническая культура» и «этническое сознание», т.к. на наш взгляд, именно эти величины и должны определять истинное звучание термина «этнос» в междисциплинарных исследованиях.

«Нет ни одного реального признака для определения этноса, применимого ко всем известным нам случаям: язык, происхождение, обычаи, материальная культура, идеология иногда являются определяющими моментами, а иногда нет», – писал известный русский ученый Л.Н. Гумилев и вычленил основной, с его точки зрения, признак этничности: «Вынести за скобку мы можем только одно – признание каждой особи «мы такие-то, а все прочие – другие»». Именно в понимании природы самоосознания индивидуумом своей этнической общности с другими Л.Н. Гумилев видел основу для дефиниции понятия «этнос», выступая на заседании Отделения этнографии 17 февраля 1966 г: «Поскольку это явление повсеместно, то, следовательно, оно отражает некую физическую или биологическую реальность, которая и является для нас искомой величиной. Раскрыть эту величину можно только путем анализа возникновения и исчезновения этносов и установления принципиальных различий этносов между собою, а также характера этнической преемственности»[2]. Взгляды Л.Н. Гумилева на этногенез в изложены в работах «Этногенез и биосфера Земли» и «Этносфера: история людей и история природы» [1,3]. Эти взгляды разделяются не всеми [4,5,6] и многие авторы вынуждены уточнять, какой смысл они вкладывают в понятие «этнос». Задача дефиниции понятия «этнос» остается актуальной.

По сути, задача, поставленная Л.Н. Гумилевым на заседании Отделения этнографии 17 февраля 1966 года, должна была быть разрешена таким образом, чтобы стало очевидным, как в предложенной модели этногенеза формируются признаки, включаемые большинством авторов в определение этноса. Полезно так же было бы сравнить, насколько успешны предлагаемые модели этногенеза объясняют формирование этих признаков. Для решения этой задачи рассмотрим типичные определения этноса и вычленим из них наиболее часто встречающиеся признаки.

Например, в словаре понятие «этнос» определяется как «исторически сложившаяся на определенной территории устойчивая совокупность людей (племя, народность, нация, народ), обладающих общими чертами и стабильными особенностями культуры, языка, психологического склада, а также осознанием своих интересов и целей, своего единства, отличия от других подобных образований самосознанием и исторической памятью» [8].

Известный ученый, академик Ю.В. Бромлей определял этнос следующим образом: «Совокупность людей, обладающих общностью культуры, выступает как единый этнос только в том случае, если ее члены в той или

иной мере осознают эту общность, считая ее выражением общности исторических судеб, в том числе, как правило, общности происхождения (фактической или иллюзорной – это уже особый вопрос). Не случайно этнос существует лишь до тех пор, пока у его членов сохраняется сознание общности» [4].

Можно определить «что этнос, или этническая общность, есть совокупность людей, которые имеют общую культуру, говорят, как правило, на одном языке, обладают общим самоназванием и осознают как свою общность, так и свое отличие от членов других таких же человеческих групп, причем эта общность чаще всего осознается как общность происхождения» [7].

Таким образом, в качестве важнейших признаков этничности выступают:

- самосознание этноса, отделяющее его представителей от других,
- общность культуры, языка,
- общность происхождения,
- общность истории.

Самосознание этноса, определяющее отделение себя от других, дающее понимание общности своей судьбы и своих интересов, – данный признак считается важнейшим с точки зрения большинства авторов. Именно развитие самосознания ведет к появлению самоназвания этноса. С точки зрения Л.Н. Гумилева, этнос – верхнее звено экосистемы, этноценоза, важнейшее место в котором занимает ландшафт, именно его роль определяет развитие экосистемы и формирование этноса, хотя определенную роль играют и социальные факторы. Однако влиянием ландшафта нельзя объяснить развитие самосознания. Ю.И. Семенов приводит в пример ирокезов, которые проживали на общей территории, обладали общим языком и общей культурой, но делились на племенные союзы и под «своими» подразумевали членов этих союзов, и, соответственно, не могли считаться одним этносом [7]. Понятно, что при разделении на «своих» и «чужих», нужно наличие этих «чужих». Процесс формирования этнического самосознания сложно объяснить влиянием ландшафта, космических излучений.

Очевидно, что определяющую роль в формировании этнического самосознания играет взаимодействие с организованными представителями других культур. Конкуренция проэтнических сообществ, связанных общей культурой, происхождением и языком, ведет к росту их организованности самосознания. При этом нельзя исключить, что влияние на результаты этой конкуренции могут оказывать специфичные воздействия природной среды (пассионарные толчки). Победители в межгрупповой конкуренции будут в любом случае, независимо от того были пассионарные толчки или нет. Процесс этногенеза происходит при столкновении интересов больших групп представителей разных культур. Выработка общности самосознания представителями культурных общностей с одной стороны, является психологической потребностью, так как обеспечивает их чувством защищенности «мы вместе, я не один, мне помогут наши». С другой стороны, общно-

сти, не выработавшие самосознания своей общности, сошли с исторической арены, проиграв конкурентную борьбу. **Общность самосознания – продукт конкуренции между этническими (проэтническими) образованиями.**

Рассмотрим второй признак – общность культуры. Под культурой, в широком смысле, обычно понимаются поведенческие стереотипы, определяющие формы деятельности в самых разных областях, сама эта деятельность и ее результаты. Культура выступает организующим началом этноса. При смене поколений культура обеспечивает целостность этнической системы и плавность изменений в ней. Преемственность культуры обеспечивается при воспитании последующих поколений и не имеет биологической природы.

Та часть культуры, что связана со стандартами хозяйственной деятельности, в большей степени связана с ландшафтом, чем самосознание, так как формы хозяйственной деятельности в значительной степени определяются ландшафтом. Тем не менее, основное содержание культуры – это поведенческие стандарты, регламентирующие поведение представителей проэтнического сообщества внутри и обеспечивающие его стабильность. Простейший способ обеспечить себя запасами на зиму – ограбить соседа или соседнюю деревню, но общество, которое будет так поступать, самоликвидируется, поэтому необходима культура, определенная система запретов, обеспечивающая выживаемость общества. Именно эта область культуры обеспечивает самоорганизацию и самоуправление этноса и подавляет проявление агрессии при внутриэтнической конкуренции, формирует внутриэтническую этику. **Общность культуры – продукт конкуренции внутри этнического (проэтнического) образования.**

Связь с этногенезом таких характеристик этноса как общность происхождения и общность истории очевидна. Общность истории в значительной степени связана с общностью происхождения, и обеспечивает общность территории, на которой происходит зарождение этноса. В целом, этнос – продукт внутригрупповой и межгрупповой конкуренции в человеческом обществе.

Возвращаясь к определениям этноса, отметим, что в предложенных определениях под этносом понимается, в первую очередь, совокупность людей, обладающих определенными признаками. Этнос же, представляет развивающуюся структуру, это – саморегулируемая система и процесс одновременно. На наш взгляд, именно вовлеченность в систему взаимоотношений дает человеку чувство уверенности и защищенности и делает его полноценным представителем этноса. Таким образом, определение этноса должно включать в себя наряду с описанием признаков элементов, описание системообразующих факторов.

Таковыми факторами являются этническая культура и этническое сознание. Включение в понятие этнос этнической культуры и этнического сознания меняет содержание понятия межэтнического взаимодействия – это уже

не только взаимодействие людей и их групп, но и взаимодействие культур. Под этнической культурой здесь понимаются, сложившиеся внутри данной этнической группы представления об окружающем мире, его истории, приемы социальной и трудовой деятельности, а так же результаты этой деятельности. Под этническим сознанием понимается совокупность сложившихся в этнической группе ментальных конструкций, определяющих восприятие внешних факторов, их осмысление и эмоциональную оценку. Примером таких ментальных конструкций являются отражение в этническом сознании национальных сказок, дающих стереотипы поведения. Общая культура и этническое сознание, включающее в себя самосознание, являются не признаками этноса, а его составными частями, определяющими регуляцию взаимоотношений внутри этноса, и реакцию этноса, как системы, на внешние социальные и природные факторы.

Таким образом, можно предложить следующую дефиницию понятия «этнос»: **этнос – это сложная самоорганизующуюся система, возникшая в результате межгрупповой и внутригрупповой конкуренции, представляющая общность взаимосвязанных людей, их группового сознания и объединяющей их культуры общего языка, происхождения и истории.**

#### *Литература*

1. Гумилёв, Л. Н. Этногенез и биосфера Земли. Л., 1990.
2. Гумилев, Л. Г. О термине «этнос». Доложено на заседании Отделения этнографии 17 февраля 1966 г. // Доклады Географического общества СССР. 1967, вып.3 стр. 3-17.
3. Гумилёв, Л. Н. Этносфера: история людей и история природы. М., 1993.
4. Бромлей, Ю. В. Несколько замечаний о социальных и природных факторах этногенеза. // Природа. 1971. № 2. С. 83.
5. Бромлей, Ю. В. Этнос и этнография. М., 1973.
6. Бромлей, Ю. В. Этносоциальные процессы: теория, история, современность. М., 1987.
7. Семенов, Ю. И. Производство и общество // Социальная философия. Курс лекций. Учебник. – Под ред. И.А.Гобозова. – М.: Издатель Савин С.А., 2003, Юрий Семёнов. Этнос, нации, расы. – [http://scepsis.ru/library/id\\_75.html](http://scepsis.ru/library/id_75.html).
8. Яценко, Н. Е. Толковый словарь обществоведческих терминов.- СПб., 1999.

## **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МОЛОДЕЖНЫХ СУБКУЛЬТУР С ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ УЧРЕЖДЕНИЯМИ**

*В. В. Лобанов*

Томский государственный педагогический университет

Среди многочисленных молодежных субкультур современной России существуют движения, возникшие на различных ценностных платформах. Интересно, что отношение общества к различным субкультурам, как правило,

неоднозначно, вне зависимости от того, является ли направленность конкретного движения социально-полезной или асоциальной. В качестве субкультуры, направленность деятельности которой вызывает наиболее неоднозначное отношение, мы рассмотрим ролево-реконструкторское движение.

Ролевые и реконструкторские клубы в настоящее время широко распространены и предоставляют собой, в основном, вид экстремальной активности, самостоятельно организовавшейся лицами в возрасте 14-30 лет. Несмотря на потенциальную опасность получения травмы в ходе тренировочного процесса и асоциальность представителей некоторых клубов, участие в них остается привлекательным для молодежи, что объясняется рядом стереотипов, имеющих в обществе. Во многом эти стереотипы были сформированы в результате взаимодействия ролево-реконструкторского движения с образовательными и властными структурами. В развитии такого взаимодействия мы прослеживаем 4 этапа:

**1. Официальный (советская эпоха). 1985–1991–1993 гг.** По некоторым данным, уже к концу 1980-х годов были разработаны и опробованы основные элементы того, что сейчас называется «полевыми ролевыми играми». Для проведения таких игр использовалась специальная социально-педагогическая технология, которая применялась в системе коммунарских отрядов в 1970-80-х гг. В это же время, помимо широко распространенных театрализованных ежегодных Бородинских Битв и Осад Сталинграда, появляются первые игры по фантастическим вселенным (например, по книгам братьев Стругацких), реализовывавшиеся так называемыми «Центрами ролевого моделирования», в работе которых принимали участие и педагоги.

В городе Томске первые поклонники Толкина появились, вероятно, после выхода в 1976 году книги «Хоббит» на русском языке, а максимума их количества достигло в 1990-93 гг., после издания большим тиражом первых двух частей «Властелина Колец». Инициативные толкинисты (в частности, руководитель клуба «Эндор» Сергей Владимирович Савин) провели ряд полевых, настольных и кабинетных игр, таких как «Эндор-92»; «Средиземье против Смога»; «Завещание короля»; «Магический треугольник»; «Алтарь сокровищ» и другие. Клуб «Эндор» смог даже стать официальным объединением Хобби-центра. Пиком развития движения стало проведение в 1993 году 1 Сибирского Конвента Ролевых Игр, в рамках которого проводились (и до сих пор проводятся) «фехтовальные» турниры, конкурсы костюмов и т.д.

**2. «Дикий» постсоветский. 1993-1998 гг.** В связи с общим кризисом экономики и сокращением государственных дотаций на образование руководство учреждений общего и дополнительного образования (а также досуговые центры) были вынуждены сокращать ставки педагогов и сдавать в аренду помещения (школьные спортивные залы и др.), где ранее проводились занятия в рамках данного направления. Сложившаяся своеобразная субкультура ролеви́ков, не имея поддержки со стороны государства, «вышла на улицу» и, потеряв при этом все традиции, наработанные в течение

советской эпохи, в определенном смысле стала противопоставлять себя обществу.

Без руководства со стороны педагогов, разработанной системы обучения и соблюдения элементарных правил техники безопасности, подобное «сообщество по интересам» стало привлекательной средой для различных асоциальных, анархически настроенных элементов, основным поведенческим свойством которых стала так называемая (в среде ролевиков) «маньячность». Наиболее авторитетные «старые» ролевики организовали и поныне существующие «тренировки», вполне попадающие под определение «ролевые тусовки». Типичными примерами подобных «тусовок» являются «Михайловка» (поляна в Михайловской роще) и «Поляна» (Академгородок). Суровые погодные условия не позволяли проводить регулярные тренировки на открытом воздухе, поэтому в ролевой среде начались интенсивные поиски помещений для занятий, а также попытки привлечения ролевиков старшего возраста к работе в качестве «наставников». Однако идея легализации движения через вхождение отдельных клубов в систему дополнительного образования на этом этапе провалилась. Подобная вольница не могла обеспечить сколько-нибудь качественный уровень подготовки, поскольку в большинстве новоявленные руководители не имели ни навыков работы с молодежью, ни педагогического или спортивного образования: их мало заботило обеспечение безопасности жизни занимающихся, и основной интерес для них представляла так называемая «торцовка» («протофехтование» с использованием макетов холодного оружия из стали или текстолита). В связи со студенческим (в основном) характером движения, «торцовки» проводились без какого-либо защитного снаряжения, поскольку стоимость типового надежного защитного комплекта, по данным Н.Бондаренко, может превышать 20000 рублей.

Разумеется, Томск не являлся в этом смысле каким-либо исключением. Подобное безответственное отношение обусловило чрезвычайно высокий травматизм, особенно среди начинающих ролевиков (более опытные со временем все же пришли к выводу о необходимости ношения доспехов). Ближе к концу периода популярность ролевых игр несколько падает. Это обусловлено уходом из движения «олдовых ролевиков», повзрослевших и больше не нуждавшихся в подобных выплесках адреналина под угрозой реальной смерти.

**3. Официальный российский. 1998-2004.** К началу этого периода власть обратила внимание на отсутствие какой-либо молодежной политики. В учреждениях управления образованием к концу 1990-х годов сформировалось достаточно мягкое и либеральное отношение к любого рода «дрыномашцам» (термин ролевого движения, обозначающий человека, применяющего игровое оружие, но не владеющего какой-либо системой фехтования). Считалось, что «лучше молодежь машет своими палками, чем будет стоять в подъездах и пить пиво». К сожалению, чиновники жестоко просчитались – ролевое движение, сложившееся в течение второго периода,

уже не имело ничего общего с легальным ролевым движением первого периода. Желая получить помещение для занятий, многие «тусовки» такого рода выделили из своей среды лиц, достаточно долго занимающихся «ролевым фехтованием» и представили их в качестве «тренеров». Ими были написаны программы занятий, однако из-за сохранения прежнего анархического («мы напишем все, что захотите, лишь бы драться не на холоде») характера теперь уже формально официального движения и большого количества травм, в конце периода большинство клубов были закрыты, а директора школ и учреждений дополнительного образования перестали предоставлять помещения для занятий. Это больно ударило по получавшим все большее распространение клубам исторической реконструкции, клубам исторического фехтования, а также ролевикам, пытающимся перестроить свою деятельность на новом и более серьезном уровне.

**4. «Дикий» российский. 2005 – н.в.** После печально известных событий (убийство в г. Екатеринбурге «тренером»-ролевиком 16-тилетнего ученика на тренировке, ряда несчастных случаев со смертельным исходом в г. Москве) большинство клубов в городе Томске лишились помещений для занятий, в том числе и недавно сформированные клубы, предпринимавшие попытки работать на уровне наличия строгой системы обучения (КИР «Северная Дружина»). Однако некоторым клубам удалось реорганизоваться и привлечь в качестве тренеров спортсменов. Например, ролевой клуб РСО в настоящее время работает в МОУ ДОД ДЮСШ №16 г. Томска в качестве секции спортивной стрельбы из лука. С 2005 года и по настоящее время в СОШ №49 занимается Военно-исторический клуб «Ворон», сменил несколько залов Клуб ролевого моделирования и исторической реконструкции «Русский Сокол», который впоследствии самоопределился как ДЮК-ВИР (Детско-юношеский клуб военно-исторической реконструкции). В спортзале МОУ СОШ №1 в 2005 году занимался Клуб толкинистов «Осгилиат» (впоследствии распался). В 2005 году лишились залов и многие другие клубы, например, Клуб ролевых игр и исторического фехтования «Декамерон» проводил занятия в спортзалах МОУ СОШ № 32 и МОУ СОШ №1, но лишился помещений в сентябре 2005 года. Клуб исторической реконструкции «Северная Дружина» работал в МОУ СОШ №39, но был выгнан администрацией школы в марте 2005 года.

Множество объединений, называющих себя клубами, но еще не признанные ролевой общественностью таковыми (либо клубы, лишившиеся помещений), по-прежнему проводили регулярные тренировки в Михайловской роще, на стадионе «Буревестник» и в Академгородке, но суровый сибирский климат предопределил их распад (распались клубы «Сибирский легион», «Второй Сибирский легион», «Хирд», «Пантера» и др.).

В большинстве клубов, имеющих помещение для занятий, собирается арендная плата в форме членских взносов, которая составляла в разное время от 50 до 500 рублей в месяц, помимо этого, существует традиция ре-

гулярно участвовать в мероприятиях образовательного учреждения, в котором базируется определенный клуб.

Спецификой Томска является то обстоятельство, что состав различных клубов состоит во многом из одних и тех же людей, принадлежащих к категории «олдовых ролевиков». К сожалению, в настоящее время репутация толкинистов и ролевиков в городе в частности и в РФ вообще настолько плоха, что повсеместно идет процесс переименования ролевых клубов в клубы исторической реконструкции, исторического фехтования, спортивные, военно-патриотические и военно-исторические клубы. При этом такие «историко-реконструкторские» и «военно-исторические» клубы сохранили прежние анархические формы работы, например, участвуют в полевых ролевых играх, в том числе и тех, которые не соответствуют заявленной тематике и направлению деятельности клуба. Таким образом некоторым объединениям удастся ввести в заблуждение чиновников, получить помещение (обычно – школьный спортзал) и даже официально зарегистрироваться (например, клуб «Миф», г. Северск). Прежнее «ролевое фехтование» также стало пользоваться плохой репутацией, и поэтому в Томске данное «дрыномашество» было спешно переименовано некоторыми клубами в «историческое фехтование», которое до 2008 года поддерживалось Федерацией фехтования России.

Отметим, что, позаимствовав основные «признаки» исторического фехтования – тяжелые доспехи и стальное оружие, – свежее испеченные клубы не озаботились разработкой системы обучения и обеспечением качества учебного процесса, более того, снизили минимальный приемный возраст с 16 до 14 лет. «Классический» вариант обучения в таких клубах и сейчас выглядит как «бери меч, иди и бейся, как можешь». Подобный подход вызвал естественную негативную реакцию со стороны контролирующих органов. Как следствие, многие клубы опять оказались на улице, что, несомненно, повлечет за собой рост анархии и «беспредела» в движении. Отметим, что популярность рассматриваемой субкультуры среди молодежи обусловлена именно ее неформальным характером, но при этом сама неформальность движения делает его в некоторой степени асоциальным. Однако в своих концептуальных основаниях субкультура ролевиков и реконструкторов может выполнять социально полезные функции, например, организовывать досуговую деятельность молодежи, но только в случае формализации и легализации движения, а также руководства им со стороны специалистов-педагогов.

### ***Литература***

1. Савин, С. В. Педагогическая программа «И все-таки игра» / С. В. Савин. – Томск : «Хобби-центр», 1993.



# **МОДЕРНИЗАЦИЯ ТРУДА ПЕДАГОГОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ КАК АКТУАЛЬНАЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ОПТИМИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*А.Е. Мажуга*

Российская академия государственной службы, полковник, соискатель ИТО ТГПУ  
(г. Москва)

Наиболее актуальная проблема идущей в последнее десятилетие дискуссии о модернизации образования в РФ, связана с включением российских вузов в пространство так называемого «Болонского соглашения» и перехода на многоуровневые блоки обучения: «бакалавр – магистр». Однако подавляющее большинство организационно-педагогических проектов никак не затрагивает повышения качественной эффективности образовательной деятельности педагогов в системе повышения квалификации научно-педагогических кадров учреждений высшего военного образования.

Хотя такая проблема, как дидактическая готовность педагогов военных вузов к эффективной образовательной деятельности, осуществляемой в новых социально-экономических условиях, затрагивает не только современные достижения психолого-педагогических наук или соотношение педагогических усилий и полученных результатов в призме единых сквозных требований к психолого-педагогической подготовке для всех педагогических кадров; эта проблема будущей обороноспособности страны.

В свое время реформа германского образования привела к победе молодого немецкого государства в войне с большим и могучим противником – Францией (1871 г.). Канцлер Бисмарк тогда сказал историческую фразу о том, что «в этой войне победил не германский солдат, а германский учитель».

Отталкиваясь от этого тезиса, мы и обратились к возможности создания концепции эффективности образовательной деятельности педагога военного вуза, в основу которой должны будут положены такие критерии эффективности педагогической деятельности, как использование достижений психолого-педагогической науки и практики, технологичность образовательного процесса, соотношение затраченных усилий и результата.

Кроме этого нами должны быть рассмотрены тенденции и закономерности содержательной и процессуальной деятельности педагогических кадров военных учебных заведений. Мы должны будем обратиться к анализу ресурсных факторов формирования дидактической готовности педагогов военных вузов, которые могут быть отражены в критериях эффективности труда, факторах эффективности, психолого-педагогических знаниях и умениях как базы эффективной образовательной деятельности – главного ресурсного фактора профессионального роста и развития научно-педагогических кадров.

Кроме того, перед нами встала необходимость – рассмотреть роль образования в развитии российского государства и ответить на следующие вопросы: Возникла ли необходимость модернизации педагогической деятельности в военных вузах? Какой уровень модернизации педагогической деятельности с позиции разработки ресурсного обеспечения и определения путей изменения педагогической практики отвечает новым социально-экономическим требованиям к образованию и к подготовке военного педагога? Насколько сложившиеся противоречия, описанные нами в преамбуле, имеют место в педагогической действительности РФ? Присутствует ли проблема разрушения социального заказа, в частности для системы военного образования при повышении требований к современному специалисту на уровне современного рынка труда и области госзаказа? Можем ли мы в условиях нестабильности реального социально-экономического и социокультурного сектора определить достаточность характера инновационных процессов в образовании? Насколько стратегия выживания традиционных научных школ в современной системе образования соотносится с системой востребованности новых кадров в сужающемся пространстве образовательной деятельности? В частности, насколько инновационно действенна система подготовки кадров для военных вузов и соотносима к потребности не только в образованных, но и профессионально-мобильных педагогах, имеющих опыт реальной военной службы в войсках?

Приступая к обоснованию методологической части заявленного исследования, мы, в свою очередь, должны будем ответить на вопрос: Имеется ли необходимость интенсификации педагогической деятельности? В частности, возрастает ли роль высших военных училищ в деле образования в довольно сложных современных условиях? Какова доля их влияния на развитие социально зрелых и творчески активных специалистов в условиях сложности, многогранности и интегрированного характера современного образовательного процесса?

Однако, возможно ли на основании результатов анализа поставленных выше вопросов и представленной источниковой базы по состоянию современного российского образования разработать дидактическую концепцию эффективной образовательной деятельности педагогов военных вузов покажет наше исследование, которое мы планируем провести в 2009-2010 гг. на базе военных вузов гг. Москвы и Санкт-Петербурга.

## ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ КАК КОМПОНЕНТ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ УЧЕНИКА

*Е. А. Меньшикова*

Томский государственный педагогический университет

Эмоции являются главнейшей характеристикой личности. К.Д. Ушинский писал: «Ничто – ни слово, ни мысли, ни даже поступки наши не выражают так ясно и верно нас самих и наши отношения к миру, как наши чувствования, в них слышен характер ... всего содержания души нашей и ее строя» [1, с. 117–118]. Эмоции выполняют функцию внутренних сигналов, которые отражают отношение между мотивом и результатом деятельности. А. Н. Леонтьев называл это индикацией положительного или отрицательного санкционирования осуществленной (в прошлом), осуществляемой (в настоящем) и предстоящей (в будущем) деятельности [2]. Эмоции отражают смысл, который имеют для человека объекты, ситуации, воздействия среды, в том числе и смысл познавательной деятельности в процессе обучения. Они выражают личностное отношение ребенка к обучению, в результате специфического обобщения эмоций формируют устойчивое эмоциональное отношение к ней. В результате оценки значимости познавательной деятельности и сформировавшегося эмоционального отношения, они либо побуждают ученика к познанию, либо наоборот, «отталкивают». Личный опыт переживания эмоций в деятельности (в том числе познавательной) играет огромную роль. Отрицательные эмоции в развитии индивида появляются намного раньше положительных, они врождены, имеют безусловнорефлекторную основу. Это обусловлено тем, что для сохранения жизни нашим предкам была необходима быстрая мобилизация всех защитных функций организма [3]. Эту биологическую роль выполняли отрицательные эмоции. В первые три – шесть месяцев у младенцев на боль и дискомфорт появляется гнев и страх. Эти эмоции возникают без всякого обучения. А положительная эмоция на протяжении всего этого периода – одна: реакция радостного оживления при общении с матерью, и то она – вырабатываемая! Результат непосредственного эмоционального общения с матерью, возникающая в ответ на внимание и заботу о младенце. Эта эмоция вообще может не возникнуть, если ребенок лишен материнской любви. Вследствие этого у него развивается тяжелое психическое нарушение, получившее название госпитализма. Оно было зафиксировано в начале XX века в США и странах Европы в домах ребенка. Француз Рене Спизц установил, что большинство детей, страдавших госпитализмом, не доживали до двух лет (они умирали от тоски), а выжившие – в четырехлетнем возрасте не умели говорить, ходить, одеваться, есть ложкой, отставали в росте и весе [4]. Американский психолог Берес, исследовавший личности тридцати восьми взрослых, страдавших в детстве госпитализмом установил, что только семеро из них хорошо приспособились к жизни и стали нормальными людьми.

ми, остальные – имели различные психические дефекты. Б. Харрисон, изучавший жизнь обезьян, выявил взаимосвязь между обращением с животными и сформировавшимися у них чертами характера: робость и невротический страх, если их обижали; буйство и дерзость, если все позволяли; равнодушие и апатия, если держали в тесном помещении и не поощряли любознательность [Там же]. Американец Харлоу установил, что обезьянки, воспитывавшиеся без матери (ее им заменяло чучело с соской), имели следующие особенности поведения: редко вступали в контакт со своими сородичами, прятались в одиночестве при угрозе, проявляли высокую агрессию, а, став взрослыми, оказались плохими родителями для своих детей, жестоко с ними обращались. Опыт переживания положительных эмоций ребенком в детстве является необходимой предпосылкой развития положительного эмоционального отношения школьника к познавательной деятельности. Главной единицей эмоционального отношения является переживание (Л. С. Выготский, Л. И. Божович). Оно представляет собой: 1) эмоциональное состояние, отражающееся в сознании человека; 2) является внутренним сигналом осознания личностного смысла происходящих событий, 3) формой активности, возникающей при невозможности достигнуть субъектом ведущих мотивов [5, с. 270]. Понимание переживаний ученика чрезвычайно важно. Оно означает установление причины его эмоционального отношения к познавательной деятельности, знание которой поможет участникам педагогического процесса оптимальным образом выстроить стратегию обучения и воспитания. Переживание как состояние является «первостепенной действительностью», которая направляет всю нашу жизнь [6, с. 244 – 245.] Состояние характеризует психическую деятельность в определенный период времени, своеобразное протекание психических процессов в зависимости от отражаемых предметов и явлений действительности, предшествующего состояния и психических свойств личности [7]. Оно окрашивает познавательную деятельность ребенка, настраивает его на определенный лад, создает некий фон. Радость познания – индикатор позитивного отношения к учебной деятельности. Учебный материал усваивается легче и надолго сохраняется в памяти ученика, если его усвоение эмоционально окрашено и прочувствовано ребенком. Знание закономерностей протекания эмоциональных состояний, их учет и целенаправленное создание учителем учебных ситуаций, в которых бы школьник испытывал необходимое для эффективного познания эмоциональное состояние, очень важно, потому что формирование новых черт характера происходит через этап повторения психических состояний. Установлено, что психическое состояние многократно повторяясь, закрепляется и «переходит» в черту характера [Там же]. Этот механизм воспитания упорства, настойчивости, трудолюбия и других черт характера в учебной деятельности может быть реализован в процессе обучения только в ситуации эмоционального благополучия, когда ребенок чувствует себя в безопасности. Это обусловлено рядом факторов:

1. Когда у ребенка сформировано положительное отношение к школе в целом. (Ему нравится там находиться, он идет в школу с удовольствием. Ему не хочется уходить домой).
2. Когда у школьника здоровые взаимоотношения со сверстниками – одноклассниками и учителем. Важно так выстраивать отношения, чтобы дети не боялись учителя (он друг, единомышленник, помощник). Страх «останавливает деятельность души» [8, с. 224], препятствует взаимопониманию и дезорганизует познавательную деятельность.
3. Когда отсутствует конкуренция (соперничество) в учебной деятельности. Необходимо развитие сотрудничества и взаимопомощи в учебном труде. Сравнение ученика с самим собой «вчерашним» (а не с другими), осознающим собственное продвижение вперед.
4. Важно, чтобы сам процесс познания вызывал у ребенка позитивные чувства, был окрашен в радостные тона. Достижение результата (субъективное ощущение открытия) чрезвычайно важно.
5. Важно наличие умственной раскрепощенности, обусловленной интересом к познанию, отсутствием страха допустить ошибку и быть за нее наказанным (в виде плохой оценки или в какой-либо иной форме).
6. Необходимо, чтобы осознание школьником своих возможностей было связано с положительными эмоциями («я смогу», «я сумею», «если трудно, мне помогут», «вместе мы сделаем дело»), чтобы ребенок испытывал радость от своих интеллектуальных побед, познавательные задания учебной программы были бы ребенку по силам, связаны с преодолением трудностей в «зоне ближайшего развития».
7. Важно, чтобы познавательная деятельность вызывала бы стремление к самостоятельному поиску знаний, который доставлял бы радость ученику.
8. Важна «рефлексия чувств», которая предполагает работу с чувствами ученика. Это предусматривает понимание причины эмоционального состояния, умение объяснить ее и преодолеть в деятельности. (Осмыслению способствуют ответы на вопросы: «Какие чувства я испытываю?» «Что вызывает у меня эти чувства?» «Что я могу сделать, чтобы их преодолеть?» и др.).
9. Необходимо развитие внутреннего локуса контроля, умения искать причины неудач в самом себе («не выучил», «не проявил трудолюбия, настойчивости в достижении цели» и др.).

Большую роль в плане развития эмоциональной сферы играют творческие работы учащихся: сочинения – размышления о прочитанном, сочинения – сказки и чтение художественных произведений. Чтение – основа развития СО-чувствия и взаимопонимания. Анализ прочитанного, вопросы

типа: «Что я испытываю, прочитав рассказ?», «Что меня расстроило?», «Какие чувства вызвал у меня поступок героя?» и другие помогают проанализировать произведение, оценить поступки героев, поставить себя на место другого, разобраться во взаимоотношениях, сформировать нравственные основы личности ученика.

Эмоции тесно связаны с потребностями человека [9]. Удовлетворение – неудовлетворение познавательной потребности порождает соответствующее эмоциональное состояние. Оно зарождается из соотношения цели (образа желаемого результата) познавательной деятельности и ее результата. Это выражается в субъективной окраске происходящего, которая определяет в дальнейшем познавательную стратегию ребенка. К началу школьного обучения у детей развивается «обобщение переживания» (Л.С. Выготский). Это означает новый уровень развития сознания ребенка. «Утеря непосредственности означает привнесение в .. поступки интеллектуального момента, который непосредственно вклинивается между переживанием и непосредственным поступком» [10, с. 377]. Если с ребенком «много раз случалась такая – то ситуация, у него возникает аффективное образование, характер которого так же относится к единичному переживанию или аффекту как понятие относится к единичному восприятию или воспоминанию...» [Там же, с. 379 – 380]. Дети начинают понимать свои переживания, возникает своеобразное «внутреннее отношение ребенка к тому или иному моменту действительности» [Там же, с. 382]. Возникает понимание и отношение, «единство аффекта и интеллекта» (Л.С. Выготский). Оно обнаруживается во взаимосвязи и взаимовлиянии этих сторон психики на всех ступенях психического развития и является динамической [11]. «Анализ внутренней структуры всех возникающих в процессе онтогенеза новообразований обнаруживает, что в их психологическую природу входит «сплав» аффективных и когнитивных компонентов, что ... обеспечивает... сознанию его побудительную силу. Поэтому-то в тех случаях, когда постановка цели (или принятие намерения) осуществляется чисто рациональным путем, т. е. в этом процессе не происходит «встреча аффекта и интеллекта», то не осуществляется и побудительная сила сознания» [12]. Побуждения учителей и родителей ребенка к познавательной деятельности станут «двигателями» его поведения, когда «перейдут» в его собственные, эмоционально принятые побуждения, приобретут внутренний личностный смысл. Полагаем, что во взаимодействии интеллектуального компонента (личностного смысла) познавательной деятельности и аффективного компонента (позитивного эмоционального отношения к процессу познания) состоит единство аффекта и интеллекта в учебной деятельности. Наличие этой взаимосвязи является необходимой предпосылкой развития активной познавательной позиции у младших школьников. Если создаются благоприятные условия для понимания познания детьми как значимой деятельности, имеющей личностный смысл в сочетании с ситуацией положительного эмоционального отношения к этому процессу, у детей сформируется устойчивое желание зани-

маться познавательной деятельностью, формируется познавательная позиция ученика. Учеными доказано, что к началу школьного обучения у детей развивается произвольные формы поведения (А.Н. Леонтьев и др.). Ребенок сам, с помощью волевых усилий может добиваться определенных результатов в деятельности. Это – база для формирования нравственно-волевых качеств личности. А.В. Запорожец установил, что в дошкольном возрасте и в сфере эмоций происходят существенные изменения: они становятся произвольными. Это обуславливает «переход» центральной психической функции дошкольника от «натуральной» к ее высшей форме [13]. «К концу дошкольного возраста ребенок открывает для себя особый мир – мир собственных переживаний, внутренний мир чувств...Появление внутреннего мира – личностное новообразование, перестраивающее всю психику детей на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста» [14, с. 26]. Эмоции становятся самостоятельным предметом сознания, выражающим личностное отношение ребенка к миру людей, вещей и своей деятельности. Это новообразование является основой для «рефлексии чувств». Полагаем, оно является предпосылкой для развития познавательной позиции детей в учебной деятельности, внутреннего сознательного отношения к познанию, усвоению социального опыта. Сочетание интереса к познавательной деятельности с радостью от процесса познания – важное условие эффективного обучения. Радость является основой формирования привязанности. Сочетание интереса и радости лежит в основе любви [15, с. 157]. Полагаем, что если радость лежит в основе привязанности человека к человеку в сфере межличностных отношений (когда человек испытывает интерес к другому человеку и радость от общения с ним), то можно предположить, что аналогичная закономерность наблюдается в сфере познания в учебной деятельности. Если ребенок испытывает интерес к предмету (учебная дисциплина, любой предмет или явление познания) и испытывает радость от его изучения в ситуации выполнения трудных, но посильных заданий в условиях психологической безопасности, то у него возникает устойчивое стремление (аналогично привязанности) к познавательной деятельности, лежащее в основе познавательной позиции ученика.

### *Литература*

1. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания / К. Д. Ушинский. – М. : , 1950, Т. 2. – С. 117 – 118.
2. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
3. Кольцова, М. М. Развитие сигнальных систем / М. М. Кольцова. – Л. : Наука, 1980. – 164 с.
4. Субботский, Е. В. Ребенок открывает мир / Е. В. Субботский. – М. : Просвещение, 1991. – 207 с.
5. Психология. Словарь / Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
6. Павлов, И. П. Полное собрание сочинений / И. П. Павлов. – М. – Л. : АН СССР, 1952. – С. 244 – 245.

7. Левитов, Н. Д. О психических состояниях человека / Н. Д. Левитов. – М. : Просвещение. – 1964. – 240 с.
8. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений / К. Д. Ушинский. – М. – Л. : АПН РСФСР, 1948 – 1952. – 140 с.
9. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
10. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1984. – 4 т. – 280 с.
11. Кравцов, Г. Г. Принцип единства аффекта и интеллекта как основа личностного подхода к обучению детей / Г. Г. Кравцов // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 53 – 64.
12. Божович, Л. И. Концепция культурно-исторического развития психики и ее перспективы / Л. И. Божович // Вопросы психологии. – 1977. – № 2. – С. 40 – 47.
13. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды / А. В. Запорожец. – М. : , 1986. – 250 с.
14. Кравцов, Г. Г. Психическое развитие дошкольника в свете идей Л.С. Выготского / Г. Г. Кравцов, Е. Е. Кравцова // Психологические проблемы воспитания и обучения. – Мн. : Народная света, 1990. – С. 22 – 29.
15. Архипова, Е. А. Проблема формирования социально активной личности дошкольника / Е. А. Архипова // Психологические проблемы воспитания и обучения. – Мн. : Народная света, 1990. – С. 77 – 84.

## **СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ТРУДОВОМ КОЛЛЕКТИВЕ**

*Е.В. Мороденко*

Филиал ГОУ ВПО «Кузбасский государственный технический университет»,  
г. Прокопьевск

Особую актуальность тема социальной адаптации приобрела в конце XX – начале XXI вв. в связи с происходящими в нашем обществе изменениями.

Первые представления о биологической адаптации были замечены Ч. Дарвиным и его последователями. Адаптация рассматривалась как совокупность полезных для организма изменений, представляющих собой более или менее верное отражение окружающей среды.

Сам термин «адаптация» впервые введен в 1865 году немецким физиологом Аубертом. Он возник в рамках физиологической науки и относился к процессу приспособления слухового или зрительного анализатора к действию раздражителя. В дальнейшем он распространился на более широкий круг явлений, характеризующих приспособление строения и функций организма к условиям внешней среды. Предназначение адаптации многие физиологи видят в обеспечении состояния гомеостаза, а способность к адаптации оценивают как процесс «подгонки», оптимизации ответных реакций



без коренной перестройки деятельности всего организма. Несколько десятилетий назад этот термин был заимствован социологией и психологией для описания явлений, касающихся освоения человеком различных сфер природной и социальной среды. По мнению В.П. Казначеева: «Адаптация в широком смысле – процесс приспособления человека к условиям среды обитания, которую все в большей мере создает он сам в результате преобразования природы, направленный на сохранение, развитие человека и достижения главной цели: прогресса человека». [5.С.4]

В период всей жизни человека, с момента его рождения и до самой смерти, его непрерывно сопровождает процесс адаптации.

Феномен адаптации изучался многими авторами (И.А. Зимняя, Г.П.Медведев, В.Т.Ащепков, Л.Г.Егорова). Количество видов адаптации у разных исследователей отличается:

- Л.Г. Егорова выделяет 3-и вида: социальная, профессиональная, социально – психологическая.

- Г.П. Медведев [7] предлагает 2-а вида адаптации: социальная и профессиональная.

- В.Т. Ащепков [2] рассматривает психологическую, социальную, дидактическую, методическую, научную, специфическую, биологическую, физиологическую, экономическую, бытовую, политическую, правовую и этническую адаптации.

Обобщая основные положения, высказанные в трудах В.С. Аршавского, В.И.Медведева, Ф.Б.Березина, В.Н.Крутько можно заключить, что:

- адаптация является целостным, системным процессом, характеризующим взаимодействие человека с природой и социальной средой;

- системообразующим фактором, регулирующим и организующим процесс адаптации, является цель, связанная с ведущей потребностью;

- особенности процесса адаптации определяются психическими свойствами человека, в том числе уровнем его личностного развития, характеризующегося совершенством механизмов личностной регуляции поведения и деятельности;

- критерием адаптации можно считать не только выживаемость человека и нахождение места в социально – профессиональной структуре, но и общий уровень здоровья, способность развиваться в соответствии со своим потенциалом жизнедеятельности;

- процесс адаптации человека в новых условиях существования имеет временную динамику, этапы которой связаны с определенными психологическими изменениями, проявляющимися как на уровне состояния, так и на уровне личностных свойств.

В общем виде выделяют четыре стадии адаптации личности в новой для нее социальной среде:

- Начальная стадия, когда индивид или группа осознают, как они должны вести себя в новой для них социальной среде, но еще не

готовы признать и принять систему ценностей новой среды и стремятся придерживаться прежней системы ценностей;

- Стадия терпимости, когда индивид, группа и новая среда проявляют взаимную терпимость к системам ценностей и образцам поведения друг друга;
- Аккомодация, т.е. принятие индивидом основных элементов системы ценностей новой среды при одновременном признании некоторых ценностей индивида, группы новой социальной средой;
- Ассимиляция, т.е. полное совпадение систем ценностей индивида, группы и среды.

Интенсивность адаптационных процессов в обществе существенным образом зависит от того, какую стадию в своем развитии оно переживает. Во времена серьезных социальных изменений, адаптационные процессы приобретают особую интенсивность и захватывают практически все слои общества.

Адаптация компенсирует недостатки привычного поведения в новых условиях. Благодаря адаптации создаются возможности для оптимального функционирования организма, личности в необычной обстановке.

Эффективная социально – психологическая адаптация представляет собой одну из предпосылок к успешной реализации внутреннего потенциала человека, его самоактуализации. Но при нарушении процессов адаптации в той или иной среде личность порой оказывается в состоянии дезадаптации.

Социально – психологическая дезадаптивность личности в первую очередь выражается в неспособности индивида приспособиться к удовлетворению собственных потребностей и привязанностей. Одним из признаков дезадаптированности является переживание личностью длительных внутренних и внешних конфликтов без нахождения психических механизмов и форм поведения, необходимых для их разрешения.

Следует различать адаптацию как процесс и адаптированность как результат. Хорошо адаптированным можно считать человека, у которого продуктивность, способность наслаждаться жизнью и психическое равновесие не нарушено.

Более емкая трактовка, которая позволяет определить социальную адаптацию, как многофакторный и многомерный процесс вхождения личности в новое социальное окружение с целью совместной деятельности в направлении прогрессивного изменения, как личности, так и среды, принадлежит А.Г.Мороз [8].

Применительно к высшей школе социальной средой для начинающего преподавателя являются педагогические коллективы кафедр, факультетов, которые должны обеспечить приобщение, взаимодействие каждого конкретного преподавателя.

Вопросы адаптации молодых специалистов имеют большое практическое значение. От их решения зависит процент пополнения ВУЗов высококвалифицированными кадрами.

Средний возраст преподавателя высшей школы 59 лет. Молодому преподавателю бывает очень сложно адаптироваться в коллективе. Психологическая адаптация тесно связана с социальной и обусловлена общественным характером изменений окружающей среды, человеческого сознания.

Молодой педагог, вступая в педагогическую деятельность, попадает в новую для него социальную и профессиональную среду, в непривычные режимы умственной и физической нагрузки, в другую систему отношений и взаимодействий.

В коллективе складывается определенная система различных деловых и личных взаимоотношений, которые основаны на взаимном доверии и уважении людей, открытости, порядочности. Нормальный, здоровый психологический климат в коллективе является залогом его успешности и работоспособности.

Молодой сотрудник, осваивая профессиональную сферу своей жизни, всегда проходит два уровня адаптации, профессиональной и психологической. Профессиональная адаптация – процесс взаимного приспособления работника и организации. Психологическая адаптация является наиболее сложной. Это длительный иногда болезненный процесс, связанный с изменением внутреннего мира человека. Начинаящий работник вынужден мобилизовать физическую силу, сдерживать эмоции, вести поиск резервов в борьбе со стрессорами. При этом происходит ломка прежних стереотипов деятельности, формируются новые направленности, убеждения, навыки, знания, умения и привычки адекватного поведения. Здесь важнейшее место имеет духовная атмосфера коллектива, которая может оказать как положительное, так и отрицательное воздействие на личность. Любой коллектив имеет свои законы, которые уже сложились до прихода молодого человека и работают по своей определенной схеме. Неприятие молодого специалиста, безразличное или даже агрессивное отношение к нему со стороны коллег способны негативно повлиять на профессиональное самоопределение.

Нередко коллеги старшего поколения хотят от молодых специалистов просто выполнения обязанностей, исключая их инициативу и творческие начинания. В таком случае наблюдается «конфликт поколений».

Благоприятным фактором для успешной адаптации молодых преподавателей будет поддержка со стороны старших коллег.

В сфере отношений и взаимодействия с коллегами отмечается психологический комфорт, а психо – физиологическое состояние не приводит к появлению нервно- психических заболеваний. В таком случае можно говорить об оптимальной адаптации.

Обобщая все выше изложенное, можно сказать, что сочетание тактики руководителя, поддержки старших коллег и определенной политики поведения молодого сотрудника, его знаний и умений в области профессиональных взаимоотношений, поможет успешно пройти социальную адаптацию. Молодой сотрудник постепенно приобретет опыт общения с коллегами, а с ним придут и профессиональный опыт, и карьерный рост.

## *Литература*

1. Асеев, В. Г. теоретические аспекты проблемы адаптации//адаптация учащихся и молодежи к трудовой и учебной деятельности / В. Г. Асеев – [Текст] – Иркутск, 1986.
2. Ащепков, В. Г. Профессиональная адаптация преподавателей высшей школы: проблемы и перспективы/ В. Г. Ащепков – [Текст] – Ростов-на-Дону, 1997 – 144с.
3. Березин, Ф. Б. психическая и психо-физическая адаптация человека/ Ф. Б. Березин – [Текст] – Ленинград: издат-во ЛГУ, 1988. – 270с.
4. Еникеев, М. И. Психологический энциклопедический словарь. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2007.- 560 с.
5. Казначеев, В. П. Некоторые медико-биологические вопросы адаптации человека/ В.И. Медведев, В.П. Лозовой – [Текст] – Новосибирск, 1974. – 154с.
6. Медведев, В. И. О проблеме адаптации// Компоненты адаптационного процесса/ В. И. Медведев – [Текст] – Ленинград: 1984.
7. Медведев, В. И. Психофизиологический потенциал как фактор устойчивости популяции в условиях глобальных изменений природной среды и климата. / В. И. Медведев, Г. М. Зараковский – [Текст] //Физиология человека. – 1994. – т.20. – №6.
8. Мороз, А. Г. Адаптация молодого учителя / А. Г. Мороз – [Текст] – Киев, 1990, – 52 с.

## **ОСОБЕННОСТИ ВЫЯВЛЕНИЯ ЖИЗНЕТВОРЧЕСКИХ ИНТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ И ШКОЛЬНИКОВ**

*Н.А. Первушина*

Томский государственный педагогический университет

«В молодости все силы души направлены на будущее, и будущее это принимает такие разнообразные, живые и обворожительные формы под влиянием надежды, основанной не на опытности прошедшего, а на воображаемой возможности счастья,» – писал Л.Н. Толстой. [1]. Л.Н. Толстой давал героям своих произведений емкие и тонкие психологические характеристики, он очень рельефно и объемно описывал ситуации и, можно сказать, был тонким психологом. Данная цитата как нельзя лучше отражает ту особенность молодости, которая связана с жизнетворчеством. Несомненно, жизнетворчество присутствует в жизни людей всех возрастов, но именно в молодом и юном возрасте достигает своего апогея и структурирует вокруг себя развитие молодого человека. Поэтому, в нашем исследовании темы жизнетворчества внимание уделено представителям молодежи.

В исследовании принимали участие учащиеся старших классов общеобразовательной школы и студенты ВУЗов г.Томска. Выборка исследования обусловлена тем, что в юношеском возрасте и молодости человек больше всего полон планов и готов к их реализации, он настойчиво и самозабвенно идет к поставленной цели и, как правило, верит, что вся жизнь в его руках.

В более взрослом возрасте человек становится более критичным и, как правило, менее мечтательным. Респонденты были разделены на 2 группы: школьники и студенты. Стоит отметить, что по сути обе группы являются кризисными: первая в силу возраста и особенностей развития (в данном возрасте подростки переосмысливают жизнь и активно строят планы на будущее), поэтому символы жизнотворчества в их рисунках должны присутствовать априори. Вторая категория тоже во многом кризисная, поскольку данный возраст и условия жизни формируют в людях новые качества, самостоятельность, заставляют переосмысливать жизнь, искать в ней новые, другие смыслы. Студенты выборки живут отдельно от родителей, следовательно, должны быть более самостоятельными, чем подростки. Таким образом, ожидается, что жизнотворчество ярче проявляется у студентов.

Остановимся теперь подробнее на понятии «жизнотворчество». Основной нитью концепций жизнотворчества является этимологическое понимание данного термина, которое приводится в словарях: жизнотворчество – созидание, преобразование жизни.

Концепция Л.В. Сохань продолжает идею начала XX века: в ней по сути жизнотворчество рассматривается как духовно-творческая деятельность. И в то же время, жизнотворчество в рамках концепции Л.В. Сохань носит несколько иной, в большей степени практический, характер. [2]. Можно сказать, оно является «технологией» жизни. Жизнотворчество предполагает создание и осуществление жизненного проекта. Данная концепция жизнотворчества излишне механистична и является типичным примером подхода к жизнотворчеству советского периода.

А.С. Сухоруков рассматривает жизнотворчество как недефицитную форму развития личности, критерием которой является «максимум развития». Жизнотворчество возможно, когда человек выводит себя за пределы сложившейся мотивационной системы, что дает возможность существенного изменения. [3]. Следовательно, жизнотворчество свойственно только зрелой личности и служит воплощению заложенных в человеке потенциалов.

К этому взгляду близка концепция жизнотворчества Д.А. Леонтьева. Но в то же время, она обладает большим охватом. Здесь жизнотворчество понимается не только, и не столько, как процесс создания новой реальности, какие-либо изменения, не только как выход за пределы мотивационной системы личности, но как практика расширения жизненного мира. [4]. А это, в свою очередь дает человеку широкий спектр возможностей, из которых он сам выбирает. Поэтому, по Д.А. Леонтьеву, жизнотворчество предполагает определенный уровень психологической зрелости. И в то же время, жизнотворческие функции могут осуществляться в воспитании, искусстве и других сферах жизни.

Д.А. Леонтьев в своих работах часто опирается на позитивную психологию Селигмана, которая, хоть и не говорит напрямую о таком феномене как жизнотворчество, но предполагает его наличие, поскольку подразуме-

вает, что позитивные чувства и мысли раскрывают потенциал человека, способствуют его развитию, негативные же наоборот, ограничивают.

Таким образом, наше исследование опирается на следующие концептуальные положения о жизнетворчестве:

1. расширение жизненного мира личности;
2. свобода действий и выбора из имеющихся альтернатив
3. способность к личностному росту и направленность на развитие
4. раскрытие потенциала человека
5. личностная, психологическая зрелость
6. наличие позитивных переживаний

В связи с тем, что жизнетворчество предполагает со стороны человека наличие определенных психологических предпосылок и жизневорческие функции могут воплощаться в искусстве, жизнетворческие интенции выявлялись нами с помощью символов жизнетворчества через проективный рисунок на заданную тему («Я и мир», «Я в мире», «Я творю мир»), а также методом моделирования коммуникативного мира В.И. Кабрина.

Метод моделирования коммуникативных миров Кабрина В.И. позволяет получить характеристики внутреннего и внешнего мира респондента. И поскольку, основными критериями жизнетворчества для нас являются способность к личностному росту и направленность на развитие, а также преобладание позитивных переживаний в жизни человека, в данном исследовании мы рассматривали показатель вектора роста и модальности переживаний.

Вектор роста в методике ММКМ позволяет говорить в первую очередь о личностном росте, развитии. В целом, у подростков наблюдается тенденция к развитию, выраженная в той или иной степени. У студентов же 20% респондентов не склонны к развитию: показатель вектора роста говорит о тенденции к стагнации в их мире. При этом только у 10% реапондентов вектор роста отрицательный в обоих случаях, но его числовое значение очень малое, а следовательно незначительное. При этом, позитивных переживаний у данного человека в значительной мере больше, чем негативных, следовательно, один из критериев жизнетворчества выполняется полностью, и респондент может принимать участие в дальнейшем исследовании. Таким образом, получается, что у подростков жизнетворческая позиция более выражена, чем у студентов. Это может быть обусловлено различными причинами: как личностными и возрастными особенностями участниками выборки, так и ситуативными характеристиками (предшествовавшими событиями). Но в целом, как видим, и у подростков и у студентов наблюдается, если не личностный рост, то тенденция к нему.

Для того, чтобы более точно выяснить, есть ли различия в жизнетворческой позиции у участников исследования, принадлежащих разным группам, был проведен корреляционный анализ. Изучалась зависимость степени выраженности определенных параметров ММКМ от возрастных, гендерных и групповых (под группой в данном исследовании подразумевается при-

надлежность к группе студентов или подростков) особенностей респондентов. Таким образом, для того, чтобы выяснить, зависит ли вектор роста (ВРи – вектор роста в сфере интересов – характеристика внутреннего мира; ВРп – вектор роста в сфере отношений с партнерами – характеристика внешнего мира) и модальность переживаний (ППи – позитивные переживания в сфере интересов, НПи – негативные переживания в сфере интересов; ППп – позитивные переживания в сфере отношений с партнерами, НПп – негативные переживания в сфере отношений с партнерами) от того, к какой группе относится испытуемый, был проведен корреляционный анализ с использованием критерия Спирмена.

Анализ показал (с достоверностью  $p < 0,05$ ), что связь между групповой принадлежностью и вектором роста в партнерах и положительными переживаниями в интересах средняя, остальные же корреляционные связи со статусом являются незначимыми (табл. 1). Т.е. у школьников-подростков вектор роста в отношениях имеет большее значение, следовательно, они положительно оценивают дальнейшую перспективу развития отношений. Это может говорить о том, что подростки, в большей степени, чем студенты удовлетворены своим кругом общения. Следующий аспект – позитивность интересов: подростки больше, чем студенты, испытывают удовольствие от того, чем они занимаются. При этом позитивные переживания относительно интересов обратно коррелируют не только со статусом, но и с возрастом. Т.е., чем младше испытуемый, тем больше позитивных эмоций он испытывает при удовлетворении своих интересов. Это может быть связано с возрастными особенностями.

*Таблица 1*

**Зависимость показателей ММКМ от возраста, групповой принадлежности и пола ( $p < 0,05$ ).**

	Valid	Spearman	t(N-2)	p-level
группа & ВРп	21	-0,464806	-2,28825	0,033755
группа & ППи	21	-0,512241	-2,59979	0,017593
пол & ППп	21	-0,535709	-2,76539	0,012317
пол & НПп	21	0,267197	1,20863	0,241633
возраст & ППи	21	-0,435758	-2,11032	0,048315

Также проведенный корреляционный анализ выявил зависимость переживаний относительно партнеров общения и пола. Причем корреляция достаточно стабильная, поскольку взаимосвязь пола и позитивных переживаний обратная, а взаимосвязь пола и негативных переживаний – прямая. Т.е. женский пол более позитивно оценивает свои отношения с другими людьми, чем мужской. Это может быть связано с тем, что женщины более эмоциональны. А сдержанность в этой сфере мужчин, обусловлена часто особенностями культуры и общественными представлениями: женщинам позволительно показывать весь спектр эмоций и чувств, наполняющих их. Выражение эмоций способствует более гармоничному развитию личности, и, как следствие, более позитивному взгляду на мир.

Таким образом, проведенный корреляционный анализ показывает, что подростки склонны более позитивно оценивать дальнейшую перспективу развития отношений, причем девушки в целом воспринимают общение более позитивно. Это можно связать с особенностями пубертатного периода и гендерными особенностями. Также стоит отметить, что удовлетворенность своими интересами с возрастом уменьшается, следовательно, снижается интенция жизнотворчества (студенты старших курсов в меньшей степени удовлетворены своими интересами).

Проведенный анализ выявил, что жизнотворческая позиция у подростков более сформирована, чем у студентов. Об этом говорят более высокие показатели личностного роста и преобладание позитивных переживаний в жизни подростков. Что опровергает гипотезу нашего пилотажного исследования. Но в целом, разница в значении показателей (а следовательно, и степени сформированности жизнотворческой позиции) незначительная, хотя и выраженная. Это может быть обусловлено тем, что студенты старших курсов уже задумываются над созданием собственной семьи, всерьез озадачиваются поиском работы и осознают свою ответственность. У них практически исчезает наивный и радужный взгляд на жизнь, а ему на смену приходят цинизм и скептицизм.

Также с целью идентификации жизнотворческих интенций использовался метод проективного рисунка. Остановимся на результатах анализа рисунков серии «Я творю мир», поскольку данная тема позволяет человеку выстроить позицию «над» миром, создать мир самому и провоцирует рисующего на создание символов жизнотворчества, которые позволяют выявлять жизнотворческие интенции.

Общий контет-анализ рисунка показал, что максимальная разница в образах, изображенных на рисунках, наблюдается по темам: дороги (подростки – 9,09%; студенты данную тему не упоминают) и сверхестественное (подростки – 9,09%; студенты данную тему не упоминают). Но это не типичные различия, а ситуативные, поскольку у подростков нет рисунков, содержащих одновременно образы дороги и сверхестественного. У студентов же данные тематические образы в рисунках «Я творю мир» стабильно не упоминаются, но кроме них, не упоминается еще ряд образов (огонь, отметки на карте города, страны). Данный факт говорит о том, что образы, наполняющие данную серию рисунков универсальны для обеих групп. Это может свидетельствовать об архитипичности изображенных образов, что позволяет считать их символами. А поскольку, данная тема подразумевает под собой жизнотворчество, можно говорить о символах жизнотворчества, присутствующих в рисунках. Подтверждает вышесказанное тот факт, что в рисунках обеих групп преобладают сходные образы: человек (13%; 14,3%), растения (13%; 14,3%) и культура (12,7%; 14%). Поэтому в качестве примеров приведем рисунки обеих групп, уделив внимание гендерным особенностям.



Также здесь стоит отметить, что, согласно рисункам и комментариям к ним, около половины подростков делают акцент в рисунке на действии и динамике, столько же студентов изображают абстрактный мир людей без недостатков. Остальные, как правило, отображают на рисунке идеальный образ будущего. Данные особенности могут говорить о намерении большинства подростков активно действовать: активно изменять свой мир, создавать свое будущее в настоящем. Студенты выборки, в большинстве своем, отчаялись действовать активно и предпочитают просто ждать лучшего в своем будущем, не прикладывая к этому сил в настоящем: они хотят сделать мир лучше без каких-либо усилий. Таким образом, анализ образной и сюжетной структуры рисунков серии «Я творю мир», позволяет говорить не только о наличии символов жизнетворчества в сознании, но и об особенностях жизнетворческой позиции.

Таким образом, в общей структуре рисунка, свидетельствующего о жизнетворчестве, отсутствуют абстрактные фигуры, присутствуют человек, транспорт и отсутствует макрокосм. В то же время наличие образов игр и развлечений зависит от того, в каком мире, внутреннем или внешнем происходит развитие. Жизнетворческие интенции внешнего мира характеризуют стремление человека преобразовывать внешний мир: свое окружение. Жизнетворческие интенции внутреннего мира подразумевают стремление к личностному развитию и готовность к нему, а также к принятию изменений. Наше исследование показало, что символы жизнетворчества отражают перспективу развития личности. Т.е. символы жизнетворчества выявляют жизнетворческие интенции и являются свидетельством личностного развития.

Главным выводом является то, что наличие интенций жизнетворчества зависит не столько от того, кем является человек (студентом или подростком-школьником), сколько от возраста. При этом исследование выявило, что, чем меньше возраст, тем более сформирована жизнетворческая позиция. Учитывая, что жизнетворчество, по Д.А. Леонтьеву, предполагает определенные психологические предпосылки, которые в данном возрасте не присутствуют в полной мере, можно объяснить данную тенденцию тем, что с возрастом мир приобретает более реалистичные черты. Но при этом человек запирает себя в своем жизненном сценарии. Именно выходу за пределы сложившейся жизненной ситуации, расширению своего мира и развитию личности способствует жизнетворчество. В то же время очевидным является то, что, для осознанного творения своей жизни личность должна быть достаточно зрелой. Однако, наличие жизнетворческой интенции зависит не от степени зрелости личности, а от ее способности к развитию. А это, в свою очередь позволяет развивать их в дальнейшем, формируя определенную жизненную позицию, направленную на жизнетворчество.

### *Литература*

1. Толстой, Л. Н. Детство. Отрочество. Юность [Текст] / Л. Н. Толстой ; [вступ. ст. А. В. Чичерина]. – М. : Художественная литература, 1971.-351 с.

2. Психологические теории и концепции личности [Текст] / под ред. Горностай П., Титаренко Т. – Режим доступа : <http://testlab.kiev.ua>
3. Сухоруков, А. С. Жизнетворчество и формы движения смысловой системы личности [Электронный ресурс] / А. С. Сухоруков/ – Режим доступа : <http://www.psychology.ru>
4. Леонтьев, Д. А. Жизнетворчество как практика расширения жизненного мира [Текст] / Д. А. Леонтьев // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под редакцией Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М. : «Смысл», 1997. – 334 с.

## **ПРОФИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОДНА ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ**

*О. В. Пушкина*

Томский государственный педагогический университет

Современные преобразования в стране на первый план выдвинули проблему поиска новых путей, обеспечивающих процесс профессионального самоопределения молодёжи в условиях общеобразовательной школы. «Сейчас от школы требуется создание условий для формирования у подростка индивидуального образовательного запроса, личностной потребности во взвешенном выборе направления продолжения образования, ... а также дальнейшей профессиональной самоидентификации в новых экономических и социокультурных условиях» [4, с.153].

В последнее время наметилась тенденция рассматривать профессиональное самоопределение не как единичный акт выбора профессии, а как длительный процесс развития личности в рамках будущей профессиональной деятельности, формирования стремления молодёжи к профессиональной карьере.

Учёные рассматривают профессиональное самоопределение как процесс построения индивидуального жизненного плана, предполагающего приобретение школьниками опыта социальных отношений, и являющегося важной характеристикой социально-психологической зрелости личности, её потребности в самореализации и самоактуализации.

Первым шагом на пути решения проблемы профессионального самоопределения должно стать создание модели среды, которая будет учитывать все существенные факторы образовательного процесса, то есть адекватно отображать взаимодействие учащихся:

- с основными и дополнительными образовательными структурами (влияние педагогических воздействий);

- с социальной средой (влияние коммуникаций и социально-психологических воздействий, рассмотренных вне учебного процесса);
- с информационной средой (влияния средств массовых и глобальных информационных ресурсов);
- со средой обитания (психофизиологические воздействия окружающей природной и урбанизированной среды).

В настоящее время модели, удовлетворяющие практически всем указанным требованиям, строятся на основе концепции «образовательной среды». Под образовательной средой мы будем понимать систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для её развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [5, с.14].

Образовательная среда школы – это среда, которая является средством развития личности ребёнка, предоставляет возможность школьнику самоопределиваться и самореализоваться и через организацию разнообразных видов деятельности стимулировать учащегося к осознанию себя субъектом образования.

В построении модели образовательной среды профессионального самоопределения школьников должны учитываться следующие принципы:

1. Разнообразие и сложность среды. Это создаёт возможность для осуществления постоянного выбора субъектами.
2. Связанность функциональных зон, заключающаяся в возможности многофункционального использования тех или иных элементов среды и включения их в различные функциональные структуры образовательного процесса.
3. Гибкость и управляемость среды. Это обеспечивает субъектам возможность проявления их преобразующей активности.
4. Символическая насыщенность среды, что способствует познавательному, эстетическому развитию субъектов, повышению осознанности этой среды субъектами.
5. Индивидуализированность среды, дающая возможность удовлетворения потребности в персонализированном пространстве.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить структурные компоненты образовательной среды профессионального самоопределения школьников: информационный, социальный и технологический.

*Информационный компонент* обеспечивает информационное поле для удовлетворения образовательных потребностей учащихся; является источником знаний и умений, необходимых для поступления в вуз; местом и условием их приобретения. Для данного компонента среды важна насыщенность (перенасыщенность) информационными ресурсами, которая необходима для личностного выбора обучающимся содержания и способа его получения в соответствии со своими образовательными потребностями.

*Социальный компонент* определяет наличие и взаимодействие учащихся, учителей, представителей служб психолого-педагогического сопровождения, библиотеки и т.д. Речь идёт о характере взаимодействия, взаимоотношений, общения субъектов образовательного процесса. Выделение данного компонента основано на понимании среды как социального пространства, пространства отношений между индивидами. Социальный компонент обладает большими возможностями для профессионального самоопределения школьников. Субъекты среды являются «источниками» профессионально и личностно значимых знаний. Наиболее существенным является тот факт, что данный компонент рассматривается как источник приобретения учащимися опыта социальных отношений. В качестве важной характеристики отношений, а, следовательно, данного компонента среды выделяем их диалогичность, партнёрство.

Технологический компонент включает образовательную деятельность субъектов в информационной среде. Сюда относится деятельность учащихся и учителей (цели, содержание, форма организации, методы)[1,с.88-90].

Технологический компонент образовательной среды профессионального самоопределения школьников содержит несколько составляющих. Более подробно остановимся на одной из них – профильном обучении.

Профильное обучение в различной степени реализуется практически во всех развитых странах мира и является наиболее благоприятной средой для формирования профессионального самоопределения школьников, которое позволяет учитывать их интересы, склонности, намерения в отношении продолжения образования [3, с.16].

Теоретический анализ научно-педагогических работ учёных позволяет включить профильное обучение в состав технологического компонента образовательной среды профессионального самоопределения школьников, так как в процессе профильного обучения:

- создаются условия для адаптации к будущей профессиональной деятельности и расширения знаний;
- совершенствуются методики профессиональной ориентации, способствующие развитию личности, сознательно стремящиеся к профессиональному самоопределению в той или иной профессии;
- разрабатываются и внедряются новые программы, формы и методы профессиональной адаптации, обеспечивающие выявление и развитие способностей, стимулирующие развитие мотивации с учётом возможностей школьника [3, с.44].

Профильное обучение позволяет формировать профессиональные устремления школьников, обеспечивать интеграцию образовательного процесса с реальной действительностью, с социумом, ориентировать личность ребёнка не только на его потребности, но и на потребности рынка труда при этом учитывая потребности регионов в специалистах [2,с.143]. Таким обра-

зом, профильное обучение органично встраивается в образовательную среду профессионального самоопределения.

Выделенные компоненты образовательной среды представляют определённые группы возможностей для осуществления школьниками осознанного выбора своей будущей профессии. Можно выделить две группы возможностей: реальные (относительно устойчивы, самоактуализируются по изначальной заложенной программе) и потенциальные (могут реализовываться лишь в результате целенаправленной деятельности по созданию благоприятных условий). К ним можно отнести источники информации, источники опыта социальных отношений, условия различных способов и путей их приобретения, а также источниками наполнения и обогащения среды школы. [1,с.92]. Реализация этих возможностей осуществляется в процессе освоения среды школы учащимися.

На основе психолого-педагогической литературы можно выделить три этапа освоения учащимися образовательной среды профессионального самоопределения.

#### *Осознание себя в среде.*

На этом этапе освоения важна деятельность учителя, организующего образовательный процесс. Она включает в себя диагностику потребностей профессиональной направленности личности, определение профессиональных и жизненных ориентаций, уровень самооценки, уровень субъективного контроля, подбор адекватных форм и методов образовательной деятельности школьников, позволяющих им осознать свои потребности и возможности среды.

#### *Использование среды.*

Этот этап характеризуется использованием школьниками среды для саморазвития и реализации личностного потенциала. Акцент ставится на формирование знаний о профессиях, требованиям, предъявляемым к специалистам в данной сфере, развитие навыков построения индивидуальных жизненных планов. Для этого учащимся предлагаются различные формы и методы учебной и внеучебной деятельности (факультативные занятия, элективные курсы, профессиональные пробы, ролевые игры, тренинги по развитию навыков построения индивидуального жизненного плана).

#### *Преобразование среды.*

Третий этап освоения школьниками среды характеризуется усложнением характера её использования – преобразованием. Учащиеся выступают как с позиции «потребителя», так и позиции «преобразователя» среды. При этом акцент ставится на умение применять усвоенные знания в процессе преодоления препятствий, мешающих профессиональному самоопределению. Такая позиция школьников предполагает педагогическую поддержку (ролевые игры, участие в деятельности школьных клубов, сотрудничество со службой профориентации и др.) [1, с.101-104].

Таким образом, исследование особенностей образовательной среды профессионального самоопределения позволило выделить её сущностные черты:

- образовательная среда является средой, обладающей возможностями для личностного и профессионального самоопределения;
- структурными компонентами образовательной среды школы являются: информационный, социальный, технологический, каждый из которых обладает возможностями для становления образованности школьника (источники приобретения и применения значимой информации и опыта социальных отношений, условие моделирования предметного и социального контекстов деятельности школьников);
- одной из составляющих технологического компонента является профильное обучение, это позволяет насыщать среду новыми образовательными ресурсами, тем самым изменяя её;
- освоение возможностей образовательной среды проходит в три этапа: осознание себя в среде, использование среды и преобразование среды.

### *Литература*

1. Аникаева, Т. В. Образовательная среда школы как условие профессионального самоопределения старшеклассников [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Т.В. Аникаева; Российский гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб/ : [б.и.], 2003 – 220с.
2. Кривых, С. В. Организация профильного обучения: Методика профильного обучения. [Текст]: учеб.-метод. пособие. / С.В. Кривых, Г.Н. Шорникова, В.М. Жураковская. – Новокузнецк: Изд-во МОУ ДПО ИПК, 2004. – 213с.
3. Турутина, Т. Ф. Профессиональное самоопределение учащихся общеобразовательной школы в процессе профильного обучения [Текст]: дис. ... канд. пед. наук./ Т.Ф. Турутина; Российский гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург: [б.и.], 2004. – 187с.
4. Чистякова, С. Н. Профессиональная ориентация школьников на этапе перехода к профильному обучению [Текст] / С.Н. Чистякова // Народное образование. – 2006. – №9. – С. 152-155.
5. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст] / В. А. Ясвин – М. : Смысл, 2001. – 356с.

# **ПОДГОТОВКА ТРАНСЛЯЦИИ ЗАЩИТЫ КАНДИДАТСКОЙ ДИССЕРТАЦИИ НА УЧЕНОМ СОВЕТЕ ВУЗА В АСПЕКТЕ ЛОГИКИ И МЕТОДОЛОГИИ ЭКСПЕРТНЫХ СИСТЕМ**

*В. П. Рачковский*

Томский политехнический университет

Автор статьи рассматривает подготовку трансляции защиты диссертации к ее защите самым важным этапом в жизни диссертанта, таким этапом, на котором происходит окончательное решение судьбы диссертационного исследования по таким направлениям оценки: 1. оценка фундаментальности разработки темы диссертации по основным направлениям первоисточников в науке. 2. оценка названия темы по частоте встречаемости в массиве информации и по научным школам. 3. оценка темы диссертации по ее разработанности в тексте диссертации, автореферате и публикациях диссертанта. 4. оценка текста диссертации по числу самых главных разработчиков данной темы среди известных специалистов по этому профилю профессий Ученого совета вуза. 5. Оценка логики и методологии диссертации по числу известных методологов науки и их конструктивных разработок категорий научного познания в этом направлении темы. 6. Оценка объективной реальности существования объекта науки и предмета исследования в социокультурном контексте в их возможной динамике и в самом процессе познания. 7. Оценка новизны нового научного знания по типологии предметного и методологического знания. 8. оценка собственного вклада диссертанта в разработку темы по фактической новизне полученных результатов. 9. Оценка готовности к защите текста диссертации и автореферата по их окончательному оформлению, согласно требованиям высшей аттестационной комиссии. 10. согласование позиций руководителя диссертанта и самого диссертанта с ведущей организацией, кафедрой, дающей основное заключение на защиту диссертации, членами экспертного семинара, будущими официальными оппонентами, членами Ученого совета по этой специальности по месту и времени защиты диссертации. 11. Оформление документов для представления диссертации к защите и рассылка опубликованных экземпляров автореферата по требуемым адресам. Автор статьи достаточно кратко изложил позиции кафедры, дающей право диссертанту на защиту диссертации в своем основном заключении, которое она дает после окончательной доработки ее текста по мнению и убеждению всех рецензентов, бывших на ее предзащите и научных семинарах. Второй целью защиты диссертации будет составление основного заключения по новизне выполненной работы, которое безусловно будет признано и утверждено Ученым Советом вуза по данной специальности и экспертами ВАКа. Автор статьи дает ниже общую структуру кандидатской педагогической диссертации и приводит основные требования рецензентов, оппонентов и членов диссертационного совета к качеству подготовки текста диссертации и само-

го диссертанта к ее защите. Эти требования таковы : а)название темы диссертации существенно определяет логическую конструкцию (композицию) и логическую структуру научного исследования всего содержания работы в целом, б)изменение названия темы диссертации неизбежно влечет переработку ее содержания и вторичное прохождение всех этапов ее обсуждения и повторной предзащиты, в)новизна нового научного знания может быть защищена, доказана и обоснована только в тексте автореферата и тексте самой диссертации, которые должны соответствовать друг другу по сути дела и цели исследования, г) автореферат диссертации выполняет социальную функцию науки и показывает «лицо» и «личность» диссертанта, тогда как текст самой диссертации выполняет функцию аккумулятора научного знания и познания, д) текст диссертации и автореферата включает элементы стандартной структуры библиографического описания, предметную и методологическую структуру научного знания, структуру объективной реальности, в которой реализуются результаты данного исследования, е) качество диссертационной работы определяет судьбу диссертанта на защите диссертации и в перспективе его карьеры. Структура кандидатской диссертации представляет собой логическую конструкцию, которая включает 12 возможных типов исследований 18 категорий автореферата 1 цель решения задач исследования 8 параграфов оглавления 5 или 10 слов наименования темы и параграфов 1653 знака на страницу текста 192 или 202 страницы содержания 3 типа цитат 5 типов ссылок 9 типов библиографического описания первоисточников 3 типа названия списка литературы 6 способов создания библиографического указателя 5 типов авторских публикаций, необходимых для защиты диссертационной работы. (3, с. 96-107Д37-139). Суммарно это будет 75 вариантов написания диссертации , но в виде соотношения «объем диссертации// число вариантов библиографического описания», то такой один вариант будет равен (202/75) 2,7 страниц стандарта. Автор статьи видит общую оценку объективной реальности в тексте диссертации в концепции В.А. Абчука (1, с. 69–98) по предмету выбора состояния объекта (50 слов, 17 концептов значений).. Эта первая концепция принятия решения включает соотношение «естественного цикла жизни конкретного предмета выбора в природе и обществе// искусственного функционирования того же предмета выбора под воздействием человеческого фактора». Автор статьи считает концепцию Рыжко В.А.(10) основной в оценке и анализе других концепций, ибо она имеет такой вид : »научная концепция (срез знания, свойства объекта, понимание субъектом объекта, единица знания) + форма реализации концепции (социокультурный, логико-гносеологический, практический аспекты. , анализ эффективности знания) + форма обучения, форма общения». Эта концепция достаточно полно описывает и характеризует процедуру устной публичной защиты диссертации, поскольку обращает внимание на теоретическую разработанность темы и практическую реализацию научного знания в упомянутых аспектах профиля специальности. Автор статьи рассматривает процедуру трансляции за-



щиты диссертации в трех направлениях методологического анализа содержания диссертационного исследования; 1. концептуальный анализ текста. 2. структурный анализ логической структуры научного знания. 3. логика и методология экспертных систем, отражающая теоретические и практические оценки результатов исследования со стороны научного сообщества и конкретно членами Ученого совета вуза по данной специальности. Концептуальный и структурный подходы к тексту диссертации были даны автором статьи в его публикации 2008 года. Автор статьи завершает процедуру оформления автореферата из тех структур знания и вариантов написания самой диссертации, которые были не завершены в его предшествующей публикации 2008 года. Основная задача диссертанта при подготовке устной публичной защиты диссертации заключается в выполнении указанных выше требований к качеству и новизне нового научного знания, которые реализуются в тексте автореферата, как совершенно готового официально утвержденного документа, порожденного самим диссертантом, и, наконец, в тексте его доклада, своеобразного зеркального образа всей проделанной научной работы. Автор статьи проводит оценку предметного знания по книге Ф. Роузентала, которая включает двенадцать типов знания и сто семь значений, относительно стандарта педагогической диссертации (202 с). Одно «значение предметного знания» будет равно  $(202/107) 1,88$  странице стандарта. Структура методологического знания по книге Ю. А. Петрова включает три типа знания о знании (формализм, конструктивизм, логицизм) и сто тридцать шесть значений, отсюда одно значение методологического знания будет равно  $(202/136) 1,48$  странице стандарта. Структура вариантов решения задач по «теории решения задач» включает пятьдесят два варианта, следовательно, один вариант будет равен  $(202/52) 3,88$  странице стандарта. Структура объективной реальности, данная в прежних публикациях автора статьи, суммарно включает сто сорок два концепта, поэтому один концепт из ее совокупности будет равен  $(202/142) 1,42$  страницы стандарта. Общая сумма страниц оценки содержания знания и объективной реальности составит  $(2,75 + 1,88 + 3,88 + 1,48 + 1,42) 11,5$  страниц текста при том условии, что в конкретной диссертации были использованы только однотипные и однозначные варианты упомянутых выше структур. Структура окончательного решения по тексту диссертации включает пятьдесят восемь вариантов решения, то есть  $(202/58)$  один вариант требует 3,48 страницы стандарта. Таким образом, минимальный объем текста автореферата будет равен пятнадцати страницам стандартного автореферата диссертации  $(11,5 + 3,48)$ . Обобщенная оценка новизны научного знания по всем перечисленным структурам знания содержит сумму в двести три значения, то есть одну страницу стандарта диссертации, которую надо особо выделить в качестве основного заключения диссертационного совета по защите диссертаций и основных результатов диссертанта для утверждения его в ученой степени в высшей аттестационной комиссии. Концептуальный анализ новизны нового научного знания также позволяет рассчитать готовность

диссертанта к процедуре защиты по читабельности, основным первоисточникам по профилю специальности и фундаментальности научного знания, новым идеям, методам, принципам, теориям, созданным с их помощью. Устная публичная защита (трансляция) диссертации отличается от этапа подготовки ее текста именно тем, что Ученый совет вуза по данному профилю профессий допускает сам акт такой защиты после рассмотрения содержания диссертации на своем экспертном семинаре, который подтверждает право диссертанта на такую процедуру, а ученый секретарь указывает на соответствие предъявленных документов претендента на такой шаг в своей жизни статусу избранной специальности. Руководитель диссертанта и кафедра вуза, выпускающая его на защиту данной темы, участвуют в выборе ведущей организации, которая дает вторичную и более глубокую оценку содержания диссертации, и затем в выборе официальных оппонентов, определяющих вообще не только сам ход публичной защиты, но и судьбу самого диссертанта, в зависимости от того авторитета, какой они сами имеют в сообществе ученых. Члены Ученого совета выступают активными участниками такой официально существующей и организованной экспертной системы в ходе свободного обсуждения во время процедуры защиты, затем в момент голосования и принятия окончательного решения по основному заключению по результатам диссертационного исследования, которая дополняется отзывами неофициальных оппонентов и присутствующих на защите. Основные требования к диссертанту этой многоступенчатой экспертной системы таковы; 1. стопроцентная ответственность его за каждое написанное слово текста автореферата и диссертации и высказанное публично на защите. 2. максимально полное изложение автореферата и содержания диссертации в тексте доклада, насколько это возможно для понимания слушателей. 3. разделение вербальной и невербальной части доклада. 4. техническое и организационное обеспечение самой процедуры защиты по официальной и неофициальной части ее проведения. 5. знание всех требований высшей аттестационной комиссии по процедуре защиты и оформления документов, связанных с нею. 6. требование ясности и краткости ответов на все отзывы, вопросы, замечания и аргументы «за» и «против». Автор статьи переходит к концепциям экспертной оценки диссертации, существующим в информатике и логике и методологии науки. Возможно в 1972—1974 году такими первыми концепциями экспертных систем были концепции В. А. Штоффа и В. А. Ганзена. В. А. Штофф за основу своей концепции берет утверждение Л. О. Резникова «знак есть материально чувствительный предмет в качестве заместителя другого предмета и для получения, хранения, передачи информации о нем» (1964. с. 9) и разворачивает ее содержание таким образом; «знак (= обобщенное отражение объекта, инвариант информации, отношение знака к объекту) + знаки языковые (естественные, научные, формализованные, искусственные) + знаки кодовые (символы, сигналы, указатели) + методы формализации (сокращение, сжатие, обобщение, исключение избыточности) + функции числа (нумерация, счет

,равенство , неравенство ,градация ,идентификация) + шкалирование ( отношений ,порядка , именований) + типы моделей (материальные , образные ,идеальные , символические) + моделирование ( построение , расчет , испытание , перенос результатов с модели на модель) + теория подобия ( изоморфизм , пропорциональность)». Эта концепция имеет своей целью дать оценку знаково-символической деятельности диссертанта и новизны его нового «языка науки» в сравнении с уже известными результатами в изучении этой темы в науке. Вторая концепция оценки целостности объектов природы , общества , мышления дана в книге В. А.Ганзена , который также за основу берет утверждение Коротковой Г.П. о том , что «универсальные части любого материального объекта можно считать совокупностью внутрисистемных и внесистемных связей» (1968.с.65). Он разворачивает свою концепцию знаково-символической целостности образной системы ;»сумма элементов целого + внутрисистемное отношение частей целого (повторяемость ,соразмерность , уравнированность ,единство целого) + внесистемное отношение (симметричность ,контраст , масштаб ,ритм , пластичность , структура , функция) + логическое отношение( толерантность ,эквивалентность , строгий порядок следования) + коэффициенты размерности для букв и слов ( $K$  уровня анализа = $A$  букв— $1//$   $M$  слов— $1$ ) +типология образов целого ( несвязные (пятно) ,квасисвязные (клякса) ,многосвязные (вписанные фигуры) ,односвязные (круг) ,неограниченные (сетка) ,частично ограниченные (линия), ограниченные (решетка) + особые отношения чисел (золотое сечение (0.618),музыкальные числа (октава ,квинта ,кварта), квадратные корни из двойки , тройки (2;3) в архитектуре + формирование образа незнакомой фигуры по Вудвортсу Р.(1950) ( сумма известных фигур в незнакомой фигуре + тип отношения к ней + коррекция отношения) + автоафферентация самосознания человека (кольцо автоколебаний системы +самочувствие интерорецепторов человека + внешнее восприятие объекта + предчувствие итогов самосознания целостности объекта)».Автор статьи обращает особое внимание на указанные выше концепции логики и методологии экспертных систем именно потому , что они требуют создания определенной группы экспертов , которые дают взвешенную квалифицированную оценку , исходя из конкретных оценочных базовых категорий , которыми будут «модель» ,»оценочная шкала « ,»система « ,»новизна» вербальная и знаково- символическая нового научного знания , представленная в материалах диссертации и докладе диссертанта. Автор статьи считает за основу экспертной оценки ту категорию цели оценки ,что является исходным пунктом построения оценочной шкалы ,такая категория новизны знания и категорий , связанных с нею , официально дана высшей аттестационной комиссией и разработана , поддержана сообществом ученых ,поскольку диссертация представляет из себя особый жанр научной литературы. Автор статьи оценку новизны научного знания рассматривает не только для заключительного этапа публичной защиты диссертации , но и по всем предшествующим этапам ее прохождения за го-

ды обучения аспиранта в аспирантуре , которые могут быть вновь повторены и озвучены именно в данный момент времени. Поэтому исходным началом публичного обсуждения экспертов будет методологический анализ темы диссертации ,который сжато может быть представлен такой концепцией ее оценки;» дефиниция ключевых слов темы// ключевые фигуры разработчиков этой темы + представленный фрагмент изложения темы в докладе// фактическое содержание в материалах диссертации + смысл именно такого названия темы// конкретная цель исследования + полученные очевидные результаты //реальная возможность смены или переформулировки названия темы диссертации».Диссертант может дать ответ на такой анализ его темы , если будет четко представлять и рационально объяснять суть дела через взаимосвязь таких формальных категорий автореферата , как проблема ,актуальность темы ,цель исследования ,объект и предмет научного исследования. Если он не может четко определить предмет своего исследования как основную цель и результат своей диссертации , то это сделают его оппоненты в виде такой концепции оценки цели диссертации по ее автореферату;»реальная проблема в диссертации//актуальность ее решения на момент оценки + действительная цель такого решения// основная задача такого решения + теоретическая разработанность темы// практическая значимость темы + объект науки// предмет исследования + фактическая разработка темы в материалах //апробация работы + достоверность нового знания// (фундаментальные первоисточники + публикации диссертанта) + перспективы дальнейшего исследования данной темы».Автор статьи показал в предшествующих публикациях многомерность предмета исследования как обратного и зеркального выражения темы диссертации , а именно как предмета выбора в теории массового обслуживания ,предмета объективной реальности , предмета поиска в разведке и информатике ,предмета желаний для себя и корифея науки ,предмета размышлений по логике контакта и связи понятий в научном сообществе , предмета квалификационной работы и моральных отношений со своим руководителем , наконец , предмета забалтывания темы по логике пустых терминов со своим корифеем науки. Таким образом ,многомерность предмета исследования включает минимум семь значимых направлений изучения темы при конкретном названии данной темы и она требует профессионального и жизненного самоопределения диссертанта. Эксперты в лице членов Ученого совета делают такого рода методологический анализ этого самоопределения соискателя ученой степени, исходя из самого содержания текста диссертации по оценке объективной и субъективной достоверности хронотопа текста ,например ,по концепции А.Г.Баранова ;» межличная достоверность (здесь/сейчас) + информационная достоверность (историческое время поиска по глубине первоисточников) + научная достоверность (всегда ,по законам и закономерностям развития предмета науки) + художественная достоверность ( по субъективной направленности действующих лиц произведения)».Этот методологический анализ не исключает оценки степени раз-

решимости основной задачи диссертации по показателям профиля специальности и профиля Ученого совета, которые дополняются конкретными оценками всех решений диссертанта по теории массового обслуживания (выработки решения), теории решения задач, теории принятия решения, что существуют в данной науке, хотя требования по новизне решения являются общепринятыми в сообществе ученых. Автор статьи сознательно ограничивается в рамках статьи перечисленными выше концепциями экспертной оценки текста и готовности диссертанта по ее устной публичной защите, поскольку таких экспертных систем и оценочных экспертных организаций достаточно много в России и мире. Автор статьи считает свою задачу выполненной только в границах подготовки диссертанта к трансляции устной публичной защиты диссертации на этапе ее свободного обсуждения в ходе защиты до момента голосования. Экспертная оценка вклада диссертанта в науку с позиций логики и методологии экспертных систем требует дополнительного анализа и остается задачей автора для будущей публикации по этой теме.

### **Литература**

1. Абчук, В. А. Емельянов, Л. А. Матвейчук, Ф. А. и др. Введение в теорию выработки решений. // В. А. Абчук и др. - М. : Изд. Министерства обороны, 1972. – С. 69-98.
2. Баранов, А. Г. Текст в функциональной прагматической парадигме. Учебник. // А. Г. Баранов-Краснодар, Кубанский госуниверситет. 1988. - с. 89.
3. Вторина, Е. В. (составитель). Нормативные акты и документы по защите диссертаций. Справочное издание (под ред. В. А. Дмитриенко). // Е. В. Вторина - Томск. : Изд. ТГПУ, 2006. С. 212.
4. Вудвортс, Р. Экспериментальная психология // Р. Вудворст – М. : Иностранная литература, 1950.
5. Ганзен, В. А. Восприятие целых объектов // В. А. Ганзен. – Л. : ЛГУ, 1974.
6. Короткова, Г. П. Принцип целостности // Г. П. Короткова – Л. : ЛГУ, 1968.
7. Петров, Ю. А. Методологические вопросы анализа научного знания / Ю. А. Петров. – М. : Высшая школа, 1977. – С. 224.
8. Резников, Л. О. Гносеологические вопросы семиотики / Л. О. Резников. – Л. : ЛГУ, 1964.
9. Роузентал, Ф. Торжество знания / Ф. Роузентал. – М. : Наука, 1978. – С. 272.
10. Рыжко, В. А. Научные концепции: социокультурный, логико-гносеологический и практический аспекты / В. А. Рыжко. – Киев : Наукова Думка, 1985. - С. 180.
11. Штофф, В. А. Введение в методологию научного познания / В. А. Штофф. – Л. : ЛГУ, 1972.

## **ДОПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА В УДО (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ДВОРЦА ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ Г. ТОМСКА)**

*Л. С. Сафина*

МОУ ДОД Дворец творчества детей и молодежи г. Томска

Сегодня в учреждениях общего образования реализуются программы профильной и предпрофильной подготовки, которые вошли в учебные планы образовательных учреждений. К сожалению, в достижении целей профильного обучения нет взаимодействия школ и учреждений дополнительного образования, а, по мнению специалистов, именно учреждения дополнительного образования по спектру возможностей, ресурсному обеспечению могут достаточно эффективно решать эту проблему. Основанием для такого утверждения считаем:

- Свободный выбор детьми видов деятельности в УДО.
- Приходя в объединение не по принуждению, а по желанию и интересам, ребенок тем самым уже делает выбор, который может сказаться на его будущей профессии (примеры см. далее).
- Ресурсы УДО.

Многообразие направлений деятельности для допрофессиональной подготовки воспитанников, специалисты, материальные возможности (оснащенные кабинеты, библиотека, технические службы, т.д.).

- Оптимальные условия для самореализации личности.
- Участие детей в жизни Дворца, конкурсах, турнирах, олимпиадах самого разного уровня – профессиональная проба.
- Представление результатов обучения в форме сертификатов об окончании детского образовательного объединения ДТДиМ с оценками, комплектом грамот, благодарностей, сертификатов участников различных конкурсов, фестивалей, которые могут пополнить личный Портфолио обучающегося, необходимый ему для поступления в профессиональное образовательное учреждение.

Таким образом, любое детское образовательное объединение учреждения дополнительного образования направлено на допрофессиональную подготовку школьников. Остановлюсь на опыте работы 3-х детских объединений Дворца, в которых, на наш взгляд, сложились многолетние традиции, имеются устойчивые результаты деятельности, выстроена система работы с профессиональными учебными заведениями. Это музыкально-хоровая школа-студия «Мелодия», педагогический класс, хореографическая школа-студия «Фуэте».

В МХШС «Мелодия» эта работа ведется по 3-м направлениям.

**I-е направление.**

Постоянное сотрудничество с Томским областным музыкальным училищем им. Э. Денисова:

- творческие встречи хора «Мелодия» с педагогами и студентами дирижерско-хорового и вокального отделений;
- совместная концертная деятельность в рамках городских, областных музыкальных фестивалей;
- обмен опытом как в плане экспертной оценки ведущих педагогов музыкального училища на экзаменах в выпускных классах студии, так с целью повышения квалификации педагогов школы-студии «Мелодия»;
- организация на базе Дворца мастер-классов в рамках работы методических объединений школы-студии. Мастер-классы проводили С. Кравцова – сольное пение, В. Кривопалова – теория музыки.
- посещение обучающихся старших классов МХШС государственных экзаменов в музыкальном училище;

### ***II-е направление.***

Активное участие студентов и педагогов отделений народных инструментов, вокального и дирижерско-хорового, а также учащихся детской музыкальной школы при музыкальном училище в целевой программе для школьников «Городская детская филармония», которая уже 5-й год работает при музыкально-хоровой школе-студии «Мелодия» ДТДиМ.

### ***III-е направление.***

Сотрудничество с институтом искусств Томского государственного университета. Формы сотрудничества разнообразны:

- ✓ творческие встречи;
- ✓ организация ежегодного хорового фестиваля;
- ✓ совместное исполнение музыкальных произведений и т.д.

Результатом этой работы является то, что многие выпускники, прошедшие МХШС «Мелодия», успешно поступают (в основном, вне конкурса) в музыкальное училище, а некоторые из них далее продолжают обучение в консерваториях – московской или новосибирской.

Рецензии на образовательную программу МХШС «Мелодия» были написаны Абрамочкиной Т.А., зав. отделом хорового дирижирования ТОМУ им. Э.Денисова; Усачевой Л.В., зам. директора по научно-методической работе ТОККИ.

Хореографическая школа-студия «Фуэте» имеет многолетние традиции допрофессиональной подготовки хореографов совместно с Институтом профессиональной подготовки Томского государственного педагогического университета, Томским областным колледжем культуры и искусств. Формы совместной работы следующие:

1. Взаимопосещение учебных занятий: педагоги, вместе с учащимися посещают учебные занятия педагогов хореографического отделения колледжа культуры, а педагоги колледжа присутству-

ют на занятиях в «Фуэте» в качестве экспертов, консультантов на аттестационных, контрольных занятиях и отчетных концертах школы-студии..

2. Прохождение практики студентами ТОККИ на базе ДТДиМ у педагогов-хореографов.
3. Часто результатом такой совместной деятельности являются экзамениационные работы выпускников ТОККИ: в постановке хореографических номеров на государственном экзамене по предмету «Композиция и постановка танца» в качестве исполнителей выступают воспитанники школы-студии.
4. Профессор ТГПУ Петриева В.И., ведущий педагог ТОККИ Кривошеина Л.Г. являются друзьями, наставниками, коллегами педагогов-хореографов ДТДиМ.

Подготовка в «Фуэте» достаточно серьезная, позволяет выпускникам поступать на хореографическое отделение сразу на II курс.

И если с поступлением в Томский областной колледж культуры и искусств проблем в этом объединении нет, в педагогическом классе ДТДиМ складывается совсем другая ситуация.

**Педагогическому классу** в 2007 году исполнилось 18 лет. За эти годы более сотни выпускников стали студентами ТГПУ и педагогического колледжа. На кафедре педагогики ТГПУ в свое время была защищена программа педагогического класса, рецензия на нее написана старейшим работником вуза доцентом Зыковой Кларой Семеновной. Сегодня мы поддерживаем связи с кафедрой педагогики через выпускника педкласса, аспиранта, старшего преподавателя кафедры педагогики Коллегова Артема Константиновича. Сотрудничаем также с педагогическим колледжем, который дает выпускникам педкласса значительные льготы при поступлении.

Что дает педагогический класс в плане допрофессиональной подготовки?

- Учащиеся получают знания по основам педагогики и психологии, которые дают общее представление о профессии педагога, развивают эрудицию, интеллект.
- В педклассе ребята овладевают навыками, необходимые не только будущему педагогу, но и специалисту в любой сфере деятельности. Это и организаторские навыки, навыки учебной и игровой деятельности, публичного выступления и т.д.
- Участие педкласса в коллективной творческой жизни ДТДиМ формирует у ребят активную жизненную позицию, создает условия для самореализации личности воспитанника педкласса.
- Обучение в педагогическом классе помогает сделать осознанный выбор будущей профессии, в основном, социальной направленности, в том числе педагогической.

Каждый год, на последнем занятии в выпускной группе педкласса проводится небольшое исследование по выявлению профессиональной направленности и сформированности навыков, необходимых будущему педагогу.



В основу диагностики берутся такие качества, как эмпатия, коммуникативность, организованность, общая культур (нравственные качества, ценностные ориентации, культура поведения).

Результатом работы педагогического класса, на наш взгляд, является то, что на сегодняшний день трое выпускников работают педагогами ДТДиМ, многие из них успешно трудятся в общеобразовательных, музыкальных, спортивных школах, в дополнительном образовании, преподают в вузах, в том числе ТГПУ.

С 2002 по 2007 год стали студентами профессиональных образовательных учреждений и выбрали педагогическую профессию 24 выпускника педагогического класса. Не факт, что все эти ребята пойдут работать в школу.

В чем проблема? Казалось бы, в ТГПУ приходят абитуриенты, выпускники педкласса с устойчивой мотивацией к обучению в ВУЗе, с осознанным решением стать педагогом, обладающие определенными знаниями и навыками профессиональной деятельности, но никаких преимуществ при этом не имеют. Получается, что Вуз не заинтересован в таких студентах.

Ситуация сегодня складывается более, чем тревожная. Не секрет, что сегодня в школах работает 80% учителей в возрасте от 50 до 70 лет. Если ситуацию не менять, через 10 – 15 лет некому будет учить детей. Мы знаем, что «...учитель славится в своих учениках» и обязанность каждого педагога, каждого образовательного учреждения – подготовить себе смену.

Чтобы набрать в педагогический класс 20 человек, надо обойти порядка 10 школ, желающих не много.

В подготовке учителей в сфере образования нет системы даже на уровне города, а была.

- Были льготы при поступлении, у старшеклассников была мотивация к занятиям в педклассе.

- Были курсы повышения квалификации для руководителей педклассов Томской области.

- Были олимпиады, конкурсы, творческие встречи учащихся педагогических классов области.

Хочется думать о возрождении традиций, что МОУ СОШ, УДО и вузы найдут пути к совместной деятельности в плане профессиональной подготовки школьников.

Таким образом, практические задачи допрофессиональной подготовки, которые решают детские образовательные объединения дополнительного образования, в том числе ДТДиМ, оказывают большое влияние на становление личности ребенка, на его успешность в качестве школьника, студента вуза и в дальнейшем – в качестве профессионала в определенном виде деятельности.

# **ВЗАИМОСВЯЗЬ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И АДАПТИВНОСТИ У КУРСАНТОВ УЧЕБНОГО БАТАЛЬОНА В ПЕРИОД ПРОХОЖДЕНИЯ КУРСА МОЛОДОГО БОЙЦА**

*Д.М. Сотниченко*

Санкт-Петербургский военный институт Внутренних войск МВД России,  
подполковник, соискатель ИТО ТГПУ

Динамика реформирования вооруженных сил заставляет менять подходы к воспитательной работе с личным составом. Новый облик армии – это не только новые вооружения и техника, сложнейшие телекоммуникационные системы, но и изменение социального фона, мотивации воинской службы, ее идеологии, где центральное место отведено военнослужащему, профессионально занимающемуся своим делом. Вследствие этого возникает необходимость изменения системы индивидуально-воспитательной работы, ныне существующей в войсках и ориентированной во вчерашний день. Сокращение срока военной службы по призыву с 2 лет до 1 года ставит ряд новых задач по изменению системы воспитательной работы, определяется на учет индивидуально-психологических черт военнослужащих.

Однако когда все призывники прибывают на службу (кто с желанием, кто нет), они попадают в абсолютно одинаковые условия: строгий распорядок дня, одинаковое обмундирование, строгий контроль со стороны командиров всех степеней, а самое главное – невозможность как-то проявить свою индивидуальность в первое время. У призывника создается масса проблем, но одновременно и масса новых возможностей, реализация которых связана с принятием им определенного риска, умение контролировать ситуацию и его степенью включенности в новую жизнь.

Здесь, в методологическом плане, удобнее всего использовать понятие «жизнестойкости». Оно было введено в психологию американским исследователем С. Мадди в 90-х годах XX в. «Hardiness» – которое он определяет как особый паттерн структуры установок и навыков, который позволяет превратить изменения, происходящие с человеком, в его возможности. На русский язык это слово переводится как стойкость, или, как перевел его Д.А. Леонтьев, жизнестойкость. Жизнестойкость как черта личности способствует развитию у военнослужащего адаптационных способностей, позволяющих ему не только совладать с негативными жизненными обстоятельствами, но и находить в них новые возможности для достижения личностно значимых целей. Это особенно важно для армейской жизни, поскольку она зачастую может служить источником разнообразных стрессов, вызывающих у человека чувство тревоги, отчужденности, бессилия и апатии.

Исследования жизнестойкости в современных вооруженных силах очень актуально, оно может показать, как адаптируется призывник в войсках в первое время. Его результаты могут быть полезны для прогноза ак-

тивности молодых людей, призванных в ряды Вооруженных сил. При этом методика жизнестойкости С.Мадди в войсках психологами не проводится.

Целью нашей работы явилось исследование на жизнестойкость как фактор адаптации военнослужащих, обучающихся в учебной роте учебного батальона. Выборка респондентов была представлена экспериментальной группой военнослужащих, прослуживших 1 месяц и зачисленных на учебу в учебный батальон для подготовки младших командиров. В состав выборки вошли 41 человек в возрасте от 18 до 23 лет.

По итогам исследования получили следующие выводы:

- ✓ феномен жизнестойкости с точки зрения современных психологических концепций определяется, как сумма потенциалов, которую человек способен перевести в свое активное состояние в случае необходимости;
- ✓ эмпирическое исследование жизнестойкости, адаптивности военнослужащих из вновь прибывшего пополнения, обучающихся в учебной роте проходило в два этапа с перерывом в 5 месяцев;
- ✓ изучена связь базовых составляющих жизнестойкости: вовлеченности, контроля и риска с адаптивными качествами военнослужащих, обучающихся в учебной роте;

Заявленная методика С. Мадди/ Д. Леонтьева оказалась удобной и для изучения возможности исследования жизнестойкости, и в целях прогнозирования возможных проблем, связанных с адаптацией военнослужащих:

- ✓ по тесту жизнестойкости по всем показателям вовлеченность, контроль и риск – результаты выше среднего, что говорит о готовности курсантов к дальнейшему прохождению службы. Основная задача курса молодого бойца (КМБ) – глубокое изучение индивидуально-психологических особенностей призывников, оценка состояния здоровья, обучение и формирование навыков выполнения служебных обязанностей. Под постоянным контролем офицеров штаба и служб воинской части осуществляется вся жизнедеятельность учебного сбора.
- ✓ посредством корреляционного анализа была получена устойчивая связь между показателями жизнестойкости военнослужащего прослужившего всего один месяц и коммуникативных способностей.

В сравнении с результатами тестирования бывших участников боевых действий коэффициент жизнестойкости равен 60,6. У сотрудников охранных предприятий, отслуживших в вооруженных силах коэффициент жизнестойкости равен 57,1. У военнослужащих, отобранных в учебный батальон для подготовки младших командиров, коэффициент жизнестойкости равен 106,7.

- ✓ по результатам тестирования второго этапа, мы получили следующие результаты. Коэффициент жизнестойкости понизился почти в два раза и сравнялся со средними показателями, что го-

ворит о высокой степени адаптации курсантов после обучения в учебном батальоне. Работа офицеров по подготовке младших командиров дала положительные результаты.

Таким образом, жизнестойкость является базовым фактором адаптивности вновь прибывшего пополнения, связанным с основными личностными качествами военнослужащих, что может быть использовано для прогнозирования динамики психологических изменений, в целом подтвердилась.

#### ***Литература:***

1. Мадди, С Три главных аспекта жизнестойкости в эпоху перемен [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://www.e-seminar.ru/short\\_program\\_view/1322.html](http://www.e-seminar.ru/short_program_view/1322.html)
2. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. [Текст] – М. : Мысль, 1965. – 572 с.
3. Учебно-методическое пособие «Социально-психологическая работа во внутренних войсках МВД России» Главное командование внутренних войск МВД России, – [Текст] – Москва 2002г.

## **САБЕРФАЙТИНГ КАК СПОРТ ДЛЯ МОЛОДЕЖИ**

*П. А. Федотов*

Томский государственный педагогический университет

Цикл фильмов Джорджа Лукаса «Звездные войны» породил множество поклонников, которые коллекционировали атрибутику «Звездных войн», писали продолжение к ЗВ, изготавливали костюмы героев фильма. Таких поклонников много как в России, так и на Западе, но особую популярность среди российской молодежи приобрело воспроизведение боев на световых мечах. Такими людьми в начале 2000-х гг. был придуман «Саберфайтинг».

Саберфайтинг представляет собой направление артистического фехтования и систему обучения постановочным боям, выполненным в стилистике ЗВ. Это делает бои красочными и динамичными. Одной из важных особенностей саберфайтинга как вида фехтования является особая цель поединка. В саберфайтинге цель боя – не только победа, но и красота, зрелищность.

Сейчас существует несколько основных видов проведения постановочного поединка: свободный бой (т.н. фрифайт), заранее отрепетированный постановочный бой, и фрифайт с фиксированными ключевыми точками.

При проведении боя типа фрифайт противники фехтуют, используя заранее отработанные приемы и связки в произвольном порядке. Такой поединок достаточно динамичен, его можно проводить спонтанно и легко регулировать продолжительность. Однако в таком поединке возникают трудности с выполнением сложных приемов. Подобный поединок обычно проходит в быстром темпе, не всегда представляя интерес для зрителей-неспециалистов.

Заранее отрепетированный постановочный бой (далее постановка) начинают подготавливать задолго до выступления, обычно полгода или год. Такие бои могут включать в себя акробатические действия и усложненные приемы фехтования, например уклонения, переводы, обманные действия и т.д. Этот вид поединков отличают эффектность и красота исполнения, однако они менее динамичны, чем поединки вида фрифайт, и проходят в более медленном темпе. Такие бои хорошо подходят для показательных выступлений (спортбдyst состязания, парады).

Фрифайт с ключевыми точками объединяет два предыдущих вида поединков. Поединок состоит из нескольких ключевых элементов, обычно это сложные и красивые акробатические действия и приемы фехтования, и элементы фрифайта в промежутках между ними. Данный стиль включает в себя преимущества других стилей: динамичность и скорость боя, легкая регулировка времени поединка и эффектность отдельных элементов, быстрота подготовки поединка (4-5 занятий).

Саберфайтинг как зрелищный и красивый вид спорта привлекает внимание детей, подростков и молодежи. Как и любой спорт, саберфайтинг приучает к дисциплине, здоровому образу жизни, способствует приобретению навыков коммуникации, объединяя людей разных возрастных категорий. Для саберфайтеров, занимающихся в детском образовательном объединении «Саберфайтинг» Дворца творчества детей и молодежи г. Томска, проводятся фестивали, соревнования, выезды в другие города, а сами саберфайтеры регулярно участвуют в общественных мероприятиях.

## **РЕАЛИЗАЦИЯ ИЕРАРХИИ ПОТРЕБНОСТЕЙ А. МАСЛОУ В ОБРАЗОВАНИИ**

*Г. А. Филипова*

Томский государственный педагогический университет

Современное образование в условиях крупномасштабных преобразований в стране, заставляющих личность активно перестраиваться согласно веянию времени, ищет новые резервы личности, которые могли бы помочь в формировании нового типа специалиста, обладающего разносторонним интеллектуальным и профессиональным потенциалом. Личность как открытая система, развиваясь через разнообразные формы деятельности стремиться к самореализации и самоактуализации, которые воспринимаются как достижение личных жизненных целей. Следуя иерархии потребностей А. Маслоу, более известной как пирамида А. Маслоу, на каждом жизненном этапе человек учиться удовлетворять определенные социальные потребности. Для того чтобы облегчить человеку восхождение к самоактуализации, общество создало различные социальные институты, важнейшим из которых является институт образования. Поэтому нам представляется ин-

интересным проследить пути достижения вершины личностного роста, которые предоставляются человеку в системе образования.

Начнем с краткого обзора самой пирамиды А. Маслоу, согласно которой в каждом человеке заложены от природы так называемые «инстинктивные» базовые потребности, проявляющиеся в определённой иерархической последовательности. Так, например, в основании иерархической пирамиды лежат наиболее значимые, жизненно необходимые потребности, которые вместе с тем представляют более низкие уровни мотивации. Продвигаясь вверх по иерархическим ступеням этой пирамиды, человек растёт, развивается как личность. Но каждый вышележащий базовый уровень мотивации может проявиться лишь тогда, когда удовлетворены потребности нижележащего уровня. Самый низший (и самый значимый) базовый уровень составляют физиологические (органические) потребности. От их удовлетворения зависит физическое выживание. К ним относятся потребности в кислороде, сне, пище и питье, нормальной (для физического выживания) температуре, отдыхе при высоких физических нагрузках и т. п. Если та или иная физиологическая потребность не удовлетворяется, то она становится доминирующей, и все потребности вышележащих уровней перестают быть значимыми, отходя на задний план. Согласно А. Маслоу, хронически голодный человек неспособен к творческой деятельности, отношениям привязанности и любви, стремлению к карьере и т.д. [2]

Следующий от основания пирамиды уровень включает потребности в безопасности и защиты, связанные с долговременным выживанием. Это потребности в защите от стихийных бедствий, от хаоса и беспорядков, от болезней; потребности в законности, в стабильности жизни и т. д. Не являясь собственно биологическими, они, тем не менее, примыкают к самому нижнему базовому уровню мотивации, будучи в целом близким аналогом инстинктивной потребности самосохранения у животных. Эти потребности становятся актуальными тогда, когда достаточно удовлетворены и отходят на задний план физиологические потребности.

Третий уровень мотивации представлен потребностями принадлежности в любви. Они проявляются при удовлетворении потребностей двух предыдущих уровней. Человеку необходимо отношения привязанности и любви с членами своей семьи и отношения супругов, родителей и детей, братьев и сестёр и т. д., отношения дружбы, духовной близости, в том числе в группе (с товарищами по интересам и коллегами по работе и т. д.). Кроме того, он нуждается в привязанности к отчуждённому дому, месту, где вырос и т. д. Эти потребности перекликаются с понятием психосоциальной тождественности в концепции Э. Эриксона. Как и психосоциальная тождественность, реализация потребностей данного уровня является основной предпосылкой психического здоровья. В большинстве случаев первые три уровня потребностей связаны с функциями социального института семьи.

При достаточном удовлетворении потребностей в принадлежности и любви их актуальность снижается и возникает следующий, четвёртый уро-

вень мотивации – потребности в уважении и самоуважении. Потребности в самоуважении направлены на обретение уверенности в себе, на достижения, свободу и независимость, компетентность. Потребности в уважении (другими людьми), связана с мотивами престижа, статуса, репутации, признания, славы и оценки. Удовлетворение потребностей этого уровня порождает чувство собственного достоинства, осознание своей полезности и необходимости. Неудовлетворение ведёт к пассивности, зависимости, низкой самооценке, чувству неполноценности. [2]

При достаточной степени удовлетворения потребностей четырёх перечисленных уровней возникает потребность в самоактуализации. В концепции А. Маслоу самоактуализация понимается как «стремление человека к самовоплощению, к актуализации заложенных в нём потенциалов. По словам самого автора, данное стремление можно назвать стремлением к идентичности, т. к. человек зачастую испытывает неудовлетворённость от того, что он занимается совсем не тем, чем хотел бы, на что способен. И если человек хочет жить в мире с самим собой, то он должен соответствовать своей природе. Человек обязан быть тем, кем он может быть. Таким образом, в основу представлений А. Маслоу о мотивации положена «концепция удовлетворения», предполагающая проявление закона угасания потребности при её удовлетворении на всех базовых уровнях мотивации. «Человек, удовлетворив свою базовую потребность, будь то потребность в любви, безопасности или в самоуважении, лишается её. У нормального, здорового... человека нет... потребности в безопасности, любви, престиже или самоуважении, за исключением тех редких моментов, когда он оказывается перед лицом угрозы. Человека, неудовлетворённого в какой – либо из базовых потребностей, мы должны рассматривать как больного или по меньшей мере «недочеловечного» человека... Кто сказал, что нехватка любви менее пагубна для человека, чем нехватка витаминов?» [2, с.102]

Однако, нам бы хотелось обратить внимание на одну, казалось бы очевидную, но не всегда осознаваемую вещь: прежде чем, общество разрешит человеку подняться по пирамиде к ее вершине, он, человек, должен твердо усвоить социальные ценности, нормы и правила, по которым будут удовлетворяться описанные выше потребности. Таким образом, можно провести аналогию между восхождением к вершине пирамиды в целях удовлетворения собственных потребностей и восхождением на более высокий образовательный уровень при получении образования.

Образовательная система, как и иерархия потребностей у А. Маслоу, состоит из последовательных образовательных уровней, где в основании лежат учреждения дошкольного звена, а именно ясли и детские сады. Их сменяют общеобразовательные школы, за которыми следует уровень среднего профессионального и высшего образования. Получив базовое профессиональное образование, человек удовлетворяет свою потребность в престиже профессии, уважении, признании. Он может остановиться и не подниматься дальше, если в этом и была его цель. Однако, существует после-

вузовское профессиональное образование, которое открывает путь к самореализации, к творческой деятельности. Очевидно, что этот путь к творчеству может пролегать только через все вышеперечисленные образовательные уровни. Просматривая сходство с внешней стороны, мы отмечаем, что вместимость каждого следующего уровня значительно меньше предыдущего. Внутреннее же содержание всех уровней свидетельствует об обязательной последовательности прохождения этих уровней. Не удовлетворив последовательно каждую из потребностей невозможно перейти на другой уровень, так и в системе образования – нельзя поступить в университет, минуя школу, т.к. нижние уровни являются одновременно и подготовкой и механизмом отбора для представителей следующего уровня. [3, 5]

Проблема нам видится в том, что нижележащие уровни образования строятся на принципах творчества, одной из содержательных форм психической активности, которую можно рассматривать как универсальное средство развития индивидуальности, обеспечивающее устойчивую адаптацию к новым условиям жизни, как необходимый резерв сил для преодоления стрессовых ситуаций и активного творческого отношения к действительности. [1] А согласно пирамиде А. Маслоу творчество напрямую связано с потребностью в самоактуализации. Только творческая деятельность, по мнению Л.С. Выготского, делает человека существом, обращённым к будущему, созидаящим его и видоизменяющим своё настоящее.[1] Именно, творчество напрямую связано с умением человека ставить перед собой цели, умением поставленные цели реализовывать, оно напрямую связано с ответственностью, принятием решений, с чувством долга. Именно этот момент, на наш взгляд, и не учитывают сторонники творческой образовательной системы, предлагая развивать творчество чуть ли не с раннего возраста, подменяя понятие творчество определением творческие способности, тем самым, переворачивая пирамиду остриём вниз. В таком положении пирамида не может быть устойчивой. Необходимо говорить об удовлетворении потребностей на каждом образовательном уровне, что позволит достигать максимальных темпов собственного развития. Только выполнив задачи, стоящие на каждом уровне, не перепрыгивая их и не игнорируя, мы можем двигаться в направлении достижения вершины, к самоактуализации. Более того, не все люди стремятся достичь вершины, ведь известно, что самоактуализирующимся (творческим) людям заново приходится достигать вершины с каждой решённой задачей. Такие люди живут в мире долговременных и универсальных ценностей. Однако, ценности, чувство долга, этические взгляды – это не врождённые качества, их необходимо закладывать в основание системы образования. Неподготовленный человек, попадая в чужеродную среду, подвергается нравственной деформации. Отсюда можно предположить различные маргинальные состояния и девиантные поступки. [4, 5]

Таким образом, достижение самоактуализации, вершины творчества параллельно выходит на высокий уровень личностной зрелости, ведущего к



вершинам образования. И вся закладка происходит на основных базовых уровнях, где и удовлетворяются потребности, необходимые для личностного роста и развития.

#### ***Литература:***

1. Бабич, О. М. Развитие творческих способностей у старших дошкольников / О. М. Бабич, Н. И. Вьюнова, К. М. Гайдар. // Психолог в детском саду. – 2004. – №3. – С. 34.
2. Коллюцкий, В. Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека / В. Н. Коллюцкий, И. Ю. Кулагина. // М. : Изд-во: Сфера, 2006. – С. 464.
3. Мелик-Гайказян, И. В. Принципы моделирования уровней образования // Высшее образование в России. – 2007. – №8.
4. Мелик-Гайказян, И. В. Границы в образовательном пространстве / И. В. Мелик-Гайказян, Е. Н. Роготнева // Философия образования. – 2005. – № 3.
5. Мелик-Гайказян, И. В. Аксиология моделирования образовательных систем: монография / И. В. Мелик-Гайказян, Е. Н. Роготнева // Томск : Изд-во Томского государственного педагогического университета, 2008. (Серия «Системы и модели: границы интерпретаций»).

## **ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КЛАССА**

*П. В. Фомина*

Дворец творчества детей и молодежи г. Томска

Педагогический класс Дворца творчества детей и молодежи – это детское объединение старшеклассников, интересующихся профессиями педагога и психолога. Материалы из архива педагогического класса позволяют восстановить основные вехи его истории.

История педагогического класса началась в сентябре 1989 года, когда заведующая кафедрой педагогики Томского государственного педагогического университета Костюкова Татьяна Анатольевна и ее заместитель Ревякина Валентина Ивановна (ныне профессора) возродили в Томской области движение педклассов. Педагогический класс был создан и во Дворце пионеров. Основателем его была Сафина Лариса Сергеевна, педагог и методист высшей квалификационной категории Дворца творчества детей и молодежи г. Томска.

Первые учащиеся педкласса изучали основы организации массовых дел, поэтому вся работа была направлена на участие в общих мероприятиях Дворца и организацию внутриколлективных творческих дел. Несколько лет ребята работали в летнем лагере ДТЮ организаторами работы со школами: проводили конкурсы, викторины, познавательные конкурсно-игровые программы с начальными и средними классами. Также много лет педкласс был организатором клуба выходного дня и видеосалона. Ребята готовили кино-викторины, конкурсы на лучшего знатока мультфильмов.

Благодаря этому был накоплен материал для создания интересных познавательных программ, а в 2007 году была создана брошюра «Сборник конкурсно-игровых программ педагогического класса».

В 1994 году во Дворце, а в 1997 на кафедре педагогики Томского Государственного педагогического университета была защищена программа педкласса. Теперь акцент в обучении и работе был сделан не на развлекательную сторону, а на целенаправленное познание подростками основ педагогики и психологии (теория), развитие навыков, необходимых будущему педагогу: организаторских, коммуникативных, навыков самостоятельной работы с педагогической литературой, конструирования КТД (практика).

За почти 20-летнюю историю из стен Дворца и педагогического класса вышло более четырехсот выпускников педкласса, многие из которых поступили в ТГПУ, ТГУ и педагогический колледж.

Среди выпускников и учащихся – призеры городских и областных олимпиад по педагогике. Многие выпускники стали педагогами общеобразовательных, музыкальных школ, дополнительного образования, воспитателями в детских садах, преподавателями вузов.

Это Ковалева Юлия – преподаватель вокально-хоровых дисциплин ДМШ № 2, Березкина Любовь – педагог по аэробике спорткомплекса «Кедр», педагог туристского клуба «Кедр» Артюшин Артем, Матвеева Анна – педагог по спортивным бальным танцам ТГПУ. Гиль Олеся, Посаженникова Елена, Губина Валентина, Бахтина Татьяна – специалисты по дошкольному воспитанию, сестры Матвеевы (Майя и Людмила) – учителя Академлицы г. Томска и другие.

Среди выпускников – солистка филармонии г. Петропавловска-Камчатского Серикова Лариса, известная ведущая московского телевидения Поцелуева Инна, не менее известная томская телеведущая Любимова Ирина, выпускница 1992 года Казакова Ирина, педагог и методист экспериментально-инновационного отдела ТОИПКРО, юрист, работник юстиции Коновалова Ольга и многие другие.

Педагогический класс гордится выпускником 1997 года Коллеговым Артемом, кандидатом педагогических наук, доцентом кафедры общей педагогики и психологии ТГПУ, лауреатом конкурса «Рекорды нашего Дворца – 2005». С гордостью можно сказать, что выпускник педагогического класса, исторического факультета ТГПУ, лауреат премии губернатора, лауреат конкурса «Рекорды нашего Дворца-2006», аспирант Института теории образования ТГПУ Лобанов Виктор работает педагогом Дворца, руководит объединением «Саберфайтинг», успешно реализует авторскую программу. Выпускница 2002 года Исайкина Анна работает педагогом дополнительного образования ДТДиМ в школе-студии народного танца «Русские забавы».

За 20 лет в педагогическом классе сложилось немало традиций, например:

- ✓ Новогодние чаепития после проведенных новогодних мероприятий. Это обмен впечатлениями, мнениями о своей работе, работе Дворца в новогодние каникулы.

- ✓ Праздник Золотой осени, знакомство с Дворцом, коллективом педкласса и его традициями.
- ✓ Выпускной вечер с чаепитием, конкурсами, прощальными речами, коллективным оформлением традиционной открытки с пожеланиями друг другу, руководителю и будущим выпускникам.
- ✓ Вечер встречи выпускников каждые 5 лет (традиция только складывается по решению выпускников 1-го вечера встречи 30 октября 2004 года).

Таким образом, есть основания полагать, что педагогический класс продолжит развиваться, возвращать новые поколения будущих педагогов и достигать новых успехов.

## ОПЕРАТОРЫ ТВОРЧЕСТВА ДЛЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК

*Я. Б. Частоколенко*

Томский государственный педагогический университет

Современная социокультурная ситуация характеризуется активизацией инновационных устремлений общества на фоне информационной революции. Особую актуальность обращения к проблематике творчества придает то, что правительством Российской Федерации взят курс на развитие инновационной экономики, являющейся стратегическим выбором России. Формируется новая уникальная социокультурная ситуация, в которой творчество и креативность из элитарных свойств и способностей переводятся в разряд массовых. Это означает ***массовый практический запрос на методы, стратегии и тактики актуализации креативных возможностей личности, групп, организаций, сообществ.***

В правительственных документах определены следующие основные характеристики инновационного курса [1]:

- ✓ максимальная гибкость и нелинейность организационных форм производства и социальной сферы,
- ✓ включение процессов получения и обновления знания во все производственные и общественные процессы,
- ✓ опора на талант, креативность и инициативность человека как на важнейший ресурс экономического и социального развития
- ✓ смена основ социального позиционирования: от материального капитала и однократно освоенной профессии к социальному капиталу и способности к адаптации.

С середины прошлого века возникла масса исследований в связи с осознанной необходимостью преднамеренно и сознательно управлять творческой деятельностью и «выращивать» творческих людей под разные потребности: инженеров, экономистов, менеджеров и т.п. Этот исторический этап оставил в современном фокусе актуальности практические потребности управления творчеством на разных уровнях: от макро-масштаба (госу-

дарство, экосистемы, макроэкономика) до мотивации творческой деятельности отдельной личности. Поскольку вопрос о полномасштабной «управляемости» творчеством с позиций современной науки никак не может быть решен положительно, значимой как для теории, так и для практики является проблема выявления «актуального сектора» творчества, доступного целенаправленному воздействию и управлению. В современной науке происходит осознание и переопределение «границ управляемости», которые теперь связывается не с простым подчинением управляемого определенному набору средств управления, а с взаимной адаптацией субъекта, объекта и среды управления (М.С. Солодская, 1997). Наша идея «оператора творчества» включает присутствие доли хаоса и самоорганизации, то есть по-сути неуправляемых процессов, которые оператор, во-первых, инициирует, а во-вторых, направляет в определенный «канал» соответственно содержанию исходного выбора.

Социальная психология, занимаясь проблематикой взаимоотношений индивида и общества, накопила большой багаж прикладных исследований групповой креативности, влияния меньшинства, специфики управления работой творческих групп. В системе психологической науки социальная психология является своеобразным «мостом» между фундаментальной наукой и прикладными научными исследованиями, сопровождающими разнообразную социально-психологическую практику. Это «связующее» положение дает надежду на то, что методологический потенциал социальной психологии позволит найти подходы к решению острой современной практической проблемы, которая заключается в сложности использования результатов фундаментальных общепсихологических исследований творчества в социально-психологической практике актуализации креативных возможностей. Сложность возникает в силу того, что исследовательские акценты фундаментальных работ расставляются в пользу поиска общих закономерностей, выявления инвариантов творчества и фиксации фактов, изолированных от многомерной реальности, в которую погружена социально-психологическая практика. Самым эффективным источником «инициации», актуализации креативных возможностей является событийный «текст» в «контексте» реальной жизнедеятельности, который исключается из рассмотрения в форматах лабораторных исследований. Проблему усугубляет специфика ограничений экспериментального метода изучения творчества: в эксперименте творческие возможности человека испытываются на «предельность» в ситуациях, которых в реальной жизни практически не бывает. Этим обусловлено то, что практики актуализации креативных возможностей (и соответствующие им методы), опирающиеся на данные таких экспериментов, оказывались также далекими от реальной жизни, и востребованы только в тех специфических искусственных условиях, в которых они и были созданы. Важный методологический ресурс социальной психологии заключается в представлениях о коммуникативной природе и сути всех социально-психологических явлений фактов и факторов, что позволяет задать

новый «коммуникативный ракурс» в исследованиях творчества и рассматривать творчество личности и группы, во-первых, через общую коммуникативную природу, а во-вторых, без отрыва от многомерной реальности.

Еще одна сторона проблемы совместимости фундаментальной науки и практики – расширяющееся пространство прикладных научных исследований творчества, выявляющее множество частных феноменов которые не подвергается достаточному теоретическому осмыслению. Проблема не только в том, что теоретическое осмысление «не успевает» за расширяющейся практикой. Сама практика складывалась на основе «гносеологических формул» и «операторов творчества» прошлого века, и, в начале нынешнего, «уйдя в коммерцию» стала «защищаться» от новых данных, получаемых фундаментальной наукой, так как эти данные могут повлиять на структуру современного коммерческого заказа, разрушив сложившийся рынок. Складывается глубоко парадоксальная ситуация современного «инновационного мейнстрима», который можно понимать как особую версию инновационной реальности, которая, во-первых, позволяет делать из креативности, творчества и инновации товар; во-вторых, продавать его вне зависимости от его реальной эффективности и, в третьих, поддерживать и продолжать творить заданную версию реальности.

**Конкретная проблема, на решение которой нацелена наша работа** – поиск принципов построения операторов творчества. Вслед за идеологами синектики (В. Гордон, Д. Принц и их последователи) [6] мы исходим из предположения о том, что, решая какую-либо творческую задачу, бессмысленно пытаться убедить себя или других людей быть творческим, вовлеченным в творчество, интуитивным или же – допускать в своих творческих фантазиях очевидные несуразности, несоразмерности, несовместимости. То есть – необходимо дать инструменты, средства, позволяющие человеку делать это. «Операторы» как раз и есть эти «инструменты», работая с которыми, с одной стороны, мы можем эффективно решать конкретные задачи, а с другой стороны, их применение создает благоприятные условия для проявления интуиции, вдохновения, и т.п. «неоперационных» (в смысле «неуправляемых») компонентов творчества. Источником формирования нашей идеи «операторов творчества» послужили представления об операционных и неоперационных «механизмах» творчества в концепции синектики («Синектика» от греч. означает соединение вместе различных, несовместимых на первый взгляд элементов. Авторы концепции В. Гордон и Д. Принц, 1961г.). Вплоть до настоящего времени синектика является одной из самых востребованных практик поиска творческих решений группой. Операторы синектики – суть конкретные психологические факторы, которые ведут вперед творческий процесс и предназначены для пробуждения, активизации сложных психологических состояний. Обобщенно синектика включает в себя два психологических оператора, два базовых процесса: превращение незнакомого в знакомое и превращение знакомого в незнакомое.

В классической синектике «оператор» понимается как достаточно строящая изначально заданная организация, мы существенно расширяем это понимание, вводя в оператор точки роста самоорганизации.

Методологический потенциал информационно-синергетического подхода (И.В. Мелик-Гайказян) [4] позволяет уйти от заданной синектикой «начальной формулы» оператора как работы с оппозицией «знакомое-незнакомое», предполагающей заранее определенную узкую функцию конкретного оператора и не предполагающей какого-либо развития в поисках других операторов. Изначально заданная функция «закрывает» систему, делая ее замкнутой и самодостаточной. Мы считаем более целесообразным прийти к пониманию функции, а не начинать с ее определения. Для этого мы в первую очередь исследуем спонтанный творческий процесс и те эффекты (результаты), которые получаются в ходе естественного хода событий. Особо пристальный интерес к спонтанности объясняется широко распространенным в психологии мнением о значимости спонтанного творчества. Э. Фромм, А. Маслоу [3, 5] и др. полагают, что только лишь те качества, которые являются результатом нашей творческой активности, основанной на спонтанных проявлениях, придают личности силу и тем самым создают основу ее целостности. Спонтанное творчество теснейшим образом связано с принятием личностью творческой свободы, спонтанность входит в 10 базовых критериев самоактуализирующейся личности. Спонтанность, утверждая индивидуальность личности, в то же время соединяет ее с людьми и природой. В определение спонтанности входит буквальное значение латинского слова *spronte* – сам собой, по собственному побуждению. Цель спонтанного творчества не может пониматься только как осознанное «целенаправленное действие» – это скорее желаемое состояние, действия по достижению которого могут быть как сознанными и целенаправленными так и не осознанными, интуитивными. В ситуациях спонтанного творчества с некоторой степенью вероятности происходят события, которые по мнению психологов и являются желанными «точками роста», к которым стремится спонтанно действующая личность или группа. Вопрос построения оператора звучит так: можно ли так воздействовать на естественно протекающие процессы, чтобы вероятность возникновения желанных событий существенно возрастала. То есть «желанное событие» становится целью организованных действий. Оператор, повышающий вероятность возникновения желанного события, является единственным компонентом, отличающим организованный процесс от спонтанного течения. Таким образом, конструируемый оператор как бы «вырастает» на базе естественного творчества и не противоречит его законам. Главное его предназначение – воздействие на процесс, чтобы вероятность «позитивного события» и достижения желаемого состояния увеличивалась. («Позитивным событием» может быть все, что угодно – конкретное решение инженерно-технической задачи, выработка стратегии выживания организации в кризисе, личностный рост и т.д.). Итак, в нашем понимании оператор творчества (от лат. *operator* – дей-

ствующий): особая форма (программа) организации совокупности согласованных и взаимосвязанных действий по достижению цели, построенная таким образом, чтобы она во-первых, не противоречила природе естественного творчества, и, во-вторых ее воздействие на текущие события существенно повышало вероятность достижения цели. Под «целью» в данном случае понимается не только осознанная цель, порождающая целенаправленные рациональные действия, но и цель как «желаемое состояние», к которому стремится система, порождая в том числе спонтанные, иррациональные действия.

Для выявления принципов построения операторов мы исследуем «три естественных начала» творчества как взаимодействия с неизвестным:

1) синкретичного, в котором эволюционно зафиксированы первичные способы контакта с неизвестным (Синкретизм (от греч. Synkrētismos – соединение, объединение) – слитность, нерасчлененность, характеризующая первоначальное, неразвитое состояние чего-либо);

2) трансгрессивного, в котором происходит взаимопереход и взаимопревращение взаимодействующих противоположностей: диа-логика известного-неизвестного, реального-ирреального, своего-чужого и т.п. (Трансгрессия (от лат. transgressio – переход за какую-н. границу) – одно из ключевых понятий постмодернизма, фиксирующее феномен перехода непроходимой границы, и прежде всего — границы между возможным и невозможным: «трансгрессия — это жест, который обращен на предел» (Фуко), «преодоление непреодолимого предела» (Бланшо). Речь идет о возможности формирования принципиально новых (т.е. не детерминированных наличным состоянием системы) эволюционных перспектив. Двигаясь в плоскости категорий возможности и действительности, концепция Трансгрессии вводит для фиксации своего предмета понятие «невозможности», интерпретированной — в отличие от классического философствования — в качестве онтологической модальности бытия);

3) транскоммunikативного, в котором реализуется сообщаемость разнорядковых миров или субъектов (Транскоммunikация – понятие, развитое в работах В.И. Кабрина, [2] означает активный процесс сообщаемости разнорядковых миров человека. Многомерность жизни человека не оставляет сомнения, что он фактически представляет собой сложную иерархию разнорядковых миров (геномного, клеточного, органического, индивидного, личностного, культурного, «эйдетического»). Транскоммunikация выполняет «трансцендентную функцию» их интеграции).

### **Литература**

1. Волков, А. Российское образование 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях [Электронный ресурс] / А. Волков, И. Реморенко, Я. Кузьминов, Б. Рудник, И. Фрумин, Л. Якобсон при участии Г. Андрушака, М. Юдкевич. – 2008. – Режим доступа: <http://www.hse.ru/temp/2008/files/education-2020.pdf>

2. Кабрин, В. И. Коммуникативный мир и транскоммунитивный потенциал жизни личности: теория, методы, исследования. [Текст] / В.И. Кабрин – М. : Смысл, 2005. – 248 с.
3. Маслоу, А. Г. Дальние пределы человеческой психики. [Текст]/ А. Г. Маслоу – СПб. : Евразия, 1997. – 430 с.
4. Мелик-Гайказян, И. В. Методология моделирования нелинейной динамики сложных систем. [Текст] / И. В. Мелик-Гайказян, М. В. Мелик-Гайказян, В. Ф. Тарасенко – М.: ФИЗМАТЛИТ, 2001. – 272с.
5. Фромм, Э. Бегство от свободы. [Текст] / Э. Фромм – Минск: «Попурри», 2000. – 672 с.
6. Gordon, W.J.J. Sinectics: The Development of Creative Capacity – New York, 1961. – 180 p.

## **ПСИХОПАТОЛОГИЯ ВЛАСТИ НА ПРИМЕРЕ ДЕЛА ЦАРЕВИЧА АЛЕКСЕЯ ПЕТРОВИЧА**

*Т. В. Шабанова*

Томский государственный университет

Несмотря на современную терминологию, психопатология власти прослеживается на протяжении едва ли всей истории человеческой цивилизации. Деспотичными правителями не обделено практически ни одно существовавшее и существующее на исторической арене государство. Конечно Россия не является здесь исключением. История нашей страны богата различными политическими процессами, зачастую выявляющими психопатологию существующей системы власти. Эпоха Петра Великого уже давно является пристальным объектом изучения различных гуманитарных дисциплин и потому была рассмотрена с различных точек зрения. Подразумевая сложный, противоречивый характер первого императора, чрезвычайные исторические обстоятельства, повлиявшие на формирование его личности, переломный момент той эпохи, когда Россия вступала в эру Нового Времени, некоторые аспекты его царствования можно характеризовать как проявление психопатологии власти. Одним из них и наиболее ярким является «дело царевича Алексея Петровича».

Прежде чем обратиться к этой проблеме, необходимо отметить довольно слабую степень изученности личности самого Алексея, его характера, всех обстоятельств жизни и его места в истории нашей страны. Он как правило рассматривался лишь как тень своего великого отца, как одно из немногих его неудачных начинаний. До сих пор остаётся неизвестной причина смерти царевича.

История просто изобилует случаями лишения наследства или гибелью, по разным обстоятельствам, наследников престола. А заговоры или убийства во имя получения власти вообще являются одним из правил функционирования политического поля – и это уже само по себе выявляет его патоло-



гию. Но на фоне всего этого не так уж много встречается случаев, когда наследнику престола, для которого коронация на царство была лишь вопросом времени, выносится смертный приговор в результате судебного процесса, проведенного по указанию отца и при его непосредственном участии.

Царевич Алексей скончался 26 июня 1718 года. Дальнейшее поведение его отца является прекрасным образчиком психопатологии, присущей царствованию монарха. На другой день, 27 июня, была годовщина Полтавской битвы. Царь обедал на почтовом дворе, в саду, и вечером веселился. «На вопросы членов дипломатического корпуса о соблюдении траура, канцлер Головкин отвечал отрицательно, ссылаясь на то, что «царевич умер виновным»».[] 29 июня Петр праздновал свои именины, обедал в летнем дворце, присутствовал на спуске корабля, а вечером был фейерверк и веселый пир до глубокой ночи. 30 июня состоялись пышные похороны царевича в присутствии его отца, Екатерины, министров, сенаторов и многих других. Гроб, украшенный черным бархатом, стоял на высоком катафалке, под балдахином из белой парчи, окруженный почетным караулом с обнаженными шпагами. Под конец панихиды царь взобрался на ступени катафалка, склонился над гробом и поцеловал холодные уста сына. Свидетели утверждают, что у него на мгновение промелькнуло что-то человеческое в лице, а глаза наполнились слезами. Однако, он не жалел о содеянном. На этот раз был уверен, что искоренил зло... Царевич уже гнил в земле, а дело его все еще продолжалось, и 8 декабря были казнены обвиненные показаниями царевича: духовник его Яков Игнатьев, дядя его Авраам Лопухин, камердинер Иван Большой Афанасьев, Дубровский и Воронов. Других били кнутом и вырезали им ноздри, сажали на кол.

Обстоятельства самого «дела», изучены достаточно хорошо. Но в целом фигура царевича Алексея, его значимость для русской истории, его место и роль в трансформации властной структуры России начала 18 века изобилует темными пятнами и представляет собой широкое поле для дальнейших исследований.

### *Литература*

1. Аллец, П. О. Сокращенное описание жизни Петра Великого, императора всея России. / П. Аллец, – пер. В. Вороблевского. [Текст] – СПб. : Типография кадетского корпуса, 1771. – 51 с.
2. Андерсон, М. С. Петр Великий. / М. Андерсон, пер с английского Белоножки В.П. [Текст] – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 352 с.
3. Биографические повествования / сост. Болдырев. [Текст] – Челябинск : Урал LTD, 1997. – 427 с.
4. «Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия 2006» (3CD).
5. Козлов О.Ф. Темное дело царевича Алексея / О. Ф. Козлов // Вопросы истории. – 1969. – N 9. – Электронная версия.
6. Письма и бумаги императора Петра Великого. Том 13, вып. 1. – [Текст] – М. : Наука, 1992. – 480 с.

## **К ВОПРОСУ О ПРАКТИКАХ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРСПЕКТИВЕ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ МОЛОДОГО УЧЕНОГО**

*Л. В. Шабанов\*, А. А. Попов\*\**

*\*Томский государственный педагогический университет,*

*\*\*Открытый корпоративный университет, научный директор (г. Москва)*

Современная дискуссия о стратегии национального проекта «Образование», отягощенная и внедрением профильного обучения в школе, и введением ЕГЭ, и переходом на многоуровневую систему высшего образования, – сосредоточена вокруг или сохранения традиционной модели, или качественной трансформации всей системы образования как целостности.

Действительно, начавшаяся в середине 80-х гг. XX в., реформа образования расширялась скачкообразно и часто непоследовательно, меняя приоритеты и перспективные цели. Так в последнее время в образовании появилось понятие «оптимизация человеческого капитала», а общий смысл образования фокусируется вокруг получения «социально-востребованных компетенций». Однако, соединяя различные программы и методы без учета их специфики в единые образовательные блоки, реформаторы забывают, что неправильная комбинация самых чудодейственных и целительных лекарств часто дает яд.

Поэтому вполне логично выглядит концепция современного исследователя – философское обоснование понятия человеческого потенциала как современной формы социально-антропологического требования к результату образования. И итоговые задачи: выделить социокультурные и социально-антропологические особенности образовательных практик, складывающихся на рубеже XX-XXI вв., и обозначить условия и перспективы технологической и институциональной трансформации образовательных практик, перехода от институтов трансляции культуры к институтам развития человеческого потенциала.

При этом совершенно очевидно, что разворачивание образовательной деятельности на основе социально-антропологических подходов требует иной содержательной и институциональной нормы её организации, чем освоение обобщённого культурного знания в репродуктивном действии – что и является основой проблематизации например в работах А.А. Попова.

Однако надо отметить, что идея развивающегося субъекта деятельности и социокультурных условий его развития (в противоположность познающему субъекту) оказала довольно слабое фактическое влияние на образовательную проблематику второй половины XX в., не взирая на призывы перехода от дискуссий о содержании образования к проектированию развития субъекта (например, Э. В. Ильенков).

Прототипом такой практики могут выступать формы открытого дополнительного образования, выработанные в последние десятилетия в про-

граммах педагогики самоопределения и индивидуально ориентированной педагогики, а также корпоративные программы работы с персоналом.

При таком подходе обосновывается возможность рассмотрения современных образовательных практик и институтов из единого социально-философского основания, построенного на понятии человеческого потенциала как интегральной антропологической характеристики. Саму образовательную модель в такой трактовке можно дополнить представлением о человеческом существовании как результате взаимодействий различных социальных и культурных норм (например, «антропологических проектов» или «институтов человека»). Таким образом, продолжая гуманистическую традицию, исходящую из ценности человека самого по себе, в отличие от понимания его как ресурса решения социальных задач (присущего современному менеджерскому мышлению), антропологическая модель придаст гуманистической традиции конкретный практический разворот возможности продуктивного действия в конкретных локально-социальных условиях.

Необходимо отметить, что сам антропологический проект должен рассматриваться как особая синтетическая структура философского и педагогического знания, что позволит выделить общие составляющие антропологических проектов, дискутировавшихся в истории философии и реализованных в истории образования.

Значит, педагогическая деятельность может быть рассмотрена как специфичное по своим целям социальное взаимодействие, результатом которого является принятие контрсубъекта целей, задач и способов транслируемой деятельности, тем самым — «становление его в качестве субъекта». Действительно, опредмеченная деятельность фиксирует в себе историю развития системы, а следовательно, и ее субъектов. А.А. Попов отмечает: «Тип опредмеченной деятельности может характеризовать результат, закреплённый в контрсубъекте педагогического взаимодействия».

Однако, современный человек, являясь формально свободным, погружен одновременно в чрезвычайно сложную, динамичную систему: хаос социальных отношений и хаос внутренних переживаний, что и становится несоизмеримым его собственной индивидуальной свободе. Как следствие, образ человека упрощается до механистических социологических и психологических моделей либо до редуцированных схем, выстроенных в эзотерических духовных практиках. Растворяясь в образовательных институтах и в институтах массовой культуры, сущность человека утрачивает себя. Эта ситуация ставит под сомнение само существование антропологического пространства как особого пространства реализации человеческой сущности и одновременно пространства самоидентификации. Получается своеобразный шаг от апофатической антропологии (М.К. Мамардашвили) к апофатической педагогике (А.А. Попова).

Отсюда и итоговый выход, обоснование возможности построения такой формы образования, которая способна восстановить способность человека быть человеком в социокультурной ситуации, в которой сама возможность

человеческого ставится под вопрос массовыми социальными, культурными и образовательными процессами. Правда, при этом остается открытым вопрос о закономерном способе появления таких практик, вытекающем не из локальных социокультурных задач, но из задач развития определённых социокультурных объектов – что является перспективной задачей будущих исследований в области открытого образования.

### *Литература*

1. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М., 1995. – 448 с.
2. Попов, А. А., Философия открытого образования: социально-антропологические обоснования и институционально-технологические возможности / А. А. Попов. – Томск : ТГПУ, 2008. – 280 с.
3. Фрадкин, Ф. А., Плохова, М. Г., Оссовский, Е. Г. Лекции по истории отечественной педагогики / Ф. А. Фрадкин, М. Г. Плохова, Е. Г. Оссовский. – М., 1995. – 160 с.
4. Шабанов, Л. В. Социально-психологические характеристики молодежных субкультур: социальный протест или вынужденная маргинальность? / Л. В. Шабанов. – Томск: ТГУ, 2005. – 396 с.

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ПОДРОСТКОВ**

*Е. В. Ячmeneва*

Томский государственный педагогический университет

Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности, основу жизненной концепции и «философии жизни».

Ценностные ориентации рассматриваются как критерии, которые используются людьми для выбора и обоснования своих действий, а также для оценки других людей, себя и событий. Таким образом, ценностные ориентации личности в большой степени влияют на восприятие окружающей действительности. Именно от ценностных ориентаций зависит успешность в межличностных отношениях, наличие или отсутствия внутреннего конфликта, успешность в учебной деятельности и т.д. Поэтому очень важно выявить основные ценностные ориентации в подростковом возрасте (так как именно в этом возрасте происходит их формирование и становление).

Возрастно-психологический подход, основанный на учете структуры психологического возраста как триединства социальной ситуации развития, ведущей деятельности и психологических новообразований, представляет собой перспективное направление в исследовании развития ценностной сферы личности, возможности которого далеко еще не реализованы [1, 2].

Цель исследования: выявить особенности ценностных ориентаций у подростков 14 – 15 лет.

Исследование проводилось на базе МОУСОШ №43 г. Томска в период с 9 октября по 4 ноября 2006 года. В исследовании принимали участие 43 подростка 14 – 15 лет, обучающихся в 8 «В» (19 человек) и в 8 «Г» (24 человека) классах.

Использовались следующие методики:

1. Методика Ш.Шварца для изучения ценностей личности.
2. Методика предельных смыслов (Д.А. Леонтьев).

Исследование проходило в три этапа:

1. Проведение методик, определяющих ценностные ориентации личности.
2. Анализ полученных результатов.
3. Формулировка выводов.

С результатами, полученными в методике Ш.Шварца на первом этапе исследования проводились следующие манипуляции:

- 1) выявлялись средние показатели значимости типов ценностей;
- 2) составлялась иерархическая система типов ценностей каждого испытуемого в отдельности.

Средние показатели представлены в таблицах 1 и 2.

*Таблица 1*

**Средние показатели значимости типов ценностей  
на уровне нормативных идеалов**

Типы ценностей	Средние показатели значимости типов ценностей	Ранговые значения типов ценностей
Конформность	4,5	4
Традиции	3,14	10
Доброта	4,77	2
Универсализм	3,92	7
Самостоятельность	4,51	3
Стимуляция	3,63	8
Гедонизм	4,18	6
Достижения	4,44	5
Власть	3,21	9
Безопасность	4,83	1

*Таблица 2*

**Средние показатели значимости типов ценностей  
на уровне индивидуальных приоритетов**

Типы ценностей	Средние показатели значимости типов ценностей	Ранговые значения типов ценностей
Конформность	1,75	7
Традиции	1,02	8
Доброта	2,30	2

Универсализм	1,79	6
Самостоятельность	2,27	3
Стимуляция	2,51	1
Гедонизм	2,27	3
Достижения	1,99	5
Власть	0,95	9
Безопасность	2,05	4

Средние показатели позволяют судить о соотношении значимости ценностей у испытуемых подростков.

Как видно из приведенной выше таблицы 1, на уровне нормативных идеалов (то есть на уровне убеждений) для подростков наиболее значимыми являются ценности безопасность, доброта (забота о благополучии близких), а также самостоятельность.

Как видно из таблицы 2, на уровне индивидуальных приоритетов (то есть в конкретных поступках) у подростков в наибольшей степени проявляются такие ценности, как стимуляция, доброта и гедонизм.

Наименьшей значимостью на уровне нормативных идеалов обладают такие ценности, как традиции, власть, стимуляция. На уровне индивидуальных приоритетов – власть, традиции, конформность.

Иерархическая система ценностей позволяет судить о ценностных ориентациях каждого испытуемого в отдельности.

Отношения между ценностями определяют стратегию поведения человека. Типология противоречий между ценностями:

1. Ценности сохранения (безопасность, конформность, традиции) противоположны ценностям изменения (стимуляция, самостоятельность).
2. Ценности самопреодоления (универсализм, доброта) противоположны ценностям самовозвышения (власть, достижения, гедонизм).

Самостоятельность и стимуляция противоречат конформности, традициям и безопасности, поскольку существует некоторая оппозиция между сохранением собственных независимых взглядов и действий индивида и сохранением традиций, защитой стабильности и неизменности общества. Универсальные ценности и доброта противоречат власти и достижениям, так как принятие других людей как равных и благожелательное отношение к их благосостоянию плохо сочетается с преследованием собственных целей и доминированием. Гедонизм противоречит конформности и традициям, выражая конфликт между потворствованием себе и сдерживанием собственных потребностей и принятием социальных ограничений.

Наличие противоречивых ценностей может свидетельствовать о наличии внутриличностного конфликта.

Противоречивые ценности на уровне нормативных идеалов выявлены у 17 испытуемых, обучающихся в 8 «В» классе и 11 испытуемых, обучающихся в 8 «Г» классе.

Противоречивые ценности на уровне индивидуальных приоритетов выявлены у 7 подростков, обучающихся в 8 «В» классе и у 12 подростков, обучающихся в 8 «Г» классе.

Ценности были разделены на 2 группы:

1. Ценности, выражающие интересы индивида. Эти ценности объединяются в следующие ценностные (мотивационные) блоки: власть, достижения, гедонизм, стимуляция, самостоятельность.

Эти ценности выявлены у следующих испытуемых:

А) 8 «В» класс: на уровне нормативных идеалов у 2 человек. На уровне индивидуальных приоритетов у 8 подростков.

Б) 8 «Г» класс, на уровне нормативных идеалов у 6 испытуемых. На уровне индивидуальных приоритетов у 6 подростков.

2. Ценности, выражающие интересы группы. Данного рода ценности принадлежат таким ценностным (мотивационным) типам, как доброта, традиции, конформность.

Эти ценности выявлены у следующих испытуемых:

А) 8 «В» класс, на уровне нормативных идеалов у 2 подростков. На уровне индивидуальных приоритетов у 2 испытуемых.

Б) 8 «Г» класс, на уровне нормативных идеалов у 3 испытуемых. На уровне индивидуальных приоритетов у 1 человека.

Кроме того у большинства испытуемых наблюдаются несоответствия ценностей на уровне нормативных идеалов с ценностями на уровне индивидуальных приоритетов.

Методика предельных смыслов Д.А. Леонтьева была проведена как дополнительная к методике Шварца. Результаты, полученные в методике Шварца, подтвердились.

Выводы:

1. У большинства испытуемых имеет место противоречивость в иерархической системе ценностных ориентаций, что может быть объяснено психологическими особенностями подросткового возраста, а также неполным пониманием подростками смысла ценностей.
2. У многих подростков преобладают индивидуалистические ценности, что может быть объяснено влиянием средств массовой коммуникации, российских ментальных ценностей и социальных представлений, социальной идентичностью и т.д.
3. У большинства испытуемых наблюдается несоответствие ценностей нормативных идеалов и ценностей индивидуальных приоритетов, что может быть объяснено ограничениями возможностей человека, групповым давлением, соблюдением определенных традиций, следованием образцам поведения и другими причинами.

Все вышеперечисленное определяет перспективы дальнейшего изучения этой проблемы.

### ***Литература***

1. Выготский, Л. С. Собрание сочинений [Текст] / Л. С. Выготский. – М., 1982, Т. 4

2. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М., 1989.

# **ПСИХОЛОГИЯ**

## **ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА**

*Е.Л. Александрова, Т.Г. Гадельшина*

Томский государственный педагогический университет

Актуальность нашей работы определяется отсутствием должного внимания к изучению специфики эмоциональной сферы детей, проживающих в условиях детского дома. Возможно, это связано с тем, что эмоции достаточно сложны для изучения, что отмечалось такими ведущими зарубежными и отечественными психологами, как П. К. Анохин, В. Вундт, У. Джемс, Ф. Крюгер, А.Н. Леонтьев, Р. Липер, А. Р. Лурия, У. Макдауголл, С. Л. Рубинштейн [11, 12]. В общей психологической, педагогической и специальной литературе проблема развития эмоциональной сферы ребёнка изучена недостаточно. Имеются лишь отдельные данные, показывающие специфическое своеобразное развитие эмоциональной сферы детей, воспитывающихся в условиях детского дома. Также следует отметить недостаточную разработанность методов реабилитационных мероприятий, направленных на коррекцию деформаций эмоциональной сферы у детей, воспитывающихся в условиях сиротства. Приводятся лишь разрозненные рекомендации по реабилитации этих деструктивных изменений, заключающиеся в необходимости улучшения условий пребывания в государственных учреждениях. Как нам кажется, проведение только таких мероприятий недостаточно и не всегда реально. Это осложняется тем, что содержание детей в приютах ограничено (3-6 месяцев). Но даже такой, казалось бы, незначительный период времени, может быть решающим в развитии и формировании личности ребенка. Отсюда возникает потребность в быстрой и эффективной коррекции деформаций, как эмоциональной сферы ребенка, так и его личности в целом.

Таким образом, актуальность выдвинутой проблемы помогает нам сформулировать цель нашего исследования: выявить особенности, существенные проявления деформаций эмоциональной сферы детей, воспитывающихся в условиях детского дома, и определить совокупность условий, обеспечивающих их психологическую коррекцию.

В задачи исследования входило:

1. Разработать методологический аппарат исследования эмоциональной сферы детей, воспитывающихся в условиях детского дома.



3. Эмпирическим путём изучить особенности проявлений и распознавания эмоций у детей, воспитывающихся в условиях детского дома .

4. Разработать и реализовать коррекционную программу.

Гипотезой нашего исследования является предположение о том, что дети, воспитывающиеся в условиях детского дома, испытывают сложности распознавания основных эмоций, их вербального выражения и установления причин эмоциональных переживаний, обусловленные социально-психологическими условиями их пребывания.

Методологической основой исследования послужили научные взгляды и идеи в области изучения эмоций (В.К. Вилюнас [4], Б.И. Додонов [6], К. Изард [8] и др.). В основу положена теория «дифференциальных эмоций» К. Изарда [8], в которой он выделяет девять базовых эмоций, каждую из которых рассматривает отдельно от других как самостоятельный переживательно-мотивационный процесс. В основу исследования детей, воспитывающихся в условиях детского дома, положены теоретические положения, разработанные трудами ведущих психологов Дж. Боулби [2], И.В. Дубровиной [7], В.С. Мухиной [9] о непосредственной взаимосвязи психического развития ребенка с формированием у него привязанности к близкому взрослому, а так же труды Б.Г.Ананьева [1], Л.С.Выготского [5], В.С.Мухиной [9], К.Е.Изарда [8], Б.И.Додонова [6] о связях когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов общения.

Теоретической основой исследования явилась научная концепция исследователей эмоционального развития детей, воспитывающихся в детском доме, И.В. Дубровиной [7], В.С. Мухиной [9], А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых [10], которая состоит в том, что эмоциональное развитие детей осложнено условиями их проживания, которые характеризуются как депривационные. Негативные последствия таких условий заключаются в определенных трудностях понимания эмоций и чувств другого человека, их вербального выражения и установления причин эмоциональных переживаний.

В соответствии с задачами исследования и теоретической основой нами были подобраны следующие методики:

1. Эмоциональная идентификация. Диагностическая методика для детей дошкольного и младшего школьного возраста (разработана Е.И. Изотовой).

2. Цвето-рисуночный тест диагностики психических состояний младших школьников (разработан А.О. Прохоровым и Г.Н. Генинг). В двух сериях.

3. Метод беседы.

В исследовании приняли участие 55 детей. 30 дошкольников (17 девочек, 13 мальчиков), воспитывающихся в семье (первая группа), и 25 человек (12 девочек, 13 мальчиков) – дети, воспитывающиеся в условиях детского дома (вторая группа). Исследование проводилось 6 месяцев. Исследование детей из детского сада проводилось как индивидуально с каждым ребенком в кабинете методиста, так и в группе. Исследование детей в ре-

билитационном центре проводилось только индивидуально в присутствии психолога. Продолжительность работы в рамках одноразовой встречи составляла не более 25-30 минут. Дошкольники проходили обследование в дневное, свободное от занятий время, по договоренности с психологом и воспитателем.

С помощью методики «Эмоциональная идентификация» и метода беседы мы выявили способность к распознаванию и вербализации основных эмоциональных состояний людей. Исследование проходило в два этапа. На первом этапе детям предлагали картинки с изображением людей, испытывающих различные эмоции. И дети должны были по мимике определить, какая эмоция изображена. На втором этапе картинки содержали различные ситуации, в которых люди испытывали те или иные эмоции. И дети определяли эмоции не только по мимике, но и пантомимике. Результаты исследования свидетельствуют: по мимике безошибочно описали 8 эмоций 10% испытуемых в первой группе, 14% дошкольников правильно опознали 7 эмоций (оптимальный уровень 5-6 эмоций). Так испытуемые первой группы безошибочно описали от 8 до 4 эмоций. Затруднение вызвало обозначение таких эмоций, как стыд, вина. Испытуемые второй группы по количеству правильно опознанных эмоций значительно уступают своим сверстникам из первой группы. Правильно описать 9-8 эмоций не удалось никому из испытуемых второй группы. Дети из детского дома безошибочно описали от 7 (8%) до 2 (8%) эмоций.

Таким образом, достаточным уровнем знаний об основных эмоциях обладают 80% детей, посещающих детский сад. 10% детей имеют уровень знаний выше среднего и так же 10% – ниже среднего. Среди детей, воспитывающихся в условиях детского дома, оптимальным уровнем знаний об основных эмоциях обладают 48% детей и остальные 52% демонстрируют уровень ниже среднего.

Сравнивая результаты распознавания эмоций, можно сказать, что существуют определенные закономерности в опознании отдельных эмоций. Так наиболее распознаваемыми эмоциями, как в первой, так и во второй группе испытуемых оказались эмоции радости, страха, гнева. Чуть меньше человек правильно распознали эмоции грусти, удовольствия и интереса. Причем, испытуемые обеих групп принимали положительные эмоции (удовольствие и интерес) за эмоцию радости и, только уточняющие вопросы помогали раскрыть истинный смысл их суждений. В то время как отрицательные эмоции разграничивали довольно четко, понимая значение каждой из них.

По мимике определили правильно: дети из семьи (радость 93%, гнев 83%, страх 83%, удовольствие 73%, грусть 66,6%), дети из детского дома (радость 80%, гнев 76%, страх 76%, удовольствие 60%, грусть 48%).

Понимание эмоций улучшается при введении ситуации, обуславливающей появление той или иной эмоции. Это связано с тем, что дети легче опознают эмоциональные состояния, отчетливо внешне выраженные в хо-

рошо знакомой жизненной ситуации. Сохраняется та же тенденция, что и в понимании эмоций по мимике: успешнее всего дети определяют радость, затем гнев, страх, печаль, удовольствие. Анализируя полученные результаты исследования, мы следовали позиции С.Л. Рубинштейна в том, что в изолированно взятом выражении лица напрасно ищут раскрытие существа эмоций, ибо значительную смысловую нагрузку несет и «язык тела», выраженный в позе, жесте. Наиболее полно человек идентифицирует и дифференцирует эмоцию в контексте ситуации, которая ее вызывает [12]. Полученные нами данные подтверждают позицию многих исследователей, что эмоция более полно распознается в совокупности множества компонентов (мимики и пантомимики).

На втором этапе исследования испытуемые первой группы безошибочно описали от 9 до 5 эмоций. Испытуемые второй группы по количеству правильно описанных эмоций уступают своим сверстникам из первой группы. Так, в этой группе безошибочно описали от 8 до 3 эмоций.

Таким образом, достаточным уровнем знаний об основных эмоциях обладают 40% детей из семей. Остальные 60% детей обладают высоким уровнем знаний. Среди детей из детского дома хороший уровень знаний показывают 60 % детей. Лишь 4% имеют высокий уровень и 36% имеют трудности в идентификации базовых эмоций.

Результаты нашего исследования также демонстрируют недостаточное развитие активного словаря эмоций у детей, воспитывающихся в детском доме. Многим детям не знакомы названия даже основных эмоций, для обозначения эмоции дети использовали понятия более обобщенного характера (вместо «грусть» – «плохое настроение») или просто заменяли эмоцию глаголом, обозначающим действие человека на картинке (вместо «грусть» – «плачет»). Были дети, которые показывали успешное владение языком эмоций, однако в ходе беседы оказалось, что знание этих слов оторвано от опыта и характеризует скорее речевое развитие (словарный запас), чем эмоциональное. Затруднение вызвала просьба назвать эмоции, относимые к одной модальности («А какие еще эмоции, кроме радости, вызывают хорошее настроение?»).

При диагностике актуального эмоционального состояния, присущего детям использовали методику «Цвето-рисуночный тест диагностики психических состояний». Методика состоит из двух серий. Анализ цветовых предпочтений детей из детского сада и детей из детского дома позволяет предположить, что существуют особенности в цветовых предпочтениях исследуемых групп. Как видно из «цветовой иерархии» дошкольников из детского сада «лидирует» красный цвет (67%), на второй позиции – оранжевый (53%), половина испытуемых пользовалась зеленым цветом (50%), следом идет желтый (43%) и голубой (33%), одинаковый процент синего и коричневого цветов (30%), за ними розовый (27%) и последнюю позицию занимает черный (17%). Дошкольники из детского дома отдают предпочтение желтому цвету (68%), на второй позиции – зеленый (64%), затем синий

(60%), на четвертой позиции – красный (48%), за ним черный (40%), чуть меньше оранжевый (36%), одинаково набрали розовый и голубой цвета (по 28%), на последнем месте коричневый (16%). Мы видим, что дети из детского дома предпочитали использовать холодные оттенки для выражения своего эмоционального состояния, практически половина (40%) детей использовали черный цвет в своих рисунках.

Также мы проинтерпретировали образы, с помощью которых дети изображали свое настроение. Предпочитаемыми образами у детей из семей оказались солнце, воздушные шары, радуга, подарки, конфеты (27%). Традиционно принято считать, что это свидетельствует о радости, беззаботности, хорошем расположении духа. Так же дети изображали машину, робота, куклу, принцессу (27%). Это рисовали любящие фантазировать и мечтать дети. Цветы, животные, дети (23%) обозначают доброту, дружелюбие. Наиболее часто для выражения своего актуального состояния дети из детского дома рисовали дождь, кляксу, ночь (40%). Что говорит о тревожности, страхе, дискомфорте, незащищенности. Вторую позицию в этом ряду заняли образы животных, цветов (32%), что может свидетельствовать о дружелюбии, доброжелательном настроении испытуемых, хорошем настроении. 16% рисунков с изображением солнца, воздушных шаров, конфет, подарков – это символизирует радость, спокойствие. 8% детей склонны к фантазиям, они изобразили машину, куклу, принцессу.

У детей из детского дома в 72% случаев рисунки маленького размера, что свидетельствует о неуверенности. Много рисунков выполнено сильным нажимом карандаша, либо многократно обведены (28%), есть рисунки, которые дети рисовали с очень сильным нажимом карандаша, что видно даже с противоположной стороны листа (24%). Лишь 20% рисунков имеют насыщенные цвета, много оттенков, 72% детей, т.е. подавляющее большинство, использовали в своих рисунках 1-2 цвета и 8% детей рисовали только темными цветами. Эти признаки свидетельствуют о неблагоприятном физическом состоянии, внутренней напряженности, скованности. Крупные штрихи раскраски (56%) могут свидетельствовать об органических нарушениях (Семенович А.В.). Интересно, что дети, воспитывающиеся в условиях детского дома, в отличие от детей, посещающих детский сад, сначала рисовали простым карандашом (20%), многократно исправляя изображение, а только затем раскрашивали его, в 12% случаев использовалась линейка. Традиционно принято считать, что так поступают дети с высокой личной или ситуативной тревожностью.

Для коррекции имеющихся деформаций в эмоциональной сфере детей, воспитывающихся в условиях детского дома, и для успешного ее развития нами была разработана коррекционная программа.

Цель программы: развитие эмоциональной сферы детей дошкольного возраста, воспитывающихся в условиях детского дома.

Задачи программы:

1.Познакомить детей с основными эмоциями: радостью, страхом, гневом, грустью, интересом, удовольствием, стыдом, виной, обидой.

2.Способствовать обогащению эмоциональной сферы ребенка.

3.Учить детей распознавать эмоциональные проявления других людей по различным признакам (мимике, пантомимике, интонации и пр.).

4.Дать детям понятие о разделении эмоций на положительные и отрицательные.

5.Научить распознавать разницу между чувствами и поступками (нет плохих чувств, есть плохие поступки).

6.Способствовать открытому проявлению эмоций и чувств различными социально приемлемыми способами (словесными, физическими, творческими и т.д.).

7.Помочь ребенку отреагировать имеющиеся отрицательные эмоции (страх, гнев и пр.), препятствующие его полноценному личностному развитию.

8.Обогащать словарь детей за счет слов, обозначающих различные эмоции, чувства, настроения.

Занятия проводились с группой, состоящей из 8–10 человек, 1 раз в неделю. Длительность одного занятия — от 20 до 40 минут в зависимости от общей занятости детей.

Для проведения занятий необходимо просторное помещение с ковровым (мягким) покрытием.

Правила проведения занятий: самое главное условие эффективности таких занятий — добровольное участие в них детей; так же не нужно оценивать детей, добиваться единственно правильного, на ваш взгляд, ответа. Занятия не должны утомлять, поэтому, если дети устали, нужно закончить занятие. Каждое занятие должно завершаться чем-то радостным, веселым, положительным (особенно если речь на занятии шла, например, о страхе или обиде). Между занятиями необходимо обращать внимание детей на поступки, эмоции свои и окружающих, тем самым закрепляя пройденный материал.

Методические приемы:

1) Беседы, направленные на знакомство с различными эмоциями, чувствами.

2) Словесные, настольно-печатные и подвижные игры.

3) Рисование эмоций.

4) Проигрывание этюдов.

Данная программа рассчитана на 2 месяца и представлена в виде ряда последовательных шагов. Каждый шаг — это одно или несколько занятий, объединенных одной тематикой. Количество занятий в каждом шаге определяет психолог, педагог, ориентируясь на скорость и глубину освоения ими нового материала. Шаги или их части можно при желании психолога опустить без ущерба для общей логики проведения занятий.

Повторное исследование показало, что у детей, воспитывающихся в детском доме, наметились некоторые изменения в способности идентифицировать и вербализовать эмоциональные состояния. Таким образом, оптимальным уровнем распознавания эмоций по мимике стали обладать 60 % детей, а по ситуации 68 % и 70 % – выше нормы. Рисунки детей стали носить более дружелюбный оттенок, дети использовали яркие краски, рисунки стали большего размера.

Таким образом, эмоциональная сфера детей, воспитывающихся в условиях детского дома, имеет отклонения. И своевременная работа над эмоциональной сферой способствует успешному освоению основных эмоций, их идентификации и вербализации.

### *Литература*

1. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев – СПб.: «Питер», 2001. – 288с.
2. Боулби Джон. Создание и разрушение эмоциональных связей. – М.: Акад. проект, 2006. – 238с.
3. Велиева, С. В. Диагностика психических состояний детей дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие / С. В. Велиева – СПб.: Речь, 2007. – 240с.
4. Вилюнас, В. К. Психология эмоций: Учебное пособие / В.К. Вилюнас – Санкт-Петербург: Питер, 2007. – 496с.
5. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский – М.: Смысл ЭКСМО, 2004. – 1134с.
6. Додонов, Б. И. В мире эмоций / Б. И. Додонов – Киев : Политиздат Украины, 1987. – 139с.
7. Дубровина, И. В. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия / И.В. Дубровина – М. : Академия, 2008. – 367с.
8. Изард, К. Э. Психология эмоций / К.Э. Изард – СПб. : Питер, 2000. – 464с.
9. Мухина, В. С. Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия / В. С. Мухина – М.: Просвещение, 1991. – 222с.
10. Прихожан, А. М., Толстых, Н. Н. Психология сиротства / А. М. Прихожан, Н.Н. Толстых – СПб. : Питер, 2005. – 400с.
11. Психология эмоций. Тексты. 2-е изд./ под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. – М.: Издательство МГУ, 1993. – 304с.
12. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн – СПб. : Питер, 2007. – 705с.
13. Урунтаева, Г. А., Афонькина, Ю. А. Практикум по детской психологии / Г.А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина – М. : Просвещение-Владос, 1995.

## **ВЛИЯНИЕ СКАЗКИ И МИФА НА СТАНОВЛЕНИЕ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Р.Р. Арсланов*

Томский государственный педагогический университет

В первое десятилетие жизни психика ребенка в своем развитии проходит такое «расстояние», с которым не сравнится ни один последующий возраст. Это движение обусловлено, прежде всего, онтогенетическими особенностями возраста – детство по своей сущности ориентировано природными предпосылками на интенсификацию развития. Однако не следует думать, что саморазвитие определяет это движение. Природные предпосылки, лишь соединяясь с социальными условиями, продвигают каждого ребенка в детстве с одного возрастного этапа на другой.

В период детства интенсивно развивается организм ребенка: росту сопутствует созревание нервной системы и мозга, что предопределяет психическое развитие. В этот возрастной период ребенок развивается со стороны психических функций, общения, воли и чувств. Он начинает осознавать свою уникальность и проявлять себя как личность в ответственные моменты жизни.

В дошкольном возрасте ребенок, осваивая мир постоянных вещей, овладевая употреблением все большего числа предметов по их функциональному назначению и испытывая ценностное отношение к окружающему предметному миру, с изумлением открывает для себя некоторую относительность постоянства вещей. При этом он уясняет для себя создаваемую человеческой культурой двойственную природу рукотворного мира: постоянство функционального назначения вещи и относительность этого постоянства [3]. Основой деятельностью ребенка в дошкольном периоде, является игра, также достаточно развита творческая (изобразительная) деятельность. Помимо игры и изобразительной деятельности, в дошкольном возрасте деятельностью становится также восприятие сказки. К. Бюлер называл дошкольный возраст возрастом сказок. Это наиболее любимый ребенком литературный жанр.

Сказка – произведение искусства. Как подчеркивает Б. Бетельхейм, значение сказки различно для каждого человека и даже для одного и того же человека в разные моменты его жизни. И как почти каждый вид искусства, сказка становится своего рода психотерапией, потому что каждый человек (каждый ребенок) открывает в ней свое собственное решение насущных жизненных проблем.

Ш. Бюлер специально изучала роль сказки в развитии ребенка. По ее мнению, герои сказок просты и типичны, они лишены всякой индивидуальности. Часто они даже не имеют имен. Их характеристика исчерпывается двумя-тремя качествами, понятными детскому восприятию. Но эти характеристики доводятся до абсолютной степени: небывалая доброта, храб-

рость, находчивость. При этом герои сказок делают все то, что делают обыкновенные люди: едят, пьют, работают, женятся и т.п. Все это способствует лучшему пониманию сказки ребенком [1].

Совместно со сказкой особую роль в становление ребенка – дошкольника играет миф. В мифе отражается не только жизнь, история народа и достаточно поучительные сюжеты, но также миф есть одно из социальных явлений, он оказывает влияние на формирование личности ребенка, ее становление и развитие. Специфика мифа — воспроизведение социальных явлений (в том числе и себя) в иной форме, отличной от форм реального бытия.

Цель воспроизведения жизнедеятельности этноса в форме мифа — обеспечение функционирования и развития самой этой жизнедеятельности, в том числе и самого этого воспроизведения. Цель эта и есть сущность любого мифа, независимо от того, является ли он архаическим или современным, религиозным или светским, высказывается ли она непосредственно в мифе или лишь подразумевается. Подобно тому как «процессы трансформации личности осуществляются в деятельности» цель (сущность) мифа так же реализуется посредством деятельности [2].

«Социальная наследственность», имеющая решающее значение в развитии человека, представлена в данном контексте коллективным бессознательным, которое явлено и проявлено в мифе, т. е. в мифе осознано отдельным индивидом. Таким образом, человек приобщается к коллективному бессознательному посредством мифа, и это приобщение объективно влияет на становление и развитие личности. Результатом подобного приобщения становится мифологизация личности, проявляющаяся в продуктах деятельности человека и охватывающая материально-практические, интеллектуальные, духовные стороны, пополняя, в свою очередь, содержимое коллективного бессознательного. Процесс мифологизации непрерывен, осуществляется на протяжении всей жизни отдельно взятого индивида и обусловлен социальными отношениями и свойством человеческой психики, субъективно воспринимать предметы и явления окружающего мира.

Мифологизация охватывает всю жизнь индивида и сопровождает процессы воспитания как целенаправленного воздействия на личность, и социализации, включающей как воздействие внешней среды на индивида, так и формирование индивидуальности в рамках свободы выбора [4]. Можно выделить целый ряд психологических и физиологических условий, почему миф и сказка более всего оказывают особое влияние на становление и развитие ребенка дошкольника.

Преобладание наглядно-образного мышления, слабое развитие абстрактных понятий и элементарно-аффективное восприятие делают ребенка объектом воспитания в большей мере, нежели взрослого. Кроме того, в силу своей внушаемости ребенок больше подвержен влиянию социального окружения. В.М. Бехтерев, анализируя причины детской внушаемости, указал, что связана она как с физиологическими, так и психологическими осо-



бенностями детей. «Основой ее, — пишет В.М. Бехтерев — как надо думать, являются, с одной стороны, недостаточно развитые задерживающие механизмы в центрах и с другой — недостаточная опытность, отсутствие прочно сложившегося мировоззрения, а также слабо развитая критическая способность детей, благодаря чему они легко принимают на веру то, что взрослые встречают с критикой рассудка. Этому способствует также привычное признание авторитета старших, действия и слова которых обычно и служат примером детской подражательности и внушения». Стадия взвешивания, обсуждения почти отсутствует, а отсюда та постоянно наблюдаемая тенденция непосредственно реагировать на слово соответствующим поведением, а на действие и поведение другого — подражанием им. С развитием ребенка внушаемость постепенно убывает. По мнению В.М. Бехтерева, очень велика внушаемость в дошкольном возрасте и остается значительной в младшем школьном возрасте [цит. по 3].

Таким образом, роль мифа в формировании личности более всего имеет оснований проявляться в период становления личности.

Не надо забывать, что главной задачей дошкольного периода является подготовка к школе. Общение со взрослыми и сверстниками дает возможность ребенку усваивать эталоны социальных норм поведения. Ребенок в определенных жизненных ситуациях сталкивается с необходимостью подчинить свое поведение моральным нормам и требованиям. Поэтому важными моментами в нравственном развитии ребенка становятся знание норм общения и понимание их ценности и необходимости. Если ребенок до школы имеет развитое чувство ответственности за самого себя, за свое поведение, то с этим чувством ответственности он придет и в свой класс [3]. Решить все эти сложные задачи дошкольного периода помогают сказки и мифы, повышая общую осведомленность, прививая социальные нормы, чувство ответственности и другие важные качества.

### *Литература*

1. Вачков, И. В. Психология для малышей, или Сказка о самой «душевной» науке / И. В. Вачков. — М. : Педагогика, 1996. — 253 с.
2. Горячев, А. П. Миф как социальное явление // Духовное становление личности: Сб. науч. ст. Вып. 5, 6 / ВГПУ; Науч. ред. А. П. Горячев. Волгоград: Перемена, 1998. — С. 102- 113.
3. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов / В. С. Мухина. — 4-е изд., стереотип. — М. : Издательский центр «Академия», 1999. — 456 с.
4. Силичева, О. В. Миф и его роль в становлении личности / О. В. Силичева. // Сб. науч. ст. М 641 Вып. 7, 8 / ВГПУ; Волгоград : Перемена, 2000. — 128 с.

# **ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОНГОЛЬСКИХ И РУССКИХ СТУДЕНТОВ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ НЕВЕРБАЛЬНЫХ ЗАДАНИЙ ПО МЕТОДИКЕ РАВЕНА**

*Л. В. Ахметова, Г. А. Попрядухина, Э. Тубшин-Эрдэнэ\**

Томский государственный педагогический университет

Международная студенческая научно-образовательная лаборатория

когнитивно-адаптивных технологий образования

Образовательный центр, г.Улан-Батор, Монголия\*

Изучение мыслительной деятельности, спецификой которой является способность человека к восприятию и пониманию поставленной перед ним задачи независимо от языковых возможностей и социальных и культурных установок представляет научный интерес и существенное прикладное значение. Это направление научного исследования является актуальным, во-первых, с точки зрения реализации международной образовательной деятельности, сотрудничества в области науки, образования и культуры, во-вторых, с точки зрения оптимизации условий качества и интеграции образования студентов, аспирантов и молодых учёных, в-третьих, для расширения доступности образовательных услуг между государствами.

Изучение невербальных возможностей интеллектуальной деятельности позволит повысить адаптивность образования осуществлять психолого-дидактическую «настройку» учебно-образовательного процесса на индивидуальные психологические, этнические, физические особенности обучающихся для достижения цели и задач обучения

Термин «адаптивность системы образования» появился в Законе Российской Федерации «Об образовании» как принцип государственной политики в области образования, означающий адаптивность как приспособление системы образования к уровню и особенностям развития обучающихся, воспитанников (Закон Российской Федерации «Об образовании», ст.2, п. 3).

Данная работа посвящена исследованию потенциала мыслительной деятельности монгольских и российских учащихся, в основе которого лежат природные способности мировосприятия и миропонимания, сформированные на естественных (невербальных) когнитивных операционально-функциональных механизмах. Иными словами, была поставлена задача изучить особенности аналитико-синтетической деятельности, логического мышления, комбинаторных способностей без опоры на языковые знания. Для решения поставленной задачи, наиболее подходящей, с нашей точки зрения, явилась методика прогрессивных матриц Равена (I. C. Raven, 1936).

Тест Равена состоит из пяти серий различных невербальных заданий нарастающей трудности. Задания представлены в виде отдельных элементов, либо элементов, расположенных в определённых отношениях друг к другу. Рисунок, собранный из элементов, включает в себе определённую закономерность, которую предлагается понять. На основании количества правильных решений делается предположение о приоритетных когнитивно-стилевых особенностях умственной деятельности человека. Вне всякого сомнения, достоинством этой методики (несмотря на её «возраст») является то, что испытуемому предлагается проявить свои когнитивные способности без любого дополнительного или специального обучения.

Таким образом, целью этого исследования явился поиск интеллектуальных ресурсов, привлечение (использование) которых позволит осуществить эффективную психолого-дидактическую «настройку» личности в учебно-образовательном процессе.

Реализация поставленной задачи осуществлялась в течение 2008-2009 года при совместном участии монгольских учащихся и студентов первого курса Томского государственного педагогического университета факультета психологии и связей с общественностью. В исследовании приняли участие 38 человек (20 человек – группа 1 – студенты ТГПУ; 18 человек – группа 2 – монгольские учащиеся).

Результаты исследования.

Для выявления особенностей мыслительной деятельности при работе с заданиями по методике Равена нами были сформированы две группы сравнения схожие по половозрастному составу (17-18 лет): группа 1 и группа 2.

На рисунке 1 представлены средние значения показателей мыслительной деятельности для двух групп учащихся.



**Рисунок 1**

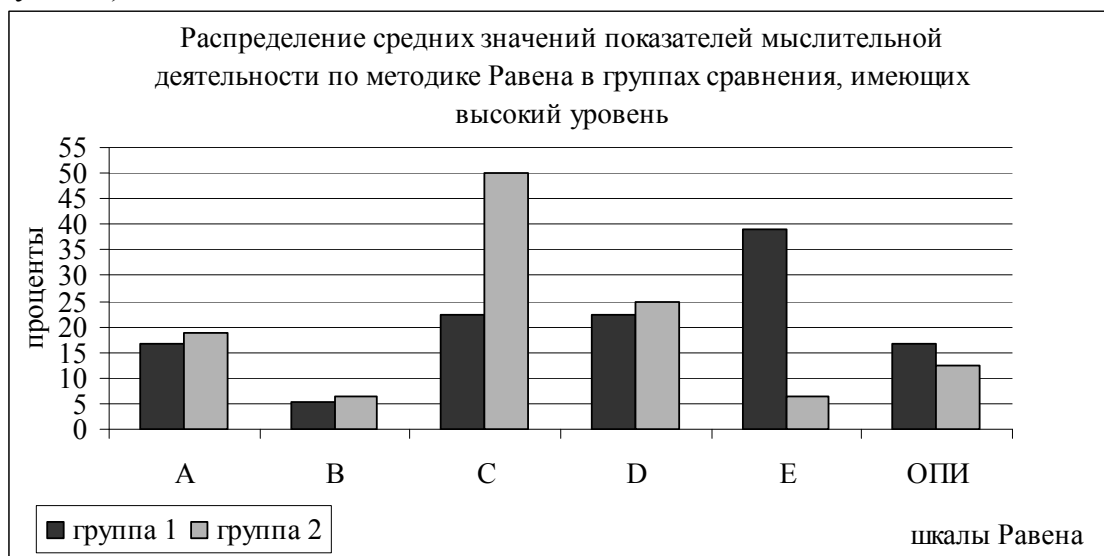
Примечание. А – «сравнение»; В – «анalogии»; С – «логическое мышление»; D – «перестановка»; Е – «комбинирование» (анализ – синтез – анализ) ОПИ – общий показатель невербального интеллекта.

Тенденция различия в интеллектуальном развитии просматривается в группах по шкале «Д» – «перестановка»; «Е» – «комбинирование» (анализ – синтез – анализ) и несколько увеличивается по шкале «С» – логическое мышление. Однако, эти различия не подтверждены как достоверно значимые в силу сглаженности усреднённых результатов (см. рисунок 1).

Иная картина раскрывается при анализе данных мыслительной деятельности по методике Равена в группах с высокими и низкими значениями показателей.

Высокий и низкий уровень показателей мыслительной деятельности по шкалам Равена был установлен на основании данных теста Колмогорова-Смирнова. В результате высокий уровень составили 16,7 % человек из группы 1, 12,5% человек из группы 2. Испытуемые, имеющие низкий уровень по показателям теста Равена распределились в соотношении 22,% – 12,5% соответственно. Для основной части испытуемых были характерны средние значения показателей мыслительной деятельности (61,1% – 75,0%).

При изучении данных в группах с высоким уровнем показателей обнаружили достоверно значимые различия ( $p < 0,05$ ). Испытуемые группы 2 успешнее в 2,3 раза выполняют задания по шкале «С» – логическое мышление. А в группе 1 эффективнее (в 6,2 раза) справляются с задачами, требующими применения комбинаторных способностей – шкала «Е» (см. рисунок 2).



**Рисунок 2**

Примечание. А – «сравнение»; В – «анalogии»; С – «логическое мышление»; D – «перестановка»; Е – «комбинирование» (анализ – синтез – анализ); ОПИ – общий показатель невербального интеллекта.

Любопытный результат получен в группе испытуемых с низким уровнем показателей мыслительной деятельности. Здесь мы наблюдаем обратную – противоположную тенденцию по шкалам «С» и «Е». Эти данные не

имеют достоверно значимых различий, однако, требуют научного обоснования.



**Рисунок 3**

Примечание. А – «сравнение»; В – «анalogии»; С – «логическое мышление»; D – «перестановка»; Е – «комбинирование» (анализ – синтез – анализ); ОПИ – общий показатель невербального интеллекта.

Несмотря на то, что выполненное нами исследование носит скорее поисковый (пилотный) характер, полученные результаты являются серьёзным основанием для изучения мыслительной деятельности, построенной на индивидуально-психологических особенностях организации когнитивной сферы личности.

### **Литература**

1. Блейхер, В. М., Крук, И. В. Патопсихологическая диагностика / В. М. Блейхер, И.В. Крук. – К. : Здоров'я, –1986. –280 с.
2. Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации. Петрозаводск: – Изд-во «Петроком». – 1992.– С. 23–41.

# КОРРЕЛЯТЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СПЕКТРА ЧАСТОТ БУКВЕННЫХ ЗНАКОВ ПИСЬМЕННЫХ ТЕКСТОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Л. В. Ахметова, И. С. Банникова\**

Томский государственный педагогический университет

Международная студенческая научно-образовательная лаборатория  
когнитивно-адаптивных технологий образования

Томский филиал Московского государственного гуманитарного университета  
им. М.А.Шолохова\*

*«...глубокие истины нередко добываются путем изучения предметов, на взгляд малозначительных».*

Д. И. Менделеев

Язык человека – есть способ репрезентации информации, получаемой им в процессе обучения и социокультурного развития. Предтечей мыслительной языковой деятельности человека является сенсорно-перцептивная деятельность, и, преимущественно, деятельность с аудио-визуальными образами, которая выполняет интегрирующую роль в структурной организации когнитивной сферы личности [2].

Способность кодировать информацию об окружающем мире на сенсорно-перцептивном уровне имеется у многих высокоорганизованных видов животных. Языковые навыки развиты только у человека, что позволяет ему кодировать признаки предметов вербально, абстрагируясь от непосредственного сенсорно-перцептивного переживания того или иного воспринимаемого признака (Е.Ю.Артемова, В.Ф.Петренко). Язык выступает фактором, влияющим на интенсивность развития познавательных процессов (Дж. Брунер, Л.С.Выготский, Ж.Пиаже, А.Р.Лурия). Причем, величина этого влияния зависит от сенсорно-перцептивного опыта, приобретаемого в процессе выполнения какой-либо умственной деятельности (Дж.Брунер, А.В.Запорожец).

Из работ А.Н.Леонтьева [7] известно, что способ осуществления деятельности, ее операциональный состав и продуктивность зависят от характера используемых в деятельности средств, орудий. Особым видом орудий, как показано еще в исследованиях Л.С.Выготского [4] являются знаки. Знаки – это специфические орудия – семиотические (гр. *semeion* – знак) средства, исполняющие роль заместителей каких-либо объектов, явлений, смыслов в ситуациях общения и познания. Семиозис, пишет К.А.Глотова – есть момент, сторона любого процесса отражения, а тем самым и любого человеческого действия, операции или деятельности, если учесть, что семиозис

неразрывно связан с взаимодействием, является проявлением всеобщей связи предметов и явлений материального мира [5, с.97]. Семиотические средства (символы, знаки) – это некоторые эквиваленты объектов, систем, используемые для выражения какого-то отличного от их содержания. Для семиотических средств характерно, что они: а) входят в структуру различных форм духовной деятельности человека, его общения и познания; б) являются закономерно связанными с некоторым другим кругом явлений, процессов, форм деятельности, понятий; в) а основе этой связи могут использоваться вместо т.е, замещать собой эти явления, процессы, формы деятельности, понятия; г) развиваются, изменяются как в зависимости от своей собственной природы, как особых объектов, так и в зависимости от закономерностей и природы тех явлений, процессов, форм деятельности, понятий, которые они замещают. Отличительным признаком языкового знака является то, что он производится животным или человеком и служит средством общения отдельных индивидуумов друг с другом [3, с.73].

«Язык – система знаков, служащая средством общения, мышления и выражения – такое определение дается в «Философской энциклопедии». – С помощью языка осуществляется познание мира, в языке объективируется самосознание личности, язык является специфическим социальным средством хранения и передачи информации, а также управления человеческим поведением» [11, с.604]. Л.С.Выготский все существующие искусственные знаковые системы рассматривал в качестве «усилителей» и «удлинителей» специального человеческого отражательного и мыслительного органа – мозга. «Если в дознаковом периоде филогенеза и онтогенеза мозг человека отражал и фиксировал действительность посредством только процессов в своих структурах, то при овладении письменностью он отдает эту функцию письменным знакам. И как рука, взявшая палку, начинает модифицировать свои функции в соответствии с ней, так и мозг, «взяв» какой-то внешний инструмент – знак, модифицирует свои отражательные функции в соответствии с этим знаком» [4].

Итак, различные способы кодирования информации об окружающем мире: символ (цвет, звуки др.), знак, рисунок, слово – позволяют осуществлять перенос информации из объективного мира в субъективное сознание.

Исходя из таких обобщённых представлений о мировосприятии и миропонимании человеком окружающей действительности, нами было выдвинуто предположение, развёрнутое в следующей логике:

- ✓ буквенные знаки являются социальными кодами аудиальных сенсорно-перцептивных реакций человека;
- ✓ любому аудиальному образу соответствует набор звуков, которым, в свою очередь, соответствуют буквенные знаки, расположенные в определённых отношениях друг к другу. Буквенные знаки, расположенные в определенных отношениях друг к другу, образуют единое целое: рисунок, схему, графему. Точно также, связанные между собой объекты или элементы материальной

природы, образуют некоторое целое. Например, корни, ветви, ствол, листья образуют некоторое целое – дерево; русло, берега, вода, течение – реку и так далее. Слово является целостной динамической системой, построенной на определённых взаимосвязях элементов. Такая система включает в себе наполненную смыслами идею – аудио-образ, проявленный в звуках, воспринятый и закреплённый в слове;

- ✓ элементы, рисунки изображённые в матрицах Равена также представляют собой коды, сгруппированные в определённых отношениях, отражающих какие-либо взаимосвязи и смыслы. В силу индивидуальных психологических особенностей показатели успешности выполнения заданий по рисуночным матрицам различные и в значительной степени зависят от когнитивно-стилевых характеристик человека;
- ✓ обнаружение достоверно значимых взаимосвязей показателей по шкалам Равена с показателями частот буквенных знаков авторского письменного текста позволит установить для людей с различными особенностями мыслительной деятельности (которые будут выявлены при анализе шкал Равена) наиболее характерные способы переноса репрезентированных в речи образов окружающего мира.

Для исследования использовался метод тестирования (тест «Прогрессивных матриц» Равенна, тест «Цветоассоциаций буквенных знаков» – ЦАБУЗ-Т); методы статистической обработки экспериментальных данных с использованием компьютерных программ Excel, Statistica 6.0 for Windows, позволяющих получить объективный материал для обоснования достоверности результатов исследования.

В исследовании приняли участие учащиеся начальных классов средней общеобразовательной школы г. Томска в количестве 398 человек.

Тест «Прогрессивных матриц» Равена предназначен для исследования внимания, восприятия, особенностей мыслительной деятельности человека в процессе изучения предлагаемых ему рисунков; включает пять различных серий содержащих по двенадцать заданий.

Серия А – «сравнение и анализ» – использован принцип установления взаимосвязи в структуре матриц. Здесь задание заключается в дополнении недостающей части основного изображения одним из приведенных в каждой таблице фрагментов. Выполнение задания требует от обследуемого тщательного анализа структуры основного изображения и обнаружения этих же особенностей в одном из нескольких фрагментов.

Серия В – «анalogии». Обследуемый должен найти между парами фигур принцип, соответственно которому построена в каждом отдельном случае фигура и, исходя из этого, подобрать недостающий фрагмент.

Серия С – «логическое мышление». Эта серия построена по принципу прогрессивных изменений в фигурах матриц. Обследуемому предлагается



найти закономерность в соответствии с которой происходит усложнение взаимосвязей фигур. Эти фигуры в пределах одной матрицы все больше усложняются, происходит как бы непрерывное их развитие. Обогащение фигур новыми элементами подчиняется четкому принципу, обнаружив который, можно подобрать недостающую фигуру.

Серия D – «перестановка» – построена по принципу перегруппировки фигур в матрице. Обследуемый должен найти эту перегруппировку, происходящую в горизонтальном и вертикальном положениях.

Серия E – «комбинирование (анализ-синтез-анализ)» – основана на принципе разложения фигур основного изображения на элементы. Недостающие фигуры можно найти, поняв принцип анализа и синтеза фигур. В каждой серии таблиц содержатся задания нарастающей трудности.

Тест цветоассоциаций буквенных знаков (ЦАБУЗ-Т) использовался в данном исследовании для определения частот буквенных знаков в индивидуальных письменных текстах, выполненных учащимися младших классов (1–4 классы).

Определение относительных частот буквенных знаков исследуемых текстов основывалось на формальном математическом алгоритме, который заключался в подсчете частот букв текста как множества элементов – буквенных знаков. Частота использования буквы в тексте равна частному от деления количества вхождений буквы в текст на общее количество букв текста. По тексту рассчитывалась матрица частот их употреблений в соответствии со статистической схемой Бернулли. Для каждого испытуемого строилась матрица частот буквенных знаков. Невербальный интеллект определялся в баллах в соответствии с инструкцией методики.

При изучении, особенностей употребления букв русского языка в устной или письменной речи, многими исследователями уже выявлены закономерности распределения буквенных знаков [1,6,8,10].

Одной из таковых является довольно точное количество используемых знаков при написании текстов [6,8,10]. На основании анализа различных текстов, написанных кириллическим алфавитом, исследователи получали довольно точный спектр распределения относительных частот букв русского языка (см. рис 1.).

Полученные нами при обработке письменных текстов учащихся 1-х, 2-х, 3-х, 4-х классов (N=389) частотно-буквенные спектры, согласуются с известными в научной литературе данными [8,10] (см. рис.4,5).

Как правило, в спектрах частот буквенных знаков различных текстов, написанных на руссподтверждают известные в научной литературеком языке, максимальные значения имеет буква «о». Далее устойчивые высокие значения частот характерны для буквенных знаков: «е», «а», «и», «н», «т», «с», «р»; низкие – «ю», «э», «х», «ж», «ш», «ц», «щ», «ф» (см. рис 1.).



**Рисунок 1. Распределение средних значений относительных частот букв русского языка**

На основании полученных данных для учащихся 1 – 4-х классов по показателям невербального интеллекта были сформированы две группы. Первую группу составили ученики с высокими показателями невербального интеллекта (далее Группа 1), вторую группу составили ученики с низкими показателями невербального интеллекта (Группа 2).

Корреляционно-регрессионный метод анализа данных позволил нам выявить на достоверно значимом уровне ( $p < 0,05$ ) большое число взаимосвязей между показателями шкал невербального интеллекта в контрастных группах и частотностью букв письменных текстов учащихся начальных классов средних общеобразовательных школ.

В ходе сравнительного анализа данных контрастных групп было выявлено сходство по числу и качеству взаимосвязей, которое заключается в следующем:

- в обеих группах имеются тесные корреляционные связи буквенных знаков («б», «г», «д», «з», «н», «р», «ш», «ъ», «ы», «ь» – всего 10 знаков) с показателями профильных шкал Равена;
- в обеих группах отсутствуют тесные корреляционные связи показателей профильных шкал Равена с буквенными знаками «й», «к», «л», «м»;
- независимо от значений показателей по шкалам Равена, в обеих группах выявлены тенденции пропорционального распределения (в отношении 1:2; 1:3) количества букв, соответствующих гласным и согласным звукам, за исключением шкалы «С» в группе с низкими результатами мыслительной деятельности (см. табл.1).

Таблица 1

**Процентное соотношение связанных ( $p < 0,05$ ) гласных  
и согласных буквенных знаков по шкалам невербального интеллекта  
Равена в контрастных группах**

Контраст- ные группы	Распределение гласных и согласных букв по шкалам НИ									
	А		В		С		D		Е	
	гл.	согл.	гл.	согл.	гл.	согл.	гл.	согл.	гл.	согл.
Группа 1	25,0	75,0	15,0	85,0	25,0	75,0	33,4	66,6	33,4	66,6
Группа 2	33,4	66,6	0	100	66,6	33,4	50,0	50,0	25,0	75,0

Примечание. А – «сравнение»; В – «анalogии»; С – «логическое мышление»; D – «перестановка»; Е – «комбинирование» (анализ – синтез – анализ).

НИ – невербальный интеллект; гл. – гласные буквы; согл. – согласные буквы.

Группа 1- контрастная группа с высокими показателями по шкалам Равена; Группа 2 – контрастная группа с низкими показателями по шкалам Равена;

Однако следует обратить внимание на то, что схожесть количественного распределения букв, соответствующих гласным и согласным звукам приведенная в таблице 1 демонстрирует усредненный, сглаженный результат. При детальном рассмотрении отношения гласных и согласных звуков в контрастных группах, наблюдаются существенные различия (см. рис.2,3).

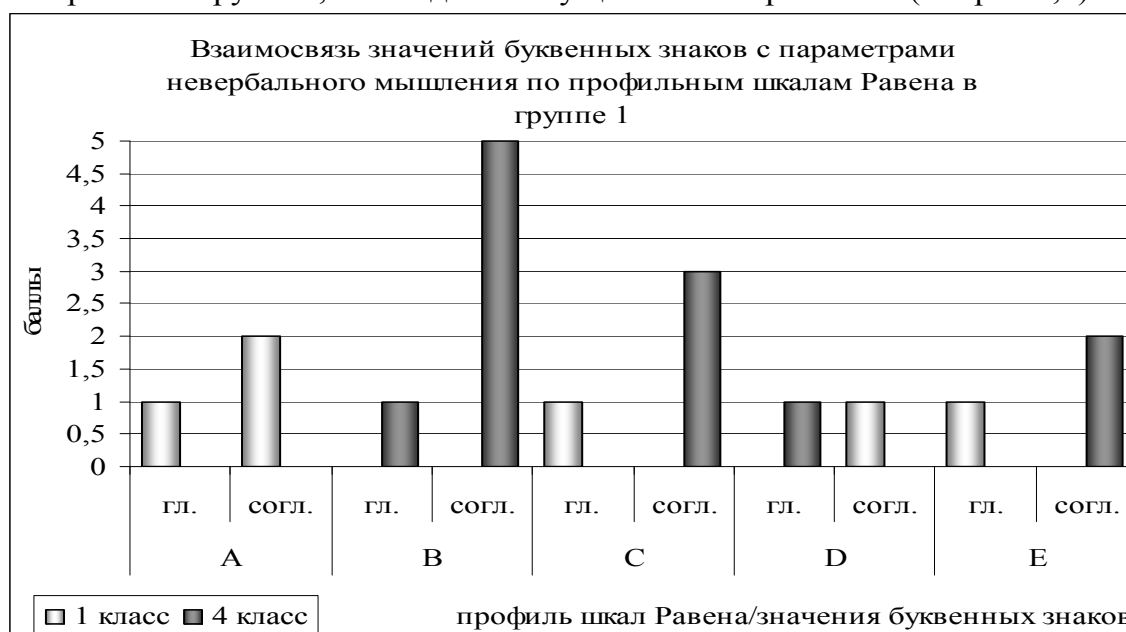
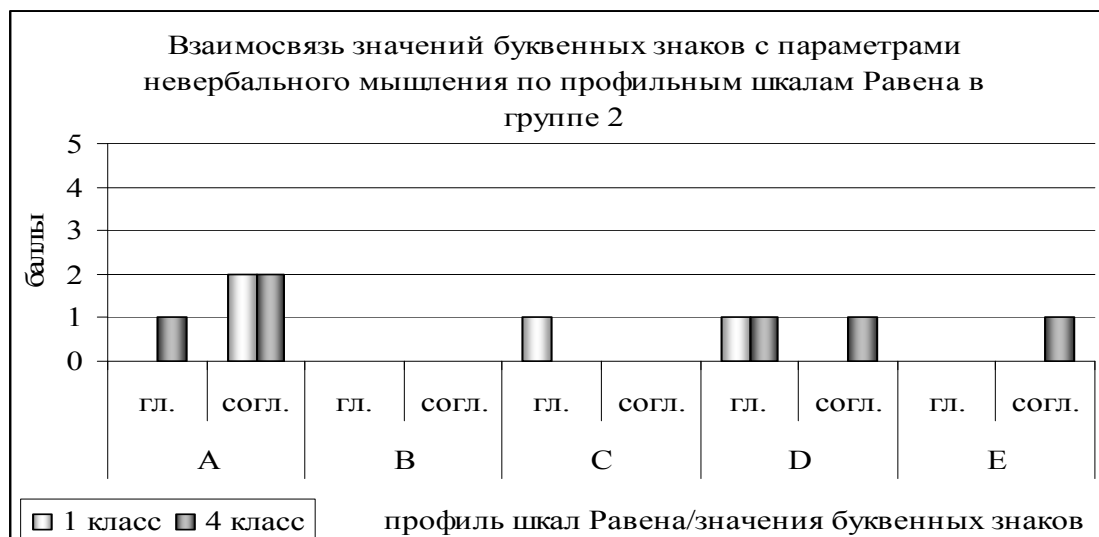


Рисунок 2

При сравнении частот буквенных знаков, полученных для учащихся 4-х классов (группа 1), обнаружено преобладание достоверно значимых взаимосвязей с согласными звуками по шкалам «В», «С», «Е», а для учащихся первых классов также входящих в группу 1 – по шкале «А» (см. рис. 2). Для учащихся начальных классов с низкими результатами работы с матрицами Равена – группа 2, картина взаимосвязей несколько иная. Значимые связи с согласными выявлены только по двум шкалам: по шкале «А», значением

которой является мыслительная деятельность – «сравнение», в 1-х и 4-х классах и по шкале по шкале «Е» – «комбинирование» (анализ – синтез – анализ) – 4 класс (см. рис. 3).



**Рисунок 3**

Наряду с этим, и что более важно для задачи этого исследования, нами обнаружены существенные качественные различия ( $p < 0,05$ ) между группами. Так, в группе с низкими показателями мыслительной деятельности, по сравнению с противоположной группой, в два раза преобладает количество буквенных знаков, имеющих тесные взаимосвязи (группа 1 – 6 буквенных знаков, в группе 2 – 13 взаимосвязей при  $p < 0,05$ ). В спектральном частотном ряду эти буквенные знаки соответствуют низкочастотным («ж», «ц», «х», «ф»; ), либо среднечастотным («в», «п») (см. табл.2).

*Таблица 2*

**Буквенные знаки кириллического алфавита, имеющие тесные взаимосвязи со шкалами Равена в контрастных группах (при  $p < 0,05$ )**

Контрастные группы	Буквенные знаки												
Группа 1	а	и	с	т	щ	э	-	-	-	-	-	-	-
Группа 2	в	е	ё	ж	о	п	у	ф	х	ц	ч	ю	я

Примечание. Группа 1- контрастная группа с высокими показателями по шкалам Равена; Группа 2 – контрастная группа с низкими показателями по шкалам Равена;

С целью более углублённого сравнительного анализа коррелятов интеллектуального развития, мы дифференцировали полученные данные частот буквенных знаков письменных текстов младших школьников контрастных групп по шкалам Равена, (см. табл.3) и по учебным классам (с первого по четвёртый классы) (см. табл. 4).

Таблица 3

**Распределение буквенных знаков по шкалам невербального интеллекта Равена в контрастных группах ( $R_{xy}$  при  $p < 0,05$ )**

Контрастные группы	Шкалы невербального интеллекта по Равену					
	А	В	С	Д	Е	Общий показатель НИ
Группа 1	<b>а</b> , г, з, р	<b>б</b> , д, <b>с</b> , <b>т</b> , ш, <b>ъ</b> , <b>ы</b> , <b>ь</b>	г, <b>з</b> , н, р, <b>э</b>	<b>г</b> , <b>щ</b> , <b>ъ</b> , <b>ы</b>	и, г, <b>ш</b> ,	г, н, ш
Группа 2	<b>б</b> , <b>в</b> , г, д, <b>о</b> , р, <b>ц</b> , <b>ь</b> , ю	<b>ж</b> , <b>ц</b>	п, <b>у</b> , <b>ъ</b> , <b>ы</b> , <b>ь</b>	е, <b>ё</b> , н, <b>ч</b> , <b>ш</b> , <b>ы</b>	<b>б</b> , <b>з</b> , ф, я	д, <b>ж</b> , <b>з</b> , <b>х</b>

Примечание. А – «сравнение»; В – «анalogии»; С – «логическое мышление»; Д – «перестановка»; Е – «комбинирование» (анализ – синтез – анализ).

НИ – невербальный интеллект.  $R_{xy}$  – коэффициенты корреляции на достоверно значимом уровне при  $p < 0,05$ .

Группа 1- контрастная группа с высокими показателями по шкалам Равена;

Группа 2 – контрастная группа с низкими показателями по шкалам Равена;

Жирным шрифтом выделены буквенные знаки, имеющие отрицательные корреляции

В обеих группах приблизительно в равных отношениях выявлены положительные и отрицательные корреляции с профильными шкалами Равена. Для группы 1 выявлено положительных связей – 11, отрицательных 10; для группы 2 – 12, 14 соответственно.

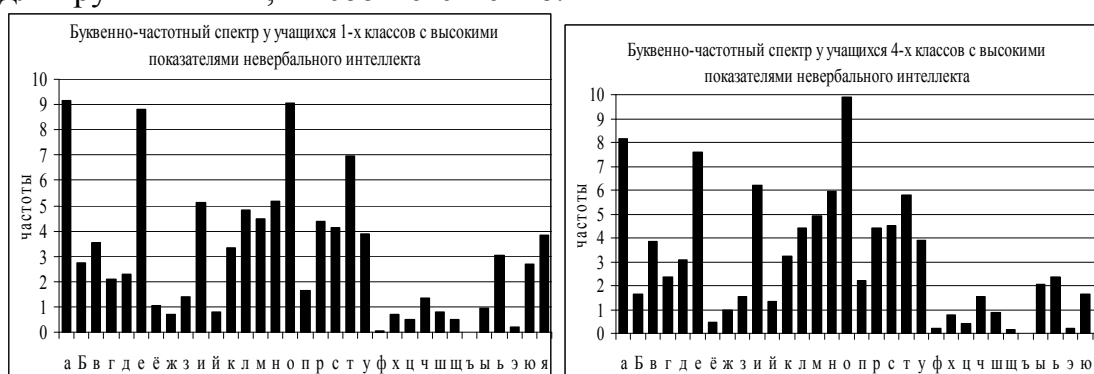


Рисунок 4

Необходимо заметить, что сильные взаимосвязи  $R_{xy}$  при  $p < 0,05$  могут возникать для буквенных знаков, имеющих как высокую, так и низкую частотность. Например, «а» – относительная частота 9,17,  $r = -0,79$ ; «з» – относительная частота 1,39,  $r = -0,86$ ; «э» – 0,21;  $r = -0,65$  и т.д. (см. рис.4,5).

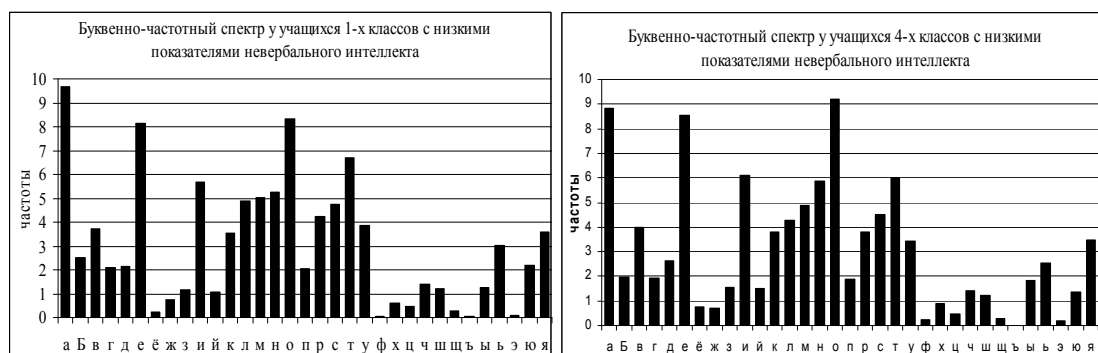


Рисунок 5

Нами обнаружены интересные взаимосвязи при распределении полученных данных по классам ( см. табл. 4)

Таблица 4

**Показатели взаимосвязи частот буквенных знаков в письменных текстах учащихся 1–4 классов с уровнем невербального интеллекта ( $R_{xy}$  при  $p < 0,05$ )**

Группа учащихся с высокими показателями невербального интеллекта										
классы	Шкалы невербального интеллекта по Равену									
	А		В		С		D		Е	
	гл.	согл.	гл.	согл.	гл.	согл.	гл.	согл.	гл.	согл.
1 класс	-а	г, -з	—	—	-э	—	—	-г	и	—
2 класс	—	—	ь		—	р	—	-щ, ь	—	—
3 класс	—	р	—	—	—	г	—	—	—	—
4 класс	—	—	ы	б, д, -с, -т, ш, -ь	—	-з, -н, р	-ы	—	—	г, -ш
<b>всего</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
Группа учащихся с низкими показателями невербального интеллекта										
классы	Шкалы невербального интеллекта по Равену									
	А		В		С		D		Е	
	гл.	согл.	гл.	согл.	гл.	согл.	гл.	согл.	гл.	согл.
1 класс	—	-в, д	—	—	ы	-ь	ё	—	—	—
2 класс	-ю	-б, -ь	—	-ж	—	—	—	н, ч	—	ф
3 класс	—	-б-ц	—	-ц	-у	п	е, -ы	-ш	я	-з
4 класс	-о	-г, р	—	—	— ь		ы	-ш	—	б
<b>всего</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>-</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>3</b>

Примечание. Знаком минус (например, -а) обозначены отрицательные корреляции.

Только в группе 1 и только для учащихся первых классов выявлена тесная взаимосвязь с буквой «и» ( $r=0,57$ ,  $p<0,05$ ) по шкале «Е» – «комбинирование (анализ-синтез-анализ)», в группе 2 взаимосвязь с буквой «и» отсутствует.

В группе 1 выявлена также положительная взаимосвязь сразу по трём шкалам с буквой «г» и с буквой «р».

Для буквы «г»:

- первый класс, шкала «А» – «сравнение и анализ» ( $r=0,67$ );
- третий класс, шкала «С» – «логическое мышление» ( $r=0,62$ );
- четвёртый класс, шкала «Е» – «комбинирование (анализ-синтез-анализ)» ( $r=0,44$ ).
- Для буквы «р»:
- второй класс ( $r=0,62$ ) – шкала «С» – «логическое мышление»;
- третий класс ( $r=0,58$ ) – шкала «А» – «сравнение и анализ»;
- четвёртый класс ( $r=0,55$ ) – шкала «С» – «логическое мышление».

Представляет интерес для анализа факт сильной отрицательной связи буквы «э» ( $r=-0,65$ ) по шкале «С» – «логическое мышление» в группе 1.

Противоречива позиция буквы «ы». Эта буква образует как положительные, так и отрицательные взаимосвязи с различными шкалами и в различных классах и группах. В месте с тем, можно обнаружить тенденцию наиболее частых взаимосвязей этой буквы в группе с низкими показателями невербального интеллекта, то есть в группе 2:

- первый класс ( $r=0,47$ ) – шкала «С» – «логическое мышление»;
- первый класс – тенденция к сильной положительной взаимосвязи по шкале «В» – «анalogии»;
- третий ( $r=-0,65$ ), четвёртый классы ( $r=0,47$ ) – шкала «D» – «перестановка».

Итак, в процессе анализа полученных данных можно констатировать, что ряд буквенных знаков далеко не случайным образом взаимосвязан с различными аспектами мыслительной деятельности, осуществляемой при работе с прогрессивными матрицами Равена.

Уместно привести несколько примеров в пользу подтверждения уникальности, особой роли каждого буквенного знака в репрезентации образов окружающего мира.

Л.В.Успенский приводит интересные рассуждения и доказательства о происхождении графем и смысловой нагрузке (сущности) содержащейся в каждом буквенном знаке [9]. Например, буква «г». В нашем исследовании эта буква «проявила» себя как высоко значимая в мыслительных процессах связанных с аналитико-синтетической, комбинаторной деятельностью; её «присутствие» усиливает логическое мышление, способность к сравнению. Что же пишет об этой букве Л.В.Успенский? «В древности человек назвал букву словом, по сходству ее с предметом, имя которого начиналось с выражаемого ею звука, а теперь название буквы оказалось превращенным в слово на том основании, что очертания этой буквы напомнили пишу-

щим-читающим очертания некоего предмета: Г – "глаголь". ...Много времени спустя, уже у славян, знак, происшедший от "гимела" и побывавший "гаммой", получил имя, связанное уже не с его формой, а только со звучанием – "глаголь", потому что это слово как раз и начинается со звука "г"».

А.С.Пушкин, глубоко проникший в семантику русского языка, в одном из своих произведений написал:

"Альфонс садится на коня...,  
Какую ж видит он картину?  
Кругом пустыня, дичь и голь,  
А в стороне торчит глаголь,  
И на глаголе том два тела  
Висят...».

Здесь "глаголь" – виселица.

М.В. Ломоносов – великий русский языковед, гениальный реформатор русской грамматики, отстаивая всенародное звуковое и начертательное значение буквы «г», прибегнул однажды к стихотворному приёму, где в остроумной форме продемонстрировал исконное, проникающее в ширь и в глубь значение буквы «г»:

«Бугристы берега, благоприятны влаги,  
О горы с гроздами, где греет юг ягнят,  
О грады, где торги, где мозгокружны браги  
И деньги, и гостей, и годы их губят!  
Драгие ангелы, пригожие богини,  
Бегущие всегда от гадкие гордыни,  
Пугливы голуби из мягкого гнезда,  
Угодность с негою, огромные чертоги,  
Недуги наглые и гнусные остроги,  
Богатства, нагота, слуги и господа...  
Угрюмы взглядами, игрени, пеги, смуглы,  
Багровые глаза продолговаты, круглы,  
И – кто горазд гадать, и лгать да не мигать,  
Играть, гулять, рыгать и ногти огрызать,  
Ногаи, болгары, гуроны, геты, гунны,  
Тугие головы – о иготи чугуны!  
Гневливые враги и гладкословный друг,  
Толпыги, щеголи, когда вам есть досуг –  
От вас совета жду, я вам даю на волю:  
Скажите, где быть "га" и где стоять  
"глаголю"?».

Кстати, к месту обратить внимание, на то, что букве «г» в этом произведении наиболее часто сопутствуют буквы «р», «и» – образующие сильные взаимосвязи со значениями шкал Равена в группах учащихся с высо-



кими показателями мыслительной деятельности (Бугристы берега – брига, благоприятны влаги и т.д.).

### *Литература*

1. Аршинов, Н. М., Садовский Л. Е. Коды и математика / Н. М. Аршинов, Л. Е. Садовский – М. : Наука, 1983.
2. Ахметова, Л. В. Продуктивность мышления в аспекте индивидуальных особенностей структурной организации когнитивной сферы личности учащихся // Вестник Томского государственного педагогического университета, 2006. Выпуск 2 (53). Серия : Психология. – С. 34-39.
3. Ветров, А. А. Семиотика и её основные проблемы / А.А. Ветров – М. : Политиздат, –1968.–263 с.
4. Выготский, Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка / Л. С. Выготский // Собр. Соч., в 6 т. – М. : – 1984 Т. 6 – С. 5-90.
5. Глотова, Г. А. Человек и знак: Семиотио-психологические аспекты онтогенеза человека / Г. А. Глотова Свердловск : Изд-во Урал. Ун-та, – 1990. – 256 с.
6. Колмогоров, А. Н. Теория информации и теория алгоритмов /Отв. ред. акад. Ю. В. Прохоров. – М.: Наука, 1987. – 304 с.
7. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – 3-е изд. – М. : Изд-во МГУ, – 1972. – 575 с.
8. Хмелёв, Д. В. Распознавание автора текста с использованием цепей А. А. Маркова / Д. В. Хмелев //Вестник МГУ, сер.9: Филология, – № 2, – 2000, – С.115-126.
9. Успенский, Л. В. По закону буквы / Л.В. Успенский. – М. : "Молодая гвардия". –1973. – 240 с.
10. Яглом, А. М., Яглом И. М.. Вероятность и информация / А. М. Яглом, И. М. Яглом – Изд. 3-е, переработ. и доп. – М. : Физматлит, 1973. – 511 с.
11. Язык // Философская энциклопедия. М. : – 1970. – Т.5. – С. 604 – 611.

## **ЦВЕТ И БУКВА В АССОЦИАЦИЯХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ МОЛОДЕЖИ МОНГОЛЬСКОЙ И РУССКОЙ КУЛЬТУР**

*Л. В. Ахметова, М. А. Емельянова, И. А. Величанская,  
Шагдарсурэн Бямбадорж \**

Томский государственный педагогический университет  
Международная студенческая научно-образовательная лаборатория  
когнитивно-адаптивных технологий образования  
Образовательный центр, г.Улан-Батор, Монголия\*

У любого человека есть определенное отношение к цвету, оно заложено от природы и выработано в ходе социокультурного развития. Цвет определённым образом характеризует человека. В ментальности каждого народа присутствуют свои, сформированные в процессе культурно-исторического развития, цветоассоциации, своя, так называемая, цветовая доминанта.

Исходя из этого, целью нашей работы явилось сравнительное исследование монгольских и русских учащихся на предмет их цветоассоциаций с буквами кириллического алфавита. Разумеется, за содержанием такого рода цели стоит философское осмысление ряда аспектов развивающейся культуры представителей различных этносов: особенности географических, исторических, социально-экономических, религиозных и иных составляющих, метафорой которых является соединение природного коренного – воплощенного в цвете с социально приобретённым. Поиск ответа на вопрос – «Существуют ли различия в цветопредпочтениях буквенных знаков кириллицы у представителей различных этносов» – явился основной задачей данного исследования.

Первым этапом нашей работы было формирование базы данных. С этой целью было проведено тестирование по методике ЦАБУЗ-Т (тест цветоассоциации буквенных знаков). Тест включает цветоряд Люшера, состоящий из восьми цветов, дополненный белым цветом. Таким образом, тест содержит 9 цветовых эталонов, расположенных в следующем порядке: синий, зеленый, красный, желтый, коричневый, фиолетовый, серый, черный, белый. Интерпретация цветовых эталонов рассматривалась с позиции каких-либо потребностей:

- синий – потребность в покое и удовлетворении;
- зеленый – в самоутверждении;
- красный – в активности и успехе;
- желтый – в ожидании и ориентации на будущее желание;
- коричневый – смесь красного и черного, регресс к физическим потребностям;
- фиолетовый – цвет сострадания, милости, творчества, склонности к философствованию, размышлениям. В известной степени это мечта, состояние, при котором возникает чувство, что все желания сбываются;
- серый – нейтральный и бесцветный. В нем не заложено никаких стимулов и никаких психологических тенденций;
- черный – отрицание чего-либо, отказ, негативизм;
- белый – порождающий. Содержит в себе все цвета это начало, предшествующее рождению, стремление к чистоте.

ЦАБУЗ – тест состоит из двух субтестов. Первый субтест предназначен для исследования цветовых предпочтений, второй – для исследования индивидуального частотного спектра буквенных знаков испытуемого. В исследовании приняли участие учащиеся из Монголии (18 человек) и учащиеся Томского государственного педагогического университета (20 человек)

При сопоставлении диаграмм цветовых выборов монгольских учащихся было выявлено наибольшее их предпочтение к синему цвету, он составил 17,8% , вторым по предпочтению цветом является зеленый – 13,4%, затем с небольшим разрывом стоит белый цвет – 13,2%, далее идут красный и фио-

летовый – по 11,7%, затем – желтый цвет – 8,7%, коричневый – 8,5%, черный – 7,5% и серый – 7,1%.

У русских учащихся цветовые предпочтения составляют следующее процентное соотношение: фиолетовый цвет – 15,4%, желтый – 14,8%, синий – 14,5%, красный – 13,7%, зеленый и черный по 10%, коричневый – 8,2%, белый – 7%, серый – 6,2%.



**Рисунок 1**

Для более полного понимания цветовых предпочтений в различных культурах, нами была изучена литература, посвященная особенностям монгольской культуры, их традициям, обычаям и ритуалам.

Из национальной живописи монголов, известной под названием монгол зураг, перешла в современную национальную живопись и цветовая символика. Древние живописцы отлично понимали, как велико значение цвета, его воздействие на человека и на протяжении веков выработали определенную теорию цветовой символики. В изобразительном искусстве Монголии применялись преимущественно синие, желтые, зеленые, белые и красные краски – любимые цвета народа. Очень редко применялись нейтральные и в то же время умело сочетались яркие оттенки: в этом основная особенность колорита монгольских картин. Сочетания белого цвета с зеленым, красным, желтым, желто-зеленым и голубым называют детьми цветов. Сочетания с черным или серым называют цветами-рабами, ими рисуют ведьм, злых духов. Орнаменты в основном цветные, а цвета символизируют расцвет, здоровье и радость.

Монголы особенно любят синий цвет (символ постоянства неба), зелёный (символ вечной жизни), белый (символ благородства мыслей и чувств, чистоты), красный (радость) и желтый (любовь).

Белый цвет характеризует некоторые божества шаманского пантеона, жертвенную пищу – молочную по преимуществу – и даже определял масть животных, отправляемых верховному правителю в качестве дани.

В Монголии предпочитают также и зеленый цвет. В этой стране животных в пять раз больше, чем людей. Возможно, монголы раскрашивают свои жилища и мебель в зеленый цвет, демонстрируя тем самым свою любовь к природе.

Желтый цвет у монголов – символ ламаизма, разновидности буддизма, и по старинным традициям символизирует любовь и радость. В Древнем Китае этот цвет считался цветом Земли, а так как император считал себя владыкой Вселенной, то и императорским цветом был желтый: почти все предметы, которые его окружали были желтого цвета. Никто, кроме него и членов его семьи, не имел права носить одежду желтого цвета. И в настоящее время у монголов желтый – цвет золота, любви, чувство симпатии.

Приведём только два примера, подтверждающих значимость цветов, закреплённых в культурной символике монгольского народа. Монгольский национальный герб включает четыре фундаментальных, с точки зрения культурно-символического мышления монгольского народа, цвета – синий, жёлтый (золотой), зелёный и белый. В основании герба белый цвет – символ чистоты, цвет порождающий зелёное, синее и золотое. В центре круга на синем фоне, символизирующем вечно синее небо, изображен золотой конь, символизирующий суверенитет, процветание и свободу Монгольского государства. В центр фигуры коня вписан государственный символ Монголии – соёмбо. Золотой цвет соёмбо – символ неизменности и постоянства, а вся, в целом, эмблема является национальным олицетворением свободы и независимости. Государственный флаг Монголии представляет собой красное полотнище с вертикальной голубой полосой. Голубой цвет флага Монголии – цвет безоблачного неба страны. На красной полосе символизирующей огонь, пламя костров в степи, напоминающий о победе национально-освободительной революции в 1921г. неизменно присутствует золотой государственный символ Монголии – соёмбо.

В русской культуре, в отличие от монгольской, явное предпочтение отдавалось красному цвету. Красный – цвет радости, активности, энергичной деятельности, цвет воздействия, преобразования и пр. Красный цвет чаще всего любят волевые и подвижные, общительные, вспыльчивые и властные люди. Это – страстные и прирожденные лидеры, любящие жизнь и умеющие добиваться осуществления своих желаний («красна изба», «красный угол», «красна девица», «красивый», красный флаг и пр.). Вместе с этим, в российской культуре широко представлена вся цветовая гамма и говорить о доминирующих цветах весьма затруднительно в силу многих причин (многонациональный состав русского народа, географическое разнообразие на территориях проживания, социально-экономические преобразования и сопутствующие им идеологические приоритеты и т.д.).

Результатом следующего этапа анализа данных явилось установление различий в распределении буквенных знаков в соответствии с предпочитаемым цветом. Так, монгольские учащиеся преимущественно окрашивают в синий цвет буквы: а, б, в, г, д (4), л, м, н, х, ц, э; в зелёный – б, д м; в жёлтый – ж; в красный – е, к, т, у; в фиолетовый – р, т, у, х; в чёрный – ш, щ, ю, я. В белый – с, щ, э, ы, я. Предпочтений серого и коричневого цветов, для каких-либо буквенных знаков не выявлено (повторяющиеся буквы свидетельствуют о том, что их количество совпадает в разных цветах).

На основе этих данных можно заключить, что чаще всего в монгольской группе испытуемых используется синий цвет. Вторым по частоте цветовых предпочтений является белый цвет (см. рис. 2).

В российской группе распределение буквенных знаков в соответствии с выбранными цветовыми эталонами следующее: синий – а, б, в, г, ж, о, с, ф, ь, ы; зелёный – б, д, е, ё, з, и, й; жёлтый – а, ё, ж, й, л, м, у, х, ц; красный – а, з, к, л, н, р, я; фиолетовый – а, в, к, л, м, н, п, р, с, у, ф, ю, я; коричневый – п; серый – ш, щ, ь; чёрный – т, ч, ы, ь, ь, я; белый – предпочтений буквенных знаков в белом незначительные (см. рис. 2).

Таким образом, сравнительный анализ массива полученных данных позволил установить существенные различия в выборах цветовых эталонов по отношению к буквенным знакам кириллицы представителями молодежи монгольской и русской культур. Так, в монгольской группе установлено преобладание букв синего и белого цветов, в российской – в 3,2 раза фиолетового, а так же зелёного, желтого и красного цветов. Любопытным оказался факт цветоассоциаций букв с желтым цветом в монгольской группе. Ведь известно, что жёлтый цвет – цвет любви, радости, закона власти. По сравнению с российской группой этот цвет выбирается в 9 раз реже (см. рис. 2).



**Рисунок 2**

В каждом определенном языке, как в зеркале, отражен весь мир, вся жизнь и история данного народа. Отсюда и существуют разное употребление в речи одних и тех же букв и выделение «любимых» букв (наиболее

часто повторяющихся), которые каждый народ соотносит с определенным цветом. 50% монголов синим цветом закрашивают букву «а», 43,7% синим цветом – букву «м». Совсем не закрашивали этим цветом такие буквы, как «я» и «щ». Последними в рейтинге цветов у монголов стоят коричневый и серый. Коричневым цветом в незначительной мере раскрашиваются буквы «п», «ч»; буквенные знаки серого цвета встречаются лишь для буквы «ц».

Российские учащиеся, предпочитающие фиолетовый цвет, закрашивали им преимущественно букву «ф» (42,1%), которая чаще всего ассоциируется с этим цветом, а буквы «й», «ё», «ж» и «ъ» совсем не закрашивали этим цветом. В российской группе испытуемых последними в рейтинге стоят коричневый – «п» и белый – «о», «э».

Контраст в цветопредпочтениях буквенных знаков оказался более очевидным и убедительным при дополнительном отборе буквенных знаков по принципу величины значений цветопредпочтений. В таблице 1 приведены буквенные знаки, имеющие максимальные цветовые выборы из всей совокупности данных. В результате мы обнаружили не только значимые различия в цветовых приоритетах по отношению к буквам кириллического алфавита монгольских и российских учащихся, но и любопытное сходство.

Известно, что в 1945 году монгольское письмо заменено письмом, основанным на кириллице, – так называемая, в настоящее время, Монгольская кириллица. К буквам русского алфавита были добавлены еще две – фита и ижица – для передачи специфических для монгольского языка звуков переднего ряда. Славянская же кириллица появилась на Руси в конце X столетия. Несмотря на столь внушительный временной контраст использования в культуре двух народов буквенных знаков, мы обнаружили сходство в их цветовых предпочтениях (см. табл. 1).

*Таблица 1*

Цветовые эталоны	Группы сравнения	
	Российская группа	Монгольская группа
Синий	<b>Б, В, Г, О, Ъ</b>	<b>А, В, Г, Л, М, Н, Х, Ц, Э</b>
Зелёный	<b>Д, Е, Ё, И</b>	<b>Б</b>
Жёлтый	<b>Ё, Ж, Й, У, Х, Ц</b>	<b>Ж</b>
Красный	<b>К, Л, Я</b>	<b>Е, К</b>
Фиолетовый	<b>Л, М, Н, П, Р, Ф, Ю</b>	<b>Р, У</b>
Коричневый	<b>П</b>	тенденция <b>П, Ч</b>
Серый	<b>Ш, Щ, Ъ</b>	нет лидирующих букв
Чёрный	<b>Т, Ч, Ы, Ь</b>	<b>Ш, Ю</b>
Белый	тенденция <b>Э</b>	<b>С, Ы, Э</b>

Примечание. Жирным шрифтом выделены высокочастотные буквы, окрашенные одинаковым цветом.

Как видно из приведенных в таблице данных, сходство в цветопредпочтениях установлено для согласных высокочастотных звуков, закреплённых в письме соответствующими им графемами – буквами кириллицы. Если при рассуждении о цветовой символике и её содержании в различных куль-

турах, возможным было допущение влияния социокультурных стереотипов (роль в культуре белого, синего, красного цветов), то для объяснения обнаруженного сходства, приведённых выше аргументов не достаточно. Как объяснять полученный результат? С позиций глобального информационного обмена? С позиций психофизиологического единства? – либо остановиться на фундаментальной волновой теории?

Ответам на поставленные вопросы будут посвящены наши дальнейшие работы в области исследования частотно-буквенного спектра как уникального маркера когнитивно-адаптивных характеристик психологии человека.

## **СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЧАСТОТНОГО СПЕКТРА БУКВЕННЫХ ЗНАКОВ КИРИЛЛИЦЫ В МОНГОЛЬСКИХ И РУССКИХ ТЕКСТАХ**

*Л. В. Ахметова, М. Бямбанаран\*, Е. В. Зеневич,  
Д. С. Юдина, Е. С. Юркова*

Томский государственный педагогический университет  
Международная студенческая научно-образовательная  
лаборатория когнитивно-адаптивных технологий образования  
Образовательный центр, г.Улан-Батор, Монголия\*

**История вопроса.** Научный интерес к изучению буквенных знаков имеет свою давнюю историю. Изобретателем частотного анализа письменных текстов принято считать выдающегося арабского учёного IX века Абу Юсуф Якуб ибн-Исхак ибн-Ас-Сабах ибн-Умран ибн-Исмалил аль-Кинди – более известного как Аль Кинди. Исследователи, философы, поэты различных времён (И.Трисемус, Л.Б.Альберти (XV в.), Ф.Бэкон (XVII в.), Ч.Бэббидж (XIX в.), А.А.Марков (XX в.) и др.), будучи увлечёнными криптографическими идеями, стремились найти закономерности взаимосвязи буквенных знаков с различными аспектами знаний, творческой и психической деятельности человека.

Эта область знания привлекает и наше внимание с точки зрения смысла, который хранит в себе начертанный знак (графема), знак, который с множеством подобных или иных образует пространство объединённых смыслов, кодирующих в головном мозге человека информацию о мире.

Мотивацией к исследованию различных характеристик частотно-буквенных спектров явилась также разработка комплексной психолого-образовательной технологии, направленной на оптимизацию условий адаптации к русскоязычной образовательной среде. Наше совместное сотрудничество с монгольскими учащимися, аспирантами и преподавателями в рамках международной студенческой научно-образовательной лаборатории когни-

тивно-адаптивных технологий образования (МСНОЛ КАТ ПО) содействовало реализации поставленной цели.

**Научная справка.** В современной монгольской письменности используются буквенные знаки монгольской кириллицы. Монгольская кириллица – алфавит на основе кириллицы, принятый в МНР с 1941 г. (см. табл.1). С 1 января 1946 года на новый алфавит была в основном переведена вся печать, а с января 1950 года – всё делопроизводство. Введение данного алфавита обосновывалось необходимостью установления прямой корреляции между разговорной фонетической нормой и письменностью. Считалось, что старомонгольская письменность недоступна простым людям, так как формы слов, использующиеся в ней, значительно устарели и изучение письменности требовало фактически изучения монгольского языка эпохи средневековья, с большим количеством букв и давно утраченными временными и падежными формами (см. рис 1, А,Б).



**Рисунок 1**

Примечание. А – слово «Монгол», записанное старомонгольским шрифтом; Б – письменность соёмбо. Знак соёмбо стал национальным символом Монголии и изображен на государственном флаге с 1921 года.

Необходимость в реформе письменности была связана не только с аспектами национального самосознания, но и с особенностями современного обучения, в частности с потребностью в освоении информационных технологий (существующие компьютерные системы необходимо было адаптировать под вертикально-ориентированное старомонгольское письмо), специфика интерактивных систем обучения, востребованная в современном международном образовании.

В 1990-е годы была выдвинута идея о возвращении к старомонгольскому письму, но по ряду известных причин этот переход не был реализован. Однако при сохранении кириллицы как основной письменности страны, старомонгольское письмо вновь обрело официальный статус и используется в государственных печатях.



Таблица 1

## монгольский кириллический алфавит

А а	Б б	В в	Г г	Д д
Е е	Ё ё	Ж ж	З з	И и
Й й	К к	Л л	М м	Н н
О о	Ө ө	П п	Р р	С с
Т т	У у	Ү ү	Ф ф	Х х
Ц ц	Ч ч	Ш ш	Щ щ	Ъ
Ы ы	ь	Э э	Ю ю	Я я

## Примечание

Алфавит по-монгольски называют *цагаан толгой*, он состоит из 35 букв. К 33 буквам алфавита современного русского языка дополнительно прибавляются две буквы *Ө, У* для передачи специфических гласных современного монгольского языка. Буквы, по-монгольски *Үсэг*, образуют алфавит, используются на письме, в отличие от звуков, по-монгольски называемых *авиа*, которые не пишутся, а произносятся в речи.

**Почему кириллица?** Кириллица – самая распространённая славянская азбука. В настоящее время на основе кириллицы построены алфавиты большинства народов России, южных и восточных славян европейских государств, а также некоторых государств Востока (в том числе и Монголии).

«Кириллицей» азбука названа по имени славянского просветителя середины 9 в. Кирилла, который в 863 создал первую славянскую азбуку. Вместе с братом Мефодием Кирилл перевел с греческого языка на славянский язык христианские богослужебные книги. С той поры состав и форма букв кириллицы изменялись. Первоначальный устав с 14 в. вытесняется полууставом, который положен в основу первых русских печатных шрифтов. С конца 14 в. в бытовой и деловой переписке распространяется скоропись, а в книжных заголовках – орнаментальная вязь. В 1708 –1710 г.г. Петр I ввёл вместо полуустава близкий к современному "гражданский" шрифт.

**Материалы и методы исследования.** Человек есть единая система, фундаментальными составляющими которой являются взаимосвязанные подсистемы: биологическая психическая и социальная.

Язык является информационным кодом, адаптированным ко всем уровням подсистем. Язык как бы встраивается в структурный контекст подсистем, раскрывается в них, наполняет новым содержанием. Согласованность взаимодействия структур разного уровня (биологического, когнитивного, социального) порождает качество человека. В качестве когнитивных кодов выступает множество стимулов окружающего мира, репрезентированных сознанием человека в процессе его культурно-исторического развития в виде символов, знаков (в том числе и букв).

С точки зрения формальной лингвистики в письме современного русского и монгольского языков имеется существенная общность – это алфавит, созданный на основе кириллицы.

С точки зрения антропологического подхода между представителями российской и монгольской социокультур существуют существенные различия.

Исходя из того, что монголы и русские используют практически одну и ту же кодовую языковую систему, закреплённую в письменной речи кириллическим алфавитом и, вместе с тем, имеют различную траекторию антропо-исторического развития, нами была поставлена цель исследования – изучить методом частотного анализа структуру буквенной языковой системы монгольских и русских письменных текстов.

Обработка и анализ письменных текстов проводилось на основе метода частотного анализа буквенных знаков при тестировании участников исследования по методике ЦАБУЗ – Т (тест цветоассоциации буквенных знаков).

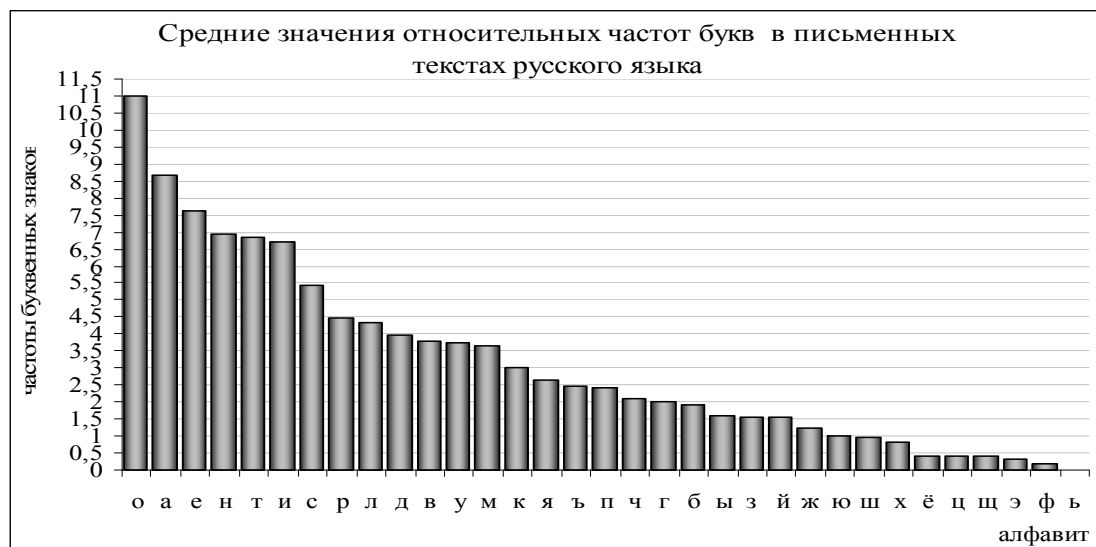
В исследовании приняли участие 38 человек (18 человек – представители Монголии, 20 человек – представители России, обучающиеся в ТГПУ).

Результаты исследования.

В ходе исследования нами были получены частотные спектры буквенных знаков на материале русских и монгольских письменных текстов (см. рис. 2,3).



Рисунок 2



**Рисунок 3**

При сравнительном анализе двух спектров были обнаружены между ними существенные различия (см. рис 1,2; табл. 2) В русском спектре относительных частот буквенных знаков выявлено преобладание в два раза высоких значений частот букв, относящихся к группе гласных звуков. В монгольском спектре обнаружено преобладание в 1,5 раза высоких значений частот букв, относящихся к группе согласных звуков.

В текстах монгольского языка чаще используются ( $p < 0,05$ ) при сравнении с русскими текстами буквенные знаки: э, х, г, б; а в текстах русского языка при сравнении с монгольскими текстами ( $p < 0,05$ ) буквенные знаки – ы, е, я, ь, ю.

*Таблица 2*

**Распределение высоких показателей частот буквенных знаков  
в монгольских и русских письменных текстах**

Преобладание частот букв в монгольском письме		Преобладание частот букв в русском языке	
э	24,933	е	18,851
х	6,1	я	5,480
г	3,647	ь	3,227
б	2,217	ю	3,074
у	1,771	ы	3,053
а	1,704	т	2,127
д	1,446	ч	1,860
н	1,260	с	1,559
р	1,244	о	1,422
		и	1,321

Буквенно-частотный спектр монгольского языка начинается с буквы «а» и заканчивается буквой «ф» (буквы «щ» и «ъ» в письменных текстах практически не используются). Буквенно-частотный спектр русского языка начинается с буквы «о» и заканчивается тоже буквой «ф» («ь» имеет незначительную частоту – 0,01).

Сравнение ранговых значений частот буквенных спектров так же обнаруживает существенные различия. Так, буква «э», в русском языке по частоте употребления занимает практически последнее место, в монгольском – одно из первых мест. Большие различия по частотам в буквенном ряду имеют так же буквы: «е», «т», «я», «п», «к», «й», «г», «х».

Естественно, при сравнительном анализе частотно-буквенных спектров письменных текстов двух языков возникают вопросы. Почему в монгольском языке так часто произносится звук «Э», которому в письме соответствует буквенный знак «Э»? Какая задача возложена на «э»? Возможно «э» является кодовым структурообразующим фактором определённого уровня (биологического, когнитивного, социального), либо всей системы в целом и соответствует некоторому её качеству?

Или другой вопрос. Почему в русском языке отдается предпочтение звукам и соответствующим им буквам «о», «а», «е» (суммарная частота которых составляет 28,19 – почти третья часть всего частотного ряда), в то время как в монгольском языке лидирует по частоте только одна буква «а» (частота 14,31)?

Почему, не смотря на существенные различия в частотно – буквенных спектрах как монгольского, так и русского языков, буква «ф» устойчиво занимает последнее место?

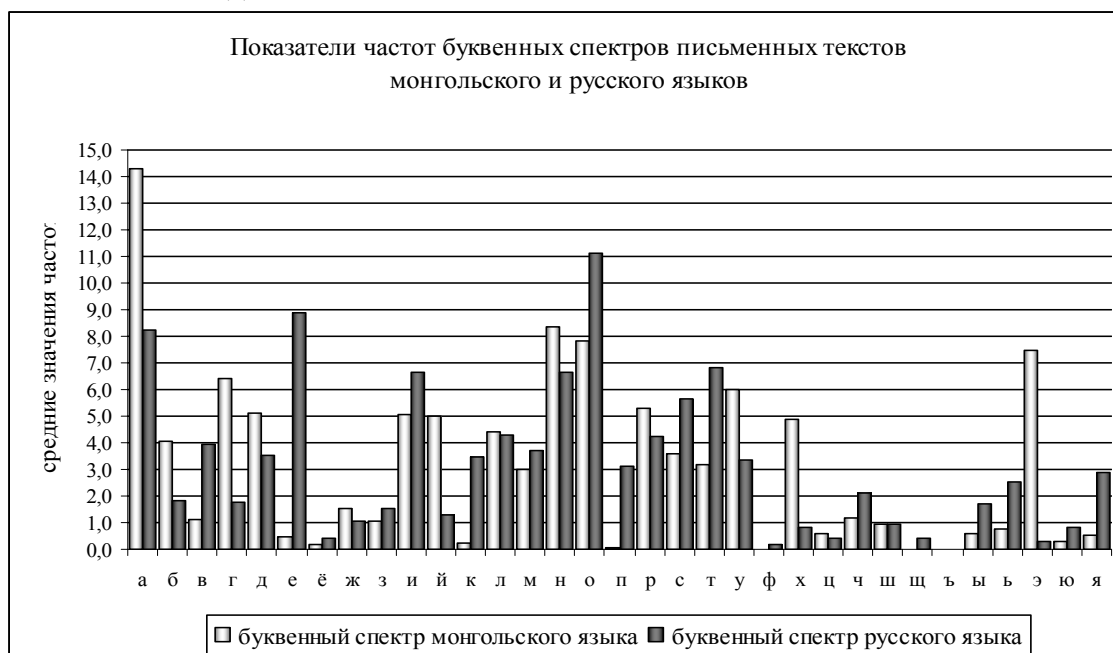


Рисунок 4

Мы убеждены, что ответы на эти вопросы следует искать с позиций системного подхода.

С нашей точки зрения буква (её графема и фонема) – порожденная человеком когнитивная единица, эволюционно и исторически впитавшая в себя биопсихосоциальные аспекты человеческого развития. Буква органично связана с человеком. Буква является инструментом самовыражения человека во всех его качествах: биологическом, психическом, социальном, культурном.

Мы осмелимся предположить, что частота использования того или иного инструмента (той или иной буквы), его востребованность, указывают на специфику содержания когнитивно-антропологической работы всей системы под названием Человек.

## **КОГНИТИВНО-ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ МОНГОЛЬСКИХ УЧАЩИХСЯ ВКЛЮЧЁННЫХ В РУССКОЯЗЫЧНУЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ (ПРОЕКТ)**

*Л. В. Ахметова*

Томский государственный педагогический университет

Изучение русского языка раскрывает перед монгольскими учащимися новые информационно-образовательные траектории выхода в международное образовательное пространство, является одним из существенных показателей стратегии глобализации российского образования.

Цель проекта – выполнение комплекса научных исследований на базе Томского государственного педагогического университета, необходимых в дальнейшем для разработки и внедрения комплексной психолого-образовательной технологии, направленной на повышение эффективности изучения русского языка монгольскими учащимися, оптимизацию условий адаптации их к русскоязычной образовательной среде, а также осуществление мониторинга когнитивно-лингвистических характеристик и продуктивности мыслительной деятельности.

Концептуальной основой исследования является системно-динамический подход и биопсихосоциальная модель человека. Человек в соответствии с концепцией биопсихосоциальной модели – высшая кодовая информационная, живая система. Процесс эволюции человека, как объекта материального мира – это обретение информации о материальном мире, преобразование параметрических (энергетических) и материальных кодов в информационные, управление этими кодами их организация и самоорганизация. Код это энергетически малая величина, управляющая параметрическими (энергоёмкими) сигналами. Информационные коды воплощены в разноуровневых текстах языков живой системы. Язык разворачивается в динамический, структурный текст на основе кода в пространстве-времени,

спонтанный по природе и информационный по сути, являющийся результатом взаимодействия или отношения. Основным принципом построения биопсихосоциальной модели человека в качестве научно-образовательной парадигмы – когерентность взаимодействия структур разного уровня: биологического (ДНК), психологического (ВНД и когнитивная сфера личности КСЛ), социального (смысловое структурирование мира в сфере ценностных потребностей личности – ЦПСЛ и ВК).

В контексте используемой нами биопсихосоциальной модели человека реализуются принципы кодовой системной организации на всех планах жизнедеятельности человека: биологическом, социальном, психическом. При таком подходе графика буквенного знака изучаемого языка рассматривается как семиотическая единица, влияющая на активность головного мозга, кодирующая в головном мозге человека информацию о мире. В проекте представлена научно-обоснованная программа исследования адаптационных и когнитивно-лингвистических характеристик, показателей продуктивности мыслительной деятельности монгольских учащихся, включенных в русскоязычную образовательную среду на базе Томского государственного педагогического университета.

**Научная проблема**, на решение которой направлен проект. В настоящее время в Монголии нарастает интерес к русскому языку, алфавит которого так же как и монгольский, основан на кириллице. Каждая буква монгольского алфавита (за небольшим исключением) как и в русском алфавите, обозначается графическим знаком, передающим определенный звук. Известно, что посредством знаково-символического языка осуществляется запись, обмен и хранение информации на самых различных уровнях психического аппарата: сенсорно-перцептивном, мнестическом, аффективном, мыслительном. На основании выполненных исследований показано, что буквенно-звуковая азбука в отличие от буквенно-знаковой образует иную, упорядоченную систему с присущим ей порядком, которая генетически гомоморфна универсальным естественным системам живого и неживого. Существование такого отображения предполагает «настроенность» мозга на формирование звука и его воспроизведение.

Проект «Когнитивно-лингвистическое развитие монгольских учащихся включенных в русскоязычную образовательную среду» направлен на решение вопроса – соотношение универсального и национального в свойствах русского и монгольского языков в аспекте их влияния на высшую нервную деятельность человека, в целом, и на продуктивность мыслительной деятельности, в частности. Научная проблема заключается в том, что в настоящее время недостаточно разработаны критерии соответствия графики буквенных знаков в принятой системе письменности тому аудиально-фонетическому строю, которым характеризуется родная устная речь представителей национально-культурного сообщества. Схожая по начертанию система письменных буквенных знаков русского и монгольского алфавитов

существенно отличается от буквенно-звуковой системы русского и монгольского языков, реализуемых в речи.

Графика буквенного знака какого-либо языка может рассматриваться как рисунок, как семиотическая единица, кодирующая информацию о мире, необходимую для мыслительной деятельности человека, и относит его к тому или иному национально-культурному сообществу. Человек, будучи включен в систему знаково-символического взаимодействия с окружающим миром, занимает по отношению к нему определенную позицию, субъективно подкрепляемую соответствующим психическим состоянием. Для участников этой системы, знаковая символика языка существует лишь в диапазоне его субъективно-осознанного восприятия.

Таким образом, актуальность проблемы когнитивно-лингвистического развития психического аппарата монгольских учащихся, включенных в русскоязычную среду, заключается в научно-обоснованной разработке и внедрении психолого-образовательных технологий, целенаправленное применение которых повысит эффективность социокультурной и психологической адаптации монголоязычных людей к новым условиям среды, будет способствовать росту качества профессионального образования антропоцентрического по цели, по содержанию и формам организации.

**Задачи** на решение которой направлен проект – осуществить сравнительное исследование когнитивно-лингвистических особенностей развития и характеристик социальной адаптации монгольских учащихся, включенных в русскоязычную образовательную среду. В том числе:

- 1) разработать критерии сравнительного анализа когнитивно-лингвистического развития и характеристик социальной адаптации монгольских учащихся, включенных в русскоязычную образовательную среду;
- 2) разработать и реализовать комплексное исследование когнитивно-лингвистических и адаптационных характеристик;
- 3) изучить состав и структуру буквенно-знаковых спектров кириллических алфавитов русского и монгольского письменных языков основанных на кириллической графике;
- 4) выявить языковые, социокультурные, психологические особенности адаптации монгольских учащихся включенных в русскоязычную среду;
- 5) исследовать взаимосвязь продуктивности мыслительной деятельности с особенностями когнитивно-лингвистического развития монгольских учащихся включенных в русскоязычную среду (в том числе, взаимосвязь частотности и структурных характеристик индивидуального буквенно-звукового спектра носителей монгольского языка с показателями продуктивности мыслительной деятельности);
- 6) научно обосновать комплекс методов, которые позволяют исследовать взаимосвязь продуктивности мыслительной деятельности

с различными факторами социального, психологического и физического характера.

**Методы исследования.** Краткое описание.

Для решения поставленных задач использовался следующий инструментарий:

1. Метод частотного анализа буквенно-знакового спектра письменного/устного текста. Известно, что частота употребления буквенных знаков в устной либо письменной речи позволяет сформировать индивидуальный частотный букварь, в котором представлен буквенно-знаковый спектр исследуемого текста (Колмогоров А.Н.). Индивидуальные частотные параметры буквенно-знакового спектра уникальны, отражают индивидуальные особенности психического аппарата личности, могут быть использованы в качестве технологического способа мониторинга уровня продуктивности мышления.
2. Метод цветоассоциаций буквенных знаков (ЦАБУЗ-Т). Измеряет величину когнитивно-лингвистической адекватности, на основе механизма ассоциативного сочетания вербального и невербального аспектов нейропсихической деятельности головного мозга человека. Показатели когнитивно-лингвистической адекватности определяются разницей между цветоассоциациями буквенных знаков русского алфавита, выявленных на осознаваемом уровне (цветопредпочтения в форме субъективного шкалирования) и на неосознаваемом уровне, посредством анализа цветоассоциаций показателей частот буквенных знаков знаково-буквенного спектра индивидуального (своего) письменного/устного текста.
3. Методы психодиагностического исследования уровня продуктивности мыслительной деятельности на основе объективной оценки результатов единого государственного экзамена (ЕГЭ), особенностей интеллектуального развития (Тест Равена, тест Амтхауэра).

**Результаты теоретических и экспериментальных исследований.**

Проведены исследования (2005) на предмет выявления взаимосвязи графики буквенных знаков кириллицы, схем и символов в частности и структуры индивидуального частотного спектра буквенных знаков в целом с продуктивностью мыслительной деятельности. Экспериментально установлена (2005) статистически достоверная взаимосвязь ( $r=0,32$  по Пирсону при  $p<0,05$ ) между индивидуальным профилем частотно-буквенного спектра испытуемого и продуктивностью его мыслительной деятельности в условиях контрольных учебных испытаний (оценочные баллы ЕГЭ); Разработана и апробирована (2006) психодиагностическая методика «Цветоассоциации буквенных знаков тест» (ЦАБУЗ-Т) (2006).

Разработанные методики исследования могут быть использованы, при дистанционном тестировании. Имеется возможность сопоставлять полученные данные с широким спектром социологических, культурно-



образовательных параметров, получаемых из различных доступных независимых информационных источников.

### *Литература*

1. Ахметова, Л. В. Методика «Цветоассоциации буквенных знаков» – ЦАБУЗ-Т, разработанная на основе концепции самоорганизующихся систем / Л. В. Ахметова // Известия ТРТУ. Тематический выпуск «Психология и педагогика». – Таганрог : Изд-во ТРТУ, 2006. № 14 (69). – 396 с. – С. 303-309.
2. Ахметова, Л. В., Клишин, А. П. Факторы когнитивной сферы, влияющие на параметры творческого развития младших школьников (тезисы). 11 Сибирская школа молодого ученого / Л. В. Ахметова, А. П. Клишин // Материалы У региональной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых 19 – 23 декабря 2000 г., –Томск, ТГПУ, 2001. Т. 3. -С. 18 – 20.
3. Клишин, А. П. Бутаков, А. Н. Автоматизированная информационная система мониторинга и прогнозирования ТГПУ по изучению рынка труда и образовательных услуг / А. П. Клишин, А.Н. Бутаков // Всероссийская научно-методическая конференция. Совершенствование качества образования в педагогическом университете. – Томск, 2004. – С.59-63.
4. Языков, К. Г., Островский, В. А. Научно-образовательный проект «Биопсихосоциальная модель человека»: профориентационная и психологическая поддержка. Теория и практика / К. Г. Языков, В. А. Островский // Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Томск, 14 мая 2004. – Томск, 2004. – С. 296-307.

## **РАЗВИТИЕ НЕВЕРБАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА УЧАЩИХСЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

*Л. В. Ахметова*

Томский государственный педагогический университет

Возможно, традиционно, либо по иным основаниям, но сложилось так, что при исследовании, анализе развития интеллекта учащихся средних общеобразовательных школ преимущественно обсуждаются проблемы вербального интеллекта. Однако, всем хорошо известно, что огромный пласт психической деятельности человека задействован именно в области интеллекта невербального. Символы, знаки, образы, сенсорные впечатления и многие другие стимулы окружающего мира, созданные природой либо порожденные культурой человеческих сообществ преобразовываясь в сознании человека, создают так называемую «питательную среду» необходимую для взращивания протопонятий, являющихся необходимым материалом для формирования осмысленных понятий. При таком подходе понятие наполняется содержанием (часто приобретаемом в индивидуальном опыте), которое можно рассматривать как результат обобщения по наиболее существенным признакам вещей и в связи с отношениями данной вещи с другими,

в связи с познанием подлинных причинно-следственных связей между явлениями окружающего мира.

В настоящее время в системе школьного образования организация обучения в плане активизации перцептивной сферы считается малосущественной и второстепенной. Однако, по мнению психологов, спектр переживаемых восприятий, содержащих в основе своей множество стимулов окружающей среды, отражается непосредственно в творческой деятельности учащихся. Многообразие и многократность стимулов, воздействующих различными способами на психику ребенка, развивают и совершенствуют сенсорные системы, формируют новые сенсорные эталоны, которые в свою очередь усиливают и обогащают эмоционально-чувственные, нравственно-этические, эстетические, интеллектуальные, субъективно-личностные и прочие аспекты психической деятельности человека. Школьник открывает для себя в мире много нового, способен в большей степени дифференцировать предметы, явления и соответствующие им понятия, находить между ними взаимосвязи. Активное включение сенсорных систем в процесс познания концентрация внимания на объектах, наблюдение за процессами и явлениями природы с последующим обсуждением и осмыслением, использование многообразных средств и форм учебной работы способствуют развитию целостного восприятия. Уровнем сформированности и развития сенсорно-перцептивных способностей определяется в значительной степени также и продуктивность мышления учащихся.

С целью исследования состояния уровня развития невербального интеллекта нами было проведено изучение отдельных параметров мыследеятельности учащихся средних общеобразовательных школ города Томска в количестве 398 человек. Исследование состояния когнитивной сферы личности учащихся в группах сравнения осуществлялось на основании наблюдения, экспертной оценки учебных достижений и тестирования по методике Равена.

Логика исследования заключалась в том, чтобы выявить и исследовать методом сравнительного анализа особенности развития невербального интеллекта учащихся, реализуемого в процессе их мыследеятельности при решении задач, предложенных в прогрессивных матрицах Равена. Материалом для сравнения должны были послужить данные, полученные на «входе»- это группа учащихся начальной школы и на «выходе» – группа учащихся 11-х классов – выпускников средних общеобразовательных школ.

Теоретической основой методики Равена явилось предположение самого автора (Дж. Равена) о том, что качество жизни человека, его успешность зависят от способности анализировать «представление о самом себе», а именно, быть способным к пересмотру системы своих ценностей, результатов своей деятельности, быть способным к развитию новых понятий и способов мышления, к самоанализу в различных аспектах жизнедеятельности. Важно, по мнению Равена, представление самих людей о возможно-

сти поиска путей, которые при соответствующих условиях способны реализовать поставленные ими цели.

Для подтверждения своей идеи Дж. Равен разработал матричную модель задач (тест – «Прогрессивные матрицы Равена»), для решения которых, по мнению автора, необходимо оптимальное сочетание когнитивных, эмоционально-волевых характеристик личности, реализующихся в интеллектуальной деятельности. Основным принцип теста – выявление отношений между абстрактными фигурами. В настоящее время тест пользуется большой популярностью в профессиональной психодиагностической работе, имеет высокую ретестовую надежность (0,7-0,9) [1], корреляции с тестами, направленными на исследование внимания, восприятия (зрительного, пространственного), логического мышления (индуктивного мышления, и мыслительных операций), комбинаторных способностей и других параметров когнитивной деятельности человека.

В целом, «Прогрессивные матрицы Равена» являются одной из наиболее прогностических методик для исследования невербального интеллекта. С помощью теста Равена становится возможным судить не столько об интеллекте, сколько о способности к систематизированной, построенной на определенной логике когнитивной деятельности, что в полной мере соответствовало целям и задачам нашего исследования.

Тест состоит из 60 матриц разделенных на пять равных групп: А, В, С, D, E (по 12 шт. в каждой). Каждая группа представлена однотипными заданиями, но имеющими возрастающую трудность решения. При решении заданий по таблицам Равена большое значение имеет концентрация внимания (один из основных показателей, характеризующих продуктивность интеллектуальной деятельности), его достаточный объем и распределение. Внимание является необходимым условием для успешного выполнения всех рисуночных заданий изображенных на матрицах.

Анализ количественных данных, полученных в ходе работы учащихся начальных и выпускных классов с прогрессивными матрицами серии «А», «В» показал схожие значения. Между двумя группами обследуемых по результатам работы с матрицами серии «А», «В» достоверно значимых различий не выявлено (см. график 1). Установлено так же, что учащиеся наиболее успешно справились с заданиями серии «С» – логическое мышление, которые «содержат сложные изменения фигур в соответствии с принципом их непрерывного развития, обогащения по вертикали и горизонтали» [2]. На графике 1 отчетливо виден прирост показателей по параметру «С», однако, величина значений роста на «выходе» значительно снижается (сравним 1-4 класс в 1,5 раза; 4 кл. - 11 кл. – в 1, 04 раза).

Умственная работа, связанная с перестановкой фигур в пространстве в различных направлениях (задания для серии «D») вызвала у учащихся обеих групп значительные затруднения. Об этом свидетельствует снижение значений показателей по параметру «перестановка». Сравнительный анализ показателей по пятой шкале (E) матриц Равена выявил также в целом низ-

кий уровень показателей, относительно серий «А» и «В», но внутри области задач серии «Е» наблюдается рост значений показателей: 1-4 класс в 1,43 раза; 4 кл. -11 кл. – в 1,34 раза.

Шкала «Е» основана на принципе разложения фигур основного изображения на элементы. Недостающую фигуру можно найти, поняв принцип анализа и синтеза фигур. Для решения заданий этой серии испытуемому необходимо проявить умение мысленно изменять структуру образца, осуществлять перестановку его деталей в соответствии с логикой решения. Иными словами, испытуемый при решении задач такого типа демонстрирует уровень развития комбинаторных способностей.

Известно, что комбинаторные способности выполняют ряд важных функций, характеризующих способность к выявлению и формированию разного рода связей и отношений. В широком смысле слова – способность комбинировать в различных сочетаниях (пространственно-временных, причинно-следственных, категориально-содержательных) когнитивный опыт. Комбинаторные способности оказывают влияние на операциональный уровень когнитивных функций, приемы и стратегии интеллектуальной деятельности вплоть до уровня элементарных информационных процессов. Эффект комбинаторных способностей проявляется в творческом мышлении, в координации, управлении и контроле интеллектуальной активностью личности.

*Гистограмма 1*



Примечание.

«А»- сравнительный анализ.

«В» – аналогия.

«С»- логическое мышление.

«Д» – перестановка.

«Е» – комбинирование (анализ-синтез-анализ).

ОПИ – общий показатель интеллекта.

При работе с матрицами Равена мыслительная деятельность сопровождается мыслительными операциями, основные из которых дифференцированы в сериях матриц: сравнительный анализ, аналогия, логическое мышление, перестановка, комбинирование (анализ-синтез-анализ). Когнитивная способность «сравнение» является фундаментальной (системообразующей) в структуре мыслительной деятельности. Способность к «сравнению» обеспечивает качество «анalogии», «перестановки» и «комбинирования».

Через сравнение возможно выделение признаков не только общих, но и существенных для данных предметов. Собственно, обобщение и ведет к образованию понятий, к открытию законов, к познанию закономерных связей и отношений. Функция обобщения способствует развитию систематизации, классификации – мысленного распределения предметов, явлений, понятий по группам в зависимости от сходства или различия их друг с другом. С другой стороны, как видим, классификация не возможна без развитой функции сравнения. Именно эти мыслительные операции обеспечивают в перспективе эффективное развитие когнитивной сферы младших школьников.

Таким образом, на основании исследования мы приходим к выводу о том, что учащиеся начальной школы уже в первых классах (на «входе») имеют высокие показатели параметров «сравнение», «аналогия». Однако, следует обратить внимание, что этим параметрам в возрастных группах начальные классы – выпускные классы не выявлено достоверно значимых различий.

В отношении параметра «Логическое мышление» мы наблюдаем позитивную динамику. Рост данного параметра обусловлен естественным возрастным развитием психических процессов. Подтверждением тому является достоверно значимое (при  $p < 0,05$ )

различие значений уровня логического мышления для учащихся первых и четвертых классов

С первого по четвертый классы имеет место плавный прирост значений мыслительных операций «перестановка» и «комбинирование».

Полученные данные свидетельствуют в целом о позитивном развитии умственной деятельности учащихся средней общеобразовательной школы.

Вместе с тем, необходимо обратить внимание на низкий уровень развития комбинаторных способностей на всех возрастных ступенях обучения. Как известно, в основе комбинирования лежит способность к перестановке: наглядно-действенной, наглядно-образной и отвлеченной – абстрактной. Комбинаторные способности выступают связующим элементом с творческими способностями, которые в свою очередь, являются неотъемлемой и необходимой составляющей одаренности.

Педагогам, психологам необходимо обратить внимание на данный факт, разработать дидактические мероприятия, направленные на развитие комбинаторных способностей учащихся, на развитие способности не толь-

ко к наглядно-действенному, но и к абстрактно-действенному мышлению (основой которого являются умственные действия – перестановка и комбинирование).

### *Литература*

1. Анастаси, А. Психологическое тестирование: В 2 т. / А. Анастаси. – М., 1982.. – Т.1 – С. 258-259.
2. Бурлачук, Л. Ф., Морозов, С. М. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, С. М. Морозов – СПб. : Питер Ком, – 1999. – 528 с.

## **МЕТОД ТОПКИСА-ВЕЙНОТТА**

*Батдаваа Авирмэд*

Филиал Монгольского государственного университета (Монголия)

Автором данной статьи предложен алгоритм метода Топкиса-Вейнотта.

Мы построили алгоритм следующего метода решения задач выпуклого программирования для студентов математического и экономического отделений монгольских вузов.

Опишем теперь модификацию метода возможных направлений Зойтендейка, которая была предложена Топкисом и Вейноттом и гарантирует сходимость алгоритма к точке Ф. Джона.

Рассмотрим задачу:

минимизировать  $f(x)$   
при условиях  $g_i(x) \leq 0, i = 1, \dots, m$

### **Построение возможного направления**

При заданной допустимой точке  $x$  возможное направление находится из решения следующей задачи линейного программирования  $DF(x)$ .

Задача  $DF(x)$ :

минимизировать  $z$   
при условиях  $\nabla f(x)^T d - z \leq 0,$   
 $\nabla g_i(x)^T d - z \leq -g_i(x), i = 1, \dots, m,$   
 $-1 \leq d_j \leq 1, j = 1, \dots, n.$

Здесь при определении направления движения учитываются как активные, так и не активные ограничения. В отличие от метода возможных направлений, здесь мы не сталкиваемся с неожиданным изменением направления, когда приближаемся к границе множества, определяемой неактивным в текущей точке ограничением.

### **Алгоритм метода**

Начальный этап. Выбрать точку  $x_1$ , для которой  $g_i(x_1) \leq 0, i = 1, \dots, m$ . Положить  $k = 1$  и перейти к основному этапу.

Основной этап.

*Шаг 1.* Положить  $(z_k, d_k)$  равным оптимальному решению следующей задачи линейного программирования:

$$\begin{aligned} & \text{минимизировать} \quad z \\ & \text{при условиях} \quad \nabla f(x_k)^T d - z \leq 0 \\ & \quad \nabla g_i(x_k)^T d - z \leq -g_i(x_k), \quad i = 1, \dots, m, \\ & \quad -1 \leq d_j \leq 1, \quad j = 1, \dots, n. \end{aligned}$$

Если  $z_k = 0$ , то остановиться,  $x_k$  является точкой Ф. Джона. В противном случае, т.е., если  $z_k < 0$ , перейти к шагу 2.

*Шаг 2.* Положить  $\lambda_k$  равным оптимальному решению следующей задачи одномерной минимизации:

$$\begin{aligned} & \text{минимизировать} \quad f(x_k + \lambda d_k) \\ & \text{при условии} \quad 0 \leq \lambda \leq \lambda_{\max}, \end{aligned}$$

Где  $\lambda_{\max} = \sup \{ \lambda : g_i(x_k + \lambda d_k) \leq 0, i = 1, \dots, m \}$ . Положить  $x_{k+1} = x_k + \lambda_k d_k$ , заменить  $k$  на  $k+1$  и перейти к шагу 1.

Примечание. Здесь через  $z$  обозначен максимум из  $\nabla f(x)^T d$  и  $\nabla g_i(x)^T d$  для  $i \in I$ . Это значение можно принять в качестве начального.

### *Литература*

1. Базара, М., Шетти, К. Нелинейное программирование. Теория и алгоритмы / М. Базара, К. Шетти. – М. : Мир, 1982.
2. Кузнецов, Ю. Н., Кузубов, В. И., Волощенко, А. Б. Математическое программирование / Ю. Н. Кузнецов, В. И. Кузубов, А. Б. Волощенко. – М. : Высш. школа, 1980.
3. Батдаваа, А., Дипломная работа по степени магистра математических наук: Некоторые методы решения задач выпуклого программирования / А. Батдаваа. – УБ. 2004.

## **ЦВЕТОВАЯ СИМВОЛИКА В МОНГОЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЕ**

*Бямбасурен Лхундев*

Международная студенческая научно-образовательная лаборатория  
когнитивно-адаптивных технологий образования  
Томского государственного педагогического университета  
Образовательный центр, г.Улан-Батор, Монголия

Что такое цвет? Наверное, этот вопрос кажется очень простым или даже наивным. Ведь даже маленькие дети знают, что цвет – это красиво. Вместе с тем, взрослые люди скажут это спектр, а дети ответят это краски. А почему трава такая зелёная? дети говорят это Природа.

А задумывались ли вы о том, что Природа придумала цвет для сокровенного разговора с человеком. С помощью цвета Природа рассказывает о себе, о своих состояниях, предупреждает человека об опасности или, готовит радостные сюрпризы. Через цвет Природа развивает у человека чувство прекрасного, развивает его духовные начала, организует в целом его психическую деятельность.

Ну, давайте вернемся к началу вопроса – что же такое цвет в монгольской культуре?

- 1) синий – небо, вода и море, далеко;
- 2) красный – огонь, кровь, процветание, ;
- 3) жёлтый – солнце, золото, песок, осень;
- 4) белый – луна, молоко, душа, серебро, зима;
- 5) зеленый – трава, растения, лето;
- 6) коричневый – почва, ствол дерева, мужское лицо кочевника;
- 7) фиолетовый – радуга, цветы;
- 8) серый – болезнь, грусть, тоска, весна;
- 9) черный – ночь, горе, смерть, мрак .

Мы думаем цвет это символ, жизнь, красота .

Обычно монголы очень любят синий, белый, красный и зеленый.

Если мы смотрим на синий цвет, мы начинаем думать – это вечное небо, потом вода, много воды, может быть это море, а потом это далёкий край. Символ монгольского синего цвета – это вечное небо, вечная жизнь, мир, спокойная душа. Много монголов считают, что они «Под вечным небом – синий Монгольский народ». Книги и другие источники, история в Монголии называются – синие книги, синие источники, монгольская синяя история. Во многих монгольских легендах монголы возникли от неба и моря. В них Синий Волк и Белый Олень являлись создателями монгольского народа. Монголы веруют в синее монгольское небо. Монгольская долина очень сухая. Ей очень нужна вода. Там очень редко выпадают осадки. Вода стоит на первом месте. Вода это основа жизни. Это начало жизни. Во многих поэмах и стихах траву называют синей. Потому что трава – это вода. Монгольские степи широкие и обширные. Если вы будете путешествовать по монгольским степям, посмотрите на далекие горы и на горизонт – они покажутся синими. Поэтому мы очень любим синий цвет.

Если мы смотрим на красный цвет, мы начнем думать об огне, потом о победе и процветании, а потом о крови и мясе.

Символ красного цвета в Монголии – это домашний очаг, очаг предков. Животные красного цвета – это символ расцвести и роста стада. Человек красного цвета – румяный человек – великий и могучий, удачливый и счастливый. В монгольской жизни очень важен огонь. Огонь это основа человеческой жизни. Это ее начало. Огонь это чудо. И монгольские мужчины всегда носят с собой огонь (спички или зажигалку). У нас много традиций и верований, связанных с огнем. Кровь это еда, борьба и бой. У нас есть пять цветов – символов еды. Второе место занимает мясо. Мясо – это мон-



гольское основное блюдо. На монгольском флаге есть красный цвет – это символ огня и процветания.

Глядя на желтый цвет, мы думаем о солнце, потом об осени, а потом о песке, в последнюю очередь о золоте и буддийской религии. Жёлтый цвет – это символ солнца. Монгольские люди думают, что солнце это символ свободы и весёлой души. Если монгольские люди живут в другой стране, они вспоминают свое солнце и голубое небо. Некоторые туристы, побывавшие в Монголии, вспоминают монгольское яркое солнце. Солнце – это прекрасный тёплый день. Все монголов любят чистое небо и ясные дни. Монгольская осень прекрасная. Все желтеет. Четвертое место в символах еды занимает желтый цвет, он олицетворяет различные масла. Топлённое масло – это один из основных монгольских продуктов питания. В Монголии есть 33 каменистых пустынь, на монгольском языке они называются гобби. В пустынях гобби есть много песка. Песок – это один из цветов Монголии. После место в желтом цвете занимают золото и буддийская религия. Почему монголы не любят золото? Потому что золото – это не еда. Об этом у нас есть много сказок, басен и поэм. У нас основная религия – буддизм и одна его отрасль желтая. Это религия существует у нас 500 лет.

Смотря на белый цвет, мы думаем о молоке, душе, а потом о зиме, луне и серебре. Почему? Мы считаем молоко первым монгольским блюдом. Все люди после рождения едят только молоко. У нас есть пять видов скота, которые дают молоко и это их основная задача. Первое место в цветовых символах еды занимает молоко. В Монголии белый цвет – это символ верхнего мира, это мать всех цветов, это символ молока, и доброй души, чистосердечия, это символ богатства.



Белый цвет – это символ государства и власти. У Чингиз-Хана было на флаге две эмблемы. Первая эмблема – герб флага это государственная великая белая эмблема. Эта эмблема обозначает соединение 1000 белых лошадиных хвостов. Монгольский год начинается с белого месяца. Белый месяц – это самый лучший народный праздника. Каждый белый месяц начинается с полной луны. Раньше в Монголии был лунный календарь. Серебро это деньги. Это символ здоровья и чистого труда. А ещё в Монголии говорят «цалин цагаан монго» – это белая зарплата.

Если мы смотрим на зелёный цвет, мы начинаем думать – это трава, растения, дерево, лето. Символ монгольского зелёного цвета – это символ роста, увеличения, выращивания, возрастания. Много поэтов в соих стихах говорят – синяя трава. Почему синяя трава? Трава – трава это вода. Зелёный цвет это обильная изобилующая еда. У нас есть пять цветных символов еды. Третье место – зелёный – для овощей, муки, пшеницы. Если вы монгольским летом путешествовали в монгольском худоне, вы увидите зелёную долину. Ещё мы думаем зелёный это гниль. Если вы спрашиваете старых людей «зелёная трава» это что? – много старых людей ответят – это гниль.

Если мы смотрим на коричневый цвет мы начнём думать почва, потом степное мужское лицо кочевника, потом дрова и ствол дерева. Монгольский коричневый цвет – это символ почвы. Много монголов считают коричневый цвет это мужской цвет.

Если мы смотрим на фиолетовый цвет, мы начинаем думать радуга, цветы, потом опять цветы и женские одежды. Этот цвет очень редко встречается в обычной монгольской жизни. Фиолетовый цвет – это символ радуги и цветов.

Если мы смотрим на такой серый цвет, мы начнём думать болезнь и грусть, потом весна, а потом волк. Этот цвет очень редко встречается в обычной монгольской жизни. Серый цвета эта символ болезни и грусти.

Чёрный. Мы смотрим на чёрный и начинаем думать – это ночь и мрак, потом война, а потом горе, потом смерть. Ночь и мрак это понятно. Без луны ночь очень тёмная. А почему война чёрная? Мы считаем, что война это смерть и горе. Монгольский чёрный цвет – это символ адского мира, это отец всего цвета, это символ дикий и жестокий, злая душа, грязносердечный, эта символ беды и обнищания.



У Чингиз-Хана была чёрная эмблема на флаге. Это вторая эмблема государственного флага. Её символ – собирать 1000 чёрных лошадиных хвостов. Чёрный цвет – пятый символ еды. Самое последнее место для воды и водки.

Цветовая символика, её смысловое значение ещё более усиливается в сочетании с конкретными предметами, например, в монгольском орнаменте, национальных вещах монголов; в государственных ритуалах – флагах, гербах; в религиозных обрядах и даже в монгольской еде. Вместе с тем, несмотря на многогранность цветовой символики, основными, более точно, фундаментальными цветами в монгольской культуре являются синий, белый и зелёный. Сочетание белого с синим – это небо; белого с зелёным – это вода; а зелёного с синим – солнце.

## **ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ УСПЕХА В ЖИЗНИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА**

*М. В. Лисая, Е. Е. Витрук*

Томский государственный педагогический университет

Проблема эмоциональной культуры человека является актуальной на протяжении всей истории развития человеческого общества. В настоящее время подчёркивается важность для успешной жизни и деятельности человека проблемы "воспитания чувств". Так, К. Обуховский утверждает, что наряду с общей ориентацией в мире необходима также эмоциональная ориентация, которая заключается в способности непосредственно угадывать эмоциональные состояния других людей и непосредственно распознавать

свои эмоциональные отношения с другими людьми. По мнению данного автора, существует чёткая зависимость успешного функционирования индивида в любых видах деятельности от точности его ориентации, в том числе и эмоциональной, которая особенно важна в период формирования личности [5, с. 29].

Одним из важных условий, которые определяют высокую продуктивность общения, является способность человека адекватно отражать личностные и индивидуальные особенности окружающих людей, то есть обладать эмоциональной культурой или как ещё говорят – эмоциональным интеллектом. Например, белорусский психолог Ирина Андреева из Полоцкого государственного университета, которая уже много лет занимается проблемой эмоционального интеллекта, считает, что эмоциональный интеллект куда более важный фактор для успеха человека, чем уровень IQ. И, действительно, традиционный коэффициент интеллекта, показывает возможности человека оперировать информацией, логическими правилами, схемами и т. д. Однако, для успеха в жизни и профессиональной деятельности этого явно недостаточно. Чтобы стать успешным человеком, жить в мире и согласии с другими людьми, необходимо понимать (дешифровать) их чувства, проявлять свои эмоции в соответствии с ситуацией взаимодействия, с индивидуально-психологическими особенностями партнёров, их интеллектуальными и эмоциональными возможностями.

Отдавая должное школьной учебной деятельности, её воспитывающему потенциалу, вместе с тем подчеркнём, что многие качества личности, необходимые для успешной жизни и деятельности, оказываются невостребованными в ней и нуждаются для своего проявления и развития в более широком и разнообразном педагогическом пространстве, в более широкой арене их функционирования и действий. Часто бывает так, что средний по успеваемости ученик в определённой ситуации, в определённых обстоятельствах проявляет (невостребованные в учебной деятельности) прекрасные человеческие качества, такие, как сердечность, бескорыстная помощь, дружба, высокие нравственные и незаурядные волевые качества, реализация которых раскрывает собственный потенциал и обогащает других. Вместе с тем, ученик, успевающий на «отлично», особенно в точных науках, думающий и действующий логично, владеющий информацией, может в жизни быть человеком жестоким, бессердечным, равнодушным к проблемам других, эгоистом, не способным к со-радости и со-страданию другим. Разумеется, что у такого человека эмоционально-нравственная сфера неравна по своему развитию интеллектуальной.

Слабое, недостаточное развитие эмоционально-нравственной сферы обусловлено тем, что на её развитие мало обращали внимания, как в школе, так и в семье. Существует крайнее заблуждение, особенно в сознании родителей, что наличие фактических знаний, высокий уровень IQ может обеспечить счастье и успех в профессиональной деятельности и жизни в целом. Однако, как отмечает В.В. Зеньковский, «Не образование интеллекта иерар-

хически стоит на первом месте, но содействие духовному росту, в котором дан ключ к общему здоровью юной души... это ставит вопрос о целостной школе, которая не должна быть самодовлеющей, должна быть функцией жизни и уберегать детскую душу от риторики, от превращения великих тем жизни в темы научного... или морализующего отношения» [3, с. 75–76]

С удовлетворением отметим, что сегодня эмоциональный, духовный мир человека стал объектом пристального внимания научного изучения. В 1995 году после проведения крупномасштабных исследований на базе Гарвардского университета вышла монография Д. Гоулмена «Эмоциональный интеллект». Автор не только определил значимость эмоций как основной детерминанты жизненного успеха, а и предложил пути для овладения такими личностными качествами, как самоконтроль, настойчивость, самомотивация, понимание собственных эмоций и эмоций других людей, что способствует поддержанию доброжелательных отношений с окружающими.

Фактически одно из самых значительных продвижений в изучении эмоциональной культуры произошло в 1980 г., когда психолог д-р Реувен Бар-Он, израильтянин американского происхождения, начал свою работу в этой области. Его заинтересовал ряд основных вопросов. Почему одни люди эмоционально более благополучны, чем другие? Почему некоторые люди более других способны достичь успеха в жизни? И, что наиболее важно, почему одни, наделенные высокими интеллектуальными способностями, терпят в жизни неудачи, в то время как другие, более скромно одаренные, преуспевают? К 1985г. он уже полагал, что нашел частичный ответ на эти вопросы: уровень тех свойств личности, которые он назвал личным коэффициентом эмоциональности.[6, с. 4].

Автор определяет эмоциональный интеллект (ЭИ) как все некогнитивные способности, знания и компетентность, которые дают человеку возможность успешно справляться с различными жизненными ситуациями. Р.Бар-Он выделяет пять сфер компетентности, которые можно отождествить с пятью компонентами эмоционального интеллекта. Каждая из пяти составляющих ЭИ состоит из нескольких субкомпонентов: 1) познание себя: осознание своих эмоций, уверенность в себе, самоуважение, самоактуализация, независимость; 2) навыки межличностного общения: эмпатия, межличностные взаимоотношения, социальная ответственность; 3) способность к адаптации: решение проблем, связь с реальностью, гибкость; 4) управление стрессовыми ситуациями: устойчивость к стрессу, контроль за импульсивностью; 5) преобладающее настроение: счастье, оптимизм. [1, с. 28-32].

Заслуживают внимания взгляды Питера Саловей из Йельского университета и Джека Мейера из Нью-Гемпштрского университета, которые в 1990 году создали термин "эмоциональный интеллект" (способности). Они описывают его как "способность воспринимать эмоции, быть доступным эмоциям и генерировать их так, чтобы содействовать мышлению, понимать эмоции и их смысл и мысленно управлять эмоциями так, чтобы содействовать эмоциональному и интеллектуальному росту." Другими словами, это

система умений, которая дает нам возможность прокладывать свою дорогу в сложном мире – личные, социальные аспекты общих способностей, неуловимый здравый смысл и чувствительность, которые так существенны для эффективного ежедневного функционирования.

Салоуэй и его соавтор Джон Майер определяют эмоциональный интеллект как «способность воспринимать и понимать проявления личности, выражаемые в эмоциях, управлять эмоциями на основе интеллектуальных процессов». Другими словами, эмоциональный интеллект, по их мнению, включает в себя 4 части:

- ✓ точность оценки и выражения эмоций. Это способность определить эмоции по физическому состоянию и мыслям, по внешнему виду и поведению. Кроме того, оно включает в себя и способность точно выражать свои эмоции потребности, связанные с ними, другим людям.
- ✓ использование эмоций в мыслительной деятельности. Это понимание того, как можно думать более эффективно, используя эмоции. Управляя эмоцией, человек может и свое восприятие, видеть мир под разным углом и более эффективно решать проблемы.
- ✓ понимание эмоций. Это умение определить источник эмоций, классифицировать эмоции, распознавать связи между словами и эмоциями, интерпретировать значения эмоций, касающихся взаимоотношений, понимать сложные (амбивалентные) чувства, осознавать переходы от одной эмоции к другой и возможное дальнейшее развитие эмоции. Это умение использовать информацию, которую дают эмоции, вызывать эмоции или отстраняться от них в зависимости от их информативности или пользы; управлять своими и чужими эмоциями. управление эмоциями.

Д. Гоулмана трактует эмоциональный интеллект как сочетание когнитивных способностей и личностных характеристик. Согласно Гоулману, структура эмоционального интеллекта включает пять составляющих:

- ✓ идентификация и называние эмоциональных состояний, понимание взаимосвязей между эмоциями, мышлением и действием;
- ✓ управление эмоциональными состояниями – контроль эмоций и замена нежелательных эмоциональных состояний адекватными;
- ✓ способность входить в эмоциональные состояния, способствующие достижению успеха;
- ✓ способность читать эмоции других людей, быть чувствительным к ним и управлять эмоциями других;
- ✓ способность вступать в нормальные межличностные отношения с другими людьми и поддерживать их [2. С.30].

В дальнейшем Д. Гоулман доработал структуру эмоционального интеллекта. В настоящее время она включает четыре компонента: самосознание, самоконтроль, социальное понимание и управление взаимоотношениями.

Таким образом, Джон Мэйер, Питер Саловей и Дэниелом Гоулманом составляют «тройку лидеров» в исследованиях эмоциональной культуры человека.

Итак, способность к пониманию эмоций означает, что человек:

- ✓ может распознать эмоцию, то есть установить факт наличия эмоционального переживания у себя или другого человека;
- ✓ может идентифицировать эмоцию, т.е. установить, какую именно эмоцию испытывает он сам или другой человек и найти для неё словесное выражение;
- ✓ понимает причины, вызвавшие данную эмоцию, и следствия, к которым она приведёт.

Способность к управлению эмоциями означает, что человек:

- ✓ может контролировать интенсивность эмоций, прежде всего, приглушать довольно сильные эмоции;
- ✓ может контролировать внешнее выражение эмоций;
- ✓ может при необходимости вызвать ту или иную эмоцию [2, с. 29–36].

Итак, если обобщить все вышесказанное, получается, что люди с высоким уровнем эмоционального интеллекта, эмоциональной культуры хорошо понимают свои эмоции и чувства других людей. Они могут управлять своими эмоциями и дозировать их в зависимости от целей, особенностей ситуаций, обстоятельств и поэтому в обществе их поведение более адаптивно, и они легче добиваются своих целей во взаимодействии с окружающими, что способствует в целом успеху в их жизни и деятельности.

### **Литература**

1. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект : непонимание, приводящее к “исчезновению”? // Психологический журнал. – Минск, 2006. – №1. – С. 28-32.
2. Гоулман, Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. Макки; Пер. с англ. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2005. – С.30.
3. Зеньковский, В. В. Русская педагогика в XX веке / Таинственное, чем мир... М. :, 1991, с. 75-76)
4. Люсин, Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект : Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М. : Институт психологии РАН, 2004. – С. 29 – 36.
5. Обуховский, К. Галактика потребностей. Психология влечений человека /К. Обуховский. – Спб. : Изд-во «Речь», 2003. – С. 29.
6. Стайн, С., Бук Г. Преимущества EQ: Эмоциональная культура и ваш успех? С.4.
7. [www.flogiston.ru/users/kay](http://www.flogiston.ru/users/kay)
8. [www.nrs.com](http://www.nrs.com)

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

*М. В. Лисая, Е. Е. Витрук*

Томский государственный педагогический университет

Для очень многих людей подростковый возраст представляет собой период, когда влияние эмоций на духовную жизнь становится наиболее очевидным [1, с. 98]. Однако, проблема эмоционального развития старшеклассников на сегодняшний день является сложной и сравнительно малоизученной. Современные психологические исследования посвящены, в основном, изучению эмоционального развития личности детей раннего и дошкольного возраста, несмотря на то, что старший школьный возраст традиционно считается одним из самых эмоциональных, ведь часто он проявляется в легкой возбудимости, страстности, частой смене настроений и т. п.

Подростковым принято считать период развития детей от 11—12 до 15—16 лет. Этот период знаменуется бурным психофизиологическим развитием и перестройкой социальной активности ребенка. В понимании хронологических границ возраста в психологической литературе нет единства. Мощные сдвиги, происходящие во всех областях жизнедеятельности ребенка, делают этот возраст «переходным» от детства к взрослости. Подростковый возраст богат драматическими переживаниями, трудностями и кризисами. В этот период складываются, оформляются устойчивые формы поведения, черты характера, способы эмоционального реагирования, это пора достижений, стремительного наращивания знаний, умений, становление «Я», обретение новой социальной позиции. Вместе с тем это возраст потерь детского мироощущения, появление чувства тревожности и психологического дискомфорта [5, с. 154].

Эмоции подростков в значительной мере связаны с общением. Поэтому личностно-значимые отношения к другим людям определяют как содержание, так и характер эмоциональных реакций. При этом, как отмечает В. Н. Куницына (1973), недостаток опыта переживания эмоций в новой ведущей деятельности (учебе) и опыта общения приводят к тому, что подросток в основание своего эмоционального эталона кладет не общее, повторяющееся в разных людях, а индивидуальные особенности конкретного подразумеваемого человека. Сохраняется у подростков и отрицательное отношение к себе. В результате для школьников этого возраста характерна предрасположенность к отрицательным эмоциям и рассогласованность в мотивационной сфере.

Однако у подростков по сравнению со школьниками младших классов улучшается вербальное обозначение базовых эмоций страха и радости. Репертуар словаря синонимов, обозначающих эти эмоции, увеличивается до шести-семи слов [2, с. 403].

В подростковом возрасте в связи с ростом самосознания и более высоким уровнем учебной и общественной деятельности создаются условия для существенного развития эмоционального отношения к действительности. Основная особенность развития в подростковом возрасте – это нарастание роли осознания в эмоциональных переживаниях подростка. А осознанные эмоции это уже чувства, то есть в упрощённом виде: эмоция + сознание – есть чувство.

Слово «чувство» многозначно. Мы должны отличать эмоцию от чувства. Эмоция в ходе эволюции возникла раньше чувства, она присуща не только человеку, но и животному, и выражает отношение к удовлетворению физиологических потребностей. Чувства развились на базе эмоций при взаимодействии с разумом [3, с. 17].

Таким образом, можно сказать, что чувства – это эмоциональные процессы более высокого уровня, то есть они выражают осознанный внутренний мир и целостное отношение человека к миру

К высшим чувствам можно отнести моральные, интеллектуальные, эстетические чувства и другие.

К моральным чувствам относятся чувство патриотизма, чувство долга, чувство ответственности перед коллективом, чувство коллективизма и т. п.

Интеллектуальные чувства связаны с умственной, познавательной деятельностью человека и постоянно сопровождают ее. Интеллектуальные чувства выражают отношение человека к своим мыслям, процессу и результатам интеллектуальной деятельности.

Эстетические чувства, прежде всего чувство красоты, восхищение прекрасным, наслаждение красотой чего-либо или кого-либо; чувство изящного, грациозного. Источник эстетических чувств — произведения искусства: музыка, живопись, скульптура, художественная проза и поэзия. наслаждение красотой чего-либо или кого-либо; чувство изящного, грациозного.

По целому ряду психологических тестов подростковые и юношеские нормы психического здоровья существенно отличаются от взрослых. Так, изучение 15 тысяч 14–15-летних американских подростков посредством Миннесотского личностного теста (MMPI), широко применяемого в целях психодиагностики, показало, что вполне нормальные подростки имеют более высокие показатели по шкалам «психопатия», «шизофрения» и «гипомания», чем взрослые. Это значит, что эмоциональные реакции, которые у взрослого были бы симптомом болезни, для подростка статистически нормальны. Проективные тесты (тест Роршаха и тест тематической апперцепции) показывают рост уровня тревожности от 12 к 16 годам. На переходный возраст приходится пик распространения синдрома дисморфомании (бред физического недостатка). По мнению ведущего советского специалиста по юношеской психиатрии А. Е. Личко, возраст от 14 до 18 лет представляет собой критический период для психопатий. Кроме того, в этом возрасте особенно остро проявляются, акцентируются некоторые свойства характера. Такие акцентуации, не будучи сами по себе патологи-



ческими, тем не менее повышают возможность психических травм и отклоняющегося от нормы поведения. Например, заострение такого типологического свойства юноши, как гипертимность (повышенная активность и возбудимость), нередко делает его неразборчивым в выборе знакомств, побуждает ввязываться в рискованные авантюры и сомнительные предприятия. Типологически обусловленная замкнутость в ранней юности иногда перерастает в болезненную самоизоляцию, которой может сопутствовать чувство человеческой неполноценности и т. д.

Таким образом, проблема эмоций остаётся не до конца изученной. И нужно отметить, что у подростков возникают трудности в понимании индивидуальных различий эмоций других людей по разным причинам. Например, сосредоточенность на собственной личности приводит к неспособности замечать и правильно оценивать эмоциональное состояние других людей; чувство тревоги, связанное с эмоциями других людей или собственными побуждает избегать всего того, что могло бы вызвать эмоции; какая-либо выгода от непонимания эмоций других людей [4, с. 133–179]. Эти и другие причины мешают подростку в полной мере проявлять свои эмоциональные состояния, преодолевать трудности в учении, работе, творчестве, ведь эмоции и чувства часто определяют поведение человека, постановку им тех или иных жизненных целей.

#### ***Литература***

1. Изард, К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. Пер. с англ.-СПб. : Питер, 2000. – С. 98.
2. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – С. 403.
3. Лук, А. Н. Эмоции и личность / А. Н. Лук.- М. :Знание, 1982. – С.17.
4. Рейковский, Я. Экспериментальная психология эмоций / Я. Рейковский.- М. : Прогресс, 1979. – С. 133–179.
5. Рогов П. М., Настольная книга практического психолога / П. М. Рогов – М. : Владос, 1999. – С. 154.

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ И МОТИВАЦИОННОЙ СТРАТЕГИИ К ДОСТИЖЕНИЮ УСПЕХА ИЛИ ИЗБЕГАНИЮ НЕУДАЧ**

*В. В. Дорофеева, И. Л. Шелехов*

Томский государственный педагогический университет

Самооценка представляет собой важный элемент личностной структуры индивида, она выполняет такие функции как регуляторную, на основе которой происходит решение задач личностного выбора, и защитную, обеспечивающую относительную стабильность и независимость личности. Самооценка характеризуется по следующим параметрам [2; 4]:

- уровню – высокая, средняя, низкая;

- соотношению с реальной успешностью – адекватная и неадекватная;
- особенностям строения – конфликтная и бесконфликтная.

Оценка собственной личности, поведения и действий позволяет индивиду сопоставлять себя в соответствии с признанными эталонами и нормами, системой ценностей, которую человек избирает. Когнитивные и эмоционально-аффективные составляющие самооценки, возникающие на основе анализа такого сопоставления, формируют ее относительную адекватность, ее уровень, вследствие чего определяется степень адаптации человека в обществе, его самопринятие и отношения с окружающим миром [1].

Можно выделить несколько источников формирования самооценки, которые меняют вес значимости на разных этапах становления личности: оценка других людей; референтные группы; актуальное сравнение с другими; соотношение реального и идеального представлений о себе (образы «Я-реальное» и «Я-идеальное»). Самооценка формируется и на базе оценки результатов собственной деятельности [4].

В свою очередь, на выбор деятельности оказывает огромное влияние мотивационная сфера личности. В психологии создана и детально разработана теория мотивации достижения успехов в различных видах деятельности. Основателями этой теории считаются американские ученые Д. Макклелланд, Д. Аткинсон и немецкий ученый Х. Хекхаузен [3; 5].

У человека есть два разных мотива, функционально связанных с деятельностью – это мотив достижения успеха и мотив избегания неудачи. Поведение людей при доминировании одного из таких мотивов различно. В личности одного человека присутствуют оба вида такой мотивации, но обязательно один из них будет доминировать.

Люди, мотивированные на успех, обычно ставят перед собой в деятельности некоторую положительную цель, достижение которой может быть однозначно расценено как успех. Они отчетливо проявляют стремление во что бы то ни стало добиваться только успехов в своей деятельности, ищут такую деятельность, активно в нее включаются, выбирают средства и предпочитают действия, направленные на достижение поставленной цели. У таких людей в их когнитивной сфере обычно имеется ожидание успеха. Они рассчитывают получить положительные критические отзывы, одобрение со стороны социума, а связанная с этим работа вызывает у них позитивные эмоции. Для них, кроме того, характерна твердость позиции в неопределенных ситуациях, склонность к разумному риску в деятельности, готовность взять ответственность, адекватный средний уровень притязаний, который повышается после успеха и снижается после неудачи.

Совершенно иначе ведут себя индивиды, мотивированные на избегание неудачи. Их явно выраженная цель в деятельности заключается не в том, чтобы добиться успеха, а в том, чтобы избежать неудачи, все их мысли и действия в первую очередь подчинены именно этой цели. При решении задачи пользуются шаблонно сложившимися навыками и действиями, позво-

ляющими добиться положительного результата. При заданиях проблемного характера, который не позволяет использовать сложившиеся стереотипные пути решения, эффективность их работы снижается.

Человек, изначально мотивированный на неудачу, отличается повышенной тревожностью, неуверенностью в себе, боится критики. С работой, особенно такой, которая чревата возможностью негативных последствий, у него обычно связаны отрицательные эмоциональные переживания, он не испытывает удовольствия от деятельности, тяготится ею.

Преобладание той или иной мотивационной тенденции всегда сопровождается выбором трудности цели. Люди, мотивированные на успех, предпочитают средние по трудности или слегка завышенные цели, которые лишь незначительно превосходят уже достигнутый результат. Они предпочитают рисковать расчетливо. Мотивированные на неудачу склонны к экстремальным выборам, одни из них нереалистично занижают, а другие – нереалистично завышают цели, которые ставят перед собой. В результате неудача не воспринимается как личный неуспех, а объясняется с позиции невозможности ее решения.

Для человека, стремящегося к успеху в деятельности, привлекательность некоторой задачи, интерес к ней после неудачного ее решения возрастает, а для человека, ориентированного на неудачу, – падает, появляется желание больше к ней не возвращаться. Таким образом, у него проявляется защитная позиция поведения.

Люди, в поведении которых преобладает мотив достижения успеха, чаще всего имеют адекватную или завышенную самооценку, т. к. они выбирают цели, которые реально могут достичь при уровне их способностей, умений, возможностей. В тоже время завышенная самооценка, также как и заниженная может определять и стремление к избеганию неудач – выбор легких, простых целей осуществляется по причине неадекватного оценивания своих способностей, высокого уровня тревожности, страха наказания и порицания и ожидания отрицательных результатов деятельности, вследствие чего появляется стремление избежать риска, который может повлиять на социальное положение и изменить уровень самопринятия индивида.

Искаженная самооценка ведет к повышению конфликтности личности; проявляется она как внешне – это деструкция существующих межличностных отношений в виде повышенной агрессивности, тревожности, раздражительности; так и внутренней, т. е. в самой личности – это возникновение или усиление внутриличностного конфликта, его перерастание в жизненный кризис, проявление невротических реакций, что тормозит развитие личности и угрожает эффективной ее деятельности, способствует утрате уверенности в собственных силах и формирует устойчивый комплекс неполноценности. Впоследствии возможно перерастание внутриличностного конфликта в невротическую форму – присущие конфликту переживания начинают занимать центральное место в системе отношений человека, и он

не может изменить конфликт так, чтобы исчезло патогенное напряжение, и был найден рациональный выход из сложившегося положения [4; 6].

Работа частично поддержана грантом РФФИ, проект 08-06-00313а «Роль условий социализации и психологических особенностей в формировании репродуктивного поведения женщин в современных условиях».

### *Литература*

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Педагогика, 1991. – 302 с.
2. Зинько, Е. В. Соотношение характеристик самооценки и уровня притязаний [Текст] : Часть 1. Самооценка и ее параметры / Е. В. Зинько // Психол. журнал – 2006. – Т. 27. – № 3. – С. 18-30.
3. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
4. Психология человека от рождения до смерти [Текст] / Под ред. А. А. Реана. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 651, [5] с.
5. Хекхаузен, Х. Психология мотивации достижения [Текст] / Х. Хекхаузен. – СПб. : Речь, 2001. – 240 с.
6. Хорни, К. Невротическая личность нашего времени [Текст] / К. Хорни. – М. : Прогресс, 1993. – 480 с.

## **СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА**

*Т. М. Ермакова*

Томский государственный педагогический университет

Понятие «образование» весьма сложное и многоаспектное. Рассматривать его можно с различных сторон. Например, самое общее определение понятия предлагается в советском энциклопедическом словаре. Согласно ему, «образование – процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков; необходимое условие подготовки человека к жизни и труду». [1, с. 907]

Под образованием человека (в процессуальном плане) понимается следующее: «образование – это общественно организуемый и нормируемый процесс (и его результат) постоянной передачи предшествующими поколениями последующим социально значимого опыта, представляющий собой в онтогенетическом плане становление личности в соответствии с генетической программой и социализацией личности». [2, с. 12] Образование как процесс приобщения человека к культуре происходит через интериоризацию и включение в мир человеческой субъективности культурных составляющих.

Ю.В. Сенько, предлагает такое определение понятию «образование». «Образование как результат (или образованность) – совокупность культурных составляющих, которые имеют личность для своего дальнейшего ста-

новления и развития в качестве субъекта социально-экономической деятельности, приумножающего культурный потенциал цивилизации ("ставшую" культуру)». [3, с. 44]

Согласно Закону РФ "Об образовании", «образование – целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения обучающимся определенных государственных образовательных уровней – цензов. [4, с. 3]

С философских и антропологических позиций образование можно определить, как «...способ становления человека в культуре, путь к пониманию и осознанию смыслов, выработки собственной экзистенциальной позиции. Образование – реализующаяся возможность самообразования, т.е. становление личности. Процесс этот непрерывный. А сам человек, по сути, – возможность стать человеком, которую еще предстоит реализовать. "Надо отыскать себя в обществе, себя в человечестве, себя во Вселенной. Вот волосы седые, а работа не окончена" (Януш Корчак)». [5, с. 27]

Заметим, что философское понимание образования не наукообразно и не содержит характерных педагогических атрибутов. Нет указания на содержание образования, не поясняются методы и формы его представления, не характеризуется деятельность всех участников образования и взаимоотношения между ними.

В своем структурном срезе, образование, как, впрочем, и обучение представляет собой триединый процесс, характеризующийся такими его сторонами, как усвоение опыта, воспитание качеств поведения, физическое и умственное развитие.

Образование рассматривается как социальный институт. Содержание образования отражает состояние общества, переход от одного его состояния к другому. В настоящее время мы наблюдаем переход от индустриального общества XX в. к постиндустриальному или информационному XXI в. Развитие и функционирование образования обусловлено всеми факторами и условиями существования общества: экономическими, политическими, социальными, культурными и другими.

Цель современного образования – развитие тех свойств личности, которые нужны ей и обществу для включения в социально ценную деятельность. Такая цель образования утверждает отношение к знаниям, умениям и навыкам как средствам, обеспечивающим достижение полноценного, гармоничного развития эмоциональной, умственной, ценностной, волевой и физической сторон личности.

Содержание образования определяется государственным образовательным стандартом. Необходимость создания стандарта подсказана изменениями, которые происходят в настоящее время в обществе и в сфере образования. В последнее время в педагогическом сообществе большое внимание уделяют разработке новой модели образования, стандартам образования, в том числе стандарту общего образования.

Стандарт, как известно, – это образец, эталон, уровень требований. Естественно, у образовательного стандарта свои определенные особенности. [6, с. 50]

В Средние века объём знаний, накопленный человечеством, вполне мог быть освоен в процессе обучения в школе, университете. Пополнялся он медленно, поэтому его хватало на всю человеческую жизнь. Безусловно, человек приобретал опыт, навыки, но полученных при учёбе знаний было достаточно. Появление новых знаний шло и идёт всё ускоряющимися темпами. Поэтому сегодня освоить в рамках каждого уровня образования всё – невозможно: приходится отбирать, что важнее. Но даже выбор, который сделан сегодня, сможет оказаться неадекватным пониманию того, что надо, уже через несколько лет, когда ученик будет оканчивать школу, молодой человек – институт. И уж тем более полученных знаний не хватит на всю жизнь, недаром понятие «непрерывное образование в течение всей жизни» прочно вошло в обиход.

Речь не идёт о таких базовых вещах, как научить ребёнка читать, писать, считать, с чем очень неплохо справляется наша начальная школа. А вот дальше встаёт вопрос, чему же учить? [7, с. 41].

Тема государственных образовательных стандартов не утратила своей значимости, актуальности. В условиях новых социальных реалий в России на первый план выходит задача обеспечения способности системы образования гибко реагировать на запросы личности, изменение потребностей экономики и нового общественного устройства. Важнейшее значение приобретают социальные эффекты, производимые образованием – эффекты консолидации общества и формирования гражданской идентичности (национальной, общероссийской, общечеловеческой), снижения рисков социально-психологической напряженности между различными этническими и религиозными группами населения, эффекты социального «лифта» и достижения социального равенства отдельных личностей с разными стартовыми возможностями.

Появление новых вызовов времени требует модернизации образования в целом, школьного образования в частности. То есть возникает проблема пересмотра содержания образования и определение нового.

Названный вызов к образованию – это вызов всего общества, а не педагогической общественности (конечно, с участием педагогической общественности, как части общества). В дискуссиях принимали участие не только специалисты в области образования, представители власти, бизнеса (именно они являются «потребителями» результатов – к ним приходят работать выпускники школ и вузов), родители школьников, деятели культуры и науки. При этом на первом месте везде ставились потребности личности, а уж потом – потребности государства.

В России в последние годы ведется активная дискуссия по вопросам моделей образования, стандартов образования и даже о портрете будущего выпускника.

В качестве одного из примеров такого «Портрета будущего выпускника» хотелось бы привести следующий вариант:

**Портрет будущего выпускника – гражданина России**

- Носитель ценностей гражданского общества, осознающий свою сопричастность к судьбам Родины.
- Уважающий ценности иных культур, конфессий и мировоззрений, осознающий глобальные проблемы современности, свою роль в их решении.
- Креативный, мотивированный к познанию и творчеству, обучению и самообучению на протяжении всей жизни.
- Разделяющий ценности безопасного и здорового образа жизни.
- Уважающий других людей, готовый сотрудничать с ними для достижения совместного результата.
- Осознающий себя личностью, способной принимать самостоятельные решения и нести за них ответственность перед самим собой и другими людьми [8, с. 1].

Создание стандарта общего образования – это принципиально новый взгляд на то, каким мы хотим видеть будущего выпускника средней школы, и, соответственно, новый взгляд на технологию обучения. Это работа не на один-два года, а как минимум, на десятилетие. Рассмотрение содержания образования как средства развития личности ребенка позволит создать стандарт, адекватный социокультурной специфике середины XXI века.

**Литература**

1. Советский энциклопедический словарь / Главный ред. А. М. Прохоров.- «Советская энциклопедия», 1984. – 1600 с.
2. Леднев, В. С. Содержание образования / В. С. Леднев. – М., 1989. 370 с.
3. Сенько, Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / Ю. В. Сенько – М. : Издательский центр "Академия", 2000. – 240 с.
4. Российский Закон «Об образовании».
5. Запесоцкий, А. С. Образование : философия, культурология, политика / А. С. Запесоцкий – М. : Наука, 2002. – 456 с.
6. Куркин, Е. А. Судьба образовательного стандарта: что дальше, каким ему быть? // Российское образование. 2008. №4. с. 50-57
7. Осовецкая, Н. А. Новый образовательный стандарт // Российское образование. 2008. №5. с. 41-46
8. Кондаков, А. М. Презентация доклада «Государственный образовательный стандарт общего образования второго поколения». [http://standart.edu.ru/default.asp?ob\\_no=1417](http://standart.edu.ru/default.asp?ob_no=1417)

## СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МОНГОЛЬСКИХ И РУССКИХ УЧАЩИХСЯ

*Э. В. Жданова, ЭнхбатХаш-Эрдэнэ\**

Томский государственный педагогический университет  
международная студенческая научно-образовательная  
лаборатория когнитивно-адаптивных технологий образования  
Томского государственного педагогического университета  
Образовательный центр, г.Улан-Батор, Монголия\*

В наше время, да в общем-то и всегда, были миграции из разных городов и стран. Люди перемещаются с одного на другое место в поисках новой жизни, благоприятных условий, обобщения знаний, культуры. Так же расширяются представления о ценностях, их структуре. Только всегда ли человек так легко получает то, что хотел, к чему стремился и проходит ли всё бесследно, без изменений в его личности?

Ценности – социально одобряемые и разделяемые большинством людей представления о том, что такое добро, справедливость, патриотизм, романтическая любовь, дружба и т. д. Ценности не подвергаются сомнению, они служат эталоном и идеалом для всех людей. Ценности представляют собой разделяемые многими людьми убеждения относительно целей, к которым следует стремиться.

За индивидуальным выбором каждого стоит система собственных ценностей, уровень информированности, опыт и др.

Система ценностей включает ряд подсистем: психологические, политические, экологические, эстетические и др. Ценности являются своеобразными детерминантами индивидуального и коллективного выбора, определяют перспективу развития, как личности, так и общества в целом. Любая сложная ценность является набором простых желаний.

На формирование ценностей влияют множество различных факторов:

Семья как социальный институт транслирует те нормы и ценности, которые приняты в данном обществе. Семейная культура отражает выраженное и опосредованное в традициях, обычаях, ритуалах, этикете достижение человеком определенных целей посредством ценностных ориентации.

Культура народа. Монголия, сохранившая древнюю кочевую культуру с развитой системой взаимоотношения с природой, сохраняет выверенный временем баланс жизнеспособности в бурном постперестроечном времени, пытаясь не потерять исконные культурные ценности.

- Быстро меняющаяся социально-экономическая действительность подразумевает появление новых социальных норм, ценностей и моделей поведения.
- Внешнее влияние. Монголия, начиная с 90-х годов прошлого века, переживает период "открытых дверей". Страна активно сотрудничает на взаимовыгодных условиях как с западными, так и



ми как Германия, Америка, так и с восточными, как Япония, Корея и Китай, государствами.

Наша работа была посвящена сравнительному исследованию ценностных ориентаций представителей российской и монгольской культур.

Для проведения исследования мы использовали авторскую методику В.Г. Морогина «Ценностно-потребностная сфера личности и внутриличностный конфликт» – ЦПСЛ и ВК.

В исследовании принимали участие учащиеся из Монголии, обучающиеся в ТГПУ в количестве 16 человек (группа 1); студенты, обучающиеся в педагогическом университете и проживающих в городе Томске –19 человек (группа 2). На каждого учащегося было составлено два бланка. Первый бланк включал жизненно важные ценности, второй – легко достижимые ценности. Специфика работы на данном этапе заключалась в том, что необходимо было перевести наименование ценностей на монгольский язык (см. табл.1). Опора была не на слово, а именно на смысловую основу, заложенную в каждый термин, обозначающий ценность. Работа проводилась в одно и то же время, в равных условиях.

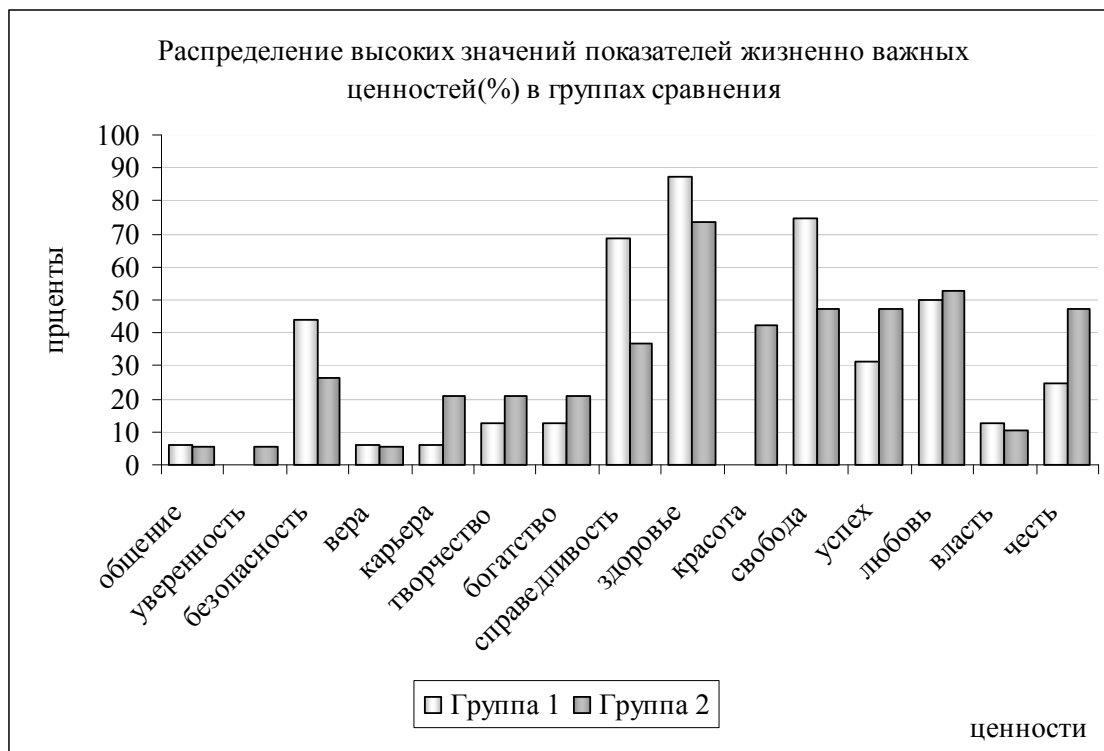
*Таблица 1*

**Перечень ценностей на русском и монгольском языках  
используемых в исследовании  
ценностно-потребностной сферы личности**

Наименование ценностей					
	на русском языке	на монгольском языке		на русском языке	на монгольском языке
1	общение	харилцаа	9	здоровье	Эруул мэнд
2	уверенность	Бат итгэлтэй	10	красота	сайхан
3	безопасность	ахоулгуй	11	свобода	Эрх чалоо
4	вера	Итгэх	12	успех	амжилт
5	карьера	дэвших	13	любовь	хайр
6	творчество	Уран бутэл	14	власть	Эрх мэдэг
7	богатство	Эд баялаг	15	честь	Нэр тор
8	справедливость	Шударга			

Результаты исследования.

Полученная совокупность данных была дифференцирована на 3 группы (по Колмогорову-Смирнову): группа с высокими значениями показателей, группа с низкими показателями значений, группа, имеющая средние значения показателей ценностей. На рисунке 1 представлена гистограмма значений показателей ценностей в % для группы с высоким уровнем.



**Рисунок 1**

Примечание. Группа 1- монгольские учащиеся; Группа 2- учащиеся ТГПУ (Томск).

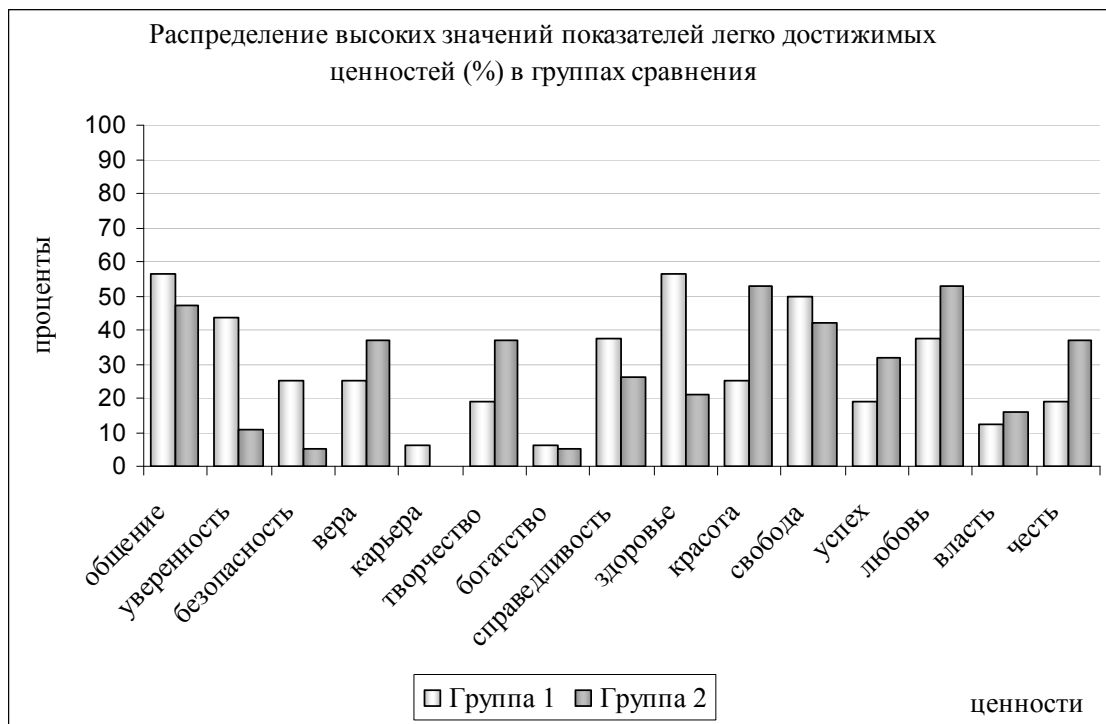
В ходе анализа полученных данных было установлено, что как для монгольских, так и для российских учащихся жизненно важным является здоровье, 87,5 % (группа 1) и 73,7% (группа 2), считают здоровье самым важным для жизни (см.табл.2). Такие ценности как «свобода», и «любовь», также являются жизненно важными для обеих групп. Вместе с тем, монгольские учащиеся, в отличие от российских, считают жизненно важной ценностью справедливость, а российские – честь и успех.

*Таблица 2*

**Приоритеты в жизненно важных ценностях  
монгольских и российских учащихся**

Жизненно важные ценности			
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Группа 1	здоровье, свобода, любовь, справедливость,	уверенность, вера, честь	общение, карьера, красота, богатство
Группа 2	Здоровье, свобода, любовь, честь, успех,	общение, карьера, справедливость	уверенность, вера

При исследовании полученных данных по параметру легко достижимые ценности были получены значения средних для уровней «высокий», «средний», «низкий».



**Рисунок 2**

Примечание. Группа1- монгольские учащиеся; Группа2- учащиеся ТГПУ (Томск).

Участники исследования из монгольской группы считают, что наиболее легко достижимыми ценностями для них являются: здоровье, общение, свобода (см. табл.3).

*Таблица 3*

**Легко достижимые ценности в представлениях  
монгольских и российских учащихся**

Легко достижимые ценности			
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Группа 1	Общение, здоровье, свобода	вера, карьера, власть, уверенность	красота, честь, успех
Группа 2	общение, красота, любовь	Уверенность, творчество	безопасность, вера, здоровье

Преобладают в российской молодёжной группе представления о том, что общение, красота и любовь – легко достижимые. По критерию жизненной важности в монгольской и российской группах испытуемых выявлено три уровня (см.табл.4).

*Таблица 4*

**Структурные уровни ценностно-потребностной сферы личности**

п/п	Уровни самореализации	Ценности
1	Гедонистический	Безопасность, богатство, здоровье
2	Эгоистический	Карьера, успех, власть
3	Социальный	Общение, справедливость, любовь
4	Личностный	Уверенность, свобода, честь
5	Духовный	Вера, творчество, красота

В монгольской группе по профилю жизненно важных ценностей доминирует социальный структурный уровень, затем в структуре ценностно-потребностной сферы личности в равной мере представлены гедонистический и личностный уровни. Вместе с тем, для учащих­ся монгольской группы легко достижимыми уровнями самореализации являются уровни гедонистической и социально-личностной направленности.

В российской группе доминирующим уровнем среди жизненно важных ценностей является личностный. Затем, в этой группе в равной степени представлены гедонистический, эгоистический и духовный уровни самореализации.

Участники исследования из монгольской группы считают, что наиболее легко достижимыми ценностями для них являются: здоровье, общение, свобода. Преобладают в российской группе представления о том, что общение, красота и любовь – легко достижимые.

Таким образом, в процессе сравнительного анализа полученных данных ЦПСЛ в двух исследуемых группах установлено: в монгольской группе испытуемых жизненно важными уровнями самореализации являются социальный, затем гедонистический и личностный. Вместе с тем, для учащих­ся монгольской группы легко достижимыми в структуре ЦПСЛ являются так же ценности гедонистической и социально-личностной направленности.

В российской группе по профилю жизненной важности выявлены четыре уровня личностный, гедонистический, эгоистический и духовный, а легко достижимыми являются, прежде всего, ценности социального уровня, затем, духовного.

### ***Литература***

1. Магун, В., Руднев, М. Жизненные ценности российского населения: сходства и отличия в сравнении с другими европейскими странами [Электронный ресурс] Режим доступа: [www.polit.ru](http://www.polit.ru)
2. Морогин, В. Г. Ценностно-потребностная сфера личности / В. Г. Морогин. – Томск. Изд-во ТГПУ, 2003. – 357 с.

## **СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА, НАПРАВЛЕННОГО НА РАЗВИТИЕ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

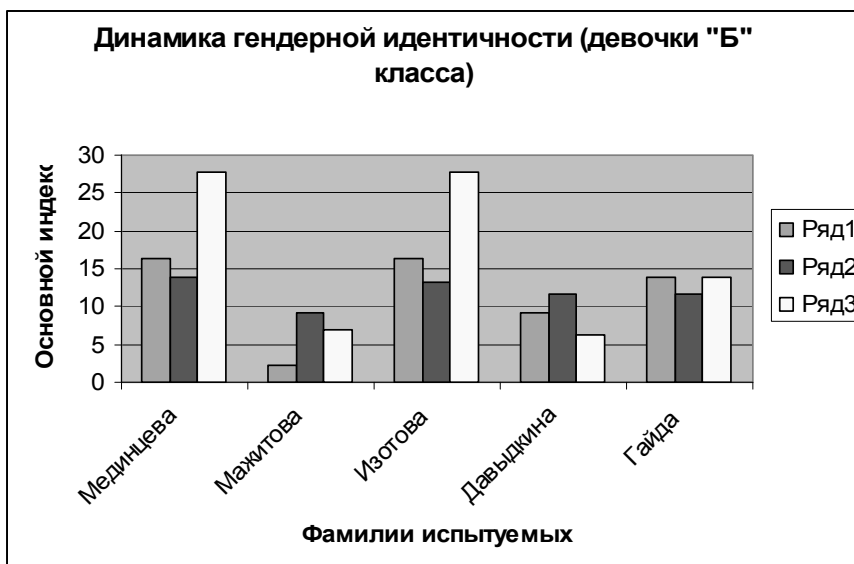
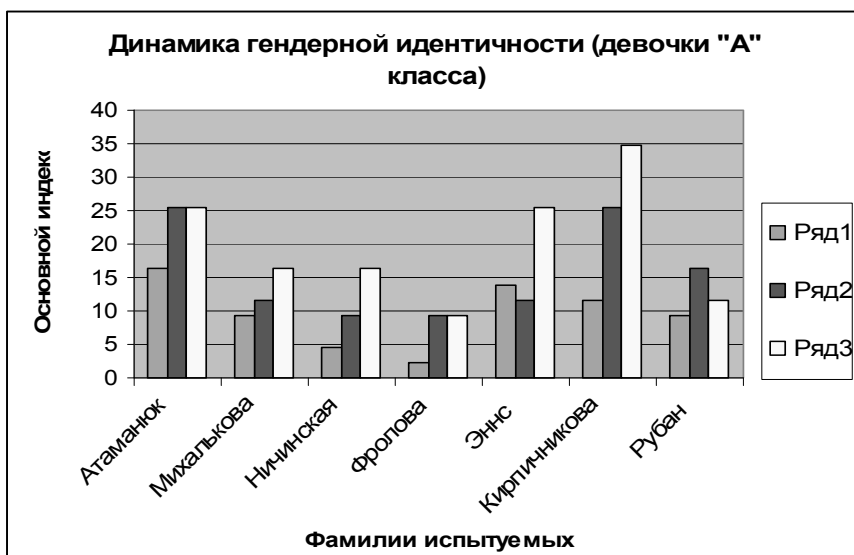
*Е. С. Животикова, Т. Г. Гадельшина*

Томский государственный педагогический университет

Подростковый возраст (13-16 лет) – как один из критических периодов человеческой жизни всегда актуален для психологического исследования и изучения, так как представляет собой период становления личности [Фельдштейн Д.И., с.200]. Три года жизни – это большой этап в развитии подростков. Остановимся подробнее на развитии гендерной идентичности.

Существует множество определений термина «гендерная идентичность»:

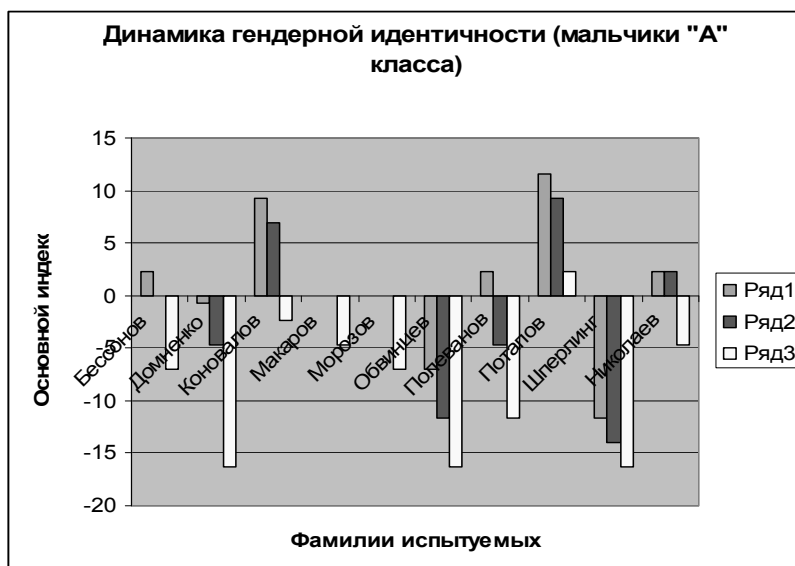
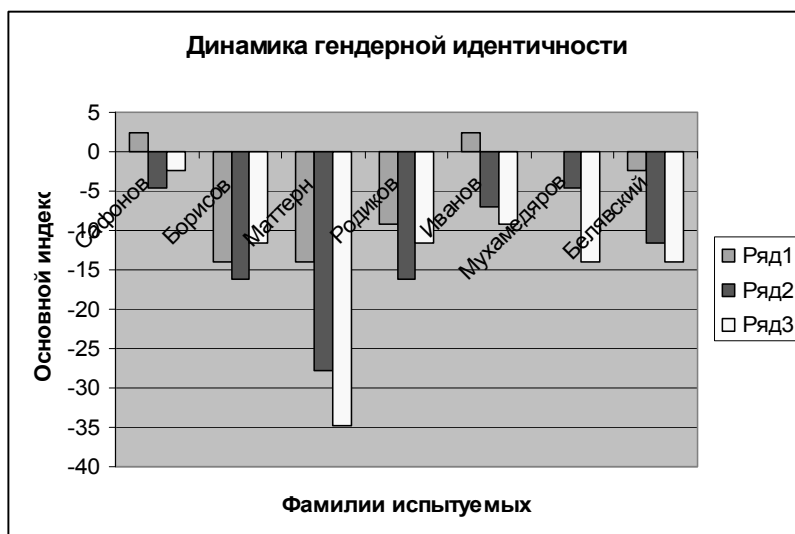
- 1) осознание связи с культурными определениями мужественности и женственности (О.А. Воронина);
- 2) принадлежность к той или иной социальной группе на основе полового признака (Е.Ю. Терешенкова, Н.К. Радина);
- 3) аспект самосознания, описывающий переживание человеком себя как представителя определенного пола (И.С. Клецина) [Практикум, с.132].



Однако наиболее общее определение данного понятия связано с тем, что ее понимают как результат отождествления личностью себя с определенным полом, отношению к себе, как к представителю определенного

пола, освоение соответствующих ему форм поведения и формирования личностных характеристик (Т.В. Бендас, Е.А. Здравомыслова, Н.А. Темкина). При всем многообразии компонентов, которые могут быть

включены в структуру гендерной идентичности, наиболее часто являющиеся 2 компонента: биологический пол (мужчина/женщина), и маскулинность/феминность, как конструкты культуры и психологические черты (О.А. Воронина, Е.А. Здравомыслова, Л.Н Ожигова).



Сложность чения особенностей маскулинности/фемности/феминности подростков, как, впрочем, и других компонентов гендерной идентичности личности, связанные с тем, что существование ранее традиционные образцы маскулин-

ности/феминности в современных условиях во многом изменились и продолжают меняться. Это создает серьезные трудности для подростка, пытающегося интегрировать в личности различные социальные роли, образцы поведения. Подросток выстраивает собственную картину мира, свой

новый образ Я, стремится самостоятельно и активно осмысливать и формировать свою гендерную идентичность (И. Гофман, Е.А. Здравомыслова, Н.А. Темкина) [Берк Л., с.455].

Для изучения развития гендерной идентичности применялось лонгитюдное исследование (2007-2009гг.) с помощью опросника С. Бем. Контингент исследования – ученики 5«а»-17 человек (10 мальчиков, 7 девочек); 5«б»-12 человек (7 мальчиков, 5 девочек), которые обучаются в муниципальном общеобразовательном учреждении в школе №33 г. Томска.

У всех девочек наблюдается выраженность феминных характеристик. Динамика развития феминных характеристик у большинства девочек такова: наименее выражены феминные качества в 5 классе – наиболее в 7 классе.

В 5 классе у 6 мальчиков (35,4%) наблюдается выраженность феминных характеристик. В 6 классе – превалирование маскулинных качеств носит нечеткий характер. Наблюдается тенденция, но ее нужно закреплять, развивать.

В проведенном нами эмпирическом исследовании сформированности образа «Я» у 12-летних подростков (6 класс, 29 человек – 17 мальчиков, 12 девочек) с помощью специально разработанного бланка. Бланк содержит список полярных характеристик, отражающие принадлежность к определенному гендеру. Данная анкета разработана для определения самоидентификации и идентификации с противоположным полом. В нее включены характеристики, которые сгруппированы по факторам. Обработка результатов производилась с помощью программы математической статистики: корреляционный и факторный анализ.

Для анализа выделяется следующий ряд факторов:

- 1) фактор движения и деятельность: подвижность, инициативность, внимательность на уроках, решительность, пунктуальность;
- 2) фактор эмоциональности: импульсивность, эмоциональность, повышение голоса в разговоре, раздражительность, жизнерадостность, терпеливость;
- 3) фактор независимости: рискованность, недоверчивость, самостоятельность;
- 4) фактор эмпатийности: использование грубых выражений, безразличность, умение выслушать, готовность помочь;
- 5) фактор фемининности: эмоциональность, доверчивость, не использование грубых выражений, внимательность к потребностям других;
- 6) фактор маскулинности: сильная личность, активный, широкий круг интересов, аналитический ум, рациональный.

Образ «Я» мальчиков: по F активности и деятельности, эмоциональности, независимости и маскулинности получен высокий балл. Это говорит о том, что мальчики воспринимают себя как активных, решительных, эмоциональных с преобладанием в своем поведении маскулинных черт. Но между F фемининности и F маскулинности наблюдается небольшой разрыв по баллам. Это свидетельствует о том, что у подростков четко не сформирован стереотип поведения по этим факторам. Мальчики могут в своем поведении проявлять как маскулинные, так и феминные черты. По F эмоциональности и по F независимости получен высокий балл – это можно объяснить особенностями подросткового периода, когда подросткам свойственна импульсивность в отстаивании своего мнения, эмоциональная возбужденность в общении. Подростки стремятся занять автономную позицию в отношении своих родителей, заявить о себе, как о самостоятельных и решительных ребятах.

Образ «Я» девочек. По F активности и деятельности, эмоциональности, фемининности получен высокий балл. Девочки считают себя активными, решительными, эмоциональными, с преобладанием в своем поведении феминных черт. Высокие баллы по фактору активности и деятельности могут быть обусловлены особенностями подросткового периода. По фактору эмпатийности получен средний балл, это говорит о том, что девочки прояв-

ляют эмпатию, исходя из ситуации общения, в результате общения с разными людьми.

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод о том, что у мальчиков стереотип поведения по факторам активности и деятельности, независимости, эмпатийности, маскулинности сформирован нечетко, прослеживается тенденция. У девочек сформирован образ «Я» по F эмоциональности, независимости и фемининности, по F эмпатийности образ «Я» сформирован нечетко.

Следовательно, в тренинг будут включены следующие блоки:

- ✓ первый блок – развитие внимательности к другим (F эмпатийности) – 2 занятия;
- ✓ второй блок – развитие чувства уверенности в себе (F независимости и маскулинности) – 2 занятия;
- ✓ третий блок – взаимодействие, познание сверстников противоположного пола – 7 занятий;
- ✓ четвертый блок – развитие у подростков гендерной идентичности (F маскулинности и фемининности) – 5 занятий.

Третьему и четвертому блоку посвящено большинство занятий тренинга, так как развитие гендерной идентичности происходит в ходе взаимодействия со сверстниками противоположного пола.

Цель первого блока тренинга: развитие чувства эмпатии к другим, принятие, позитивное отношение к себе и к другим.

Задачи:

- ✓ развитие умения слушать, наблюдать за окружающими;
- ✓ развитие умения правильно выражать свои эмоции.

В блок включены игровые упражнения, направленные на работу с эмоциями: например, «комплименты», «ассоциации», «эмоциональное состояние». В ходе выполнения упражнений ребята в игровой ситуации учатся выражать свои эмоции и, взаимодействуя с другими, понимать эмоции других.

Целью второго блока является развитие самостоятельности подростков.

Задачи:

- ✓ формирование уверенного поведения;
- ✓ формирование у подростков адекватной самооценки.

В блоке использовались коммуникативные методы – анализ предлагаемых ситуаций, в которых может оказаться подросток. А также упражнения, направленные на рефлексию своих сильных и слабых сторон. В таких ситуациях акцент делается на положительных качествах подростка.

Третий блок. Цель: взаимодействие с подростками противоположного пола.

Задачи:

- ✓ социальное взаимодействие со сверстниками.

В блок включены следующие методы:



1) коммуникативные игры, дискуссии, направленные на обсуждение ситуаций, например, таких «кто может быть другом, какими качествами он должен обладать?». Упражнения в основном проходят в парах – мальчик-девочка или смешанных по полу группах.

2) упражнения, направленные на тактильный контакт («паутинка», например). Упражнения способствуют установлению дружеской атмосферы и снятию тактильных барьеров, что будет способствовать эффективному взаимодействию подростков между собой.

Целью четвертого блока является развитие гендерной идентичности подростков.

Задачи:

- ✓ развитие маскулинных качеств у мальчиков и феминных у девочек.

Проективные методики (рисунок мальчика, девочки, «нарисуй себя животным») сопровождаются рефлексией. В ходе обсуждения ребятам задаются такие вопросы: «Какими качествами обладает девочка, мальчик, какие качества не развиты?». А также упражнения, направленные на обсуждение мужских и женских персонажей, героев известных сказок.

Таким образом, спецификой тренинга, направленного на развитие гендерной идентичности является взаимодействие подростков со сверстниками противоположного пола и включение в тренинг проективных упражнений, в сочетании с коммуникативными методами. Все это дает подростку возможность наглядно изобразить свой образ и вербально наделить соответствующими для него качествами. А работа в парах (мальчик-девочка) будет способствовать осознанию и закреплению у себя качеств, характерных гендеру.

### ***Литература***

1. Фельдштейн, Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Д. И. Фельдштейн. – М. : Международная педагогическая академия, 1995. – 368 с.
2. Берк, Л. Развитие ребенка / Л. Берк.- СПб. : Питер, 2006.- 1056 с.
3. Практикум по гендерной психологии / Под ред. И. С. Клециной. – СПб.: Питер, 2003. – 480 с.

## **ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ**

*Л. З. Зарипова*

Пермский государственный университет

Проблема познания индивидуальности человека в настоящее время в психологической науке является особо актуальной в связи с переоценкой понятия человек, личность, индивидуальность. Указанные феномены, являются многоаспектными, изучаются и рассматриваются многими авторами и научными отраслями. В условиях современной социально-

экономической, политической и психологической ситуациях и в связи с наличием или отсутствием у субъекта специальных психологических знаний заявленная проблема до сих пор является открытой.

В контексте указанной тематики следует отметить, что возрастающая роль психологии в общественной жизни выдвигает проблему роли психологии и психологических знаний в жизни отдельно взятой личности. Было бы ошибочным думать, что психологические знания, в широком смысле этого слова, создаются только в научных учреждениях и лишь психологами или учеными вообще. Такое утверждение может быть истинным лишь относительно научных психологических знаний. Существование же отдельно взятой личности невозможно без общения и сотрудничества ее с другими людьми. А такое общение не может протекать более или менее полноценно без знания других людей, познания и самопознания. Все это требует определенных психологических знаний. В связи с этим, еще до появления научной психологии, человеческая практика выявила и зафиксировала в языке многие основные психологические понятия. Эти понятия актуализируются в самых различных аспектах деятельности человека [8]. В частности, А.А.Бодалев (1970), имея в виду эти явления, пишет: «Обязательным компонентом мыслительного процесса, направленного на постижение сущности того или иного человека как личности, является актуализация в сознании познающего субъекта психологических знаний, накопленных им в ходе взаимодействия с другими людьми» [3].

Таким образом, становится очевидным, что изучение обыденных психологических знаний, – это вопрос, имеющий важное теоретическое и практическое значение, вопрос, правильное решение которого может оказать положительное влияние на дальнейшее развитие как теории психологии, так и практики [8].

Психологическое знание включено во многие сферы человеческой практики – педагогику, медицину, художественное творчество. И все же эти области справедливо считаются «вне» или «до- научными». Появление психологии как специальной научной дисциплины связано с формированием собственного понятийного аппарата и методических процедур [9].

Основное отличие научной психологии от житейской заключается в том, что для последней поле исследовательской деятельности практически бесконечно, но с появлением научной дисциплины происходит резкое сужение, ограничение, зафиксированное в специальном языке.

С ограничением предмета и появлением специальных методов его исследования связаны и остальные, также существенные различия научной и житейской психологии: 1) откуда и каким путем приобретаются психологические знания; 2) в каких формах они сохраняются; 3) благодаря чему передаются, воспроизводятся.

Научная и житейская психология, сохраняя принципиальные различия, вступают в необходимые взаимные связи. Житейское осмысление разнообразной психологической реальности не исчезает с появлением специальной

науки, и является, напротив, постоянным источником ее жизнедеятельности. Вместе с тем, научные достижения активно проникают в обыденную жизнь, предлагая новые, эффективные средства запоминания ее законов, воспитания и развития личности и познания индивидуальности. Научная психология в целом – это попытка осознать, регулярно осмыслить, воспроизвести и усовершенствовать существующий и постоянно развивающийся опыт психической жизни современного человека [9].

Штейнмец А.Э. (2000) также обращается к проблеме имплицитных и эксплицитных психологических знаний, а именно к влиянию житейских представлений на процесс усвоения научных понятий: «Частью обсуждаемого личного опыта являются житейские, донаучные понятия (представления), существенно влияющие на ход усвоения научных знаний». В истории психологии получили развитие как традиция противопоставления житейских и научных понятий, что вполне естественно конкретизировать различия между ними, так и соображения о позитивном влиянии житейских представлений на процесс усвоения научных понятий [11].

Содержание «житейских теорий» обычно мало изменяется под влиянием научных дисциплин, о чем свидетельствуют многочисленные данные обследований школьников и студентов, успешно прослушавших соответствующие курсы. Но сами житейские представления могут заметно влиять на процесс усвоения научного содержания, привнося в понимание изучаемой теории альтернативные ей элементы, обуславливающие ошибки при воспроизведении определенных понятий и формулировок законов. Достаточно часто житейские элементы «переплетаются» с элементами научных знаний [7].

Обращая наличие или отсутствие психологических знаний у субъекта, или специфику таких знаний к проблеме познания им индивидуальности стоит отметить, что в настоящее время проблема имплицитного знания об индивидуальности в частности, недостаточно изучена, в этой сфере проводится крайне мало исследований.

Многие ученые обращаются к проблеме представлений психологических понятий, но работ, посвященных изучению познания именно индивидуальности в зависимости от наличия психологического знания, практически не ведется.

Имплицитные психологические знания человека об индивидуальности играют немалую роль в его жизни, в первую очередь в общении и в совместной деятельности с другими людьми, поскольку они позволяют сформировать психологический портрет личности, пусть даже на обыденном уровне. От того, как человек представляет и познает свою индивидуальность и индивидуальность других людей, будут зависеть его взаимоотношения с окружающими. Кроме того, имплицитные психологические представления могут обуславливать способы освоения научных понятий и существенно облегчать этот процесс.

Так, люди, имеющие психологическое образование или изучающие психологию, в большей степени владеют психологическими понятиями и

навыками применения данных научных знаний в собственной жизни, вместе с тем, житейские психологические знания, накопленные разными поколениями также являются востребованными, и могут способствовать разрешению личных проблем и росту. Соответственно, и особенности их познания индивидуальности, будут отличаться, а степень различия до сих пор остается предметом научного обсуждения.

В отношении эксплицитного знания в отношении проблемы индивидуальности стоит отметить, что ученые, познавая индивидуальность, отмечают, что это неповторимость, уникальность свойств человека. Понятие индивидуальность используется в психологии при описании двух явлений.

При анализе индивидуально-психологических различий индивидуальность понимается как своеобразие психологических свойств человека, проявляющееся в разных сферах (интеллекте, темпераменте, личности). В этом контексте индивидуальность противопоставляется «среднему» человеку, или, иначе говоря, проявления свойств отдельного человека противопоставляются их типичным проявлениям (среднегрупповым тенденциям). Очевидно, что только путем сравнения с данными о типичном (общем) могут быть проявлены индивидуальные различия, однако было бы ошибкой ограничиваться только типичными данными, подменяя ими знание конкретного человека.

При анализе иерархической организации психологических свойств человека индивидуальность выступает как высший уровень этой иерархии по отношению к индивиду и личностному уровням: индивид – личность – индивидуальность. В этом случае индивидуальность является относительно закрытой системой и представляет собой уникальное сочетание всех свойств человека как индивида и личности. Целостность индивидуальности в этом случае определяется единством свойств, относящихся к разным иерархическим уровням, причинно-следственными связями между свойствами разных уровней и ведущей ролью свойств личности, преобразующих индивидные свойства [4].

Помимо данной классификации возможно и даже необходимо различать индивидуальность психики человека (индивидуальность индивида) и индивидуальность личности. Первая из них выражается в функционально-системном единстве организации всех психических процессов. Системное строение психики предполагает индивидуальное многообразие структур межфункциональных взаимосвязей у отдельных индивидов. Но и применительно к личности ее индивидуальность может выражаться в разных планах. Так, личность может обладать целостной и устойчивой системой отношений к миру, не обладая при этом целостной организацией форм и средств выражения этих отношений в различных видах деятельности. И наоборот, человек может иметь стабильную и гармоничную организацию способов действия и быть при этом глубоко конфликтным и неустойчивым в плане своих отношений к миру. [10].

Подходы к индивидуальности (Мерлин В.С. (1986), Ананьев Б.Г. (2001), Белоус (2002) и др.), позволившие интегрировать психологические свойства, предполагают взаимодействие биологических (индивидных) и социальных (личностных) факторов в формировании индивидуальности [1], [2], [6]. При этом в иерархической организации психологических свойств человека индивидуальность выступает как высший уровень этой иерархии по отношению к индивидным и личностным уровням: индивид → личность → индивидуальность [5].

Таким образом, обозначенная проблема познания индивидуальности в зависимости от психологического знания не является окончательно решенной и указывает на поле ее дальнейшего экспериментального исследования.

### *Литература*

1. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания /Б. Г. Ананьев. – СПб : Питер, 2001.
2. Белоус, В. В. Опыт разработки иерархической модели индивидуальности. /В. В. Белоус // Вопросы психологии, 2002, № 2.
3. Бодалев, А. А. Формирование понятия о другом человеке. /А. А. Бодалев. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1970. 136 с.
4. Большой психологический словарь/ Под ред. Б. Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – С.-Пб : Прайм-Еврознак, 2003
5. Егорова, М. С. Психология индивидуальных различий. /М.С.Егорова. – М., 1997.
6. Мерлин, В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. /В.С. Мерлин. – М.: Педагогика, 1986.
7. Можаровский, И. Л. Условия изменения житейских представлений в процессе усвоения научных знаний. /И.Л. Можаровский // Вестник МГУ, 1998, № 2, с. 42-51.
8. Оганян, Г.З. Роль психологических знаний в развитии личности. /Г.З. Оганян. – Ереван: Луйс, 1980.
9. Петухов, В. В. и др. Психология. /В. В. Петухов, В. В. Столин. – М. : МГУ, 1989
10. Психологические проблемы индивидуальности / под ред. Б. Ф. Ломова и др. – М., 1984.
11. Штейнмец, А. Э. Донаучные представления студентов-педагогов в контексте преподавания психологии./ А. Э. Штейнмец // Вопросы психологии, 2000, № 4, с. 124-132.

## **ЭФФЕКТИВНОСТЬ КОРРЕКЦИОННОЙ ПРОГРАММЫ СНИЖЕНИЯ АГРЕССИВНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

*Е. В. Ким, Н. В. Жигинас*

Томский государственный педагогический университет

Многие исследователи утверждают, что причины подростковой агрессивности лежат в неправильном воспитании. Отчуждение, высокие мораль-

ные требования, игнорирование потребностей ребенка в ласке порождают отчуждение и холодность в отношениях, ведут к замкнутости подростка, его недоверию к окружающему миру, вызывают у подростка ощущения вечной опасности и подвоха со стороны окружающих [1, 16]. Следовательно, если научить подростка более продуктивному типу взаимоотношений в межличностной сфере, то необходимость в агрессивном поведении будет снижена. Это позволит подростку строить отношения безбоязненно, не быть отвергнутым, непонятым [2,34]. Именно на реализацию данной цели была направлена коррекционная программа.

Базой эмпирического исследования была выбрана МОУ «Заозерная школа с углубленным изучением отдельных предметов №16», адрес учреждения 634009, г. Томск, пер. Сухозерный, 6. 7а в количестве 29 человек (14 девочек, 15 мальчиков) в качестве контрольной группы и 7г в количестве 32 человек (16 девочек, 16 мальчиков) в качестве экспериментальной группы. Экспериментальная группа отбиралась по результатам первичной диагностики, так как именно она нуждалась в коррекции.

В качестве эмпирических методов (автором классификации методов является Ананьев Б.Г.) в исследовании использовались: тесты, как инструмент диагностики, способных показать степень выраженности типов агрессии и способов реагирования (способов поведения) в различных ситуациях, которые наиболее распространены. Для измерения агрессивности была использована диагностика состояния агрессии (тест Басса-Дарки) в адаптации А.К. Осницкого, а для исследования типа поведения взят тест описания поведения К. Томаса, так как данные тесты позволяют достоверно измерить заявленные качества. Это было подтверждено в многочисленных исследованиях отечественных и зарубежных авторов.

Из организационных методов в исследовании был использован сравнительный метод (метод срезов): было произведено две диагностики в контрольной и экспериментальной группах. Первая диагностика была проведена в начале исследования для определения, какой из классов больше неблагополучен при построении межличностных взаимоотношений. После получения результатов диагностики был выбран класс 7 «г», так как результаты диагностики по степени выраженности агрессивности в 7 «а» классе были ниже, чем в 7 «г» классе.

В контрольном классе (7 «а»), где не проводилась коррекционная программа, результаты изменились, но незначительно. Были получены следующие результаты по методике Баса-Дарки. Критерием повышенной агрессивности явился балл выше 5 (в адаптации А.К. Осницкого) [3, 269].

Вид агрессии	7 «а» класс (29 человек) Количество человек		7 «г» класс (32 человека) Количество человек	
	1 диагностика	2 диагностика	до коррекции	после коррекции
Физическая	22(75,9%)	24(82,8%)	28(87,5%)	12(37,5%)
Косвенная	17(58,6%)	14(48,3%)	25(78,1%)	16(50%)
Раздражительность	15(51,8%)	15(51,8%)	15(46,9%)	15(46,9%)
Негативизм	3(10,3%)	3(10,3%)	19(59,4%)	14(43,8%)
Обида	8(27,6%)	10(34,5%)	7(21,9%)	7(21,9%)
Подозрительность	23(79,3%)	21(72,5%)	22(68,8%)	19(59,4%)
Вербальная	27(93,1%)	27(93,1%)	31(96,9%)	30(93,8%)
Чувство вины	16(55,2%)	17(58,6%)	18(56,3%)	30(93,8%)

После проведения коррекционной программы в экспериментальном классе результаты улучшились, что и приведено в таблице.

Высокие показатели по физической агрессии был выявлен у 28 подростков экспериментальной группы. Этот показатель снизился по сравнению с первой диагностикой на 50%, так как первая диагностика выявила высокие баллы по шкале физической агрессии у 28 подростков.

После повторной диагностики в экспериментальной группе количественный показатель по шкале косвенной агрессии снизился на 28,1%. При первой диагностике высокие показатели был выявлен у 25 подростков, а после проведения коррекционной программы он был выявлен у 16 подростков.

Показатель по шкале негативизма снизился в экспериментальной группе на 15,6%. При первой диагностике (до проведения коррекционной программы) высокие баллы были выявлены у 19 подростков.

Вторая диагностика показала, что количество подростков, у которых были высокие баллы по шкале подозрительности, сократилось на 9,4% по отношению к первой диагностике. Высокие баллы по шкале негативизма были выявлены у 14 подростков экспериментальной группы.

Также был получен результат во время второй диагностики по шкале обиды. Количество подростков, у которых были получены высокие баллы, составило 7, как и при первой диагностике. При повторной диагностике в экспериментальной группе показатели по шкале вербальной агрессии показали, что вербальную агрессию проявляют в своем повседневном поведении 31 человек из экспериментальной группы. Показатель по вербальной агрессии после проведения коррекционной программы снизился на 3,1%.

Показатели не изменились по таким шкалам как раздражительность и обида, что составляет при первичной и вторичной диагностике 15 и 7 человек соответственно, что является в процентном соотношении 46,9% и 21,9%.

После проведения коррекционной программы в экспериментальной группе количество подростков, по такому показателю как чувство вины стало 30, что составило 93,8%, этот показатель увеличился на 37,5%. Под-

водя итоги по повторной диагностике, которая проводилась после коррекционной программы можно говорить о том, что самый распространенный вид агрессии у экспериментальной группы, является вербальная агрессия. Это обстоятельство можно объяснить тем, что для современных подростков это очень характерно. Наименее характерными видами агрессии в экспериментальной группе были выявлены подозрительность, раздражительность, раздражительность, обида и косвенная агрессия. Повторная диагностика показала, что проявления физической агрессии в экспериментальной группе снизилось на 50 %.

Для определения стратегии поведения в разнообразных жизненных ситуациях использовался тест описания поведения К. Томаса. Так как в адаптации Н.В Гришиной не указан критерий оценивания в балльной шкале, мы взяли критерий балл более 5. Балл предполагает, что подросток будет использовать данную стратегию поведения.

Стратегия поведения	7 «а» класс (29 человек) Количество человек		7 «б» класс (32 человека) Количество человек	
	1 диагностика	2 диагностика	До коррекции	После коррекции
Соперничество	20(67%)	21(72,4%)	21(65,6%)	13(40,6%)
Сотрудничество	18(62,1%)	17(58,6%)	16(50%)	22(68,8%)
Компромисс	17(58,6%)	18(62,1%)	20(62,5%)	26(81,3%)
Избегание	20(67%)	22(75,9%)	25(78,1%)	22(68,8%)
Приспособление	7(24,1%)	4(13,8%)	17(53,1%)	11(34,4%)

После проведения коррекционной программы было установлено, что соперничество как стратегия поведения используется как основная у 13 испытуемых из экспериментальной группы, что стало на 7 человек меньше по сравнению с первой диагностикой, разница составила 24,6%. Такой тип поведения как сотрудничество стал характерным для 22 испытуемых из экспериментальной группы, что в процентном соотношении составляет 68,8%, по сравнению с первой диагностикой этот показатель увеличился на 18,8%. Такой тип поведения как компромисс стал преимущественным для 26 испытуемых из экспериментальной группы, это в процентном соотношении составляет 81,3%, произошло увеличение показателя на 18,8%.

После проведения коррекционной программы избегание конфликта стало характерным типом поведения для 22 испытуемых экспериментальной группы, что соответственно составляет 68,8%. По сравнению с первой диагностикой этот показатель уменьшился на 9,3%.

Стратегия поведения приспособление после проведения коррекционной работы была выявлена у 11 испытуемых экспериментальной группы, уменьшение этого показателя на 18,7% свидетельствуют о динамике отказа от данного типа поведения, так как подросток стал ощущать себя самостоятельным, более уверенным, стал более активным в общественной жизни.

Мною был сделан линейный корреляционный анализ по методикам: Басса-Дарки и тесту описания поведения К. Томаса. Для анализа мною были взяты результаты исследования, полученные в 7 «а» и 7 «б» классах, при повторной диагностике.



По методике Басса-Дарки корреляционный анализ у 7 «б» класса показал 6 корреляций, отмеченные красным цветом. Эти корреляционные связи говорят о том, что если выборка будет больше, то достоверность связей может увеличиться до 1,00., т.е. максимально возможной. У 7 «а» класса больше всего коррелирует вербальная агрессия с другими видами агрессий (количество связей красного цвета равно 3).

У 7 «б» класса больше всего коррелируют косвенная агрессия с другими видами и раздражение. В 7 «б» классе можно выделить больше связей, которые могут при большей выборке устойчиво коррелировать друг с другом, следовательно, понизив показатели этих связей, автоматически понижаются показатели связей коррелирующих с ними.

Тест описания поведения К. Томаса:

В «б» классе намного более ярко выражены отрицательные корреляции между сотрудничеством и избеганием, компромиссом и избеганием, чем в «а» классе. Это говорит о том, что ребята из «б» класса, чем больше будут использовать сотрудничество и компромисс в отношениях с другими, тем намного меньше вероятность того, что они прибегнут к избеганию по сравнению с «а» классом.

Мною был сделан однофакторный дисперсионный анализ, с целью выявления преобладания видов агрессии у мальчиков и у девочек в методике Басса-Дарки и с целью выявления предпочтения типа поведения у мальчиков и у девочек в тесте описания поведения К. Томаса.

Все результаты, обработанные мной, я получила в виде графиков, на которых вычерчены взаимосвязи различных типов агрессии и типов поведения в конфликтных ситуациях между мальчиками и девочками.

Результаты обработки 7 «б» класса (экспериментального) после формирующего тренинга (опросник Басса-Дарки):

У мальчиков преобладают следующие виды агрессии: вербальная агрессия, раздражение и физическая агрессия, такие же виды агрессий, как и при первой диагностике, только средние значения видов агрессий значительно снизились. У девочек преобладают такие же виды агрессии, как и при первой диагностике: негативизм, косвенная агрессия, подозрительность, обида, но средние значения видов агрессий значительно уменьшились. И у девочек и у мальчиков увеличились средние значения по такому параметру, как чувство вины. В среднем изменения в лучшую сторону произошли на 1,0 балл.

Тест описания поведения К. Томаса:

У мальчиков преобладают такие типы поведения как, сотрудничество и компромисс. По сравнению с первой диагностикой этого же класса можно увидеть значительные изменения в лучшую сторону в таких типах поведения, как компромисс и сотрудничество.

У девочек преобладают такие виды поведения, как избегание и приспособление, при этом, по сравнению с первой диагностикой, значение избегания увеличилось в конфликтной ситуации, а приспособление уменьшилось.

После повторного тестирования, было отмечено, что между собой подростки стали общаться более доброжелательно, стали меньше оскорблять друг друга. Учителями тоже были замечены изменения, дисциплина на уроках стала лучше, подростки стали более сплоченными, также стали проявлять больше терпимости по отношению друг к другу.

Подводя итоги можно отметить то, что после проведения коррекционной программы поведение подростков изменилось. Эти изменения были заметны при проведении повторного тестирования. Примером можно считать то обстоятельство, что подростки при возникновении затруднений стали чаще обращаться за помощью к своим сверстникам, в классе (по словам учителей, классного руководителя, самих подростков) стало меньше конфликтов. По словам самих подростков, они стали более терпимы к своим одноклассникам, некоторые отмечали, что у них появились новые друзья и что про некоторых своих одноклассников они узнали много нового и стали их уважать. Таким образом, можно говорить о том, что программа коррекции, которая была проведена для снижения агрессии в сфере межличностных отношений, имеет эффективность.

Коррекционная программа, проведенная в рамках частичного решения проблемы агрессивности, может считаться эффективной, так как после ее проведения и повторной диагностики показатели по выраженности степени агрессивности в разных ее видах были снижены.

#### ***Литература***

1. Семенюк, Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции / Л. М. Семенюк. – М. : Флинта, 1998. – 96 с.
2. Кулагина, И. Ю. Психология развития / И. Ю. Кулагина. – М. : 2002. – 464 с.
3. Потемкина, О, Потемкина, Е. Тесты для подростков / О. Потемкина, Е. Потемкина. – М. : Аст-пресс книга, 2005.-320 с.

## **КОРРЕКЦИЯ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО НАПРЯЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ БИОЛОГИЧЕСКОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ**

*Р.А. Кистенева*

Муниципальное общеобразовательное учреждение  
средняя общеобразовательная школа № 42, г.Томск

В работе представлен опыт коррекции психоэмоционального напряжения у младших школьников с применением метода биологической обратной связи.

Особенностью младших школьников является высокая разнородность учащихся по уровню психофизиологического развития; отсутствие устойчивых навыков организации учебной деятельности, слабые адаптационные возможности к влиянию внешних факторов. Как следствие, практически в

любом классе начальной школы имеется группа детей с низкими учебными возможностями, которые не всегда усваивают учебную программу.

Проблемы учебного характера являются следствием первичных адаптационных нарушений выражающихся сначала на педагогическом уровне дезадаптации ребенка, которые затем переходят на психологический уровень (тревожность, пассивность, закрытость) и далее – физиологический уровень, связанный с появлением психосоматических заболеваний.

Для предупреждения школьной дезадаптации необходимо обучать ребенка умению регулировать собственное психоэмоциональное состояние.

Метод биологической обратной связи (БОС) основан на том, что, благодаря современным технологиям медицинской кибернетики, человеку может быть представлена информация об его психоэмоциональном состоянии в виде определенного рисунка-образа на экране компьютера. Это дает возможность человеку искать способы направленного воздействия на свое состояние, управлять им, соответственно человек приобретает навыки самокоррекции своих эмоций, уровня напряжения, состояния стресса.

На занятиях с детьми используется программно-аппаратный комплекс «Бостон», предназначенный для адаптивного биоуправления на основе биологической обратной связи по динамике параметров сердечного ритма человека (разработка СибГМУ, авторы: Пеккер Я.С., Бразовская Н.Г.).

БОС-тренинг проводится в соответствии с Методическими рекомендациями Томского областного управления здравоохранения [2], а также основными результатами и выводами кандидатской диссертации ст. преподавателя МБК СибГМУ Н.Г.Бразовской [1].

Для оценки динамики психоэмоционального состояния детей проводится тестирование детей до и после сеансов БОС-тренинга с использованием цветового теста Люшера (энергетическая обеспеченность и эмоциональные установки), теста Тулуз-Пьерона (особенности нейродинамики, внимания, работоспособности), гештальд-теста Бендера (зрительно-моторная координация).

Анализ сводных показателей динамики психоэмоционального состояния детей показывает улучшение всех основных показателей, достигнутое за относительно короткий период времени.

С 2009 года технология БОС-тренинга реализуется в МОУ СОШ №42 г.Томска при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (грант № РГНФ-09-06-64601а/Т), Администрации Томской области, Благотворительного фонда «Добрый век» (г.Москва) и Сибирского государственного медицинского университета (СибГМУ).

Накопленный опыт позволяет сделать следующие выводы:

1. Метод биологической обратной связи является эффективным для обучения самокоррекции психоэмоционального состояния детей с низкими учебными возможностями.

2. Данный метод целесообразно использовать по показаниям на начальном этапе обучения в школе.

## *Литература*

1. Бразовская, Н. Г. Адаптивное биоуправление на основе биологической обратной связи по динамике параметров сердечного ритма человека. Автореф. диссерт. на соиск. уч. степени канд. мед. наук. Томск. СибГМУ. – 2002, – 23 с.
2. Биологическая обратная связь в комплексной реабилитации детей и подростков с нарушениями активности и внимания. Методические рекомендации / Н. Д. Ремхе [и др.]; под ред. И. Р. Семина, Я. С. Пеккера. – Томск : СибГМУ, НИИ психического здоровья ТНЦ СО РАМН РФ, – 2000, – 12 с.

## **ЗНАЧЕНИЕ МОДЕЛЬНОГО НАУЧЕНИЯ В СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ**

*А. В. Кормилицин*

Томский государственный педагогический университет

Актуальность исследований социализации начала появляться на рубеже XIX–XX веков. Проблема рассматривалась в работах Ж. Пиаже, З. Фрейда. Бихевиоральный подход был представлен Торндайком Дж. Уотсоном. К середине XX века вопрос социальной адаптации начали рассматривать в рамках психоаналитического подхода (Э. Эриксон), когнитивного (Колдберг), бихевиорального (Б. Скиннер), на стыке когнитивного и бихевиорального (А. Бандура). Социализация — процесс и результат включения индивида в социальные отношения. Она осуществляется путем усвоения индивидом социального опыта и воспроизведения его в своей деятельности. В процессе социализации индивид становится личностью и обретает необходимые для жизни среди людей знания, умения, навыки, т.е. способность общаться и взаимодействовать с другими людьми [1, с. 1]. Опираясь на вышепредставленное определение можно заметить, что социализация играет большую роль в жизни индивида, находящегося в обществе себе подобных (мы не будем рассматривать случаи детей-маугли, удалённых от людей). Близким по смыслу для нас так же будет являться термин Социальная адаптация. Адаптация (от лат. *adaptatio* – приспособление) социальная, вид взаимодействия личности или социальной группы с социальной средой, в ходе которого согласовываются требования и ожидания его участников. [1, с. 3]. Мы собираемся разобрать более подробно значение модельного научения в механизме социальной адаптации: уделить внимание, ранее не сопоставленным, схожим сторонами других теорий социализации и теории социального научения.

В биологическом смысле адаптация – это приспособление организма к условиям внешней среды, в эволюционном контексте играет важную роль в выживании вида. Хотя уже в естественном отборе начинает становиться значимым поведение особи, а не только её внешние признаки, способствующие выживанию (маскировки, к примеру). Для богомола (*Mantis*

religiosa) характерен внутривидовой полиморфизм по окраске: существуют желтые, зеленые и бурые особи. На расчищенной от травы площадке в 120 м<sup>2</sup> блекло-бурого цвета на расстоянии 1 м друг от друга к колышкам были привязаны богомолы бурого, желтого и зеленого цвета (М.М. Беляев). За 12 дней опыта птицами (чеканы-каменки) было уничтожено 60% желтых, 55% зеленых и только 20% бурых богомол (у бурых окраска тела совпадала с цветом фона). Соответствие организма среде обитания достигается через уничтожение менее приспособленных. Вместе с тем оказалось, что для выживания требуется комплекс приспособлений. В частности, было замечено, что защитная роль окраски возрастает, если она сопряжена с позой покоя. Более подвижные особи и при наличии защитной окраски выклеивались птицами [3, с. 137]. В данном примере иллюстрируется значение поведения для выживания насекомого, имеющего достаточно примитивную нервно-психическую организацию. Не известно: перенимали ли богомолы друг у друга модель избегания в защитной реакции перед опасностью птицы. Ученые предположили, что рыбки должны уметь определять силу потенциального противника. Гораздо больше шансов на успех (и, следовательно, на продолжение рода) будет иметь тот самец, который сумеет благоразумно уклониться от схваток с заведомо более сильными соперниками, и завоюет себе участок, потеснив слабейших. Предварительные опыты подтвердили это предположение. Оказалось, что самцы аstatотилипии действительно предпочитают держаться подальше от сильных соперников, причем о силе конкурента рыбы судят, в частности, по результатам его схваток с другими самцами. Например, самцу-«наблюдателю» показывали через стекло бой двух других самцов, в котором, естественно, кто-то побеждал, а кто-то проигрывал. Затем «наблюдателя» сажали в центральный отсек аквариума, разделенного на три части стеклянными перегородками, а в два крайних отсека сажали победителя и побежденного. «Наблюдатель» в такой ситуации гораздо больше времени проводил в той половине своего отсека, которая граничила с отсеком проигравшего самца [5, с. 1]. Пример с рыбками показывает биологическое значение модельного поведения в выживании наблюдающей особи. Мы не будем останавливаться на когнитивных процессах, заметим только, что наблюдение последствий встречи более сильной рыбки со слабой заставляют наблюдающего самца держаться подальше от выигравшей особи (соответствие поведения критериям модельного научения). Примеры иллюстрировали значение поведения и модельного поведения в биологической адаптации. Перейдём к модельному научению в социальной адаптации.

Проследим пересечение теории А. Бандуры с другими теориями социализации. Социализация начинается с воздействий на индивида. Поскольку родители ребенка уже социализированы, а ребенок может на них воздействовать первоначально лишь как биологическое существо (например, если ребенок хочет есть, то сообщает это криком), затем он становится способен взаимодействовать с взрослыми и, далее, воспроизводить имеющийся у не-

го социальный опыт в своей деятельности [1, с. 5]. Мы можем заметить совпадение теории модельного научения и теории социализации согласно Ж. Пиаже. В 1951 году Пиаже представил отчет об эволюции имитации; в этом отчете важную роль играют символические репрезентации — особенно при высоком уровне моделирования. На ранних стадиях сенсомоторного развития имитативные реакции возникают у детей только при условии, если модель в альтернативной последовательности непосредственно повторяет предшествующие реакции ребенка. Согласно Пиаже, во время этого периода ребенок не способен имитировать те реакции, которые он сам спонтанно не осуществит, поскольку действие не может быть усвоено, если оно не соответствует уже существующей схеме поведения [2, с. 51]. Помимо того, некоторые пересечения с бихевиорально-когнитивной теорией А. Бандуры встречаются на пятом этапе психо-сексуального развития по Э. Эриксону. Эго-идентичность—ролевоесмещение (половая зрелость, подростничество и юность (от 11 до 20 лет) Жизненное самоопределение. Развитие временной перспективы — планов на будущее, самоопределение. Активный поиск себя и экспериментирование в разных ролях. Учение. Четкая половая поляризация в формах поведения. Формирование мировоззрения. Взятие на себя лидерства в группах сверстников и при необходимости подчинение им. Становление индивидуальности Путаница ролей. Смещение и смешение временных перспектив: мысль не только о будущем, но и о прошлом. Концентрация душевных сил на самопознании, сильно выраженное стремление разобраться в самом себе в ущерб отношениям с внешним миром. Смещение форм полоролевого поведения, ролей в лидировании. Путаница в моральных и мировоззренческих установках. Общий смысл стадияльного конфликта: переживание того, что «Я» — внутренне тождественная целостность [1, Приложение 1]. Как видно из характеристики стадии, индивид находится в поиски самоидентичности и добивается этого путём разнообразного моделирования поведения других, чтоб через это найти своё собственное. Перейдём к механизмам социализации и значению научения через моделирования в их работе.

Механизмы социализации. Существует несколько социально-психологических механизмов социализации:

- ✓ идентификация — это отождествление индивида с некоторыми людьми или группами, позволяющее усваивать разнообразные нормы, отношения и формы поведения, которые свойственны окружающим. Примером идентификации является полоролевая типизация — процесс приобретения индивидом психических особенностей и поведения, характерных для представителей определенного пола;
- ✓ подражание является сознательным или бессознательным воспроизведением индивидом модели поведения, опыта других людей (в частности, манер, движений, поступков и т.д.);

- ✓ внушение – процесс неосознанного воспроизведения индивидом внутреннего опыта, мыслей, чувств и психических состояний тех людей, с которыми он общается;
- ✓ социальная фасилитация – стимулирующее влияние поведения одних людей на деятельность других, в результате которого их деятельность протекает свободнее и интенсивнее («фасилитация», с латинского означает «облегчение»);
- ✓ конформность — осознание расхождения во мнениях с окружающими людьми и внешнее согласие с ними, реализуемое в поведении (Р.С. Немов, 1994 – Кн. 1).

Ряд авторов выделяют четыре психологических механизма социализации, такие, как:

- 1) имитация — осознанное стремление ребенка копировать определенную модель поведения;
- 2) идентификация — усвоение детьми родительского поведения, установок и ценностей как своих собственных;
- 3) стыд — переживание разоблачения и позора, связанное с реакцией других людей;
- 4) чувство вины — переживание разоблачения и позора, связанное с наказанием самого [1, С.6]

Все механизмы отнести к обусловленным модельным научением невозможно. Но некоторые из них работают благодаря ему. Идентификация – формы поведения, как было написано выше усваиваются за счёт модельного поведения ещё у рыб, нервно-психическая организация которых более примитивна, нежели у людей. Индивид так же будет их усваивать за счёт моделирования (помимо сугубо личного опыта проб и ошибок). Имитация – название говорит само за себя, оно было рассмотрено выше на примерах работ Пиаже. Социальная фасилитация здесь стоит привести пример модельно обучающего тренера, который показывает все упражнения на себе, тем самым стимулируя соответствующее поведение других (учеников). Подражание – напрямую относится к работам А. Бандуры, объясняется научением через наблюдение. Идентификация – принятие некоторых когнитивных образований (ценности и установки) за счёт моделирования поведения родителей (похоже на более высокую степень имитации).

Таким образом мы заметили пересечение теории социального научения А. Бандуры с некоторыми другими теориями социализации. Рассмотрели значение самого модельного научения в механизме социальной адаптации и адаптации биологической. Проблема социализации остаться открытой и на сегодняшний день, потому возможна дальнейшая разработка данного вопроса в рамках классической теории А. Бандуры и её пересечений с другими теориями социализации.

### ***Литература***

1. Шабанов, Л. В. Социализация: учебно-методическое пособие / Л. В. Шабанов. – Томск : Издательство КЦ «Позитив», 2006. – 19с.

2. Бандура, А. Теория социального научения: монография / А. Бандура – Санкт-Петербург : Издательство «Евразия», 2000. – 318с.
3. Яблоков, А. В. Юсуфов, А. Г. Эволюционное учение: учебное пособие / А. В. Яблоков, А. Г. Юсуфов. – М.: Издательство «Высшая школа», 2006. – 309с.
4. Хьелл, Л., Зиглер, Д. Теории личности: учебное пособие / Л. Хьелл, Д. Зиглер – Санкт-Петербург: Издательство «Питер Пресс», 1997. – 350с.
5. Элементы большой науки [Электронный ресурс] / Новости науки. – Электрон. дан. – М.: Элементы большой науки, 2007. – Режим доступа: <http://elementy.ru/news/430445>

## **ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ПОТЕНЦИАЛЫ ПЕДАГОГА В РАБОТЕ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ**

*Е. В. Корнеева, Н. А. Буравлева*

Томский государственный педагогический университет

Отвечая на вопрос: «Каким я вижу хорошего школьного учителя?», – многие безошибочно скажут о человеке компетентном и требовательном, нравственно безупречном и эстетически образованном. Однако настоящим учителем, мастером своего дела называют, как правило, того, кто нашел путь к уму и сердцу воспитанника. Как проложить «путь к уму» ребенка, мы чаще всего знаем, а про «путь к сердцу» нередко забываем. А ведь так нужно «достучаться» до сердца воспитанника. И сделать это можно только через эмоциональное переживание самого учащегося. Только эмоциональное переживание и ценностное отношение придают личностный смысл получаемым знаниям, формируемым умениям и навыкам, оставляют в памяти впечатления. Хорошее настроение усиливает желание работать. Если ребенок на уроке испытывает приятные чувства – ему интересно, не страшно, он увлечен предметом познания, он будет хорошо учиться.

Л.С.Выготский писал: «Хотим ли мы достигнуть лучшего запоминания со стороны учеников или более успешной работы мысли – все равно мы должны позаботиться, чтобы и та, и другая деятельность стимулировалась эмоционально. Опыт и исследование показали, что эмоционально окрашенный факт запоминается крепче и прочнее, чем безразличный. Прежде чем сообщать то или иное знание, учитель должен вызвать соответствующую эмоцию ученика и позаботиться о том, чтобы эта эмоция связалась с новым знанием. Только то знание может привиться, которое прошло через чувство ученика. Все остальное есть мертвое знание, убивающее всякое живое отношение к миру» [1].

Эмоции могут быть прекрасным средством обучения, фиксируя поступающую информацию в образно-эмоциональной памяти ребенка и выступая как регулятор деятельности. Ободряющая улыбка учителя окрыляет учащегося, а строгий взгляд дает ему понять, что не все пока ладится.



Необходимо отметить несколько особенностей эмоциональной сферы младших школьников. Их отличают высокая эмоциональная впечатлительность, отзывчивость на все яркое, необычное. Монотонные, скучные занятия резко снижают познавательный интерес в этом возрасте и порождают отрицательное отношение к учению. Огромное место в сознании младшего школьника занимает учитель. Его отношение к ребенку, его оценки, высказывания, пожелания и требования определяют в большой степени и самочувствие ребенка, и его настроение, и особенности формирующейся самооценки. У младших школьников – сложный комплекс переживаний. Это радость от похвалы и огорчение при неуспехе, волнение и неуверенность в себе, если что-то не удастся, страх, что сделает ошибку, надежда на успех.

У школьников начальных классов складывается особое отношение к учителю, которое переживается весьма остро. Положительное отношение, доверие к учителю создают благоприятный эмоциональный фон учения и вызывают желание заниматься учебной деятельностью, способствуют формированию познавательного мотива, отрицательное отношение препятствует этому. Возникающие познавательные потребности развиваются лишь тогда, когда деятельность приносит удовольствие и удовлетворение, то есть если она удастся ребенку и он чувствует себя нужным и любимым, как в своей семье, так и в школе.

Велика также роль эмоций сопереживания, возникающих у школьников в отношениях с учителем и сверстниками. Этим эмоциям В.А. Сухомлинский придавал настолько большое значение, что писал: «Самое трудное в воспитании – это учить чувствовать» [2]. Для того чтобы создать психологическую атмосферу, способствующую развитию каждой личности, педагогу необходимо хорошо ориентироваться в эмоциональных явлениях, состояниях и взаимосвязях личности. Немаловажным фактором при этом является психоэмоциональное состояние самого педагога, активного участника и организатора образовательного процесса.

Целью нашего исследования было изучение влияния психоэмоционального состояния педагогов на успешность младших школьников в образовательном процессе. Экспериментальная работа проводилась на базе МОУ средняя общеобразовательная школа № 33 г. Тайга Кемеровской области. В исследовании принимали участие два класса одной параллели – 2 «а» и 2 «б», в том числе и их классные руководители. Выборка составила 50 человек.

В процессе исследования использовались следующие методики: опросник «Оценка способности педагога к эмпатии» (А. А. Крылов); тест «Оценка агрессивности педагога» (А. Ассингер); тест «Оценка самоконтроля в общении» (М. Снайдер); методика «Оценка психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности» (Л. А. Курганский); анкета «Оценка учебной мотивации и комфортности» (Н.Г. Лусканова).

Как отмечал В. А. Сухомлинский, «учителю следует начинать с элементарного, но вместе с тем и наитруднейшего – с формирования способ-

ности ощущать душевное состояние другого человека, уметь ставить себя на место другого в самых разных ситуациях» [2]. Речь идет о способности человека к произвольной эмоциональной отзывчивости на переживания других людей, то есть – об эмпатии. Считаем, что эмпатия – профессионально важное качество педагога. Нами были получены следующие результаты: оба классных руководителя имеют нормальный уровень эмпатийности, присущий подавляющему большинству людей.

Тест «Оценка агрессивности педагога» выявил, что один из классных руководителей ( $KP_1$ ) набрал максимальный балл, что означает излишнюю агрессию, неуравновешенность и чрезмерную жесткость по отношению к другим людям. Вторым классным руководителем ( $KP_2$ ) умеренно агрессивен. Для подтверждения полученных результатов, был проведен тест «Оценка самоконтроля в общении», который направлен на выявление уровня коммуникативного контроля. У классного руководителя ( $KP_1$ ), который имеет высокий уровень агрессивности, – средний уровень коммуникативного контроля. Это означает искренность, но не сдержанность в своих эмоциональных проявлениях. Вторым классным руководителем ( $KP_2$ ) имеет высокий уровень коммуникативного контроля. О таком человеке можно сказать: легко входит в любую роль, гибко реагирует на изменение ситуации, хорошо чувствует других людей, эмоционально сдержан.

Кроме этого, нами была использована методика «Оценка психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности», которая позволяет определить особенности психического состояния человека. Данная методика применялась многократно. Перед началом урока классному руководителю предлагалось оценить свое состояние и заполнить соответствующий бланк. Процедура занимала несколько минут. В течение всего эксперимента у первого классного руководителя ( $KP_1$ ) наблюдалась средняя степень выраженности комфортности, эмоциональный тонус был не стабилен, преобладала высокая степень его выраженности. Напряжение педагога имело постоянную высокую степень выраженности.

Показатель комфортности у второго классного руководителя ( $KP_2$ ) был не стабилен, преобладала средняя степень его выраженности. Показатель эмоционального тонуса колебался в пределах средняя-высокая степень выраженности, а напряжение имело постоянную среднюю степень выраженности. Таким образом, методика «Оценка психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности» выявила, что показатели напряжения различаются у двух классных руководителей.

Второй шаг нашего эксперимента заключался в работе с младшими школьниками. Согласно нашей гипотезе, эмоциональное состояние педагога влияет на успешность детей, обучающихся в его классе. Нужно отметить, что мы подразумеваем под таким понятием как «успешность» младших школьников. Были определены следующие критерии: успешность – это совокупность мотивации учения и успеваемости ребенка.

Младший школьник успешен тогда, когда ему хочется идти в школу, к учителю, к одноклассникам, узнавать новое каждый день, общаться с детским коллективом и классным руководителем, выполнять поручения, а главное – заниматься учебной деятельностью. И эта учебная деятельность, по мнению младшего школьника, должна быть оценена самыми высокими баллами со стороны учителя. Когда ребенку хочется и нравится взаимодействовать с педагогом и классом в учебном процессе, тогда появляется мотив, мотив к учению в целом.

В двух классах было проведено анкетирование в письменном виде, с целью оценить учебную мотивацию младших школьников. Было выявлено, что из 24 человек 2 «а» – у 17 – средний уровень учебной мотивации, и только 7 человек из класса имеют высокий уровень учебной мотивации. Из 24 человек 2 «б» класса средний уровень учебной мотивации у 13 человек, высокий уровень имеют – 11 человек. Итак, во 2 «а» высокий уровень учебной мотивации имеют 28% детей из класса. Во 2 «б» – 47%. Сравнивая, данные результаты, отмечаем, что разница по двум классам составляет 19%.

Следующий шаг в работе с младшими школьниками – вопрос успеваемости в целом по двум классам. Нами была изучена школьная документация – классные журналы 2 «а» и 2 «б». Так как каждый из нас имеет склонности к той или иной научной области, например, русскому языку или математике, нами было принято решение взять нейтральный предмет – урок природоведения. Можно посчитать, что этот предмет не столь важен в школе. Согласимся только с тем, что материал уроков по природоведению не сложный, легко усваивается, так как не требует усилий в вычислениях и особой грамотности. А вот о важности – поспорим. Именно на таких уроках дети мыслят, прибегая к помощи своих эмоций и чувств. Именно на таких уроках мы учим переживать, сопереживать, то есть развивать эмпатию, действовать и жить в окружающем нас мире согласно чувственным переживаниям, эмоционально быть отзывчивыми на красоту природы, животного мира. Считаем, что урок природоведения сам по себе предполагает эмоционально окрашенный тон учителя и эмоциональную восприимчивость учеников. Но на практике бывает все совсем иначе.

Средний балл успеваемости (СБУ<sub>1</sub>) по предмету во 2 «а» классе: СБУ<sub>1</sub>=3,5; во 2 «б» классе СБУ<sub>2</sub>= 4. Разница не существенная, но она есть.

Для того чтобы сделать вывод в данной исследовательской работе, необходимо вернуться к цели, которая была поставлена в самом начале. Тема психоэмоционального состояния педагога, на наш взгляд, очень тонка и содержит в себе множество нюансов. Мир эмоциональных переживаний педагога, как впрочем, и многих других людей, подвержен влиянию различных факторов, как внутренних, так и внешних. Обращаясь к личному опыту, можем уверенно сказать, что профессия педагога предполагает мощные перепады в эмоциональном состоянии ежечасно и ежеминутно. Ведя урок, учитель со своими ребятами переживает гамму разнообразных чувств и проявляет ряд эмоций. Задача учителя – передать накопленный

опыт, те знания, которые так или иначе пригодятся в жизни, помогут развитию личности. Считаем, что эта задача будет просто не выполнима, если те знания, что несет учитель, не будут иметь эмоциональную окраску. Работа учителя заключается не только в передаче знаний, умений и навыков, но и в воспитании подрастающего поколения. Думаем, что именно в вопросах воспитания эмоции играют далеко не последнюю роль. Учитель – это наставник, советник, друг для младших школьников. Учитель каждый день играет много ролей, и, не смотря на то, что он стоит не на сцене, а всего лишь у доски, он должен быть эмоционален в каждом своем проявлении. Наше исследование показало, что психоэмоциональное состояние педагога среди многих факторов является одним из существенных, влияющих на успешность младшего школьника в образовательном процессе.

Интенсивное развитие начального образования выдвигает на первый план проблему качественного изменения личности учителя, его роли и деятельности в образовательном процессе. На сегодняшний день становится актуальной задача подготовки учителя начальных классов нового типа, обладающего глубокими знаниями в области психологии обучения, развития и становления личности ребенка, организации общения в учебной деятельности, а также владеющего специальными знаниями и умениями для внедрения инновационных технологий в практику школьной жизни. Только самоизменяющаяся личность учителя сможет оказать непосредственное влияние на личность ребенка, его развитие и становление. Душевные богатства учащихся начальных классов множатся через душевное богатство учителя, так как дети во всем стремятся подражать и копировать своего педагога. Такие человеческие отношения, как душевная щедрость, эмоциональная чуткость к человеку, понимание его и сострадание, проявляются в личности младшего школьника через отношения учителя и ученика и остаются на всю жизнь. Отсюда особая роль эмоционального потенциала педагога в работе с младшими школьниками.

### ***Литература***

1. Выготский, Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. – С. 792–849.
2. Сухомлинский, В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский. – М. : Флинта, 2002. – С. 157–172.

## **ДИНАМИКА НЕФОРМАЛЬНЫХ ГРУПП**

*О. В. Лутовинова*

Томский государственный педагогический университет

Появление в подростковом возрасте группировок, называемых неформальными группами, определяется физиологической потребностью принадлежать к какому-то сообществу. Эта потребность тем сильнее у подро-

стка, чем меньше он получает взаимодействие социализирующего характера в семье. [3] Современные семьи перестали исповедовать ценности воспитательного характера. Большинство семей сегодня зачастую одержимо зарабатыванием денег, ставя это во главу угла семейных взаимоотношений.

Часто неформальные объединения создаются среди подростков именно с целью повторить то, что усвоено в семье. Лишь небольшое количество детей, из благополучных в воспитательном отношении семей, объединяются в антисоциальные группировки. Именно подростки, чье мировоззрение сформировалось в условиях процветания рыночных отношений в семье, пытаются удовлетворить свои возрастающие потребности в получении положительных эмоций (в их понимании), собираясь в девиантные группировки.

Это и вандальные выходки, и распитие спиртных напитков, и наркомания. Можно перечислять отклоняющиеся от принятых социальных норм интересы подростковых неформальных объединений, но, в большинстве случаев, все вместе взятые они составляют культуру и внутреннюю жизнь подростков в группировке.

Современные исследования показывают, что в среде подростков доминирующие ценностные ориентации направлены на материальное благополучие, карьерный рост. Практически на последнем месте стоит материнство, забота о ближнем, и семейная жизнь, если только она не связана с созданием семьи на основе материальной выгоды. Тенденции в развитии общественных взаимоотношений также базируются на доминировании денег. Все последние новинки кинопроката, рекламируемые особенно для растущего поколения, главной темой проводят мысль о том, что без денег в жизни нет места удовольствиям. Какого бы характера не были получаемые удовольствия, по мнению режиссеров и авторов фильмов, основа всему только деньги.

В стремлении жить в достатке, а не влачить жалкое существование, нет ничего плохого. Но молодежь прочитывает картины буквально, не ища в них глубокого смысла. Зачастую, материальные удовольствия в средствах печати и в современном кинопрокате, подаются как главные, основные, настоящие. [3]

Разобраться в существующем положении дел подросткам должны были бы родители. Одновременно с этим и учебные заведения призваны вести не только воспитательную, но и разъяснительную работу. Но откуда взять на это время преподавателям предметных дисциплин, у которых программы расписаны так, что времени не всегда хватает на повторение пройденного материала.

В итоге, подростки, в семьях которых уже определились ценности к моменту их осознанного вхождения в жизнь, остаются один на один с искаженной, бездуховной реальностью, где до них практически никому нет дела. [2]

Однако не все так уныло, как могло бы показаться на первый взгляд. Еще в древности на развалинах пирамид фараонов находили надписи, гово-

рящие о том, что современная молодежь ужасна, и погубит сама себя. И даже после 35 веков мир продолжает существовать. Что же спасает человечество? Его спасает духовное развитие. Понимая это правильно, президент не случайно предлагает введение в учебных заведения специальных курсов, позволяющих детям познакомиться с духовной и религиозной культурой нашей страны.

Духовное развитие начинается с азов, в основе которых лежит умение слушать и слышать.[4] Такие же навыки прививает детям и участие в неформальных объединениях в самих учебных заведениях.

Отличается неформальная группа наличием сплоченного коллектива, находящегося зачастую в оппозиции к существующему порядку. Если это учебный коллектив, то к дисциплине в школе, техникуме, университете и т.д. Такие формирования всегда объединяются вокруг своего лидера, создают свои правила, законы и нормы поведения. Они практически на основе отрицания выстраивают свою шкалу ценностей. Но роль в учебном заведении педагога все же велика, и грамотный педагог всегда сможет найти способ переориентировать вектор динамики развития группы на социально значимый, приносящий пользу и самим подросткам и учебному заведению.

В любой организации, будь то учебное заведение или фирма, управление людьми не возможно без мотивации. Знание основ менеджмента может позволить педагогу выстроить свои взаимоотношения с детьми конструктивно и продуктивно. Современная концепция партисипативного управления, в частности, позволяет выделить в каждом коллективе четыре типа людей, имеющих отношение к ценностям и нормам организации.[1] Так, первый тип – преданный и дисциплинированный, человек, поддерживающий взгляды руководства, признающий и выполняющий нормы и правила поведения. Таких детей всегда можно определить в любом классе, учебном заведении. Второй тип – оригинал, человек, который разделяет взгляды руководства, исповедует ценности организации, но не приемлет нормы поведения из-за своих черт характера. Обычно это дети, которые опаздывают, не выполняют домашнего задания во время, но хорошо сдают итоговые экзамены и контрольные работы. Часто проявляют свои юмористические способности на уроках, смешивая весь класс. Третий – это приспособленцы, люди, которые не разделяют взгляды руководства, ценности организации. Но выполняют все нормы установленного поведения этой организации. В любом классе это дети, которые не проявляют активности, сразу после уроков уходят куда-нибудь, не участвуют в общих внеклассных мероприятиях. Четвертые – «бунтари» – люди, которые не разделяют взгляды руководства, не приемлют ценности организации и не соблюдают правила и нормы поведения в ней. Опытный педагог всегда может рассмотреть эти типы в своем классе.

Наибольший интерес и трудность вызывает работа именно с четвертым типом, «бунтарем». Это и есть те «группы риска», как их называют в школе. Но это и самый податливый для работы педагога подросток, который

стремится в коллектив, который пристально наблюдает за тем, как его обходят, как его игнорируют, а потому еще больше хочет попасть в число тех, с кем общается педагог.

На базе профессионального технико-коммерческого лицея №1 уже много лет существует система работы педагога дополнительного образования. Это не значит, что таких служб нет в других лицеях. Но здесь существует давняя практика, которая позволяет подросткам пробовать свои силы в любых областях, будь то спортивные мероприятия, или мероприятия художественные, или современные компьютерные разработки. Опытные педагоги не просто приглашают в свои кружки детей, а мотивируют их на участие, показывая подросткам, что в них существует необходимость. Постепенно подростки втягиваются в выбранный вид деятельности, создавая уже на базе кружков свои неформальные объединения.

К сожалению, сегодня очень слабо развита в учебных заведениях роль педагога организатора. Их не готовят в учебных заведениях. Навыков общения с подростками на основе общих интересов у современных преподавателей не достаточно. А потребность в развитии театральных, игровых способностях у подростков огромна. Ведь именно игра формирует мировоззрение маленького ребенка. Почему-то существует мнение, что взрослые играть не должны. На самом деле опыт общения с подростками показывает, что им интереснее динамичная игровая, сценическая деятельность, нежели просиживание с «корешами» в «подворотнях». Видимо в образовании сегодня действительно не наметился еще необходимый вектор развития досуговой деятельности, который определит положительную динамику неформальных объединений подростков.

### ***Литература***

1. Малкина-Пых, И. Г. Справочник практического психолога / И. Г. Малкина-Пых. – М., 2005. – С. 163–164.
2. Демидов, А. Б. Феномены человеческого бытия / А. Б. Демидов. – Минск, 1999. – С. 79–81.
3. Уолш, Р. Основания духовности. / Р. Уолш. – М., 2000. – С. 34–36.
4. Большаков, А. С. Менеджмент. Стратегия успеха / А. С. Большаков. – СПб., 2001. – С. 69–71.

# **ЭТИМОЛОГИЯ ТЕРМИНОВ И ЖИТЕЙСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ НЕКОТОРЫХ ДРАГОЦЕННЫХ КАМНЕЙ В РАЗЛИЧНЫХ КУЛЬТУРАХ (НА ПРИМЕРЕ НЕМЕЦКОЙ И МОНГОЛЬСКОЙ КУЛЬТУР)**

*Лхагва Даваа*

Филиал монгольского государственного университета, г.Эрдэнэт, Монголия

Человечество узнавало своеобразие драгоценных камней в украшениях, нарядах, их специфический и блестящий цвет, удивительное свойство и использовало их в своей жизни.

Монголы с давних времён применяли драгоценные камни в здравоохранении, лечении, уходе за животными и ежедневной потребности.

По своему свойству камни делятся на три вида:

- ✓ драгоценные камни;
- ✓ ювелирные камни;
- ✓ цветные камни.

Настоящая работа посвящена сопоставительному исследованию употреблений и названий драгоценных камней, выделению сходство и различие их особенности. Нами было собрано 50 названий в немецком и монгольском языках, названия и термины исследованы на иностранных языках.

Тридцать восемь монгольских названий переведено по транскрипции с других языков. Например, 4 названия в немецком языке, 9 названий в русском языке, 7 названий в английском языке имеют общий фонемный состав и написание. Также исследовано происхождение 26 камней. Происхождение от греческого, латинского преобладает, остальные от других языков, в том числе, французского, тюрского, итальянского, самгардского и.т.д.

Например:

- ✓ Демантойд, циркон, амазонит, обсидиан имеют общий фонемный состав (транскрипцию) в монгольском и немецком языках.
- ✓ Жадейт, демантойд, родолит, циркон, чаройт, амазонит, обсидиан имеют общий фонемный состав в монгольском и английском языках.

Хотя в Монголии и Германии камни по зодиаку одинаково используются, их названия полностью не совпадают. Но большинство из них совпадает по цвету. Это зависит от того, что они исповедуют разные религии, у них есть другой менталитет, разные традиции и обычаи.

Вызывает интерес то, что в двух странах минимальное число камней (по гороскопу, по задайку) составляет 1, максимальное число 4. А так сходно использование не только в украшениях, но и в лечении. Но в Германии больше используют в украшениях, нарядах, а в Монголии простым способом как средство лечения, готовят из них ювелирные



украшения и носят их. В Германии их используют более сложным способом.

Драгоценные камни состоят из:

- ✓ извержения вулкана;
- ✓ минерала, растворимого в воде;
- ✓ кристалла при высоком давлении в земной коре.

Из вышеуказанных, драгоценные камни дороги, их используют искусственным путем.

Имеются 2 способа распознавания натуральных камней:

1. Не имеют черт (полос), когда чертят.
2. Вода на камнях не льется.

В этих случаях камни считаются натуральными.

Камни взвешиваются (измеряются) каратом, равным 0,2 гр.

В настоящее время на свете используются более 2000 драгоценных камней. Многие из них не переведены на монгольский язык, а переведены на тибетский и санскритский.

Сегодня Монголия имеет месторождения хризолита, граната. Их выводят, экспортируют за границу в натуральном виде, без обработки.

В обеих странах сходство составляют свойства, использование, лечение, и их выбор по зодайку.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЮДЕЙ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ РОЛЕВЫМИ ИГРАМИ**

*Е. В. Медюха, Т. Г. Гадельшина*

Томский государственный педагогический университет

В настоящее время существует тенденция роста субкультур среди молодежи. Вопрос, который рассматривается в этой работе, связан с людьми, занимающимися ролевыми играми в живом действии. Ролевики тоже можно выделить как отдельную субкультуру. Хотелось бы отметить, что особенность субкультур в России выражается в том, что большинство являются заимствованными из западной культуры и не являются сложившимися «очагами» субкультуры в нашей стране. В большей степени, в неформальные виды групп входит молодёжь, так как она является лучшим источником для пополнения рядов своей субкультуры, но ролевики тем и интересны, что данная группа разновозрастная и представляет особый интерес для исследования.

Наверняка многие слышали про такую вещь, как ролевые игры в живом действии, но не все могут похвастаться тем, что лично знают ролевиков, а тем более, что сами являются таковыми. И, тем не менее, сейчас, в век высоких технологий, всё больше людей возвращаются к культуре прошлых веков с рыцарями и дамами, грациозными балами и жестокими битвами,

кодексом чести и безупречным этикетом. Все больше людей стремятся в мир, где царствует магия, где существуют мифологические существа, где меч и щит возносят героя к вершинам славы. Больше всего в этом продвинулись, так называемые, ролевики.

На Западе ролевые игры изначально были настольными. Об этом свидетельствуют история и названия *role-playing games* – означает именно настольные ролевые игры и появилось раньше, чем *live-action roleplaying games* – ролевые игры живого действия.

В СССР же эти две ветви ролевых игр зародились и развивались параллельно. Настольные ролевые игры развивались энтузиастами на основе книг-игр. Ролевые игры живого действия зарождаются в Клубах любителей фантастики (КЛФ) и Клубах самодеятельной песни (КСП), и достаточно быстро приводят к возникновению самостоятельного неформального ролевого движения.

Описать развитие настольных ролевых игр в СССР и СНГ крайне сложно, так как общность ролеви́ков, играющих в настольные игры, очень «рыхлая» и несвязанная. Поэтому в дальнейшем описывается только история развития игр живого действия.

Условно можно выделить следующие периоды:

1986—1989 гг. – Формируется база ролевого движения.

КЛФ и КСП проводят первые игры.

1990–1993 гг. – Проводятся первые «Хоббитские Игрища». Начинает формироваться общность ролеви́ков. На данном этапе она в основном состоит из студентов и школьников. Костюмов как таковых чаще всего нет.

1993–1996 гг. – Формируются клубы и команды. Появляются командные игры, в которых роли выдаются только капитанам команд. Делается упор на создание оружия и брони. Возникает массовая культура ролевого фехтования. Возникает и осознаётся расхождение ранее «единых» ролеви́ков по совершенно различным направлениям. В дальнейшем это расхождение дорастёт до принципиального антагонизма между отдельными группами. Формируется и осознаётся как единая сочинительская и исполнительская культура ролевых менестрелей.

1996–2002 гг. – Возникает востребованность антуража, не только у бойцов. Все большее внимание уделяется гражданскому костюму. Увеличивается значение индивидуального игрока. В некоторых регионах это приводит к почти полному исчезновению боевых команд. На почве возрастающей массовости игр и сложностей организации появляются полигонные команды и «менеджерские» группы мастеров.

2002–2006 гг. – Совершенствуется организационная работа мастеров. Ролевые клубы в отдельных городах успешно социализируются.

Если говорить о личности ролеви́ка, то нужно отметить безусловную страсть к средневековью и фэнтэзи. Ролевики живут там, где «селятся драконы, демоны, эльфы, гномы и прочие магические существа». Что интересно, если посмотреть по сайтам в глобальной сети Интернет, по статистике,

большая часть ролевиков либо психологи, либо программисты. Любой из них любит костры, леса, природу, песни под гитару. Ролевое движение, прежде всего, строится на дружеских отношениях, поэтому каждый знает, что попади он в трудную ситуацию – ему будут рады помочь.

Всем ролевикам без исключения присуща любовь к рок-музыке, в основном к heavy metal. Ну, и конечно, к фолк-року, стилизованному под старинную музыку. В России это либо кельтские, ирландские или славянские национальные мелодии, а также песни на ролевую тематику, которые все равно сопровождаются музыкальными деталями средневековья и фэнтэзи.

Также можно отметить то, что независимо от пола, 90% ролевиков носят длинные волосы. Также им присуще различная атрибутика исторического типа – металлические браслеты, кольца, перстни, использование различных рун, кожаные наплечники, шнурок на волосы поперек лба, ну, и все, что связано с их образом жизни. В повседневной одежде они практически не отличаются от обыкновенных неформалов. А вот если проводится отыгрыш или тренировка, то идут в ход древнерусские рубашки, кольчуги, доспехи, плащи, длинные красивые платья, меховые и кожаные кирасы, все это вкупе с оружием, типа меча, лука, кинжала, алебарды и т.д.

Хотелось бы сказать, что существуют ролевики традиционные и техногенщики. Первые выступают за фэнтэзи, вторые за оружие и игры XX–XXI веков. Обычно, между ними идет легкая, почти незаметная конкуренция, даже пренебрежение друг другом. Их не принято делить, но основной группой являются толкиенисты – они, в основном, представляют мирный класс, который просто играет по книгам Дж. Толкиена.

Обычно, ролевики делятся на кланы (команды), в которых выстроена своя иерархия, есть свои плюсы и минусы, разработан свод законов, герб, устав, форма единой одежды. Каждая команда проводит тренировки, обычно на природе. В них входят упражнения в бое на различных видах средневекового оружия. У кого нет профессионального меча или посоха, могут пойти и срезать себе палку где-нибудь в лесу, чтобы упражняться в технике. Отсюда и идут постоянные ушмешки над ролевикам, что, дескать, бегают с палками по лесу и колотят друг друга.

Кроме физических тренировок, ролевики еще любят отыгрыши различных миров. Например, кто-то становится демоном, которому «мастер» (человек, который следит за выполнением правил и определяет ход игры), дал задание выкрасть принцессу из одного поселения. Принцессу охраняют другие игроки – воины. Так начинается увлекательная игра с боями, разборками, договорами, соглашениями. У всех определяются плюсы и минусы, сила и ловкость.

Игра – важное средство самовыражения. Игра – это путь к познанию самого себя, своих возможностей, своих пределов.

Д. Б. Эльконин проанализировал структуру сюжетно-ролевой игры, выделил единицу игры – роль, которую берет на себя человек. С ролью связаны игровые действия. Другой компонент игры – правила. Благодаря ним,

возникает новая форма удовольствия – радость от того, что человек действует так, как требуют правила. Результатом игры являются более глубокие представления о жизни и деятельности людей, знакомство с их профессиями. Выбор игровых сюжетов должен представлять интерес, учитывать интеллектуальные возможности, психофизическое состояние.

Мы можем сделать предположение, что большинство людей, которые занимаются ролевыми играми в живом действии, инфантильны – это когда взрослые люди демонстрируют психологические качества более ранних подростковых этапов. В молодёжных движениях эти случаи весьма наглядны. Взрослые (по юридическим меркам) студенты, как самые настоящие дети, выкидывают фокусы на публике при флэшмобе, бегают по городу в поисках тайников (например, томская ночная игра «Дозор»), устраивают драки на мечах в ролевых играх и так далее.

С точки зрения «Лестницы Странников», которая приводится во многих статьях в газетах, журналах, как и в Интернет изданиях, так и печатных, эти дяди «не доиграли в детстве», не проработали достаточно полноценно соответствующий этап на «лестнице», в данном случае — взаимодействие и поступок. Эту теорию описывает и активно использует в своей работе Михаил Кожаринов – директор московской школы «Перспектива». «Лестница» говорит о том, что каждые три года в мышлении человека образуются некие доминанты, которые становятся в центр его восприятия действительности. Мышление по ряду своих характеристик напрямую зависит от этих доминант. Осваивая новый стиль мышления, человек переходит к следующей ступени, которая закономерно вытекает из предыдущей. Новая ступень задаёт новые рамки картины мира, формирует мышление — и так далее, до некоего рубежа.



«Лестница Странников»

Наша система образования не нацелена на учёт данной потребностной сферы и те формы работы, которые она навязывает, не соответствуют этапам развития мышления. Кстати, по той же причине в подростковом возрасте система образования часто демонстрирует провал в эффективности работы. Если человек «недобрал» на одном этапе, ему трудно проходить и через следующий. Но нельзя сказать, что этапы эти не проходят вообще. Проходят, но в каком-то урезанном виде. Ощущая такую нехватку, человек как бы проваливается на раннюю стадию и начинает жадно добирать то,

что в своё время (чаще в детстве) упустил. В большинстве случаев это происходит. В молодёжных движениях наблюдается огромная ротация активистов. Люди «добирают», перерастают и уходят из движения в обычную семейную и социальную жизнь. Но иногда происходит заикливание, когда радость образа жизни «странника», соответствующего внутренней потребности человека, входит в противоречие с затхлой повседневностью, не несущей никакой радости. Тогда он стремится убежать в мир этой радости как бы навсегда. Она, правда, всё равно уходит, так как наполняется потребностная сфера, но у человека исключительно такая жизнь начинает ассоциироваться с полноценной, и он стремится вернуться к ней снова и снова.

Делая вывод по данной теме, можно сказать о том, что сюжетно-ролевая игра — очень мощное средство успешной социализации и овладения навыками решения самых непредвиденных ситуаций. Недаром же лучшие менеджеры мира прибегают в своей работе к аналогу детской сюжетно-ролевой игры, по-взрослому именуемой ими “деловой”. Но что ролевика хотят скрыть за этой игрой? Кто-то проигрывает свои жизненные ситуации, кто-то борется с агрессией, кто-то переносит ролевые игры и опыт в свою настоящую жизнь. Подобрал методику и сделав исследование, мы можем посмотреть, что именно и в какой сфере человек «проигрывает» в игре. Можно сказать, что ролевая игра — это вид самостоятельного искусства, стихийная форма дополнительного образования, которая необходима человеку, который занимается ролевыми играми.

## **ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

*Р. И. Мусеева*

ГБОУ школа-интернат №15 I, II вида, г. Томск

Российское законодательство предлагает равные права всем детям при решении вопроса выбора образовательного маршрута. По данным статистики в России насчитывается 50 тысяч детей-инвалидов! Около 25% данной категории детей не получает достойного образования. Права многих детей с проблемами в развитии нарушены по причине недостаточного финансирования, психологических, социальных барьеров и т.д. Президент России Д.А. Медведев сказал: «Мы обязаны создать условия для детей-инвалидов», в связи с этим 2009 год объявлен годом равных возможностей.

Проблема развития инклюзивного образования в России находится в центре внимания широкой общественности, является одним из наиболее сложных направлений образовательной практики. Тем не менее, стоит отметить, что не только в общественном сознании, но и в профессиональном педагогическом мышлении ценности инклюзивного образования пока не стали доминирующими. Поэтому, на современном этапе развития общества

актуальное значение приобретают личностные формы качеств самого педагога, его ценностные ориентиры.

В связи с этим крайне необходима подготовка и повышение квалификации педагогов в рамках инклюзивного направления, что предусматривает:

- формирование активной гражданской позиции педагога;
- формирование демократического стиля педагогической деятельности;
- развитие коммуникативной культуры педагога;
- ценностное самоопределение личности учителя, основой которого является признание ценностей многообразия и толерантности.

Другими словами, перед российскими педагогами стоит важная задача: учить детей с особыми образовательными потребностями жить в обществе. А это значит, что объектом обучения становится сама жизнь детей с особенностями в развитии, главным аспектом которой является создание условий для полноценной и качественной жизни человека со специальными нуждами в рамках нового образовательного пространства.

В настоящее время элементы инклюзии, как весенние зелёные ростки, уже самостоятельно определяют положение дел в системе российского образования. Алина Левицкая, директор попечительского совета, в своём выступлении на Международном семинаре по развитию инклюзивного образования, проходившем в Москве 10.04.2009 года выразила надежду, что стратегия образования по части развития инклюзии будет принята на государственном уровне и поддержана обществом. Денис Роза, директор региональной неправительственной гуманитарной организации «Перспектива», помогающей инвалидам, также занимается проблемами инклюзии. В своём выступлении на вышеуказанном семинаре она подчеркнула необходимость и важность включения инклюзии в общество, указала, что в 24 городах России уже работают организации по внедрению инклюзивного образования, конечно, встречаются барьерные проблемы, которые будут решены при создании инклюзивной системы образования, причём для детей, с самого раннего возраста. Так необходимо ли нам инклюзивное образование?

Вне всякого сомнения, инклюзия необходима детям с образовательными потребностями, только надо учитывать личностные возможности и ресурсы каждого ребёнка с проблемами в развитии. Инклюзивное образование также важно и для здоровых детей, по той простой причине, что совместное обучение будет способствовать развитию у учащихся толерантности, формированию умения понимать и принимать окружающих такими, какие они есть, осознанию того, что все равны. Создание в образовательных учреждениях безбарьерной среды позволит разнообразить учебный процесс, повысит интерес и мотивацию учащихся, будет способствовать налаживанию коммуникационных мостиков дружбы, а также существенно расширит возможности для развития нравственных качеств у подрастающего поколения. В тоже время мы не считаем инклюзию самоцелью. Создание новой системы образования, по нашему мнению, не должно способствовать

ликвидации специальных (коррекционных) учреждений, поскольку такой перегиб нанесёт непоправимый вред идее и самим детям, обучающимся в данных образовательных учреждениях.

Каковы же, по нашему мнению, составляющие инклюзии? Прежде всего, это:

- Организация условий жизни и деятельности для лиц с ограниченными возможностями здоровья. В чём она заключается? В атмосфере толерантности, наличии материально-технического обеспечения, расходах, которые необходимо регулировать с общественными организациями;
- Создание адаптивной программы. На чём она базируется? Прежде всего, необходимо наличие методической базы как неотъемлемого аспекта в данном направлении;
- Подготовка, консультация кадров, основой которой является создание комплекса медицинского, психолого-педагогического и пр. сопровождения. Понимание родительской общественностью данной проблемы, её принятие, также является составляющей инклюзии;
- В обязательном порядке нужны зарубежные стажировки, зарубежные контакты, с целью ознакомления с международным опытом.

Таким образом, инклюзивное образование будет учитывать потребности всех участников, станет платформой для приобретения ими представлений в области регулирования человеческих отношений, формирования качества толерантности, что позволит более успешно решать вопросы адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в современном мире.

#### *Литература*

1. Инклюзивные процессы в современном образовании: опыт, проблемы, перспективы. Международный научно-практический семинар 10.04.2009 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://perspektiva-inva.ru>

## **ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ МОНГОЛЬСКИХ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОВЕДЕНИЯ**

*Нарантунгалаг Батаа*

Филиал Монгольского государственного университета, г.Эрдэнэт, Монголия

Сегодня методика русского языка как иностранного в целом переживает значительный подъем интереса к культуроведческой проблематике, к проблеме “диалога культур”. Для методики обучения иностранных филологов всегда были актуальны не только путь от языка к культуре, но и движение от культуры к языку.

Современные методисты предупреждают о том, что происходит "... абсолютизация инструментальной стороны речи (язык как средство общения), причем акцентируются те области коммуникации, которые определяются как "общественно-значимые". В качестве цели обучения русскому языку выдвигается не только и не столько коммуникативная, сколько социальная, межкультурная компетенция, несомненно включающая и коммуникативную. Таким образом, речь идет о расширении целей обучения, включающих в себя освоение языка в широком смысле слова. В процессе обучения иностранных филологов русскому языку образовательная задача всегда занимала важное место. Для них интерес представляет не просто контакты в магазине или в ресторане, где желаемое можно получить и без знания языка, а именно полноценное общение в том же ресторане или в гостях, а также наиболее важное речевое общение и обмен информацией в рамках профессиональной деятельности. Преподаватели русского языка как иностранного нашего филиала предлагают учащимся интерпретацию языковых фактов с позиции отражения в них особенностей России как страны и как проявление русской языковой картины мира и национального менталитета.

В настоящее время стоит задача – обеспечить данную программу учебными пособиями. Используются аудио и видео материалы: "Прогулки по Москве", "Прогулки по Санкт-Петербургу", "Новеллы о Томске". А также – пособия по русскому языку: Аксенова М.П. "Русский язык по-новому" Златоуст СПб, Теремова Р.М., Гаврилова В.Л. "Окно в мир русской речи" Златоуст СПб, Катаева М.Б., Протопопова И.А., Сергиенко З.П. и др. "Читаем о России по-русски", Капитонова Т.И. и др. "Живем и учимся в России" Златоуст СПб, Миллер Л.В., Политова Л.В. "Жили-были" Златоуст СПб. Каждый год кафедра иностранных языков проводит "Неделю русского языка" во время месячника Общества Монголо-Российской дружбы. В этих мероприятиях участвуют Генеральное консульство РФ в г. Эрдэнэте и российская средняя школа № 19 в г. Эрдэнэте. Большой интерес проявляют студенты к возродившимся русским праздникам. Сами с удовольствием участвуют в театрализованных представлениях, таких как рождественские посиделки, масленица, троица.

Как известно, особая роль в раскрытии русского образа мыслей, отраженных в языке принадлежит "отобранному временем и самим языком" образцовым текстам художественной литературы. Подготовка иностранных филологов предусматривает обильное чтение целостных произведений художественной литературы или отрывков из них. При этом ставится задача – научить учащихся читать и понимать художественные произведения на русском языке, написанные в разные исторические периоды и нередко содержащие устаревшие слова и выражения, историзмы или диалектную просторечную и жаргонную лексику. Трудность для иностранцев представляет чтение многих произведений современной российской литературы, причем не только в аспекте языка, насыщенного диалектизмами или жаргонизмами,



но из-за специфических художественных особенностей определенных литературных направлений (например: русский авангард начала века, современный постмодернизм). Текст учебника или пособия всегда является основным средством сообщения социокультурной информации о стране изучаемого языка. Сегодня представление о России у иностранных учащихся формируют средства массовой информации. Учитывая, что учащиеся и немногие имеют, по финансовым причинам, возможность посетить Россию и общаться в реальном времени с “носителями языка”, важно правильно преподнести информацию, дать возможность выбора суждений. Интерес учащихся вызвали культуроведческие и цивилизованные темы: “Русский национальный характер”, “Природа и климат России”, “Российская система образования”, “Народные декоративно-прикладные промыслы”, “Русское искусство (живопись, скульптура, музыка, театр) и т.д., дающие в совокупности целостное представление о России, ее жителях и русской культуре.

Сегодня в Монголии возобновляется интерес к России, современной России, ее истории, культуре, изменениям в образовательной области. Следствием этого является возросшее количество старшеклассников, принимающих решение поступать на филологический факультет на отделение Русского языка. Сегодня в нашем филиале учатся более 70 студентов по специальности учителя русского языка. В последние 3 года поступают 20-25 студентов в год. Особенность географического расположения Монголии, длительная протяженность границы с Россией, изменение политической ситуации ориентирует на партнерские отношения. Русский язык остается востребованным, возникает необходимость обучения русскому языку. Русский язык представляет собой “ключ” к познанию русской культуры.

## **ЛЕКСИКО – СЕМАНТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ ГЛАГОЛА СО ЗНАЧЕНИЕМ « РЕЧЬ» В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ**

*Нямхуу Цэнгэл*

Филиал монгольского государственного университета, г.Эрдэнэт, Монголия

Важнейшим проявлением лексической парадигматики являются лексико-семантические группы слов, объединяющие слова одной части речи, которые имеют общую категориально – лексическую сему / архисему/.

Архисема – это родовая обобщающая сема, присущая всем единицам определенного класса и отражающая их общие категориальные свойства. Она составляет семантическую основу группы и уточняется в каждом отдельном слове дифференциальными семами.

Классы слов могут быть охарактеризованы в зависимости от того, какие компоненты- формальные или семантические –являются общими для слов, объединенных в данном классе. С этой точки зрения можно выделить три типа

классов слов: формальный, семантический, формально-семантический. [Кузнецова Э. В, Лексикология русского языка, М, 1982, 71].

Источники исследования (196 примеров) собраны из толкового словаря русского языка, [С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова, М, 2005] из художественной литературы [Прозрачный Тамир, М, 1969 Ч. Лодойдамба, перевод с русского А. Ринчина] и при помощи анкетирования у студентов БГУ. Мы выделили семантический класс /ЛСГ / глагола с архисемой « передавать речь другим, говорить» в современном русском языке и анализировали их.

Выделены следующие классификации:

### 1. Со стилистической характеристикой

- А. Нейтральная лексика: говорить, рассказывать, разговаривать, сообщать, объяснять, объявлять, толковать, предлагать, заявлять, изъяснять, отвечать,
- Б. Стилистически приподнятая лексика
  - Книжная: распространять, повествовать, вещать, декларировать, гласить;
  - Высокая: проклинать, молить и др
- В. Стилистически сниженная лексика
  - Разговорная: басить, журить, кричать, проклинать, выругаться, бурчать и др
  - Просторечная: горланить, материться, выражаться, огрызаться, голосить, лаять

### 2. По сфере употребления

- А. Уголовный жаргон: базлатъ, байровать, балаболить, баланду травить, барахлить, цинковать, шлепать, ширеньхатъ, ботать по фене, рыгать и др
- Б. Диалектизмы: гутарить, баить

### 3. По степени употребительности

Кроме активной есть немало устаревших слов.

### 4. С точки зрения выражаемого значения

- А. Много говорить: болтать, базарить, насочинять, навязываться, домогаться, ласы точить, нудеть, свезти тачку, дать раскладку, раскладывать, балаболить,
- Б. Мало говорить: предлагать, отрезать, отвечать, доносить, заявлять,
- В. Говорить тихим голосом: шептать, бормотать, бурчать, процедить сквозь зубы
- Г. Передавать: сообщать, транслировать, вещать, возглашать, декларировать
- Д. Обращаться грубо: журить, обругать, проклинать, выругаться, материться, бранить, выражаться, огрызаться, ссориться, лаять, грубить, шипеть и др
- Е. Говорить неправильно: лгать, врать, клеветать, сплетничать. вешать /двинуть/ лапшу на уши, бредить, кривить душой и др

### 5. По структуре

Словосочетания могут быть несвободными то есть выражаются фразеологизмом. Например: процедить сквозь зубы, заговаривать зубы, толкать речи, вешать лапшу на уши, чесать язык, кривить душой, бросить словами, бросать слова на ветер

#### 6. По выражению системного отношения

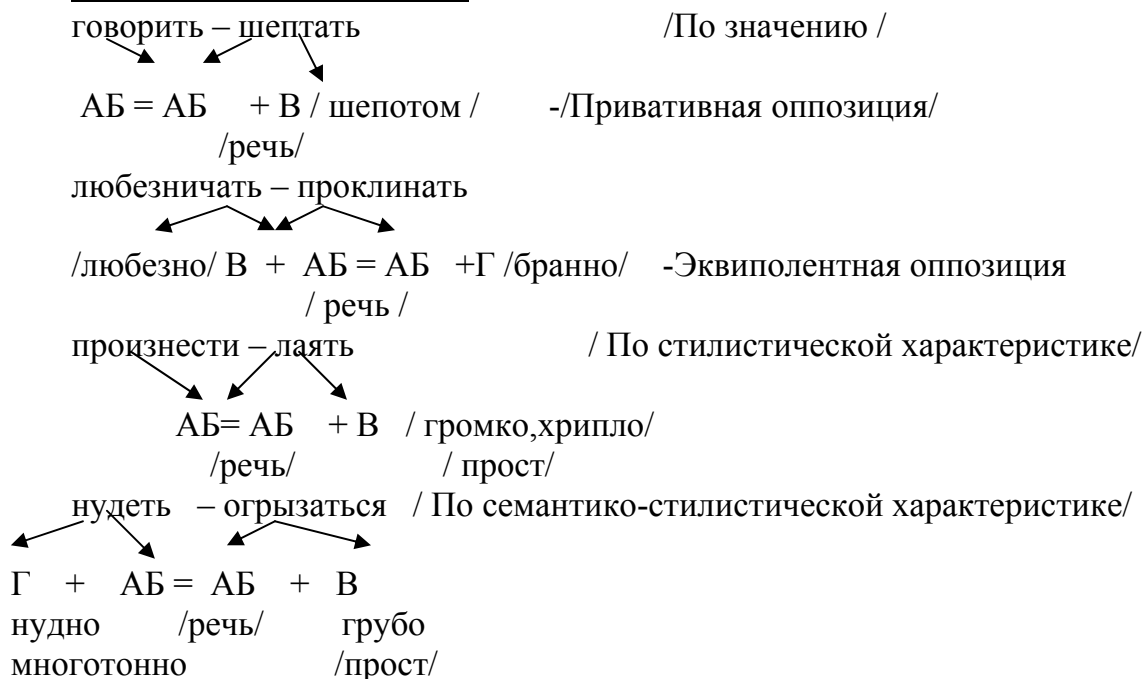
##### А. Синонимы:

- врать, лгать, сочинять, темнить, заливать, трепаться, плести, клепать
- велеть, поручать, распоряжаться, командовать, повелевать, верховодить
- бранить, ругать, выругаться, журить, грубить, проклинать, шипеть, распекать
- горланить, орать, кричать, зыкать, реветь, рыкать, вопиять, кликать, голосить
- бормотать, бурчать, бубнить, роптать, процедить сквозь зубы, мямлить
- разговаривать, говорить, толковать, беседовать, трепаться, трещать, тараторить
- возглашать, декларировать, информировать, объявлять, распространять
- базарить, дать раскладку, раскладывать, баланду травить, свезти тачку

##### Б. Антонимы:

- щебетать-восклищать, декламировать, чеканить
- шептать- кричать, горланить, орать, басить

#### 7. Компонентный анализ



Выводы:

1. Семантический класс, различающийся по стилистической характеристике, связан с эмоцией говорящего и настоящий класс различен по сфере употребления.
2. Существуют немало слов, тождественных с издаваемым звуком животными и употребляемых в прямом значении.
3. В семантическом классе преобладающее большинство занимает стилистически сниженная лексика, т.е. разговорные и просторечные слова.
4. В настоящем классе синонимический ряд больше, чем антонимический. Это показывает, что класс имеет общую сему, архисему.

## **АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА И ГЕНДЕР**

*Ю. Д. Пинчук*

Томский государственный педагогический университет

Влияние акцентуированной личности на становление гендера. Является в наше время одной из актуальных проблем. Следует отметить что, различные проявления гендера, могут нести за собой серьезные отклонения в характере человека. В свою очередь на становление гендера влияют различные факторы, такие как, воспитание, детско-родительские отношения и социальное окружение, а во многом этим фактором является личность и характер человека.

Гендер – то сложный социокультурный феномен, обуславливающий различия в ролевом поведении, в ментальных и эмоциональных характеристиках между мужчиной и женщиной конструируемых обществом.<sup>5</sup>

Гендерная идентичность – это психосоциальный процесс, обеспечивающий единство самосознания и поведения индивида, причисляющего себя к определенному полу и ориентирующегося на требования соответствующей половой роли.

В социально-психологических концепциях гендера для обозначения культурно-символического смысла «женского» и «мужского» начала используются термины «феминный» и «маскулинный», эти понятия не противопоставляются друг другу, а рассматриваются как комплекс относительно независимых характеристик, которые могут проявляться в поведении индивида независимо от его половой принадлежности.

Акцентуации характера — это крайние варианты нормы личности, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, вследствие чего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим.

В зависимости от степени выраженности выделяют две степени акцентуации характера — явная и скрытая.

Явная акцентуация. Эта степень акцентуации относится к крайним вариантам нормы. Она отличается наличием довольно постоянных черт определенного типа характера.

Скрытая акцентуация. Эта степень видимо должна быть отнесена не к крайним, а к обычным вариантам нормы. В обыденных, привычных условиях, черты определенного типа характера выражены слабо или не проявляются совсем.

### ***Основные типы акцентуаций характера***

Существует две классификации типов — первая предложена К.Леонгардом в 1968, а вторая Личко А. Е., 1977. <sup>1</sup>

Сопоставление этих классификаций, приводится ниже.

#### **Тип акцентуированной личности по К- Leonhard**

<b>А. Е. Личко</b>	<b>К. Леонгард</b>
Лабильный циклоид	Лабильный
Лабильный	Сверхподвижный, Эмотивный
Истероидный	Демонстративный
Психостенический	Сверхпунктуальный
Эпилептоидный	Регидно-аффективный, Неуправляемый
Шизоидный	Интравертный
Сенситивный	Боязливый
Астено – невратический	Неконцентрированный или невратический
Конформный	Экстравертированный
Неустойчивый	Слабовольный
Гипертимный	
Циклоидный	

Хотя исследования и не обнаруживают, что между мужчинами и женщинами существуют значительные расхождения по большинству качеств, мы предполагаем, что они очень не похожи друг на друга.

Частично это происходит по той причине, что женщины и мужчины исполняют различные социальные роли, и, как следствие, мы полагаем, что между ними имеют место различия, которые оправдывают эти роли.

Наше общество также указывает нам, что мужчины и женщины отличаются «феминными» и «мускулинными» качествами и должны отличаться друг от друга по характеру. Кроме того, наша врожденная когнитивная привычка разделять все на категории и действовать на основе такого разделения также способствует сохранению представления, что гендерные различия велики и актуальны. Все люди стремятся определить свою гендерную идентичность, в соответствии с социокультурными нормами, того общества, где они живут.

Каждой акцентуации характера, присущие определенные особенности, которые имеют специфическое влияние на становление гендера (таким образом для истероидного типа, характерно преобладание феминных качеств, а для шизоидного типа, характерно преобладание мускулинных качеств. Мы можем предположить, что на гендер может влиять самооценка, тип

личности, социальное окружение. Соответственно те компоненты которые сопровождают человека на протяжении его жизни.

Акцентуации влияют на гендер, в свою очередь гендер влияет на здоровые отношения в семье, а здоровые отношения в семье, является залогом формирования здоровой личности. Таким образом, можно сделать вывод, что эти две составляющие являются частью одного целого, человека – как полноценного члена общества.

### **Литература**

1. Александрова, А. А. Сравнительная таблица акцентуаций характера [Электронный ресурс] / А. А. Александрова. – Режим доступа: <http://psiholog.ru>.
2. Кречмер, Э. Строение тела и характер / Э. Кречмер; под ред. Ганнушкина – СПб. : Питер, 2007.
3. Леонгард, К. Акцентуированные личности / К. Леонгард; под ред. В. М. Блейхера – СПб. : Киев, 1989.
4. Личко, А. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А. Личко. – СПб. : Питер , 1982. – С 288–318.
5. Психологический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psi.webzone.ru>.
6. Ажгихина, Н. И. Словарь гендерных терминов / Н.И. Ажгихина. – 2007.

## **ВЗГЛЯДЫ УИЛЬЯМА ДЖЕМСА НА МАСТЕРСТВО И ПРАКТИКУ ПЕДАГОГОВ**

*А. О. Куприенко, В. А. Постоева*

Томский государственный педагогический университет

*Не считайте себя самым проницательным, умным: вся правда и все добро мира не открывается целиком кому-то одному, хотя у каждого наблюдателя есть свои преимущества, ведь каждый человек имеет свою особую внутреннюю позицию и ему может быть видно то, что незаметно другим.*

Уильям Джемс

Уильям Джемс (1842–1910) окончил Гарвардский университет, имел медицинское и художественное образование. Он фактически познакомил в XIX в. Соединенные Штаты с психологией, стал первым ее преподавателем и организовал первую научную лабораторию [3].

Диапазон интересов Джемса не имеет себе равных. В научных исследованиях он изучал деятельность мозга, высшие измененные состояния сознания, развитие когнитивных процессов, эмоции. Его одинаково интере-

совали психологический опыт людей, которых называют «святыми», и биологические основы поведения.

В психологических работах выдающегося американского ученого изложена не столько целостная система взглядов, сколько представлены новые смелые подходы к исследованиям разнообразных проблем. Взгляды Джемса оказали влияние на развитие функциональной психологии, бихевиоризма, экзистенциальной, когнитивной психологии и др. [1, 2, 4].

Самые читаемые книги Джемса – это книги, посвященные проблемам образования; его лекции для учителей были очень популярны. Джемс был не только ученым, которого сегодня мы назвали бы психологом гуманистического направления, он был, прежде всего, учителем. Джемс понимал, как велика ответственность человека, взявшегося учить других и давать им советы. Именно поэтому он хорошо понимал проблемы педагогов и чувствовал острую необходимость в улучшении качества преподавания не только в высшей, но и в начальной школе.

Его религиозные убеждения были самыми протестантскими, самыми демократическими, полными тепла, человеческой доброты. Своим добросердечием и очаровательным юмором он вызывал почти всеобщую любовь. Джемс относил себя к категории старомодных психологов, для которых большое значение имели вопросы морали. Сознывая, что ни один исследователь не обладает истиной в последней инстанции, он все-таки считал себя вправе напоминать другим преподавателям, что любые их действия имеют этический аспект. Каждый педагог должен стремиться к тому, чтобы его слова не расходились с делами, и только тогда его наставления могут принести реальные плоды.

Джемс дает описание «своеобразной слепоты», называя так неспособность людей понимать друг друга. Мы сами не осознаем этой слепоты (*personal blindness*), и в этом источник многих наших несчастий. Когда мы считаем себя вправе решать за других, что для них хорошо, а что плохо, чему им следует учиться и что им нужно в жизни, мы проявляем своего рода слепоту. Эта «слепота», которая проявляется у нас по отношению друг к другу, представляет собой симптом более глубокой «слепоты» – неспособности к правильной оценке реальности. Согласно Джемсу, в таком подходе нет ничего мистического, поскольку его можно проверить опытным путем. Наша «слепота» мешает нам правильно оценивать настоящее [5].

В книге «Беседы с учителями про психологию и со студентами про идеалы, которым стоит подражать» он написал: «Перед любым преподавателем стоят две задачи: первая – он должен обладать знаниями и передавать их другим; вторая – он обязан давать правдивую информацию. Первая задача очень важна и признана официально. Меня заботит только вторая» [5].

Выдающийся американский психолог полагал, что для успешного образования важен не столько объем информации, сколько воспитание у детей желания учиться и умения контролировать свое поведение для лучшего усвоения учебного материала.

Джемс считал, что можно решить проблемы образования, не подыскивая и не изобретая дополнительных средств и возможностей, а лучше используя лишь то, что уже имеется. Джемс, изучая работу сознания, пришел к открытию двух его детерминант: привычки и внимания. Личность формируется в процессе постоянного взаимодействия инстинктов, привычек и личного выбора.

Как педагог-теоретик, обучающий и студентов, и преподавателей, Джемс заботился о формировании у них необходимых навыков, например, привычки обращать внимание на свои действия, а не совершать их автоматически. Он говорил, что систематические тренировки студентов по развитию навыков внимания более важны в образовании, чем-то заучивание наизусть, которое было столь популярно в его время.

Учителю необходимо поощрять в детях способность к устойчивому вниманию. Устойчивое внимание к одному предмету или к одной идее не свойственно ни детям, ни взрослым. Узор нормального сознания прерывист, мысли скользят от одного к другому, необходимо тренироваться, пока эта тенденция не изменится, и периоды сфокусированного внимания не будут становиться все длиннее. Для того, чтобы ребенок нормально развивался, учитель должен вовремя заметить, что внимание ученика улетучивается, и постараться не допустить этого.

Джемс высказал несколько предложений, полезных для учительской практики. Во-первых, содержание предмета должно иметь отношение к жизненным интересам учеников. Они должны видеть, что между изучаемой дисциплиной и их потребностями имеется связь, какой бы отдаленной она ни была на самом деле. Такой подход сразу привлекает ребенка, хотя его внимание поначалу не слишком устойчиво. Во-вторых, для того чтобы сохранить интерес к занятиям, предмет следует порой обогатить дополнительной информацией.

Джемс всегда отвергал наказание как средство обучения, как и Скиннер 50 лет спустя. Вместо того чтобы наказывать учащихся, Джеймс предложил занимать их интересной работой. Он полагал, что в классе следует больше времени уделять активной практике, а не пассивным занятиям. Цель здесь заключается не в том, чтобы выполнить те или другие задания, а в укреплении способности учащихся контролировать и фокусировать внимание. Миссия преподавателя будет выполнена, если ученик приобретет необходимые для занятий навыки и привычку учиться, благодаря чему в дальнейшем он сможет охотно и серьезно изучать избранный предмет.

Сам Джемс с пониманием относился к тому факту, что профессии учителя как бы изначально присущи некоторые личностные недостатки: «Опыт научил меня, что в интеллектуальном отношении учителя менее свободны, чем любая другая категория людей. Учитель выворачивается наизнанку, чтобы понять вас, но если до его сознания когда-нибудь дойдет что-то сказанное вами, он уляжется на эту информацию всей тяжестью своих понятий, точно корова на пороге дома, так что ни войти, ни выйти. Он никогда



не забудет усвоенной информации и не сможет воспринять ничего другого, что бы вы ни говорили и ни делали. Свое мнение о вас он унесет в могилу, как шрам на собственном лбу» [Цит. по 3].

Джемс полагал, что психология не должна давать учителям конкретные советы и объяснения по методам обучения детей, а обратить их внимание на необходимость исследования внутренней жизни учащихся.

Джемс взглянул на мастерство и практику педагога с точки зрения психолога. Он высказал предположение, что дети от рождения наделены интересом и способностью к обучению, поэтому в задачу преподавателя входит создание психологического климата, помогающего естественному процессу обучения. – «Больше всего мне хочется, чтобы учитель был в состоянии понять особенности психики ученика и по возможности мог отнестись к ним сочувственно» [5].

### ***Литература***

1. Ждан, А. Н. История психологии: от Античности до наших дней. Учебник для вузов. 8-е изд / А. Н. Ждан. – М. : Академический проект, Трикста, 2008. – 576 с.
2. Марцинковская, Т. Д. История психологии. Учебник для вузов-7-е изд / Т. Д. Марцинковская. – М. : Академия, 2007. – 544 с.
3. Фрейдджер, Р., Фейдимен, Дж. Личность : теории, упражнения, эксперименты / Р. Фрейдджер, Р. Фейдимен. – СПб. : Изд-во Еврознак, 2006. – 864 с.
4. Шульц, Д., Шульц, С. Д. История современной психологии / Д. Шульц, С. Д. Шульц, – СПб. : Изд-во «Евразия», 2006. – 326 с.
5. Джемс, У. Психология, 2 часть / У. Джемс. – СПб. : Издат. К.Л. Рикк-тера, 1911. – С. 323–340.

## **ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СЕМЕЙ**

*Н. Н. Рубан*

Томский государственный педагогический университет

Согласно определению Н.М. Соловьева «семья – малая социальная группа (ячейка) общества, важнейшая форма организации личного быта, основанная на супружеском союзе и родственных связях, то есть, отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, братьями и сестрами и другими родственниками, живущими вместе и ведущими общее хозяйство» [1].

А. Г. Харчев дает определение семьи и как малой группы, и как социального института, члены которого удовлетворяют определенные социальные потребности общества [9]. По Харчеву «семья – это исторически конкретная система взаимоотношений между супругами, между родителями и детьми, как малой группы, члены которой связаны брачными или родственными отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью и социальная необходимость в которой обусловлена потребностью общества в физическом и духовном воспроизводстве населения».

Еще одна область общественной жизни, где в последнее время происходят весьма заметные, разнообразные и не всегда благоприятные для будущего общества изменения – сфера семейно-брачных отношений. С одной стороны, заметен рост доли молодых людей, считающих, что для «счастливого детства и для надлежащей подготовки к взрослой жизни, в том числе семейной, ребенок нуждается в доме, где есть отец и мать». С другой стороны, в США, Канаде и странах Европы (Россия – не исключение) снижаются показатели вступления в брак и рождаемости, средний возраст вступления в брак повышается, увеличивается число людей, сознательно не желающих иметь детей или откладывающих их рождение [4]. В современной России огромное число разводов. В то же время в течение последних десятилетий резко возросла сексуальная активность до вступления в брак и вне брака. Это явление приводит к значительной утрате смысла разделения на «замужних», «разведенных» и «незамужних». Претерпевают значительные изменения и сами семейные установки и роли современных молодых мужчин и женщин [6].

За последние десятилетия очень заметно возросло разнообразие моделей современной семьи. Доля патриархальных семей, с четким разделением внутрисемейных ролей на «мужские» и женские» и доминированием мужчины в области принятия решений практически во всех областях семейной жизнедеятельности, уменьшается. Все большее распространение получает эгалитарный брак, в котором супруги равны в своих правах и равно уважают друг друга. В таких семьях хорошо развита взаимопомощь супругов, мужа активно и результативно включены в домашнюю работу и воспитание детей, они положительно и заинтересованно относятся к профессиональной деятельности жены. Одновременно заметную популярность во многих странах, в том числе – России, приобретает гражданский (незарегистрированный) брак, характеризующийся субъективно меньшей степенью взаимной ответственности и стабильности [7]. Кроме этого в России заметно выросло количество неполных семей и семей матерей-одиночек, что неблагоприятно сказывается на формировании гендерной идентичности.

Существует ли нечто общее в отношениях внутри нормальной семьи, что не зависит от времени, культуры, этноса? Ответа на этот вопрос не было вплоть до исследований психолога и антрополога Маргарет Мид. В своих трудах М.Мид пишет: «...мы можем столкнуться в некоторых сообществах с очень ленивыми мужчинами или, наоборот, с женщинами, ненормально свободными от каких-либо обязанностей, но принцип сохраняется везде» [8].

Перечислим различные взгляды на данную проблему современной семьи:

- А. Белат считает, что требуются особые социальные усилия, чтобы мужчина выполнял обязанность кормить семью и детей, так как у этой социальной обязанности нет биологического механизма, а материнская привязанность к ребенку природная. Каждое поколение молодых мужчин должно учиться родительскому

поведению в семье: их биологическая роль дополняется социальной (**родительская роль**). В христианской религии образ отца – кормильца воплощен в Иосифе Обручнике – земном муже Девы Марии. Данный постулат христианства утверждает о том, что социализация подростка должна проходить по архетипам Христа и девы Марии [3].

- по В.Н. Дружинину семья рушится тогда, когда мужчина либо не приобретает, либо теряет ответственность за семью как целое, либо не может в силу обстоятельств выполнять свои обязанности [5].
- М. Мид считает, что мужчина всегда должен нести **ответственность** за семью. Если мужчина несет ответственность за себя и за семью, ее настоящее и будущее, то семью можно считать «нормальной». Если же мужчина добровольно, либо по внешним обстоятельствам теряет груз ответственности, то возникают различные варианты «аномальной семьи»[8].
- по В.А. Гаспарян проблема отцовства – наиболее острая в нашем обществе, в связи с тем, что общественное воспитание (детские ясли, детский сад) считаются основным, а ответственность за судьбу детей передается «государству» и педагогам. Мужчина знает, что от его заботы, личных качеств, судьба его как отца не зависит, а ребенок – прежде всего проблема женская [4].

Из вышеизложенного можно предположить, что в настоящее время семья в России скорее является аномальной, в которой ответственность несет мать, она же зачастую и доминирует. Ни демократия, ни частная собственность, ни всеобщая христианизация населения России сами по себе ничего не решат. Они являются лишь внешними предпосылками духовной работы пройдет несколько поколений, когда российские семьи станут «нормальными».

«Нормальной» семьей считают семью, где ответственность несет муж (отец), а «аномальную» назовем такую семью, где муж не несет ответственности за семью. Если ответственность не несет никто, то это «псевдосемья» [5].

Как отмечает Б.И. Кочубей, с одной стороны, в настоящее время роль мужчины в семье часто равна нулю, а его функции выполняет женщина, а с другой стороны утратив прежний авторитет и лишившись патриархальной высоты и недоступности, отец не стал сплошь и рядом ближе к детям. Не так уж мало семей, где отец – просто «чужой среди своих» [6].

Обобщая отличительные черты современных семей, отечественный социолог А.И. Антонов отмечает ряд существенных перемен, которыми отличаются современные семьи от патриархальных семей[2]:

- произошло смещение ценностей, а именно – перевес личных выгод индивида и экономической деятельности как таковой над ценностями родства, отделение родства от социально-экономической деятельности.

- современной семье характерно разделение дома и работы. Произошло распространение потребительского типа семьи, где общесемейная деятельность дополняется потреблением товаров и услуг вне семейных учреждений за счет зарплаты, добываемой членами семьи за порогом дома. В результате чего у женщин увеличились семейные функции – она несет «двойную нагрузку» (занятость и дома и на работе), а у мужчин уменьшились семейные функции. Таким образом, переход от социального к семейно-бытовому самообслуживанию вызвал трансформацию мужских и женских ролей в семье.
- произошло размежевание дома и внесемейного мира, первичности семьи и обезличенности отношений во внешнем окружении.
- современной семье свойственна социальная и географическая мобильность, связанная с самостоятельным и независимым профессиональным и личностным самоопределением детей без наследования социального статуса и профессиональной специализацией родителей.
- система «семьецентризма» с ориентацией на материальные блага, ценностями долга, семейной ответственности, рождения и воспитания детей, заботы о старости родителей, доминированием авторитета родителей и родственников уступает системе «эгоцентризма» с ценностями индивидуализма, независимости, личных достижений, усилением ощущения сильного «Я».
- происходит переход от централизованной расширенной семейно-родственной системы к децентрализованным нуклеарным семьям, в которых супружеские узы становятся выше родовых – родственных.
- разводы вызываются межличностной несовместимостью супругов. Развод по инициативе мужа (прежде всего в связи с бездетностью брака) вытесняется разводом, вызванным межличностной несовместимостью супругов («не сошлись характерами», «отсутствие взаимопонимания», «испытывали разочарование друг в друге»).
- происходит переход от «закрытой» системы выбора супруга к «открытой» на основе межличностной избирательности молодыми людьми друг друга.

Из выше сказанного следует, что отличия современной семьи от патриархальной приводят к изменениям социального воспитания детей в семье и соответственно формированию гендерных перекосов.

### *Литература*

1. Андреева, Г. В. Семейная психология / Г. В. Андреева. – М., 2005.
2. Антонов, А. И. Микросоциология семьи / А. И. Антонов. – М., 2005.
3. Белат, А. Иосиф Обручник как икона отца / А. Белат. – Московская епархия. – 1996. – №3.

4. Гаспарян, В. А. Семья на пороге XXI века / В. А. Гаспарян. – СПб., 1999.
5. Дружинин, В. Н. Психология семьи / В. Н. Дружинин. – Екатеринбург, 2000.
6. Дубова, Е. Т. Духовный кризис в современной России и практическая психология / Е. Т. Дубова // Журнал прикладной психологии.-2000.- №1.
7. Лопухова, О. Г. Особенности становления психологического пола личности в современных социальных условиях / О. Г. Лопухова //Актуальные психологические проблемы становления личности в современном мире: Мат-лы всерос. научн.-практ. конф. Магнитогорск. – 2001.
8. Мид, М. Культура и мир детства. – М., 2000.
9. Харчев, А. Л., Мацковский, М. С. Современная семья и ее проблемы / А. Л. Харчев, М. С. Марцковский. – М., 1997.

## **РОЛЬ БИОЛОГИЧЕСКИХ И СОЦИАЛЬНЫХ МОТИВАЦИЙ В ВЫБОРЕ ПАРТНЕРА ДЛЯ ДОЛГОВРЕМЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ У СТУДЕНТОК МЛАДШИХ КУРСОВ УНИВЕРСИТЕТА**

*И. В. Рудин, И. Л. Шелехов, Н. А. Кочурина,  
М. Ю. Слободчикова, Я. О. Тахтамышева*

Томский государственный педагогический университет  
Сибирский государственный медицинский университет

В связи с бурным вторжением современной социальной среды в жизнь людей, видоизменяются культурные традиции и уклад жизни отдельного человека и вида в целом. Стремительное, по сравнению с возможностями отбора, изменение среды обитания создает условия, в которых механизмы биологического отбора неизбежно будут модифицироваться, и вступать в конфликт с механизмами отбора социального. Социальная среда требует быстрых изменений, которые не могут быть достигнуты естественным течением биологического отбора. Несоответствие возможностей и целей современных биологического и социального отбора приводит к порождению таких неблагоприятных социальных феноменов как низкий уровень рождаемости, низкая мотивация к рождению детей, высокий уровень разводов, повышение личностной тревожности и тому подобное.

Наличие большого количества социальных соблазнов приводит к тому, что зачастую человеческие существа предпочитают биологическому прогрессу прогресс социальный.

Необходимость преуспеть, как важный фактор любого отбора, заставляет современного человека осознанно или неосознанно уделять большое внимание факторам отбора социального, которые, однако, могут вступать в конфликт с факторами биологическими. Например, высокие материальные требования к самой возможности вырастить ребенка и дать ему образование заставляют женщин откладывать производство потомства на то время, когда будет достигнут социальный успех, дающий возможность осуществить благородную цель продолжения рода.

Выяснение взаимодействия биологических и социальных мотиваций, влияющих на выбор партнера для долговременных отношений, и выяснение их степени влияния на студентов.

В данном исследовании принимали участие 60 студенток младших курсов университета. Использовались следующие методики: «Ролевые ожидания и притязания в браке», методика С. Бем для определения «маскулинности и фемининности», шкала оценки потребности в достижении, тест Спилбергера на определение тревожности, методика УСЦД, тест Басса-Дарки на определение уровня агрессии и методика L. DeBruine с соавт. для визуальной объективной оценки уровня фемининности и маскулинности.

С помощью данного методического аппарата была предпринята попытка оценить взаимосвязь биологических и социальных мотиваций в выборе партнера для долговременных отношений. Для выявления этих взаимосвязей рассчитывался коэффициент корреляции по Спирмену.

В результате анализа данных обнаружены достоверные корреляции между несколькими факторами:

1. Между ожиданиями по родительско-воспитательной шкале и ожиданиями по социальной активности ( $r=0,44$ ;  $p<0,05$ ). Обнаруженная корреляция позволяет судить о том, что опрошенные студентки младших курсов имеют очень высокие требования к партнеру, как социальные так и биологические. Они ожидают от партнера инвестиций в детей, активного участия в воспитании, но однако ожидают от этого же партнера социальной активности и успешности в его профессиональной и общественной деятельности.
2. Между ожиданиями по родительско-воспитательской шкале и притязаниями по социальной активности ( $r=0,42$ ,  $p<0,05$ ). Это означает, что для обследованных студенток более важной является собственная социальная активность и успешность, чем биологическая роль женщины. Анализ анкет, разработанных нами для исследования, показал, что только 9% опрошенных хотели бы создать семью «прямо сейчас», если бы была такая возможность, остальные хотели бы отложить создание семьи до завершения обучения или достижения некоторых карьерных успехов.
3. Между значимостью сексуальных отношений в супружестве по интимно-сексуальной шкале с притязаниями по социальной активности ( $r=0,76$ ). Данная корреляция означает, что чем выше значимость секса в супружестве, тем больше собственные социальные притязания (например, найти «хорошую» работу).
4. Обследованный контингент студенток ожидает от своего партнера одновременно внимания к детям и карьерного успеха, а также имеет притязания на достижение собственного карьерного успеха, отвергая возможность воспитания детей. Однако, большинст-

во из них выбирают при этом высокомаскулинных мужчин, которые как известно биологически неспособны к родительскому инвестированию. Так как студентки проявляют взаимоисключающие требования к партнеру, то, следовательно, можно говорить об их социальном инфантилизме.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

Поскольку собственные социальные устремления сочетаются с инфантилизмом в отношении к партнеру, выявленная нами тенденция является тревожной. От партнёра ждут одновременно карьерных успехов, что требует повышенного внимания работе и уделения ей большей части своего времени, и внимания к детям. Время, которое отец уделяет детям, должно быть, по мнению обследованных, по крайней мере не меньше, чем то, которое проводит с ними мать. Эти воззрения сочетаются с притязаниями на построение собственной карьеры, что тоже предполагает проводить больше времени вне семьи. Такой набор противоречивых требований делает их заведомо невыполнимыми. Несоответствие (конфликт) ожиданий и реального положения вещей может привести к порождению таких неблагоприятных феноменов как повышение личностной тревожности, низкий уровень рождаемости и высокий уровень разводов.

## **ПРОБЛЕМЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ПОДХОДОВ В ОПРЕДЕЛЕНИИ МАСКУЛИННОСТИ И ФЕМИНИННОСТИ**

*И. В. Рудин, И. Л. Шелехов, Н. А. Кочурина,  
М. Ю. Слободчикова, Я. О. Тахтамышева*

Томский государственный педагогический университет  
Сибирский государственный медицинский университет

В современном обществе для выбора партнера для долговременных отношений женщина руководствуется рядом биологических и социальных факторов. Биологические факторы представляют собой аспекты фиксированных форм поведения, а социальные факторы задаются семейными особенностями и социальными установками. Несоответствие возможностей и целей современных аспектов биологического и социального отбора приводит к порождению таких неприятных социальных феноменов как низкий уровень рождаемости, низкая мотивация к рождению детей, высокий уровень разводов, повышение личностной тревожности и тому подобное.

Поэтому важным является знать, какие факторы, биологические или социальные, оказывают определяющее значение в процессе адаптации человека к современным условиям биологической и социальной среды и каковы их взаимоотношения в решении конкретной комплексной задачи выбора партнера.

Для определения иерархии и взаимоотношения биологических и социальных факторов нами проводились исследования особенностей современного взаимоотношения биологических и социальных мотиваций для выбора партнера для долговременных отношений студентками младших курсов университета.

В процессе подготовки и проведения экспериментов возникли трудности в подборе адекватных методов исследования, связанные с несоответствием современных методик в определении маскулинности – фемининности требованиям к методологии исследования.

Во-первых, мы выявили необходимость разделить испытуемых на малочисленные, однородные по своему составу группы. Для этого проводился учет индивидуальных особенностей обследуемых, таких как состав семьи, наличие высшего образования у родителей, опыт интимных отношений, мотивация к созданию собственной семьи и рождению ребенка на данном этапе жизни.

Во-вторых, мы столкнулись с проблемой того, что стандартные методики по определению социальной активности и мотивации женщины на брак не учитывают роли модельного поведения отца (зачастую именно поведение отца влияет на формирование образа идеального партнера для создания долговременных отношений). Для решения этой проблемы нами была разработана оригинальная входная анкета, позволяющая выявить вышеупомянутые факторы.

В-третьих, нами был использован тест по определению стремления к достижению цели, в котором для объективизации результата была изменена методика обработки данных.

В-четвертых, ранее единственным максимально объективным методом изучения особенностей поведения женщин при выборе партнера было анкетирование. Это связано с тем, что среди современных ученых не было единого мнения о влиянии признаков в частности мужского лица на определение женщиной уровня маскулинности потенциального партнера. В 2006 году появилась методика, разработанная L. DeBruine с соавторами, определяющая степень маскулинности с учетом особенностей черт лица по различным категориям признаков. Данную методику мы использовали для определения неосознаваемого предпочтения женщины в выборе партнера различной степени выраженности маскулинности.

В ходе эксперимента было апробировано большое количество психологических методик. Стоит отметить, что исследований по изучению взаимодействия биологических и социальных факторов на выбор женщиной партнера для долговременных отношений ранее не проводились. В связи с этим методики, обычно применяемые лишь для психологического анализа, мы использовали для изучения связи биологического и социального поведения индивида.

Как правило, люди под влиянием традиций и правил, а также общественного мнения, принятого в данном обществе, выбирают для себя ту ген-



дерную роль, которая максимально помогает адаптации человека к современным условиям социальной среды. Зачастую в результатах тестов отражается именно выбранная модель поведения (та, с которой удобнее). Нашей же задачей было выявить истинную неосознаваемую модель поведения индивида по поиску партнера для долговременных отношений и рождения детей. Именно поэтому мы совместили психологические и биологические подходы, что увеличивает объективность данной работы.

Таким образом, для выявления факторов, играющих определяющую роль в выборе партнера, мы разработали входную анкету, создали комбинацию тестов, оценивающих психологическое состояние женщины по необходимым для нас признакам, и повысили объективность исследования, благодаря применению оригинальной новейшей методики L. DeBruine с соавторами.

## **ТРЕБУЕТСЯ ИНКЛЮЗИВНАЯ ШКОЛА**

*В. В. Салит*

Томское региональное общественное движение «ДИВО»

Томское региональное общественное движение «ДОСТУПНОЕ ДЛЯ ИНВАЛИДОВ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ» (ТРОД «ДИВО») официально зарегистрировано 5 мая 2003 г. и решает задачи по созданию необходимых условий для равных прав томичей с ограниченными возможностями здоровья на доступное и качественное образование. Опираясь на позитивный отечественный и международный опыт в этой сфере образования, мы проводим разъяснительную, просветительскую и консультативную работу с семьями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья об их правах на выбор типа образовательного учреждения, условий и форм обучения ребенка.

Во-первых, международные документы, подписанные Россией, Конституция Российской Федерации, Закон РФ «Об образовании» и другие федеральные и региональные законы гарантируют доступность образования для всех детей без исключения.

Во-вторых, при освидетельствовании бюро медико-социальной экспертизы (МСЭ) и признании ребенка инвалидом для него обязательно разрабатывается Индивидуальная программа реабилитации (ИПР) с заполнением раздела «Перечень мероприятий психолого-педагогической реабилитации ребенка с инвалидностью». Ниже приведены пункты этого раздела ИПР.

### ***Получение дошкольного воспитания и обучения***

Тип дошкольного образовательного учреждения:

- ✓ дошкольное учреждение общего назначения;
- ✓ дошкольное учреждение общего назначения с соблюдением специального режима;

- ✓ коррекционная группа в дошкольном учреждении общего назначения;
- ✓ специализированное (коррекционное) учреждение для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья (указать вид): \_\_\_\_\_

#### ***Получение общего образования***

Тип школьного образовательного учреждения:

- ✓ общеобразовательная школа общего назначения – обучение с использованием обычной программы,
- ✓ общеобразовательная школа общего назначения – обучение в малых группах при соблюдении специального режима учебного процесса) \_\_\_\_\_;
- ✓ коррекционный класс (группа) в школьном образовательном учреждении общего назначения;
- ✓ специализированное (коррекционное) учреждение для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья (указать вид): \_\_\_\_\_

#### ***Условия получения общего образования:***

- ✓ в общеобразовательном учреждении,
- ✓ на дому,
- ✓ дистанционно по сети Интернет,
- ✓ в лечебном (реабилитационном) учреждении.

#### ***Форма получения общего образования:***

- ✓ очная,
- ✓ заочная,
- ✓ очно-заочная (вечерняя),
- ✓ семейное образование,
- ✓ самообразование,
- ✓ экстернат.

#### ***Режим занятий:***

- ✓ учебная нагрузка в день (указывается в часах): \_\_\_\_\_;
- ✓ объем изучаемого материала (указывается в процентах от объема учебной программы)

#### ***Проведение психолого-педагогической коррекции***

Виды психолого-педагогической коррекции, в которой нуждается ребенок-инвалид:

- коррекция несформированных высших психических функций,
- эмоционально-волевых нарушений и поведенческих реакций,
- речевых недостатков,
- взаимоотношений в семье, детском коллективе, с учителями;
- формирование мотивации к обучению,

- социально-бытовых навыков
- других навыков

Рекомендации специалистов психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) и МСЭ касаются как дошкольного, так и школьного образования. При этом родители или опекуны ребенка могут согласиться или обжаловать эти решения в установленном порядке.

**Позиция ТРОД «ДИВО» – ДЕТИ ДОЛЖНЫ УЧИТЬСЯ ВМЕСТЕ!**

В полной мере этой позиции удовлетворяет концепция инклюзивного образования. Мы считаем, что Инклюзивные школы полезны для семей, имеющих ребенка с ограниченными возможностями здоровья по многим причинам. Главный вопрос, решаемый этими школами, в том, как создать наилучшие условия для обучения детей с особыми нуждами, а не в том, может ли данный ученик быть в этой школе.

Педагоги инклюзивных школ понимают уникальную природу семей и сложную социальную систему, неотъемлемой частью которой они являются. Семьи выбирают инклюзивные школы для того, чтобы их дети могли расширить свое общение со здоровыми сверстниками, а также получить возможность общаться с другими родителями и учителями.

Педагоги в этих школах уважают усилия семьи в воспитании ребенка с ограниченными возможностями и разрабатывают механизмы эффективного сотрудничества семьи и школы.

Опыт работы с семьями наших коллег из Англии укрепил уверенность в том, что инклюзивные школы приносят пользу и детям с ограниченными физическими возможностями, и их здоровым сверстникам, и семьям. Инклюзивное образование – это следствие разделяемого убеждения в положительных учебных и общественных результатах для всех учеников, равно как и желание работников образования и других людей работать с семьями, чтобы добиться необходимых перемен. В инклюзивных школах семьям рады, им доверяют, их уважают и к ним прислушиваются.

В Томске с 2008 года, пока в виде экспериментальных площадок, ведется работа по формированию модели инклюзивного детского сада и школы.

Мы твердо верим, что успех инклюзивного образования основывается на способности общества осмысленно и рационально вовлекать и способствовать взаимодействию всех его членов, включая семьи с детьми-инвалидами.

**Томску требуются инклюзивные школы!**

Вы можете подробнее познакомиться с материалами по инклюзивному образованию на нашем интернет-сайте: <http://divo.tomsk.ru>

## ОНИ БЫЛИ ТАКИМИ ЖЕ, КАК МЫ? (КОНЦЕПЦИЯ МЕНТАЛЬНОСТИ ЛЮСЬЕНА ЛЕВИ-БРЮЛЯ)

Е. К. Сенаторова

Томский государственный педагогический университет

*Сердце Африки пенья полно и пыланья,  
И я знаю, что если мы видим порой  
Сны, которым найти не умеем названья,  
Это ветер приносит их, Африка, твой!*

Николай Гумилев

История человеческого общества – это не столько цепь исторических событий, сколько история развития человеческой сущности. Важнейшей составляющей этого процесса выступает развитие человеческого мышления, будучи второй, наряду со способностью к материальному преобразованию окружающего мира и самого человека, коренной способностью человека. В процессе развития мысль претерпевает сложный переход от своего животного предшественника до мысли современного человека. Изменилась ли наша мысль за десять тысяч лет?

Исследование первобытного мышления – важное условие для современного познания и его дальнейшего развития.

Десять тысяч лет назад люди жили общиной, мыслили общиной, так же искали смысл бытия. Были ли они, такими как мы?

Одним из известных ученых, изучавшим мышление первобытного человека был Л. Леви-Брюль (1857–1939) – французский философ и психолог, исследователь первобытной культуры.

Люсьен Леви-Брюль закончил Сорбонну, преподавал там же с 1899 по 1927 годы. Начиная как философ, но после знакомства с трудом Джеймса Фрэзера «Золотая ветвь» заинтересовался антропологией. По методологии, принципам постановки проблем он выступал как ученик социолога Эмиля Дюркгейма [2,5]. Множество работ по этнологии и антропологии были написаны Леви-Брюлем, но самой знаменитой была книга «Сверхъестественное в первобытном мышлении». В этой книге он описал свою концепцию ментальности первобытного и современного человека.

«Первобытное мышление» является понятием, которым очень часто пользуются. Выражение «первобытное» является чисто условным термином, который не должен быть понимаем в буквальном смысле. Первобытными мы называем такие народности, как австралийцы, фиджийцы, туземцы Андаманских островов и т. д. Когда белые вошли в соприкосновение с этими народностями, те не знали еще металлов, и их цивилизация напоминала общественный строй каменного века. Отсюда и взялось название первобытных народов, которое им было дано. Эта «первобытность», однако, весьма относительна. О первобытном человеке в строгом смысле слова мы ровно ничего не знаем. Поэтому следует иметь в виду, что мы продолжаем

пользоваться словом «первобытный», потому, что оно уже вошло в употребление, что оно удобно и что его трудно заменить [3, 4].

Концепцию Л. Леви-Брюля обычно называют гипотезой о качественных различиях между первобытным и современным мышлением. Термин «ментальность» использован не потому, что он стал модным как во всех науках о человеке, так и в обыденной жизни. И даже не потому, что это – калька с употреблявшегося Леви-Брюлем французского слова *mentalite*, которое означает отнюдь не только мышление, а и умонастроение, и мыслительную установку, и воображение, и склад ума. Причина в том, что в своих работах он в большей степени анализировал не мышление, т.е. процесс познавательной деятельности, а именно ментальность, понимаемую современными исследователями как совокупность эмоционально окрашенных социальных представлений [3]. В своих научных поисках Леви-Брюль исходил из идей основателя социологического направления в этнологической науке Э. Дюркгейма. Он использовал одно из базовых дюркгеймовских понятий «коллективные представления», определяемые как система верований и чувств, общих для членов одного общества и не зависящих от бытия отдельной личности. Как подчеркивал Леви-Брюль, коллективные представления передаются из поколения в поколение и «навязывают себя личности, т.е. становятся для нее продуктом не рассуждения, а веры» [с. 4; 3].

Леви-Брюль на основе огромного эмпирического материала – отчетов этнологов, записей путешественников, миссионеров и т.п. – стремился выявить различия между чисто познавательными индивидуальными представлениями и коллективными представлениями «примитивных народов». Последние, по его словам, – «гораздо более сложное явление, в котором то, что считается у нас «представлением», смешано еще с «другими элементами эмоционального или волевого порядка, окрашено и пропитано ими» [с. 5; 3]. В результате трудов он выявил, что в некоторых областях земного шара первобытное мышление проявляется качественно иначе, чем мышление современного, цивилизованного человека, а именно как мышление пралогическое.

Для такого мышления, по его мнению, характерны нечувствительность к противоречиям, непроницаемость для опыта, подчиненность закону «партиципации» (сопричастия). Вместе с тем, пралогическое мышление не очерпывает собой все сферы проявления интеллекта первобытного человека. В практических, например, действиях мышление первобытного человека является столь же логичным, как и мышление современного человека. С другой стороны, и мышление современного человека может приобретать черты пралогичности, как, например, в области религиозных или моральных представлений. Поэтому логическое и пралогическое мышление не образуют одну эволюционную линию, а представляют собой два типа мышления, которые существуют одновременно и в первобытном, и в современном обществе. В процессе антропосоциогенеза человечества происходит не только накопление знаний о мире, но и смена типов мышления.

Работы Леви-Брюля внесли большой вклад в критику концепции английской антропологической школы, где умственные операции людей разных времен и культур считались тождественными. Концепция Леви-Брюля оказала значительное влияние на изучение исторической специфики мышления (ментальности) в разные эпохи, в том числе на аналитическую психологию К. Г. Юнга, мифологические теории школы Н. Я. Марра, социологию М. Шелера и др. Современная критика его концепции, и, прежде всего К. Леви-Строссом, выявила логический механизм сознания и преодоления фундаментальных (для первобытной культуры) противоречий при посредстве мифологической медитации и т. п., способность первобытного мышления к логическому анализу. Несмотря на вызванный справедливой критикой отказ Леви-Брюля от ряда своих положений, его работы послужили мощным стимулом развития культурно-исторического подхода к анализу человеческой психики [2, 5, 6].

Коллективные представления первобытных людей являются совершенно иной вещью, чем наши понятия и не являются продуктом интеллектуальной обработки в собственном смысле этого слова. Они включают составные части: эмоциональные и моторные элементы, вместо логических отношений (включений и исключений) подразумевают более или менее четко определенные, обычно живо ощущаемые, сопричастия.

Для современного человека характерно использование множества категорий, включающих деление на естественное и сверхъестественное, на природу и культуру. Социальные представления, несмотря на накопленные человечеством научные знания, крайне субъективны. Заключение в них стереотипы, предрассудки, иллюзорные корреляции мешают индивидам адекватно воспринимать мир. Многие представления не потеряли и мистического содержания. Мышление современного человека включает в себя фрагменты, а нередко и целые айсберги пройденных исторических типов мышления: мифологического и религиозного. В XXI в. миллионы людей верят в гороскопы и волшебные амулеты, спасающие от мук неразделенной любви и превратностей финансового кризиса.

Немеров и Розин полагают, что многие современные научные достижения, такие как передача речи и изображения на расстояние, полеты в космос, по-видимому, были бы отнесены к магии и колдовству не только чиновниками Святой инквизиции, но и самими создателями европейской науки [1].

Субботский Е. и Квинтерос Г. провели научное исследование мышления в выборках студентов одного английского университета и индейцев майя. В повседневной жизни вторые отличаются верой в сверхъестественное и до сих пор верят в магию и колдовство. В эксперименте использовался «магический» ящик, в котором помещенные предметы могли «тайнственным» и непредсказуемым образом разрушаться после нажатия либо на определенную кнопку, либо после произнесения заклинания – его авторы исследования позаимствовали из книги Толкиена «Властелин колец». Как и следовало ожидать, группа студентов-европейцев отличалась от индейцев

мая рациональностью и научной стратегией в объяснении разрушения и исчезновения объектов. Но благоразумие покинуло студентов после того, как им было предложено поместить в ящик собственную кредитную карту или руку. Вера студентов в потенциальную действенность «магического» заклинания увеличилась при возникновении риска и возможности ущерба. В этой ситуации различие между группами исчезало, что позволяет сделать вывод о том, что противопоставление научного и мифологического должно быть несколько релятивизировано. Это исследование показало, что обе сферы мышления, хотя и слабо, но взаимодействуют между собой [1].

Если мы сможем отбросить логическое «иго» и не такой уж значительный слой культурных и социальных представлений, накопленный человечеством, то сможем ли мы обнаружить в себе и «шестое чувство», и «пра-логическое мышление»?

Люсьен Леви-Брюль, анализируя первобытные мифы, предрассудки и верования, объяснил своеобразие мышления первобытных народов Африки, Австралии и Океании, и сделал вывод о существенном отличии этого мышления от сознания цивилизованного человека. Вывод о качественном различии двух типов человеческого мышления не считается доказанным.

Десять тысяч лет люди жили общиной, мыслили общиной и так же искали смысл бытия... Но мы все же различаемся?

#### ***Литература***

1. Величковский, Б. М. Когнитивная наука. Основы психологии познания : в 2 т. / Б. М. Величковский – Т. 2. – М. : Смысл, 2006. – С. 90–91.
2. Ждан, А. Н. История психологии: от Античности до наших дней : Учебник для вузов. 8-е изд / А. Н. Ждан. – М. : Академический проект, Трикста, 2008. –С. 380–390.
3. Леви-Брюль, Л. Первобытное мышление; Психология мышления. / Л. Леви-Брюль – М. : Изд-во МГУ, 1980. – С. 130–140.
4. Леви-Брюль, Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении / Л. Леви-Брюль. – М. : Изд-во МГУ, 1994. – С. 7–113; 348–372.
5. Марцинковская, Т. Д. История психологии. Учебник для вузов-7-е изд. / Т. Д. Марцинковская – М. : Академия, 2007. – 544 с.
6. Стефаненко, Т. Г. Этнопсихология / Т. Г. Стефаненко. – М. : Аспект Пресс – 2004 – С. 85–94.

## **ВОСПИТАНИЕ КАК КОМПЛЕКСНАЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ПРОБЛЕМА**

*Ю. В. Сидоренко*

Томский государственный педагогический университет

Ученые-педагоги и психологи, которые пытаются определить основную болезнь России, возникшую в конце XIX в. и длящуюся до нынешнего времени, сходятся в одном: дело не в скверном экономическом и политиче-

ском положении страны, а в нравственной, умственной и духовной растерянности человека [1].

Русский человек практически постоянно подвергается тяжким испытаниям. Последнее десятилетие XX века ознаменовалось для него утратой России как великой державы, ее насильственной обращенностью к Западу, жизнью среди опасностей войны. В условиях политической и экономической нестабильности, обострения национальных отношений, утраты духовности исключительно важной становится стабилизирующая роль школы как гаранта гражданского мира и общественной нравственности.

Однако, работать в современном вузе не просто. Нестабильная социокультурная и экономическая ситуации привели к появлению ряда факторов, оказывающих негативное влияние на воспитательный процесс. Среди них:

- общая направленность воспитания, при которой воспитуемые выступают главным образом в качестве объекта воздействия; стандартизация воспитательного процесса как следствие отвлеченного представления о его целях, упрощения и унификации средств, форм и методов; неопределенность, размытость содержания воспитания, отсутствие у него фундаментальных теоретических основ, отражающих реалии действительности, изменения в обществе, особенности и интересы молодежи;
- отрыв воспитания от обучения, подход к ним как к двум изолированным друг от друга процессам, взгляд на воспитание как на сопутствующую учению второстепенную деятельность;
- авторитарный стиль воспитания, вызывающий протест, сопротивление молодых людей;
- нарушение координации, взаимосвязи и преемственности между всеми основными звеньями системы воспитания — семьей, ДОУ, общеобразовательной школой, вузами и др.;
- отсутствие взаимодействия между этими звеньями относительно общей цели воспитания, важнейших задач и основных Направлений деятельности, связанных с их достижением, выполнением;
- усиление негативного воздействия средств массовой информации на молодежь;
- слабое научное обоснование существующей системы воспитания вследствие разрозненности научных исследований, их разработки вне контекста социально-гуманитарного знания.

Все это порождает ряд проблем в сфере воспитания требующих решения: выявление системы духовных ценностей, ориентиров для основных социальных слоев и групп; развитие взглядов и убеждений, способных консолидировать общество; анализ качественных характеристик и возможностей различных социальных групп молодежи (особенно учащейся) и определение путей формирования у нее социально значимых и профессиональных качеств; исследование соотношения инновационных и традиционных



средств, форм и методов воспитания в процессе его обновления, повышение их эффективности и т.д.[2]

Необходимость глубокой разработки этих и других проблем привела к активизации исследований комплекса вопросов теории и практики воспитания молодежи в современных условиях.

В эпоху безвременья, в период духовного тонуса России Ф. М. Достоевский выдвинул социально-педагогический лозунг: «Стать русским во-первых и прежде всего... Прежде всего, надо каждому стать россиянином, т. е. самим собой, и тогда с первого шагу все изменится». С ним перекликается суждение ученого-философа И. А. Ильина: «России нужен новый человек: проверенный огнями соблазна и суда. Очищенный от слабостей, заблуждений и уродливости прошлого и строящий себя по-новому, из нового духа, ради новых великих целей». [3]

Реализуя новую идею, необходимо, прежде всего, найти новый образ российского человека. При этом следует опираться на лучшие национальные черты. Гончаров И., доктор педагогических наук, профессор Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена выделяет следующие национальные черты:

- духовность, в основе которой поиски высшего смысла жизни, искание правды на земле, обращение себя к богу как к идеалу и совершенству;
- душевность, суть которой эмоции и чувства. Для русского человека характерны мягкость, общительность, нежность, привязанность к близким и друзьям, чуткость к душевному состоянию других людей, жалостливость, сострадание, сочувствие к бедным, слабым, обездоленным, угнетенным и даже преступникам;
- трудолюбие, работоспособность, характеризующие подвижническим трудом по долгу, по совести, способностью переносить большие и повышенные нагрузки, высокой работоспособностью;
- всемирная отзывчивость, содержанием которой является печаль о страданиях не только своего народа, но и людей всего мира, тревога обо всем человечестве, отсутствие национального эгоизма, любви, обращенной только на себя, жертвенность, самоотверженное служение другим;
- стремление к всечеловеческому единению, отсутствие личной и семейной обособленности, ненависти к другим народам, неприятие национализма, расизма, национальной спеси, ярко выраженное чувство солидарности;
- высокая и разносторонняя одаренность, уникальная даровитость, талантливость, что проявляется в лидерстве русских почти во всех областях человеческой деятельности.

По его мнению, совокупность этих качеств создает «чистый, идеализированный образ русского человека, который следует поддержать, укрепить, не дать ему захиреть, сделать его массовым» [4].

Таким образом, общее кризисное состояние социума и многообразно «отраженное» проявление этих процессов в сфере воспитания высвечивают одну из главных причин утраты четкого целеположения в воспитании. Ее суть, указывает Г. Н. Филонов, заключается в традиционной недооценке, а точнее, в отсутствии теоретически обоснованной и практико-ориентированной концепции воспитательного процесса как феномена педагогически «просчитанного» и управляемого потенциала, исключая ностальгический подход в отношении прошлого в свете реалий сегодняшнего дня [5].

1. Е.В. Бондаревская выделяет и характеризует базовые компоненты воспитания. По ее мнению личности должны быть присущи свобода, гуманность, духовность, творчество, практичность. Именно они обобщают в себе те личностные характеристики, которые должны быть присущи человеку. Так свободная личность характеризуется высоким уровнем самосознания, гражданственностью, чувством собственного достоинства, самодисциплиной, честностью, ориентацией на духовные ценности жизни, самостоятельностью в принятии решений и ответственностью, свободным выбором содержания жизнедеятельности; гуманная — милосердием, добротой, способностью к состраданию, сопереживанию. Альтруизмом, терпимостью, доброжелательностью, скромностью, готовностью оказать помощь близким и дальним, стремлением к миру, пониманием ценности человеческой жизни; духовную личность отличает потребность в познании и самопознании, в красоте, в рефлексии, общении, поиске смысла жизни, автономия внутреннего мира, ценность; творческую личность — потребность в преобразующей деятельности, развитый интеллект, интуиция, жизнотворчества; практичность появляется в знании основ экономики, трудолюбия, хозяйственности, компьютерной грамотности, владение языками, знание народных, религиозных обычаев, здоровом образе жизни, физической закалке, эстетическом вкусе, хороших манерах.

Опираясь на эти положения, Е. В. Бондаревская в качестве глобальной цели современного воспитания рассматривает человека культуры, тип личности, ядром которой являются субъективные свойства, определяющие меру ее свободы, гуманности, духовности, жизнотворчества.

Для реализации поставленной цели необходимо обновление воспитания. В концепции Е. В. Бондаревской определены основные пути этого обновления. Она считает, что необходимо возвращение воспитания к человеку как основному его предмету и цели, насыщение содержания воспитания проблемами человека, его духовности, гражданственности, нравственности. По ее мнению, следует организовать воспитание как «гуманитарную практику, направленную на оказание помощи детям в их духовно-нравственном и гражданском становлении и разрешении конкретных жизненных проблем» [6].

Наиболее острым вопросом для теории и практики воспитания, по утверждению В. А. Караковского, является вопрос о его современном содер-

жании. Отвечая на него, ученый-педагог обращается к общечеловеческим ценностям, которые вырабатывались веками, на протяжении всей истории человеческих цивилизаций, ориентация на которые, по его мнению, должна рождать в человеке добрые черты, высоконравственные потребности. Таким образом, были выделены 8 общечеловеческих ценностей: Земля, Отечество, Семья, Труд, Знание, Культура, Мир, Человек, которые могут стать действительно ценностными ориентирами в жизни людей и неизбежно будут способствовать формированию доброты, трудолюбия, честности, порядочности, гуманности, любви к Родине, социальной ответственности и многие другие положительные качества человеческой личности.

Не смотря на то, что воспитательная система В.А. Караковского созвучна требованиям современного общества к содержанию воспитания и формам воспитательной работы, однако обращает внимание на себя тот факт, что автор определяет позицию педагога в воспитательном процессе как лидерскую, а сам процесс воспитания рассматривает как процесс управления развитием личности, что вступает в противоречие с одним из важнейших принципов современного воспитания – принципом сотрудничества, партнерства.

На наш взгляд, только в ситуации диалога возможно партнерское взаимодействие воспитателей и воспитанников, ненасильственная реализация целей воспитания, их совместное проектирование. Необходимо предоставить ребенку возможность самому определять траекторию своего воспитания и развития сообразно не только личным интересам, но и требованиям социума, оказывая ему при этом, помощь в той мере в какой он в ней нуждается.

Исходя из вышесказанного, можно утверждать, что педагогическая теория и образовательная практика находятся в поиске новых подходов к воспитанию, отражающих современные тенденции социокультурного развития общества. Этот поиск осуществляется в разных направлениях: определяются стратегические цели воспитания, ведется отбор содержания воспитательного процесса в соответствии с социокультурной ситуацией, а также адекватных ему форм воспитательной работы. Однако, существующие концепции воспитания ориентированы на школьный возраст. Как показывает анализ, на сегодняшний день не сложилась четкая концепция воспитательной работы в педагогическом колледже, равно как и во всей системе среднего профессионального образования.

Предметом особого интереса педагогов-исследователей выступает личностно-ориентированный подход в воспитании студентов. Эта проблема представлена в работах Б.Н. Боденко, Э. Ф. Зеер. Исследуются возможности учебных дисциплин в решении задач воспитания. Внимания в данном случае заслуживают работы С.Ю. Черноглазкина, рассматривающего учебный процесс как методическую систему воспитания [7].

Попытки представить воспитательную работу в среднем профессиональном учебном заведении как стройную систему пока еще чрезвычайно редки. К таковым следует отнести работы Э.Ф. Зеер, В.Я. Портных,

Т.К. Крикуновой [8, 9, 10], в которых предпринята попытка представить воспитательную работу в среднем профессиональном учебном заведении как определенную целостность, элементы которой находятся в отношениях и связях друг с другом. В частности, В.Я. Портных основными элементами этой целостности выделяет цели и средства воспитания, Т.К. Крикунова – единство и взаимосвязь основных направлений воспитательной работы, ориентированных на достижение единой цели, Э.Ф. Зеер – совокупность цели, принципов, педагогических условий и приоритетных направлений внеучебной деятельности.

К сожалению, слабо проработаны и представлены педагогические условия воспитательной работы, фактически не изучена проблема оценки эффективности воспитания в средних профессиональных учебных заведениях, не разработано понятие воспитанности студентов. При решении этих проблем средними профессиональными учебными заведениями в основном используются идеи таких современных педагогов, как А.А. Захаренко, И.А. Зимняя [11], В.А. Караковский, Н.М. Таланчук, Л. Фридман [12], Н.Е. Щуркова, И.С. Якиманская, Е.А. Ямбург и др. Теоретические и практические исследования проблем воспитания студентов средних профессиональных учебных заведений не оформились пока в самостоятельное направление исследовательского поиска и представлены лишь отдельными работами, чаще всего освещающими конкретные аспекты воспитательной работы.

Именно это, во многом определяет необходимость разработки педагогических условий, способствующих созданию единой системы воспитательной работы в средних профессиональных учебных заведениях с учетом их специфики.

### ***Литература***

1. Гончаров, И. Какой быть российской школе!! Воспитание школьников / И. Гончаров, 2005. – 126 с.
2. Львова, Ю. П. Творческая лаборатория учителя / Ю. П. Львова. – М. : Педагогика, 2007. – 47 с.
3. Ильин, И. А. О главном / И. А. Ильин // История русской философии. – М. : Знание, 2006. – с. 32.
4. Федеральная программа развития воспитания. – М. : МО, 2008.
5. Бондаревская, Е. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания / Е. Бондаревская // Педагогика, 2005. – Ч 4. – С. 32.
6. Черноглазкин, С. Ю. Воспитание и обучение: некоторые вопросы современной методологии / С. Ю. Черноглазкин // Специалист, 2007. – Ч. 10. – С. 31.
7. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования / Э. Ф. Зеер. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО МОдЭК, 2003. – С. 480.
8. Портных, В. Я. Система воспитания студентов / В. Я. Портных // Специалист. – 2007. – Ч. 2. – С. 25.
9. Крикунова, Т. К. Практическая педагогика: Воспитательная работа в среднем специальном учебном заведении / Т. К. Крикунова. – М. : Академия, 2007. – С. 15.

10. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2002. – С. 34.
11. Фридман, Л. М. Психология воспитания. Книга для всех, кто любит детей / Л. М. Фридман. – М. : Новая школа, 2005. – С. 28.

## **ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ МОЛОДЕЖНОГО ЛИДЕРСТВА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ**

*Ю. В. Сидоркина*

Томский государственный педагогический университет

Для формирования лидерских качеств личности необходимо создавать особую развивающую социальную среду. В такой среде наиболее полно актуализируются и межличностные, и межгрупповые механизмы успешного саморазвития личности, которые будут рассмотрены в данной статье.

Подготовка лидеров молодежных групп из социально-одаренных молодых людей является перспективной как в теоретическом, так и в практическом отношении. В последние годы особым направлением внеучебной работы со студентами стало разработка и осуществление лидерских программ. Лидерство, необходимость развития лидерских качеств рассматриваются как одна из основных задач высшей школы. Энн Хувер и Эмми Вайсенбах, американские исследователи молодежных движений, считали: «Для того чтобы молодежь могла понять, что такое социальная справедливость, мы должны создать общество, в котором молодые являются полноценными гражданами, имеющими право предлагать свои идеи и принимать решения.»[1, с. 21]

С 80-х годов XX столетия лидерство становится предметом социологических, психологических и экономических дисциплин, исследуются пути и способы развития лидерских качеств личности. Возникает целая "философия" лидерства. Проведенные исследования в области молодежного лидерства показали, что внеучебная, общественная работа создает оптимальные условия для формирования лидерских качеств молодого человека. И в этом случае лидерство означает социальную активность, или "активную жизненную позицию". В первую очередь в такой позиции молодого специалиста заинтересованы работодатели. Она представляет собой некий гарант свежих идей, неординарных подходов и смелых решений. Кроме того, эти качества являются основанием для привития управленческих умений. Считается, что личность должна обладать следующими тремя качествами – активной жизненной позицией, нравственностью и желанием служить обществу.

В высших учебных заведениях создаются разнообразные программы для развития лидерских качеств, начиная от формирования университетской команды для участия в межуниверситетских соревнованиях, дебатах и заканчивая специальными курсами. Студенты учатся волонтерской деятельности, получают знания о том, как экспериментировать, не бояться

рисковать, планировать будущее, получать помощь от других людей, планировать небольшие победы, развивать сотрудничество, оказывать помощь другим людям и т. д.

Венди Шецель Леско пишет: «Молодежь хочет участвовать в управлении, и все больше и больше взрослых осознают, что длительная практика принятия решений, касающихся молодежи, без участия молодежи, потерпела фиаско. Общинные лидеры и общественные организации начинают понимать, что их усилия по борьбе с загрязнением окружающей среды, наркоманией, вождением в состоянии алкогольного опьянения и насилием в школе станут гораздо более эффективными, если в них примет участие молодежь» [2, с. 76].

Служение обществу выражается в первую очередь в готовности к волонтерской работе, которая становится все популярней среди российских студентов. Будущий лидер должен гармонично сочетать "умение управлять" и "умение подчиняться", обладать развитой эмпатией, чутко реагировать на чужую боль. Основной целью этого является помочь студентам понять необходимость служения обществу, развить у студентов чувство гражданской ответственности, воспитать потребность помогать другим, распространять среди студенчества интерес к волонтерству, создавать условия для рефлексии и анализа индивидуальной идентичности, ценностных ориентаций и этики.

Вовлечение студентов в общественную деятельность оказывает большое влияние на развитие лидерских способностей. В первую очередь это имеет огромное и позитивное влияние на познавательное и эмоциональное развитие. Лидерство имеет и индивидуальную, и групповую природу, следовательно предмет социально-психологического воздействия, представляет собой комплекс личностных и коллективных характеристик. Личностные характеристики представляют собой иерархическую систему, ядром которой является субъектность личности. Понятие «субъектность» личности отражает ее способность самостоятельно творить свой жизненный путь, реализовать все «виды специфической человеческой активности – творческой, свободной, нравственной» [3, с. 77].

Следующим уровнем иерархической системы личностных свойств, предмета воздействия (нижележащим) является самоопределение личности. Основным содержанием социально-психологической подготовки является создание благоприятных условий для позитивного личностного самоопределения. Позитивное личностное самоопределение мы понимаем как формирование положительного образа «Я» и позиции конструктивного социального оптимизма. Становление положительного образа «Я» включает в себя постепенное принятие своей индивидуальности и положительную оценку своего личностного потенциала. Позиция конструктивного социального оптимизма складывается на основе признания альтруизма исходным началом и конечной целью людей, а также содействия развитию межличностных отношений. Эта позиция отражает желание гармонизировать

социальные отношения. Конструктивность личностной позиции, по сути, есть проявление субъектности в социальных отношениях, что выражается в направленности на социальное созидание.

Самоопределение предполагает сознательный выбор личности, соотносящий ее желания, возможности и долженствования. Следующим системным уровнем являются эмоционально-волевые и характерологические характеристики личности. Групповые характеристики предмета воздействия также образуют иерархическую систему, определяющим элементом которой является социальная среда.

Для формирования лидерских качеств личности необходимо создавать особую развивающую социальную среду. Развивающая социальная среда – это социум, отличающийся от обычной среды более высокими по содержанию и интенсивности характеристиками совместной деятельности и общения, эмоционально и интеллектуально насыщенной атмосферой сотрудничества и созидания. В такой среде наиболее полно актуализируются и межличностные, и межгрупповые механизмы успешного саморазвития личности. В соответствии с исследованием Роджера Гарольда по крайней мере дюжина специфических умений может быть развита через участие в студенческих организациях и общественной деятельности. Многие ценности соответствуют самой сути деятельности этих организаций. Эти способности обладают ценностью не только в настоящем опыте этих организаций, но и позднее в профессиональной работе. Гарольд выделяет такие способности, как лидерские способности, способности межперсонального взаимодействия, способности планирования программ, способности принятия решений, разрешения проблем, разрешения конфликтов, способности к критическому мышлению, способности к постановке целей, делегирования полномочий, управления финансами, привлечения к сотрудничеству, способности к общественной деятельности [4, с. 12–25]. Все эти способности важны для успешной профессиональной и управленческой карьеры. Вовлечение во внеучебную деятельность помогает достигать реальных целей высшего образования. Далеко не всегда эти способности могут быть развиты в учебной деятельности.

Воспитательная работа в системе российского высшего образования опирается на исторически сложившиеся традиции евразийской цивилизации. Ее основными принципами являются всеобщность образовательного пространства, сочетание общечеловеческих ценностей с национальными и региональными традициями, уважение к труду и профессионализму, превосходство духовного над материальным, нравственное, эстетическое, экологическое и патриотическое воспитание, приоритет здорового образа жизни, эффективность социального взаимодействия, свободное самоопределение и самореализация личности.

Очевидно, что интерес к общественной деятельности в студенческой среде возрастает. Молодые люди, получающие высшее образование, стремятся не только реализовывать свои художественные таланты, но ищут и

другие способы приложения сил и способностей. Это и волонтерская работа, и экологическое движение, и вожатская деятельность. Задача высшего учебного заведения – предоставить своим студентам возможность самореализации. Вовлечение во внеучебную деятельность влияет на внутренний мир человека. Внеучебная деятельность учит важности и ценности служения обществу, гражданской ответственности и этики. Она дает возможность практиковать личностную гражданскую ответственность через сотрудничество с другими и развивать такие ценности как честность, гражданское самосознание, сострадание, ценность культурного разнообразия, устойчивость к окружающей среде и т. д. Все эти способности и ценности, развивающиеся высшим образованием, помогают личности становиться настоящим лидером, соответствующим духу постиндустриальной эпохи.

#### **Литература:**

1. Молодежь и общество на рубеже веков / Под ред. И. М. Ильинского. – М. : Голос, 1999. – С. 21.
2. Мартынова, М. Д. Развитие лидерства и социальной активности молодежи в системе высшего образования как основание для формирования управленческих качеств будущих специалистов // М. Д. Мартынова. Университетское управление: практика и анализ. – 2003. – № 5–6(28). – С. 76.
3. Константиновский, Д. Л. Молодежь 90-х: самоопределение в новой реальности. Д. Константиновский. – М. : Голос, 2000. – С. 77.
4. Harrold, R. Curricular and Extra-curricular Work // The Bulletin. March. 2002. – С. 12–25.

## **СОВРЕМЕННАЯ ТАНЦЕВАЛЬНАЯ ТЕРАПИЯ**

*А. В. Смолякова*

Томский государственный педагогический университет

*Пришел как-то Человек к Мудрецу и сказал ему: «О Мудрец, научи меня отличать истину от лжи, красоту от безобразия. Научи меня радости жизни». Подумал Мудрец и научил Человека танцевать.*

Старая притча

В эпоху палеолита, в первые дни человеческого рода, человек научился выражать свои чувства при помощи танца раньше, чем словами. Передавая впечатления от окружающего мира при помощи разнообразных движений и жестов, человек стремился вложить в них свое настроение и душевное состояние: радость, гнев, сострадание, уважение и т. д.

В далеком прошлом танец играл важную роль в жизни людей и был тесно связан как с бытом, так и с первобытными формами ритуала и мифами. Ритуальный танец – это эпос в миниатюре, в котором в экспрессивно-



выразительной форме демонстрировался характер и образ жизни племени, его история и героическое прошлое. В театрализованной коллективной хореографии, в танце вокруг костра рождалась коллективная солидарность и коллективная уверенность. Тотемные танцы служили прекрасным тренингом навыков для успешной охоты [3].

В культуре Древнего Востока танец имел магическую мировоззренческую начинку, призван был вдохновить и сплотить группу, заставить поверить в существование единства реального мира и мира высших сил.

Танец на высшем уровне исполнения во все времена у всех народов рассматривался как нечто близкое к божественному.

В ритуальных танцах люди пытались вступить в контакт с богами, чтобы получить исцеляющие силы. Первыми психотерапевтами можно считать шаманов, которые очень часто использовали танец в своих действиях, работая в узком просвете между мыслью и чувством, самовыражением и поступком.

В Древней Греции врачи прописывали танец как лучшее средство от многих болезней [2]. Некоторые танцевальные обряды дошли до нас из глубины веков и стали частью национальной культуры многих народов.

На протяжении веков люди инстинктивно пользовались исцеляющими свойствами танца, но только в XX веке терапевтическое воздействие получило научное подтверждение.

Танцевальная терапия (ТТ) как метод зародилась в США в 1940-х гг. С ее рождением связаны четыре имени: Мэриан Чейз, Лилиан Эспенак. Труды Шуп, Мари Уайтхаус – профессиональные танцовщицы, хореографы и педагоги, представительницы танца модерн. Все они были убеждены, что танец – это дорога для раскрытия чувств, это баланс между телом и душой.

На танцевальную терапию значительное влияние оказали первые танцовщики экспрессивного направления – А. Дункан, М. Грэхэм, Э. Жак-Далкроз, М. Вигман и Р. Лабан. Многие пионеры танцетерапии считали своими учителями Грэхэм и Вигман, свой практический танцевальный опыт они комбинировали с теоретическим изучением смежных дисциплин – педагогики, психологии, медицины, философии и религии, стремясь найти возможности их гармоничного и эффективного объединения. Однако их формы и методы сильно различались, что в последствии дало развитие различным направлениям танцевальной терапии [2].

Танцевальная терапия развивалась от практики к теории. Основой для развития теории танцевальной терапии являются терапевтические методы В. Райха, А. Лоуэна, Ф. Матиаса Александра, М. Фелденкрейса [4,5].

Первые танцетерапевты использовали танец как способ лечения людей с психическими отклонениями.

В настоящее время танцевальная терапия активно распространяется по всему миру и все больше ориентируется на работу со здоровыми людьми, имеющими психологические затруднения, с целью развития у них приспособ-

соблюдения, чувства удовольствия и группового взаимодействия, а также для выражения и направления сильных эмоций.

Танцевальная терапия – то психотерапевтическое использование танца и движения как процесса, способствующего индивидуальному чувственному самовыражению и физической интеграции (определение Американской танцевальной терапевтической ассоциации). Основная цель танцевальной терапии: достижение внутренней и внешней гармонии посредством танца.

В греческой мифологии покровительницей танца является богиня Терпсихора («терпсис» – веселье, удовольствие, «коре» – дева или дочь) – юная муза, приносящая радость и удовольствие.

Переживание радости движения, осознание движения, придание ему смысла и эмоций – основа метода как психотерапии. Танцевальная терапия дает возможность:

- 1) снять напряжение, избавиться от страха и усталости;
- 2) помочь замкнутым, необщительным, эмоционально неуравновешенным людям;
- 3) поддержать людей с психическими и физическими недостатками;
- 4) выявить творческие способности, повысить собственную самооценку.

Теория, лежащая в ее основе, полагает, что тело и разум человека взаимосвязаны. Танец – это своеобразный язык, использующий вместо слов движения тела. Танец – это способ выражения эмоций, он помогает раскрепоститься, выявить скрытый потенциал и обрести уверенность в себе. Танец расширяет репертуар привычных телу движений и учит чувству ритма. Он воссоединяет утраченную связь между эмоциями и движением, возвращая телу природную естественность и грацию. Даже в некоторых подразделениях спецназа занятию танцем посвящают значительное время, чтобы движения бойцов стали более мягкими и пластичными.

Танцевать можно не только выступая перед публикой, но и для собственного удовольствия, выражая свое настроение и чувства под любую музыку, которая вам нравится.

Танцевальная терапия применима как для тех, кто имеет танцевальное образование, так и для тех, кто на танцполе двигается неуклюже, ведь основное значение имеет открытость, искренность, спонтанность в выражении чувств и переживаний, индивидуальность самовыражения. Эстетическая сторона имеет второстепенное значение.

В. Райх [5] считал, что жизнь тела представляет собой жизнь ощущений и эмоций. Разум лишь осознает принадлежащие телу эмоции. Именно тело ощущает подлинные эмоции – радости от созерцания солнца или снега, печали, гнева, нежности. Создатель телесно-ориентированной психотерапии полагал, что человеческое тело – основа всей нашей психической деятельности. Любое человеческое переживание ведет за собой напряжение определенных групп мышц. Невыраженные эмоции «застевают» внутри чело-

века и образуют эмоциональные и мышечные блоки, так называемый панцирь. И прекрасным методом, освобождающим накопившиеся эмоции и сбрасывающим панцирь, является танец.

Движение лучше всего выражает человеческое «Я» и, делая гибким тело, мы делаем гибкой и душу. Спонтанное движение честно и точно передает эмоции, недаром язык жестов может рассказать о человеке то, что он пытается скрыть, боится или не может выразить. Через движение в танце материализуются бессознательные стороны личности, и это дает возможность воссоединиться с потерянными частями себя. Снятие мышечных блоков позволяет энергии беспрепятственно струиться по телу и дает прилив новых сил.

Танцевальная терапия подходит для разных категорий людей, желающих посредством танца научиться чувствовать себя, свое тело и развить свою индивидуальность. Танцевальная терапия может быть использована для работы с разными возрастными группами, от маленьких детей до людей преклонного возраста; она применяется также для работы с переселенцами, с детьми, пережившими боевые действия; подвергшимися сексуальному насилию.

Она подходит и для пожилых людей. Гиды Латинской Америки любят рассказывать заманчивую неправдоподобную легенду: «Если человек умирает в танце, он попадает сразу в разряд святых». Вот и ждут тысячи старушек-латиноамериканок очередного из многочисленных карнавалов. Висит перед глазами у такой больной, еле дышащей бабушки карнавальный костюм для самбы. Старушка крепится, сопротивляется болезни и старости, чтобы умереть в горячей самбе. Карнавалы в Бразилии проходят часто, почти каждую субботу и воскресенье. Приходит суббота. Родственники осторожно облачают бабушку, несут ее на улицу. Начинает больная танцевать, но надежды на смерть не оправдываются. За 25 лет тщательной фиксации новых святых зарегистрирован лишь один безусловный случай смерти в танце. Но зато преклонный возраст и самба не являются несовместимыми понятиями.

Известны разные формы танцевальной терапии: индивидуальная, групповая, семейная. Танцевальная терапия может быть самостоятельной дисциплиной и хорошей помощью вербальному психотерапевту в невербальной работе с пациентом.

В XX веке самым распространенным заболеванием стала гиподинамия – недостаточность движения. Очень уж обездвиженной стала наша жизнь. Ребенок десять-одиннадцать лет сидит за школьной партой, затем еще пять-шесть лет учится в ВУЗе. Дальнейшая жизнь и работа тоже не требуют движения. От движенических нагрузок освобождают человека различные механизмы и машины.

Однако человеческий организм рассчитан на движение. Медики говорят, что эластичность и крепость стенок кровеносных сосудов формируется только при физических нагрузках. Если таковых нет, то нечего удивляться

ранним инфарктам и другим заболеваниям кровеносной системы. Танец, безусловно, способен спасти, и спасает многих от этой чумы XXI века.

По-прежнему, танец остается самым любимым удовольствием миллионов людей. Можно сказать, что нет человека, который бы не любил танец, не хотел бы уметь танцевать. Танцы – лучшее лекарство от депрессии и застенчивости, а также от многих других комплексов. С достойной века быстротой меняются названия, стили, характер популярных бытовых танцев для молодежи: Твист, Сиртаки, Казачок, Буги-вуги, Рок-н-ролл, Диско, Бит, Автостоп, Бамп, Брейкданс, Хасл, Хип-хоп, Ламбада, Макарена, Рэп, Рэйв и так далее.

На занятиях танцевальной терапией не важно как человек двигается, а то, что он ощущает и чувствует. Тело рассматривается не как данность, а как эволюционирующий процесс.

Антонии Менегетти [4], создатель онтопсихологической музыкотерапии, в которой органически сочетается танец, музыка и пение, полагает, что существует единственное правило, которое нужно обязательно соблюдать в танце – все движения в танце следует выполнять, «сохраняя в себе ощущение праздника, чувствуя свободу и наслаждение». В онтопсихологии танец рассматривается как момент перехода от интенционального психического к соматическому свершению, к опыту собственной человеческой природы – простой, здоровой, гармоничной и созидательной.

### *Литература*

1. Бурно, М. Е. Терапия творческим самовыражением. / М. Бурно. – М. : Академический проект, 1999. – 346 с.
2. Гиршин, А. Истории, рассказанные телом. Практика Аутентичного движения. / А. Гиршин. – Минск, 2008. – 128 с.
3. Добренъков, В. И., Кравченко А. И. Социальная антропология. / В. Добренъков. – М. : ИНФРА-М, 2005. – 688 с.
4. Методы эффективной психокоррекции. Хрестоматия / сост. К. В. Сельченко. – Мн. : Харвест, 2003. – 816 с.
5. Фрейджер Р., Фейдимен Дж. Личность: теории, упражнения, эксперименты. / Р. Фрейджер – СПб. : Из-во Еврознак, 2006 г. – 864 с.
6. Эволюция психотерапии: / Том 4 – М. : Иные голоса/независимая фирма класс, 1998. – 320 с.

## **ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ В ШКОЛЕ**

*М. М. Сорочинский*

Томский филиал Московского государственного гуманитарного университета  
им. М. А. Шолохова

Рост агрессивных тенденций в подростковой среде отражает одну из острейших социальных проблем нашего общества. При этом тревожит факт увеличения числа преступлений против личности, влекущих за собой тяжкие телесные повреждения. Участились случаи групповых драк подростков, носящих ожесточенный характер.

В этих условиях особенно актуализируется анализ проблемы агрессивного поведения детей подросткового возраста. Эта проблема является предметом большого числа психологических работ как в нашей стране, так и за рубежом. Ей, в частности, посвящены специальные монографии (Bandura A.; Walter R.; Berkowits Z.; Buss A.; Lorenz K.; Richard C., Walters K.).

При этом тревожащие моменты в поведении подростков, такие, как агрессивность, жестокость, повышенная тревожность, принимают устойчивый характер обычно в процессе стихийно-группового общения, складывающегося в разного рода компаниях. Но это общение, эта система отношений, в том числе и строящихся на почве жестоких законов асоциальных подростковых групп, является следствием не какой-либо генетической предрасположенности, изначальной агрессивности и пр., а выступает, в большинстве случаев, лишь как ситуация замещения при неприятии подростка в мир социально-значимых отношений взрослых, как ситуация совместного переживания непонятности ими.

Данные современной науки убеждают, что агрессивный подросток – это прежде всего обычный ребенок, которому свойственна нормальная наследственность. А черты, качества агрессивности он приобретает под влиянием ошибок, недоработок, упущений в воспитательной работе, сложностей в окружающей его среде.

Таким образом, агрессивность в личностных характеристиках подростков формируется в основном как форма протеста против непонимания взрослых, из-за неудовлетворенности своим положением в обществе, что проявляется и в соответствующем поведении. Вместе с тем на развитие агрессивности подростка могут влиять, разумеется, природные особенности его темперамента, например, возбудимость и сила эмоций, способствующие формированию таких черт характера, как вспыльчивость, раздражительность, неумение сдерживать себя.

То есть в подростковом возрасте в силу сложности и противоречивости особенностей растущих людей, внутренних и внешних условий их развития могут возникать ситуации, которые нарушают нормальный ход личностно-

го становления, создавая объективные предпосылки для возникновения и проявления агрессивности.

Изучение поведения подростков и особенностей их адаптации проводилось в 11 классе одной из средней общеобразовательной школы г. Томска. В классе 22 человека (9 мальчиков и 13 девочек): детей из неполных семей – 70 %, детей, где не родной отец, либо мать – 20 %, детей из полных семей – 10 %. Детей с возрастом 16 лет – 9 человек (40 %), с возрастом 17 лет – 13 человек (60 %). В классе отличников нет. Дети, которые учатся на «4» – 6 человек, дети, которые учатся на «3» – 16 человек.

Подростки на уроке ведут себя импульсивно, могут позволить себе побеседовать с соседом по парте, на замечания проявляют недовольство. Долго не могут усидеть на месте, отказываются отвечать на поставленные вопросы учителя.

На переменах подростки разделяются на группы и общаются друг с другом. Поведение их демонстративное, они кричат, обзывают товарищей, бывают небольшие стычки и угрозы в адрес одноклассников.

Потребность в общении и самоутверждении подростка должна быть реализована в благоприятной среде. Если это по каким-то причинам не происходит самоутверждение осуществляется в неформальных подростковых группах, уличных, дворовых компаниях в форме асоциальных проявлений (выпивка, курение, нецензурная речь, хулиганство), оно может стать опасным, криминализующим фактором.

Из бесед с подростками было выявлено, что большая часть учеников, входят в вожатский отряд от общественной организации «Чудо». Это безусловно благоприятно влияет на развитие кругозора и сплоченности коллектива, помогает подросткам отделиться от пристрастий (курение, выпивка) и помогает развитию творческого мышления. Ребята учат правила, нормы, которые должен соблюдать вожатый. Также подростки организуют походы и конкурсы, которые применяются в детских лагерях.

Очень важно для ребенка в подростковом возрасте создать благоприятную среду, в которой все эмоции и энергия будут направлены на положительные результаты, такие ситуации воодушевляют детей и помогают ставить новые амбициозные цели, особенно когда ребенок сам выбирает полезное занятие.

В ходе экспериментального изучения агрессивного поведения были определены показатели по агрессивности и враждебности: индекс агрессии в норме у 14 человек (64 %); индекс агрессии выше нормы у 6 человек (27 %); индекс агрессии ниже нормы у 2 человек (9 %); индекс враждебности в норме у 5 человек (23 %); индекс враждебности выше нормы у 17 человек (77 %); индекс враждебности ниже нормы 0 человек.

Таким образом, у подростков преобладает индекс враждебности (77 %), это обусловлено неблагоприятными социальными условиями.

Подростки были разделены на группы по степени выраженности враждебности и агрессии:

1. Агрессивные и враждебные (6 человек).
2. Норма агрессии, но враждебные (14 человек).
3. Не агрессивные и не враждебные (2 человека).

При создании конфликтных ситуаций в классе, подростки из разных групп вели себя следующим образом: агрессивные и враждебные сами создавали конфликтные ситуации и демонстрировали вербальную агрессию и физическую; подростки не агрессивные, но враждебные не создавали конфликтных ситуаций, но при нападении на них, давали отпор в вербальной и физической форме; подростки не конфликтные и не агрессивные, сами не создавали агрессивные ситуации и не давали отпор в вербальной и физической форме.

При благоприятных условиях в классе подростки не ведут себя агрессивно, однако, если ситуация меняется: сделано замечание учителя на их поведение или плохую успеваемость, то у агрессивных и враждебных подростков сразу же проявляются негативные поведенческие ситуации.

В большей степени агрессивность и враждебность проявляется в неблагоприятной социальной обстановке.

Агрессия и враждебность напрямую связана с социальным окружением и неблагоприятными условиями

Чем сильнее стимул полученный извне, тем сильнее проявления враждебности и агрессии в данной группе.

Социальная адаптация предполагает не подчинение обстоятельствам, потерю себя, а жизненную устойчивость в стремлении достичь целей, реализовать свою индивидуальность. У подростка именно подвижность, способность к изменению составляет сферу возможностей развития, заполняемую активностью личности в любых обстоятельствах к ним можно и нужно адаптироваться, но и в них можно что-то изменить. Социальная адаптация связана с развитием способности реально воспринимать и изменять обстоятельства, совершенствуя предметное и духовное окружение. У подростка с агрессией не сформированы ценности, не поставлены жизненные цели, затруднено реальное восприятие жизни. В связи с этим им трудно найти свое место в коллективе и в какой-либо деятельности. Поэтому основной задачей психолога и педагога при работе с детьми с девиантным поведением будет формирование и совершенствование вышеназванных позиций.

### ***Литература***

1. Бандура, А., Уолтерс, Р. Подростковая агрессия: Изучение влияния воспитания и семейных отношений / А. Бандура, Р. Уолтерс; пер. с англ. – М., 2000. – 508 с.
2. Берковиц, Л. Агрессия: Причины, последствия и контроль / Л. Берковец. – М., 2002. – 512 с.
3. Вульф, Б. З. Семь парадоксов воспитания / Б. З. Вульф. – М. : Новая школа, 1994. – 78 с.
4. Лоренц, К. Агрессия (так называемое зло) / К. Лоренц // Вопросы философии. – 1992. – № 3.

5. Фурманов, И. А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция / И. А. Фурманов. – Минск, 1996. – 216 с.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОГРАММИСТОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ**

*К. А. Степанов*

Томский государственный университет

В общественном сознании программистам отводят роль культурных новаторов, приносящих в мир новые средства овладения им. Поэтому отношение к ним неоднозначное: от наделения гениальностью до обнаружения психической патологии. Объективный анализ психологических особенностей суперпрограммистов интересует не только тех, кто профессионально связан с компьютерными технологиями, но и специалистов в области профессионального отбора и обучения, а также психологов-практиков, занимающихся преодолением компьютерной зависимости.

Анализ публикаций, посвященных данной теме, показал, что программисты высшей квалификации имеют целый ряд особенностей интеллектуальной сферы. Мнения специалистов по поводу наличия тех или иных способностей, определяющих успешность деятельности суперпрограммиста, являются предметом дискуссии. Чаще всего подчеркивается необходимость для него таких качеств, как способность к абстрагированию и пониманию отношений между элементами, гибкость мышления, критичность, склонность к планированию, анализу и систематической работе, готовность пополнять знания и переучиваться; признаются существенными и вербальные, и невербальные компоненты мышления [1, 3]. На наш взгляд, именно готовность программистов высшей квалификации обновлять знания и видоизменять навыки, не пытаясь зафиксироваться на уже приобретенном опыте, является важнейшей особенностью их интеллектуальной сферы. На развитие именно такой готовности следует ориентировать подготовку и переподготовку программистов, такую готовность следует учитывать при диагностике одаренности к этому роду деятельности.

Изучение профессионально значимых психологических особенностей программистов не может ограничиваться анализом их когнитивной сферы. Самое традиционное представление о программистах вообще, а тем более о суперпрограммистах, – это тиражируемый в СМИ образ человека в башне из слоновой кости. Научные исследования иногда приписывают программистам еще более негативные и социально опасные черты. Примером могут служить некоторые исследования программистского жаргона. Действительно, главными метафорами профессионального языка программистов являются метафоры войны и насилия: английские слова и словосочетания «авария», «казнить»; «повесить процесс», «насилие»; отечественные вари-



анты – «пытать компьютер», «взломать защиту» и другие. Лакофф Дж. и Джонсон М. отмечают в своей работе «Метафоры, которыми мы живем», что использование в определенной ситуации лексики другой области человеческой деятельности свидетельствует о переносе всей структуры взаимоотношений, способов действий и системы ценностей, характерной для этой области, на новую ситуацию [4]. Метафора – это сжатый до прототипического образа способ концептуализации действительности, поэтому криминально-приключенческий словарь программистов свидетельствует, по мнению ряда авторов, о стремлении превратить работу на компьютере в многосерийный фильм ужасов.

Но есть и другая точка зрения, которая представляется нам более обоснованной. Р. Блакар считает, что в любом диалоге язык выступает как инструмент власти [2]. Чем сложнее компьютерная деятельность, тем больше бывает ситуаций, когда компьютер «выдает» что-то неожиданное, отказывается подчиняться и тому подобное. Это может создавать иллюзию наличия у компьютера собственной воли и чувств. К восприятию компьютера как партнера по общению в большей степени подталкивает работа с прикладными системами, оснащенными интеллектуальным интерфейсом, а эффект антропоморфизации меньше всего сказывается при использовании языков низкого уровня. По нашему мнению, компьютерный жаргон усиливает уверенность программистов в собственной силе и власти над компьютером. Самосознание суперпрограммиста релевантно мироощущению демиурга. В такой картине мира любое противопоставление относительно, добро и зло еще не поделили мир надвое, а зависят от воли его создателя. Один из участников веб-форума «Программисты – тоже люди?» полагает, что это мироощущение частично переносится в иные сферы жизненного поведения и влияет на характер программиста. Согласно его точке зрения, «каждодневные составления алгоритмов и предугадывания поведения программы изменяют стиль мышления и в житейских делах. Автоматом просчитываются (предугадываются) вытекающие последствия от своих действий. На основании этого хочу предположить, что программисты не легкомысленные люди».

Долныковой А.А. и Чудовой Н.В. было проведено специальное исследование когнитивных и личностных параметров сферы общения программистов высшей квалификации. Большинство суперпрограммистов отличаются следующими личностными чертами: «интровертированностью, отсутствием легкости в проявлении чувств и беспечности в поведении, стремлением анализировать скрытые мотивы поведения окружающих, хорошей переключаемостью на новые впечатления» [3, с. 119]. Дистанцированность от других людей и погруженность в собственное интеллектуальное переживание являются важными личностными предпосылками успешной работы над созданием новой виртуальной реальности [3, с. 121].

По мнению этих исследователей, программистами высшей квалификации становятся люди, для которых общение и внешняя эмоциональная

жизнь имеют не слишком большое значение. Программирование позволяет им создать мир, в котором, при видимости диалога, в принципе не может быть неприятия, непонимания, как в человеческом общении. Все возникающие проблемы преодолеваются ими интеллектуальным усилием [3, с. 119].

Для суперпрограммистов характерны большая внутренняя мотивация к компьютерной деятельности, невысокая заинтересованность во внешней антропоморфизации интерфейса. Представленность образов нового мира, пространства подтверждает существование особого, «программистского» отношения к работе на компьютере и взгляда на мир.

Чем меньше человек знаком с компьютерной техникой, тем больше он склонен воспринимать компьютер как партнера и тем больше его желание общаться с антропоморфным интерфейсом. Для программистов высшей квалификации уже не компьютер выступает как нечто не совсем понятное и трудно предсказуемое, а тот мир, который возникает в нем по воле человека, оказываясь всегда новым и неожиданным.

Одним из наиболее дискуссионных представляется вопрос об отношении программистов к обществу в целом. Нередко считается, что программистов интересует не мир людей, а творимый ими самими виртуальный мир. Более того, высказываются трудно подтверждаемые догадки, согласно которым в программисты идут именно те, кого мало интересует социальный мир. В эмпирических исследованиях программисты иногда демонстрируют ограниченное понимание или даже полное непонимание социальных условий и межчеловеческих отношений. Это относится в наибольшей степени к представителям сообщества хакеров, и к некоторой части суперпрограммистов, ориентированных на эзотерические течения.

Вместе с тем сторонники высказанной точки зрения не учитывают, как нам представляется, некоторые существенные обстоятельства. Программирование можно смело считать не только новым видом профессиональной деятельности, но и принципиально новым видом взаимодействия с социумом. Под воздействием информационных технологий происходит заметная трансформация принятых в обществе коммуникативных процессов, видоизменяется система экономических и социальных отношений – например, в направлении глобализации этих процессов.

Анализируя феномен Интернета, можно констатировать, что именно суперпрограммисты создали особый мир, не поддающийся идеологическому и административному контролю. Этот мир очень пугает тех, кто любит все контролировать и вовремя закручивать гайки. Такая боязнь становится одной из причин необоснованного приписывания программистам высшей квалификации негативных психологических особенностей.

### *Литература*

1. Бабаева, Ю. Д., Войскунский, А. Е. Одаренный ребенок за компьютером / Ю. Д. Бабаева, А. Е. Войскунский. – М. : Сканрус, 2003. – 347 с.

2. Блакар, Р. Язык как инструмент социальной власти // Язык и моделирование социального взаимодействия : сборник статей : [переводы] / сост. В. М. Сергеева, П. Б. Паршина. – М. : Прогресс , 1987. – 462 с.
3. Долныкова А. А., Чудова Н. В. Психологические особенности суперпрограммистов. // Психологический журнал, 1997. – №1 – С. 113–121.
4. Лакофф, Дж., Джонсон, М. Метафоры, которыми мы живем // Теория метафоры : Сборник / Пер. под ред. Н. Д. Арутюновой, М. А. Журинской. – М. : Прогресс , 1990. – С. 387–416.

## **ВЛИЯНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ СТЕРЕОТИПОВ ЦВЕТОАССОЦИАЦИЙ (НА ПРИМЕРЕ МОНГОЛЬСКОЙ И РУССКОЙ КУЛЬТУР)**

*Ю. К. Тальберт, Лхундев Бямбасурен\*,  
Л. В. Ахметова, Энх-Баатар Боржигон\**

Томский государственный педагогический университет

Международная студенческая научно-образовательная лаборатория  
когнитивно-адаптивных технологий образования.

Образовательный центр, г. Улан-Батор, Монголия\*

Многие авторы полагают, что за долгую историю развития человечества в культурной традиции сложились неосознаваемые соответствия между отдельными цветами и определенными символическими значениями. При встрече человека с тем или иным цветом происходит спонтанная ассоциация физиологического ощущения с закрепленным в данной культурной традиции символическим смыслом.

Конечно, влияние культуры на цветовосприятие имеет место, когда глубоко укоренившиеся в психике социальные конвенции и те или иные этнопсихологические особенности налагаются на "физиологический" смысл цвета. К примеру, коммунистические страны находились под преобладающим давлением красной гаммы цветов, а страны фундаментального буддизма отмечены предпочтением зеленого.

С целью проверки этих утверждений нами было проведено исследование. Основной задачей исследования явилось изучение специфики цвето-предпочтений представителей монгольской и российской молодёжи.

Для психолого-диагностического исследования нами применялся модифицированный вариант методики Люшера (1), в которой дополнительно использовался в качестве цветового эталона «белый». Условно было принято, что цветовые эталоны расположены в следующей последовательности: 1) синий, 2) зеленый, 3) красный, 4) желтый, 5) фиолетовый, 6) коричневый, 7) черный, 8) серый, 9) белый.

В цветовом тесте Люшера перечисленные цветовые эталоны разделены на две группы: основную и дополнительную.

п/п	основные цвета	п/п	дополнительные цвета
1	синий	5	фиолетовый
2	зеленый	6	коричневый
3	красный	7	черный
4	желтый	8	серый

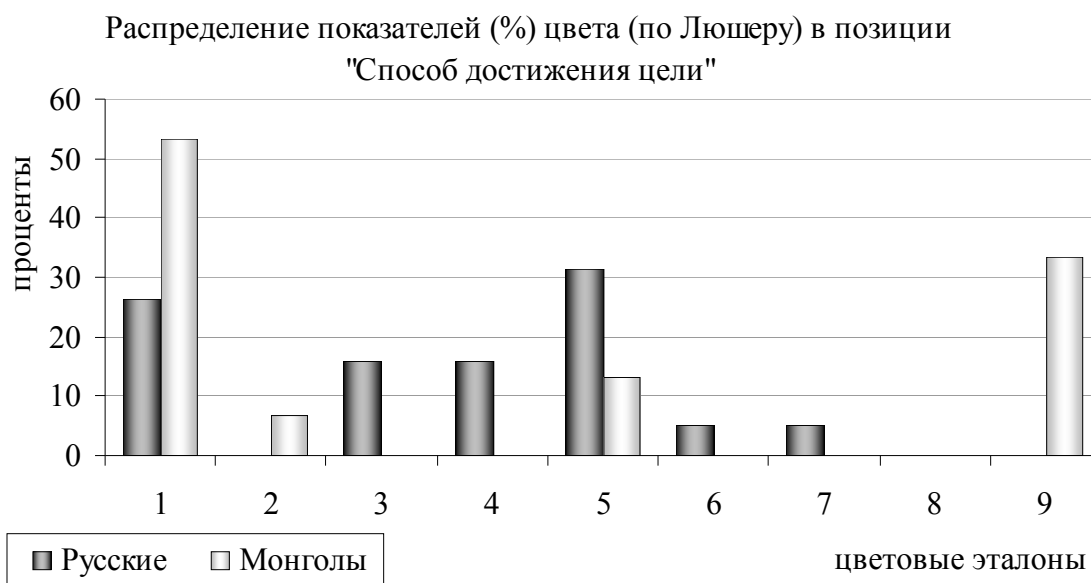
Все четыре основных цвета символизируют базовые потребности человека:

- синий – потребность в удовлетворенности, спокойствии, устойчивости, положительной привязанности;
- зелёный – потребность в самоутверждении;
- красный – потребность активно действовать и добиваться успеха;
- жёлтый – потребность в перспективе, надежда на лучшее.

Известно, что Макс Люшер разработал основы функциональной психологии цветовосприятия и создал на ее базе широко используемый в практике психодиагностического исследования цветовой личностный тест. Цветовой тест Люшера является высокоэффективной проективной методикой и предназначен для изучения ситуативного эмоционального состояния личности и ее адаптации к различным социально-психологическим ситуациям. Эта методика почти полвека успешно применяется десятками тысяч педагогов, психиатров и психологов во всех странах мира с целью изучения особенностей психологии различных групп, профессиональных прослоек, этносов и субкультурных объединений.

В нашем исследовании влияния национальной культуры на формирование стереотипов цветоассоциаций приняли участие 2 группы молодых людей примерно одного возраста (17–18 лет), принадлежащие к разным культурам и этническим группам. Одна из них – группа учащихся, приехавших из Монголии для обучения в Томский государственный педагогический университет (18 человек), другая группа – российские студенты (20 человек), обучающиеся в этом же ВУЗе на первом курсе.

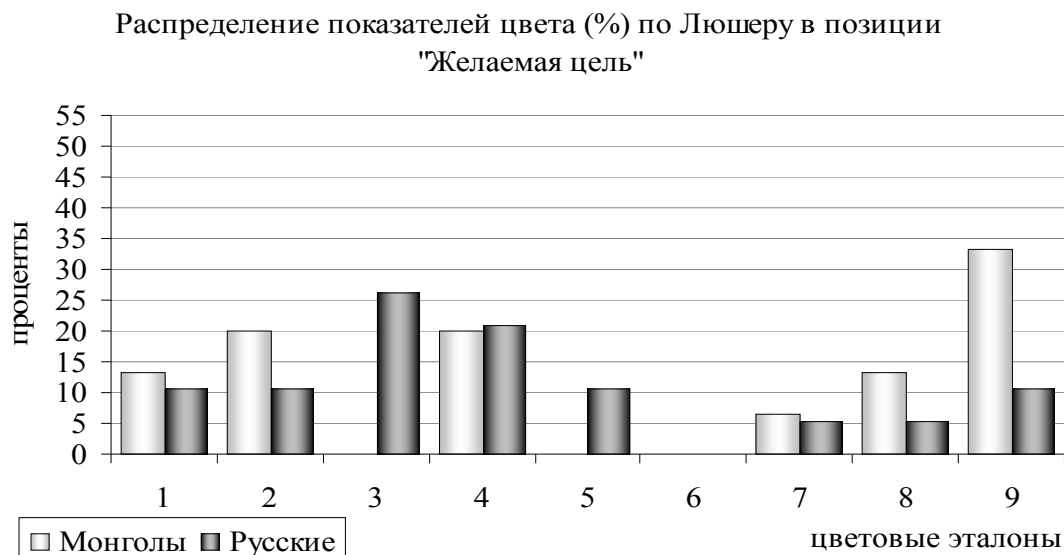
Результаты исследования. Эмпирическим материалом для психологического анализа были данные цветопредпочтений участников исследования. Анализ полученных нами данных выявил интересные результаты. Было установлено, что в монгольской группе в первой позиции (в соответствии с терминологией Люшера) «Способ достижения цели» преобладает синий цвет (53%) и вслед за ним белый цвет – 33,3 % (см. рис. 1). Цветопредпочтения монгольских испытуемых ограничиваются всего четырьмя цветами: синий, белый, зелёный и коричневый (см. рис. 1). Причём, два цвета – синий и белый занимают почти всё (86,3 %) цветовое пространство в поле цветопредпочтений монголов. Белый цвет является более предпочитаемым также почти у 36 % испытуемых в позиции «Желаемая цель» (см. рис. 2). Распределение показателей цветопредпочтений на двух гистограммах позволяет заключить, что для монгольской молодежи высоко значим синий и белый цвета.



**Рисунок 1**

Примечание. Цветовые эталоны: 1 – синий, 2 – зеленый, 3 – красный, 4 – желтый, 5 – фиолетовый, 6 – коричневый, 7 – серый, 8 – черный, 9 – белый.

В группе студентов ТГПУ в спектре цветопредпочтений белый цвет отсутствует, а выбор синего в 2 раза реже, чем в монгольской группе. Группа российских студентов в отличие от монгольских, характеризуется большим разбросом цветопредпочтений: серый, фиолетовый, желтый красный коричневый – практически весь спектр присутствует в позиции «Способ достижения цели».



**Рисунок 2**

Примечание. Цветовые эталоны: 1 – синий, 2 – зеленый, 3 – красный, 4 – желтый, 5 – фиолетовый, 6 – коричневый, 7 – серый, 8 – черный, 9 – белый.

Вместе с тем, в цветопредпочтениях российских студентов лидирует фиолетовый цвет (31,5 %), выявлена тенденция выбора тёплых желто-красных цветовых эталонов (31,4 %). Полученную гамму цветовых выборов (рис.1) российских студентов можно в шутку и в серьез проинтерпретировать хорошо известной в России фразой «для достижения цели все средства хороши».

Если в достижениях цели в монгольской группе чётко просматривается «сине-белая» однозначность (вероятно, подкрепляемая некоторой идеей, установкой), то в желаниях – целях, монгольские учащиеся проявляют себя более разнообразно: увеличивается целеустремленность – «зелёный», появляется перспектива и стремление к лучшему – «желтый», возникают также и негативные тенденции «чёрного». Вместе с тем, для монгольской группы в позиции «Желаемая цель» по-прежнему преобладает (33,3 %) белый цвет; отсутствует красный цвет. В группе российских студентов обнаружено совершенно иное распределение показателей цветопредпочтений в позиции «Желаемая цель». Красный цвет лидирует (26,3 %) и в сумме с желтым составляет почти 50%. Иными словами, половина испытуемых русской группы имеет потребность активно действовать во имя достижения цели.

Чем обусловлены столь сильные различия в группах испытуемых? Мы предполагаем, что национальная культура оказывает значительное влияние на формирование стереотипов в цветопредпочтениях людей, воспитанных в различных культурах. Например, в истории монгольской культуры синий цвет всегда был основным, определяющим почти все аспекты жизни. Синий цвет – это цвет неба символизирует вечность, постоянство, верность. Монголы, создавая первое государство, назвали его «синим монгольским государством», цвет флага был синим, столица называлась «синий балгасун» (синий город), дворец хагана – «синим дворцом», т.е. ко всем понятиям, связанным с государством, религией, в качестве определения служили слова «голубой, синий». Другой пример – белый цвет. У монголов издавна **белый цвет** олицетворял начало, истоки чего-либо. Так, начало нового года называли «белым месяцем». Определение «белый» употребляется в монгольском языке в устном народном творчестве в таких выражениях, как честный труд, материнское молоко, истина, открытая душа человека, придавая им особый смысл, олицетворяя уважение и почитание всего того, что честно, справедливо и прекрасно в человеческой жизни.

Вряд ли в российской культуре белый цвет может соперничать с другими цветами в такой же мере, как это происходит в культуре Монголии. А вот история цветаассоциаций с «красным» в культуре русского народа весьма богата, требует дополнительного, большого описания.

Итак, в процессе сравнительного анализа цветопредпочтений монгольских и русских молодых людей были выявлены существенные различия по двум позициям теста Люшера: «Способ достижения цели», «Желаемая цель». Нами установлены для монгольской группы цветопредпочтения сине-белых цветовых эталонов и отсутствие в цветовых выборах красного этало-

на. Для группы русских испытуемых, наоборот характерно предпочтение тёплых – красно-желтых цветовых эталонов. Белый цвет практически отсутствует. Синий цвет – как «Способ достижения цели» привлекается по сравнению с монгольской группой в два раза меньше.

Полученные результаты, с нашей точки зрения, представляют большой научный интерес, но вместе с этим, требуют дополнительного исследования и глубокого многопланового осмысления.

## **МЕТОДЫ АКТИВНОГО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ФАКТОРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

*Н. В. Теущакова, Т. Г. Гадельшина*

Томский государственный педагогический университет

Актуальность проблемы профессиональной зрелости личности, прежде всего, обусловлена постоянно меняющимися условиями жизни каждого человека, которые требуют от него постоянного самоопределения, профессионального до- и переопределения [5, с. 3]. Ориентироваться в современном, столь разнообразном и динамичном мире профессий без информационной поддержки не возможно не юношам, не взрослым. Школа, отражающая основные тенденции развития общества, являясь важным институтом социализации старшеклассников должна выполнить определенный социальный заказ – подготовить «зрелого» выпускника, то есть готового к сознательной активности и самостоятельной жизнедеятельности, способного сделать осознанный и автономный выбор профессии. Но далеко не все школы выполняют этот заказ. Об этом свидетельствуют многочисленные исследования в области профессионального самоопределения (Н.С. Пряжников, Е.А. Климов, Л.И. Божович, И.С. Кон, С.Н. Чистякова, И.Ю. Шустова, Д.Н. Дубровин, Е.Е. Погонина и др.), которые показывают, что обычно старшеклассники совершают выбор «за компанию» с товарищами; по совету взрослых, которые часто переоценивают или недооценивают способности и возможности детей; под влиянием средств массовой информации и общественных стереотипов. Старшеклассники слабо знакомы с миром современных профессий; имеют низкий уровень психологических знаний, который не позволяет им самостоятельно и уверенно ориентироваться в своих собственных способностях и возможностях; им также не хватает умений, необходимых для соотнесения своих личностных особенностей с профессиональными требованиями.

Причины сложившегося положения мы видим в следующем: отсутствие государственной заинтересованности в социальном сопровождении подготовки будущих кадров еще на школьной скамье; нежелание педагогической общественности уделять должное внимание психолого–

педагогической поддержке самоопределения школьников. Главный их аргумент – дать знания, а все остальное приложится. К тому же у родителей слишком слаба психолого-педагогическая компетенция, т.е. у них нет должной педагогической культуры оказания помощи своим детям в решении данных вопросов.

Выбор профессии – это сложный и длительный процесс, необходимым условием которого является профессиональная зрелость личности [6, с. 110].

Несмотря на то, что проблема привлекла к себе внимание многих ученых (А.Р. Фонарев, А.П. Чернявская, Е.А. Комаревцева, Д. Сьюпер, Б. Вестбрук и др.) в настоящее время в теории и практике понятие «профессиональная зрелость» старшеклассника не раскрыто полностью, разными авторами дается по-разному.

Так, например Ф. Парсонс в своей теории черт и факторов [3, с. 175] разрешает проблему профессиональной зрелости «встречей» личностной структуры и структуры профессиональных требований. То есть, для того чтобы сделать правильный выбор, необходимо познать свой собственный внутренний мир и мир профессий, и уже на основе этих знаний выбирать ту профессию, которая принесет для конкретного индивида большую удовлетворенность и успешность.

Среди характеристик профессионального выбора Ф. Парсонс выделяет, прежде всего, осознанность (сознательность) и рациональность, которую он понимает как компромисс между способностями, интересами и ценностями индивида и возможностью их реализации в различных профессиях.

Д. Сьюпер [8, с. 28] определяет профессиональную зрелость как способность индивида учитывать конкретные особенности своей ситуации выбора. Здесь речь идет о том, что индивид должен хорошо ориентироваться в характере требований, предъявляемых к нему обществом; задачах, которые он должен решать; разбираться в объеме знаний, умений и навыков, которые он должен приобрести в определенный период своей жизни.

Основными характеристиками профессиональной зрелости считает следующие: заинтересованность в том, чтобы совершить выбор профессии, используя при этом все ресурсы и имеющуюся информацию; стремление к получению новой информации и планированию предпочитаемого места работы; однородность профессиональных предпочтений в течение длительного времени в одной профессиональной области; зрелость интересов, независимость от других людей и обстоятельств при выборе профессии и продвижении по ней, реализм профессиональных позиций, соответствие ценностей выбираемой работы интересам человека; соответствие предпочтений и способностей, интересов и активности субъекта.

Данного подхода придерживается и Е. А. Комаревцева, которая связывает профессиональную зрелость с умением учитывать условия деятельности и соотносить их с личными потребностями и стремлениями, а также соотносить требования профессии со своими возможностями.



Б. Вестбрук в понятие «профессиональная зрелость» объединяет поиск информации о рабочих местах, самостоятельное исследование профессий, осознанность профессионального пути, планирование карьеры, самостоятельное принятие решения о профессиональном пути, самосознание, активность в исследовании карьеры.

По мнению А. Р. Фонарева, профессиональная зрелость оценивается по уровню сформированности механизмов планирования своей деятельности, программирования конкретных действий, оценки полученных результатов и в случае необходимости их коррекции.

Проанализировав подходы вышеперечисленных авторов к пониманию профессиональной зрелости, мы дадим свое определение.

Профессиональная зрелость – это способность старшеклассников сделать осознанный и самостоятельный выбор.

Основными факторами мы считаем следующие: автономность, информированность, эмоциональная включенность, умение планировать и умение принимать решение.

По степени выраженности этих факторов и определяется уровень профессиональной зрелости.

Нами было проведено исследование в школе № 1 города Томска, в котором приняли участие учащиеся 10-11-х классов. Для выявления уровня профессиональной зрелости старшеклассников была использована методика А.П. Чернявской «Готовность к выбору профессии», которая дала нам следующие результаты. В 10-ых классах среднее выборочное значение по всем шкалам, кроме шкалы эмоциональное отношение, оказалось ниже среднего показателя для каждой шкалы: автономность – 9 (из 20 максимальных баллов по данной шкале); информированность – 6 (из 17); принятие решения – 9 (из 20); планирование – 8 (из 20); эмоциональное отношение – 12 (из 22). В 11-х классах среднее выборочное значение оказалось ниже среднего по шкалам информированность – 8 (из 17), принятие решения – 9 (из 20) и планирование – 8 (из 20), чуть выше среднего мы получили результат по шкале автономность – 12 (из 20) и шкале эмоциональное отношение – 13 (из 20).

Данные по шкале «автономность» в 10-х классах свидетельствуют о том, что десятиклассники еще не привыкли к самостоятельной жизни, они не могут ощутить свою независимость в делах, мыслях, поступках от других людей, что тормозит процесс самосознания своего внутреннего «Я», познания своих интересов, способностей и возможностей. В 11-х классах результат чуть выше среднего. Наверняка они стремятся к самостоятельности, но все-таки знаний и умений, необходимых для познания своих личностных особенностей им не хватает.

Самым низким оказался результат по шкале «информированность» как в 10-ых, так и в 11-х классах. Это свидетельствует о том, что старшеклассникам не хватает информации о мире профессий: не владеют информацией о современном состоянии рынка труда, не знают основных характеристик

профессий, не знакомы с классификациями профессий, с профессиональными требованиями, предъявляемыми к личности. А также старшие школьники испытывают недостаток информации для ориентации в своем собственном внутреннем мире, необходимой для восприятия предлагаемой информации о мире профессий, так как при низком уровне самосознания человек не в состоянии ее воспринимать.

Низкие результаты по шкале «планирование» в 10–11-х классах говорят о том, что старшеклассники не задумываются над такими вопросами: «Кем я буду?», «Чего достигну?», «Какова моя первая работа?». Они не прогнозируют своего будущего, не обдумывают пути и средства достижения своих целей, не работают с препятствиями, которые могут встретиться на пути к цели. Все это не позволяет человеку составить целостное представление о своей жизни.

Результаты по шкале «принятие решения» в обоих классах низкие, это свидетельствует о том, что у старшеклассников отсутствует альтернатива, на основе которой оценивается и принимается решение. Ее отсутствие приводит к тому, что человек не воспринимает ситуацию как требующую принятия решения. Кроме того, старшеклассники не имеют представления об алгоритме принятия решения, который наверняка бы облегчил этот процесс. Важным условием умения принимать решение является автономность и самостоятельность человека, когда он принимает на себя ответственность за решение и его последствия, когда он в состоянии самостоятельно выдвигать и оценивать альтернативу, но как уже выяснилось, эти качества у них развиты слабо.

Чуть выше среднего мы получили результат по шкале «эмоциональное отношение» в 10-х и 11-х классах. Это говорит нам о том, что старшеклассники все-таки отдают себе отчет в том, что необходимо принимать решение и нести за него ответственность, что необходимо проявлять активность. Эмоциональный компонент зрелости личности проявляется в положительном настроении, жизненном оптимизме, эмоциональной уравновешенности и переносимости неудач. Таким образом, ситуация принятия решения является значимой для старшеклассников. Необходима только помощь и поддержка со стороны более опытных и знающих взрослых.

Исходя из анализа данных, мы делаем вывод о том, что старшеклассники имеют низкий уровень профессиональной зрелости по следующим показателям: автономность, информированность, планирование и принятие решения. Несмотря на то, что результаты по шкалам «эмоциональное отношение» (в 10–11-х классах) и «автономность» (в 11-ом классе) оказались чуть выше средних, мы все-таки считаем, что будет полезно развивать и совершенствовать эти факторы в дальнейшем, что поможет лучше познать себя и сделать правильный выбор. В связи с этим особую значимость приобретает проблема создания оптимальных условий для формирования и развития именно этих показателей профессиональной зрелости старшеклассников.

Дело в том, что профориентационная работа если и проводится в школе, то ее организация и содержание чаще всего ограничиваются диагностикой интересов, склонностей учащихся, проведением уроков в традиционной форме, бесед, экскурсий в учебные заведения, что не обеспечивает преодоления возникших и предупреждения возможных трудностей профессионального самоопределения.

Такая работа не предусматривает активного участия самих старшеклассников в профессиональном самоопределении, не стимулирует их размышлений о собственных перспективах личностного и профессионального самоопределения. Таким образом, мы разработали программу по развитию факторов профессиональной зрелости с использованием методов активного обучения.

МАСПО – организационные формы педагогического общения, которые обеспечивают высокую познавательную активность обучаемых в овладении практическими социально-психологическими знаниями и коммуникативными умениями [2, с.108]. За основу при построении программы были взяты методы активного социально-психологического обучения (МАСПО) – групповая дискуссия и имитационная игра.

Групповая дискуссия – это метод групповой психологической работы, позволяющий воздействовать на установки (мировоззрение, убеждения, стереотипы и др.) и мотивацию участников в ходе совместного обсуждения определенной проблемы [4, с. 53]. Эффекты дискуссии ослабляют интеллектуальные барьеры, позволяют активно проявиться творческим способностям, расширяют возможности применения усвоенных в традиционном обучении знаний и умений. В процессе дискуссии участники группы смогут рассмотреть любую проблему с разных сторон; устранить личную предвзятость и эмоциональную предвзятость в оценке собственной позиции и позиции партнеров по дискуссии; развить коммуникативные качества участников группы – умений слушать другого, взаимодействовать с другими людьми, доказывать свою точку зрения; показать возможность выработки групповых решений на основе учета мнений разных людей. В основном мы использовали беседу тематического плана, которая концентрирует внимание группы на общих темах, которые важны для всех участников, которые всегда вызывают значительный интерес в силу действия механизмов идентификации и эмпатии.

Имитационная игра – это самостоятельная деятельность участников группы, имитирующая реальную действительность, моделирующая возможные жизненные ситуации и социальные отношения в них. Игра способствует ослаблению психической напряженности, снятию психологических барьеров в той деятельности, которая имитируется. В процессе игры участники получают опыт переживания определенной роли в воспроизводимой ситуации, закрепляют новые поведенческие навыки, обретают способы конструктивного взаимодействия. Игра, как ни какой другой метод эффективна в создании условий для самораскрытия, обнаружения творческих по-

тенциалов, для проявления искренности и открытости, поскольку образует психологическую связь человека с его детством [1.с.53]. Чаще всего мы использовали ролевую игру, предметом которой являются актуальные личностные проблемы и межличностные отношения участников группы, в которой сами участники принимают на себя роли для решения тех или иных проблем.

Данные методы были реализованы нами в тренинговой программе.

Цель программы – повышение уровня профессиональной зрелости, способности старшеклассников сделать осознанный и самостоятельный профессиональный выбор.

Задачи программы:

- 1) формирование и развитие установки на самопознание и саморазвитие;
- 2) развитие навыков рефлексии и обратной связи;
- 3) расширение знаний о себе, нахождение своего образа «Я»;
- 4) развитие навыков конструктивного взаимодействия;
- 5) приобретение знаний об особенностях мира профессий;
- 6) развитие навыков и умений, необходимых для соотнесения своих способностей с профессиональными требованиями.

Контингент участников – старшеклассники, возраст которых – 15–17 лет.

Программа рассчитана на 12 занятий, каждое продолжительностью – 2–2,5 академических часа.

Частота встреч – раз в неделю, во внеурочное время.

Время проведения всего цикла – 3 месяца.

Техники: групповая дискуссия, имитационные игры, проективные рисунки, самоописание, невербальная и вербальная коммуникация, использование конструктивной обратной связи.

Материалы: тетради, ручки, простые и цветные карандаши, фломастеры, ватман, листы формата А-4.

Принципы организации встреч: добровольность участия; «здесь и теперь»; уважение другого; конфиденциальность; искренность и открытость; принцип Я; принцип активности; принцип исследовательской творческой позиции; принцип обратной связи; принцип партнерского общения.

Предполагаемый результат: нахождение своего образа «Я», познание мира профессий, приобретение умений, необходимых при выборе профессии, принятие решения о выборе профессии.

Программа состоит из пяти блоков.

#### 1 Блок – Информационный (вводный)

Цель: введение участников группы в проблему профессионального самоопределения.

Задачи:

- 1) информирование о целях, задачах курса, форме работы;
- 2) знакомство с участниками группы;
- 3) определение норм группового взаимодействия;

- 4) формирование положительной мотивации;
- 5) рассмотрение особенностей профессионального самоопределения;
- 6) формирование первых умений по анализу необходимой информации.

Техники: упражнение на знакомство «Круги», «Составление информационной карты», дискуссия по результатам выполнения техник, использование конструктивной обратной связи.

## 2 Блок – «Я и мой внутренний мир»

Цель: активизация интереса членов группы к самопознанию.

Задачи:

- 1) освоение необходимых знаний и навыков для познания собственного «Я»;
- 2) расширение знаний о своих интересах, способностях, ценностях и целях;
- 3) осознание имеющихся и недостающих личностных качеств, разработка плана по их достижению.

Техники: самоописание «Мои способности», игра «Отдел кадров», «Мои ценности», «Мои цели», игра «Торг», дискуссия по результатам выполнения техник, использование конструктивной обратной связи.

## 3 Блок – «Я и другие»

Цель: Познание своих личностных особенностей через взаимодействие с другими.

Задачи:

- 1) получение информации о себе как о субъекте межличностного взаимодействия;
- 2) приобретение знаний и навыков конструктивного взаимодействия;
- 3) освоение на практике алгоритма принятия решения;
- 4) осознание собственного эмоционального отношения к выбору профессии;
- 5) приобретение знаний и умений по планированию профессионального пути;
- 6) активизация процесса обратной связи.

Техники: невербальное упражнение «Совместное рисование», упражнение «Проигрывание ролей», упражнение «Молчанка-говорилка», коммуникативная игра «Корова», самоописание «Плюс, минус, интерес», игра «Ты сможешь, ты добьешься», проективный рисунок «Я через 10 лет», «Мой товарищ через 10 лет», дискуссия по результатам выполнения техник, использование конструктивной обратной связи.

## 4 Блок – «Я и моя профессия»

Цель: расширение знаний о мире профессий.

Задачи:

- 1) освоение схемы выбора профессии;

- 2) знакомство со схемой анализа профессий, с перечнем основных характеристик профессий;
- 3) получение информации о рейтинге профессий на Российском рынке труда.
- 4) знакомство с 4-ярусной классификацией профессий, с типами профессий и их психологической характеристикой, необходимой для их освоения.

Техники: схема выбора «Хочу, могу, надо», игра «Аукцион», схема анализа профессий, игра «Угадай профессию», дискуссия по результатам выполнения техник, использование конструктивной обратной связи.

#### 5 Блок – Принятие решения о выборе профессии (заключительный)

Цель: осуществление собственного профессионального выбора.

Задачи:

- 1) закрепление знаний и навыков при анализе ситуации выбора;
- 2) ликвидация пробелов;
- 3) обобщение полученных знаний, подведение итогов;
- 4) получение напутствий и пожеланий.

Техники: разбор ситуаций по выбору профессии, проективный рисунок «Дорога в жизнь», дискуссия по результатам выполнения техник, использование конструктивной обратной связи, проективный рисунок «Эмоциональное отношение к выбору профессии», ответы на вопросы, алгоритм принятия решения.

Мы предполагаем, что те компоненты профессиональной зрелости, которые мы выделили у старшеклассников как недостаточно развитые, будут совершенствоваться в работе тренинга.

Так, автономность участников мы развиваем на протяжении всей программы с помощью дискуссий, игр и самоописаний. Об уровне развития автономности свидетельствуют высказывания участников о своих личностных интересах, увлечениях, ценностях; о сопоставлении своих мнений с мнениями других людей. То есть, участники группы ориентированы на познание и развитие своего внутреннего «Я». Именно в дискуссии происходит познание себя и самораскрытие через актуализацию личностных качеств. Игра, также как и дискуссия, становится благоприятной средой для самораскрытия. В ходе игры снимаются психологические барьеры, уходит психологическая напряженность: человек становится искренним и открытым, что способствует обнаружению творческих потенциалов, лучшему пониманию себя через рефлекссию и обратную связь.

Информированность участников, также как и автономность, мы развиваем на протяжении всей программы тренинга. Уже с первого занятия мы приступаем к составлению информационной карты, которую постоянно пополняем новой информацией. Большой объем информации о себе старшеклассники получают во втором блоке, при изучении своих способностей, ценностей, личностных особенностей. В третьем блоке, на занятиях по планированию и принятию решений участники приобретают необходимые

знания и умения для освоения этих алгоритмов. В четвертом блоке участники группы получают достаточно информации о мире профессий в целом.

Умению же принимать решение посвящена одна из тем третьего блока, где участники занимаются освоением алгоритма принятия решения сначала в игровой форме, а затем с помощью дискуссии, путем убеждения. Развитие данного фактора можно отследить по самоотчетам ребят в ходе занятий.

Планированию своей профессиональной жизни, как очень важному фактору профессиональной зрелости, посвящено одно из занятий третьего блока, на котором старшеклассники приобретают необходимые знания и умения для освоения алгоритма планирования. Но кроме этого все занятия предусматривают развитие умения ставить цель, лучше осознавать себя, что тоже будет способствовать развитию планирования.

Диагностикой и анализом эмоционального отношения мы занимаемся в третьем блоке. Ему посвящена отдельная тема. С помощью проективного рисунка и конструктивной обратной связи в процессе дискуссии участники приобретают необходимые знания и умения для лучшего понимания своего эмоционального отношения к необходимости принимать решение. О развитии эмоционального отношения можно судить по рассказам участников о своей профессии, о заинтересованности в ее получении, положительном эмоциональном настрое.

Преимуществом данной программы является то, что здесь знания не даются в готовом виде, «участники – исследователи должны сами прийти к ним» [7.с.103]. Так как предоставление готового психологического знания не дает желаемого эффекта – такое знание не относится личностью к самой себе в силу существования психологических барьеров и защит. Поэтому групповые методы работы создают уникальную ситуацию опробования, проигрывания, применения полученной информации в совместной деятельности с другими участниками тренинговой группы и под руководством специалиста. МАСПО также обеспечивают высокий уровень активности в ходе всего занятия; формируют навыки конструктивного взаимодействия; способствуют развитию навыков рефлексии и обратной связи, которые в свою очередь вызывают развитие самосознания и личностный рост; развивают собственное отношение к проблеме. Все это способствует осознанному и самостоятельному выбору профессионального маршрута.

### *Литература*

1. Вачков, И. В. Основы технологии группового тренинга. / И. В. Вачков. – М. : Изд-во «Ось-89», 2007.
2. Емельянов, Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Ленинград : Изд-во «ЛГУ», 1985.
3. Климов, Е. А. Психология профессионала. / Е. А. Климов. – М. : Изд-во «Институт практической психологии», 1996.
4. Матяш, Н. В. Методы активного социально-психологического обучения / Н. В. Матяш, Т. А. Павлова. – М. : Изд-во «Академия», 2007.

5. Митина, Л.М. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение. / Л.М. Митина. – Москва : Изд-во «Академия», 2005.
6. Михайлов, И. В. Проблема профессиональной зрелости в трудах Д. Е. Сьюпера. / И. В. Михайлов // Вопросы психологии, 1975. – № 5. – С. 110.
7. Петровская, Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. / Л. А. Петровская. – М. : Изд-во «МГУ», 1982.
8. Поваренков, Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. / Ю. П. Поваренков. – М. : Изд-во «УРАО», 2002.

## **СОЦИАЛЬНЫЕ ЭКСПЕКТАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ, ЗАВЕРШАЮЩЕЙ ОБУЧЕНИЕ В ВУЗЕ**

*И. Л. Шелехов, Л. В. Шабанов, А. М. Уразаев*

Томский государственный педагогический университет

Институт теории образования ТГПУ

Необходимость изучения гендерных различий социальных ожиданий последующей профессиональной самореализации, семейно-брачных отношений, развития личности, обусловлена по крайней мере двумя обстоятельствами. Во-первых, такое исследование приобретает особое значение в условиях глобальных социальных перемен, при которых трансформации в различных сферах общественной жизни, социальном устройстве, влияют не только на макросоциальные процессы, но и определяют индивидуальные особенности жизни людей, изменяют культуру, нормы, ценности и ожидания членов общества. Во-вторых, исследование данной проблематики важно в ситуации, при которой в обществе декларативно признается гендерное равенство, но на практике существует гендерная асимметрия общественных и семейных ролей, формируется противоречивый набор гендерных норм, стереотипов и правил поведения.

Можно предположить, что гендерные различия могут определять инвариантность структуры социальных ожиданий и составляющих свойств личности у современных выпускников вузов в условиях достаточно проблемной ситуации их востребованности на «рынке труда» и, особенно, условия социализации и биологические особенности женщин.

В обследовании приняли участие 100 юношей и 100 девушек, обучавшихся на выпускных курсах факультетов СГМУ, ТГУ, ТГПУ, ТПУ. Первоначально проводился анонимный анкетный опрос с блоками вопросов, позволяющих установить возраст респондентов, пол, состав и социокультурный статус, характер взаимоотношений с другими значимыми субъектами общения, особенности полоролевого поведения. Выявлялись также самооценки материальной обеспеченности, физической привлекательности и состояния здоровья. Несколько блоков вопросов были направлены на оценку у мужчин и женщин предшествующего опыта сексуального поведения, структуры социально и личностно значимых ожиданий от своего будущего



или настоящего супруга (и). Ответы на ряд других вопросов позволяли выявить особенности образа жизни и мировоззрения студентов.

Кроме того, 30 юношей и 30 девушек участвовали в формализованном не анонимном психологическом интервьюировании, включающем, в частности, ряд вопросов из анонимной анкеты. Для изучения структуры свойств личности использовался вариант «В» Фрайбургского личностного опросника.

Возраст студентов выпускных курсов составлял от 20 до 24 лет. Большинство девушек (88 %) и юношей (90 %) воспитывались в полной родительской семье, где один или оба родителя имели высшее профессиональное образование. 86 % студенток и 91 % студентов социализировались в семьях с двумя и более детьми. Оптимальным количеством детей в своей семье 60 % девушек и 59 % юношей считали два ребенка. Самооценка полноценного воспитания ребенка в неполной семье у 54 % выпускниц вузов и 66 % выпускников располагалась в диапазонах «Плохо» и «Удовлетворительно» тестовой карты. Для девушек значимым взрослым чаще являлась мать (52 %), в то время как для юношей в равной степени были авторитетны как мать (32 %), так и отец (32 %). Материальную обеспеченность в период воспитания в родительской семье на «Хорошо» и «Отлично» оценивали 64 % девушек и 50 % юношей. Самооценки материальной обеспеченности, в настоящее время, в диапазоне «Хорошо» и «Отлично» составляли у девушек – 40 %, у юношей – 29 %.

В рамках данного исследования были проанализированы показатели самооценок физической привлекательности, сексуальной удовлетворенности и состояния здоровья. Большинство девушек (86 %) и юношей (53 %) оценивали свою физическую привлекательность на «Отлично» и «Хорошо» по тестовой шкале. Средние самооценки состояния здоровья у студенток ( $12,1 + 0,4$  балла) были ниже ( $p < 0,05$ ), чем у студентов ( $14,1 + 0,5$ ) и располагались в диапазоне «Хорошо». При этом не состояли в юридически зарегистрированном браке 74% девушек и 91% юношей. При этом, допускали возможность в браке внебрачные связи (не известные супругу(е)) 36 % девушек и 57 % юношей. Собственных детей воспитывали 10% студенток и 2 % студентов. Отдельно от родителей проживали 48% девушек и 52 % юношей. На опыт употребления наркотиков указывали 10% респонденток и 34 % студентов. Не употребляли спиртные напитки 18 % студенток и 2 % студентов. Курили 30 % девушек и 45 % юношей.

Таким образом, можно предположить, что условия семейной и внесемейной социализации, в т.ч., уровень образования родителей, оказывали влияние на формирование структуры социальных ожиданий и образ жизни студенческой молодежи.

Кроме того, в рамках данного исследования были рассмотрены ожидания девушек (средний возраст  $21,6 + 0,2$  года) и юношей ( $X + x = 21,3 + 0,2$  года), получавших высшее образование, по созданию собственных семей. Было установлено, что всеми ими предполагалось формирование семейно-

брачных отношений. Средний оптимальный возраст вступления в брак девушками указывался в  $22,7 + 0,3$  года, юношами –  $24,1 + 0,4$  года. Оптимальное же превышение возраста мужа над возрастом жены – женщинами предполагалось – на  $5,6 + 0,5$  года, мужчинами – только на  $1,8 + 0,3$  года ( $p < 0,05$ ), в то время как в поколении их родителей отцы были старше матерей в среднем от 1,4 до 0,8 лет. Это указывало на формирование при современных социально-экономических условиях в России (в т.ч. демографической ситуации) своеобразного «гендерного конфликта» и его репрезентацию в структуре социальных ожиданий, связанных с формированием семейно-брачных отношений.

Было установлено, что для девушек и юношей в браке одинаково важна межличностная совместимость, интеллект супруги (супруга), участие в воспитании детей. Менее важными качествами жены (мужа), необходимыми для создания благополучной семьи, девушки и юноши считали добрачную девственность супруги (супруга), жизненный опыт, физическую привлекательность, участие в хозяйственно-бытовой деятельности. Существенные гендерные различия ( $p < 0,05$ ) наблюдались в важности таких качеств, как материальная обеспеченность и образованность супруги (супруга).

У девушек собственная семья рассматривалась, в первую очередь, как условие материального и социального благополучия. Семья как фактор, способствующий «профессиональному росту», оценивалась ими достаточно низко. Юноши наличие семьи тесно связывали с состоянием здоровья и, меньше всего, с материальным благополучием.

Всё это указывает на то, что в условиях современного российского общества имеет место некоторое усвоение молодежью гендерных установок, традиционно свойственных противоположному полу. При этом мужчины в своих социальных ожиданиях более восприимчивы к воспроизводству традиционных гендерных стереотипов, чем женщины.

При применении Фрайбургского опросника для изучения структуры свойств личности выпускников вузов было установлено, что у юношей, по сравнению с девушками, были более выражены маскулинные черты и, в меньшей степени, им была свойственна «застенчивость».

Ранжирование 12 шкал, характеризующих свойства личности, от максимального до минимального значений ( $X + x$ ) в группе девушек (при симметричном показе этих показателей у юношей) позволило установить что для обеих групп обследуемых была характерна достаточно высокая «открытость», «раздражительность», а у девушек несколько большая «невротичность». В последовательность ранжирования значений шкал, характеризующих свойства личности, у юношей «не укладывались» показатели «агрессивности» и «маскулинизма – феминизма»

Структура сопряженности свойств личности по данным (см. табл. 4) их интеркорреляций (по Спирмену) указывала, что для девушек была характерна обратная взаимосвязь между показателями в катинуумах «общитель-

ность-застенчивость» и «мускулинизм» – «депрессивность». У юношей (см. табл. 5) обратные, средние по уровню взаимосвязи ( $p < 0,05$ ), были в континуумах показателей: «застенчивость» – «экстравертированность», «уравновешенность» – «эмоциональная лабильность» (близкие к линейным обратные взаимосвязи между свойствами личности), а также «уравновешенность» – «застенчивость» (средний уровень обратной взаимосвязи). Существовали тенденции, при которых маскулинные черты характера предполагали более низкую «невротичность» и «застенчивость».

Для структуры корреляционных плеяд с прямыми, достаточно высокими по уровню сопряженности (при  $p < 0,05$ ) связями общими для групп девушек и юношей были континуумы: «депрессивность» – «застенчивость» и «общительность» – «экстравертированность». В структуре плеяд с средними уровнями прямых взаимосвязей у обследованных студенток отмечались положительные корреляции между показателями спонтанной и реактивной агрессивности, «раздражительности» – «открытости», «депрессивности», «эмоциональной лабильности» и «раздражительности». Структура корреляционных плеяд с прямыми статистически значимыми ( $p < 0,05$ ) связями между показателями структуры личности у девушек была несколько иной, чем у юношей.

Проведенное исследование показывает, что наиболее характерными условиями семейной социализации у современных студентов вузов было воспитание в полной, часто двух-, иногда более -детной родительской семье, в которой, в подавляющем большинстве случаев, один или оба родителя получили высшее профессиональное образование.

Социальные экспектации, связанные с формированием семейно-брачных отношений, указывали на наличие своеобразного «гендерного конфликта». Так, девушки в основном предполагали, что оптимальный возраст мужчины для заключения с ним юридически зарегистрированного брака должен быть около 6 лет старше, чем их собственный (т.е. с мужчиной в возрасте ближе к 30-и годам). Юноши же указывали на оптимальный возраст жены близкий к своему. Причем для девушек, в отличие от юношей, более значимыми качествами супруга были его уровень образования и способность материально обеспечивать семью. Такие социальные притязания определяют проблематичность вступления в юридически зарегистрированный стабильный брак для большинства выпускниц вузов в период оптимального (до 30 лет) и, тем более, субоптимального (до 35 лет) репродуктивного возраста, в связи с явно недостаточным числом «свободных» мужчин с соответствующим социальным статусом. Относительная высокая мускулинизация многих современных выпускниц вузов, при достаточно значительной выраженности раздражительности, невротичности и, одновременно, застенчивости, по-видимому, можно отнести к числу факторов, препятствующих успешности совмещению семейно-брачных отношений и профессионального роста в период своей молодости.

### *Литература*

1. Жилкин, Д. С., Чекалина, А. А. Влияние гендера на самореализацию женщин / Д. С. Жилкин, А. А. Чекалина // Журнал прикладной психологии. – 2003. – № 2. – С. 22–26.
2. Клецина, И. С. От психологии пола к гендерным исследованиям в психологии / И. С. Клецина // Вопросы психологии. – 2003 – № 11. – С. 42–48.
3. Скутнева, С. В. Гендерные аспекты жизненного самоопределения молодежи / С. В. Скутнева // Социологические исследования, 2003. – № 11. – С. 25–30.

## **ВАЖНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ СНА КАК МЕХАНИЗМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ**

*Н. Н. Рубан, А. Ю. Шафранов*

Томский государственный педагогический университет

В связи с развитием психотерапии и внедрением её практически во все области клинической и профилактической медицины, особенно важно изучение психологической защиты, её форм и проявления.

Первым понятие «защитные механизмы» ввёл знаменитый австрийский психолог Зигмунд Фрейд (1856–1939) и определял их как форма защиты одного из трёх компонентов личности («Эго») в конфликтных ситуациях, рождающих тревогу и, как дальнейшее следствие невротический симптомокомплекс. Механизмы психологической защиты формируются в онтогенезе на основе взаимодействия генотипических свойств с индивидуальным опытом развития личности в определенной культуре и социальной среде и способны смягчить, усугубить или нейтрализовать личностные реакции на те или иные стимулы, к которым в высшей мере относится болезнь [4].

Сон в целом можно считать механизмом защитной адаптации, бегства организма: спящий во многих случаях не замечает, не осознает те действительные трудности и преграды, которые в реальной жизни возникли перед ним, и не позволяют ему осуществить свои планы, достигнуть своих целей [2].

Наблюдения показывают, что наступление ответственных этапов жизни (например, приближение начала битвы с врагом, времени ответственного публичного выступления, смерти близкого человека и т.п.) у многих людей сопровождается сонливостью. Оказавшись в таких ситуациях, многие прямо заявляют, что хотели бы спать и предать забвению неприятные события. Такую реактивную сонливость можно считать одной из разновидностей более общего механизма ухода, бегства от неприятных или вызывающих страх явлений [6].

Засыпая, человек вытесняет из своего сознания все те знания, впечатления и мысли, которые фрустрируют его. Желание спать возникает и в том случае, когда человек предвосхищает возможные фрустрации будущего и переживает сильную тревогу или страх [2].

Засыпая, человек вытесняет из своего сознания все те знания, впечатления и мысли, которые фрустрируют его. Желание спать возникает и в том случае, когда человек предвосхищает возможные фрустрации будущего и переживает сильную тревогу или страх.

Однако сон только частично освобождает человека от фрустраций, так как трудности жизни, внешние и внутренние конфликты достаточно часто отражаются в сновидениях, в которых предпринимаются попытки их преодоления или разрешения, символического удовлетворения неудовлетворенных в реальной жизни желаний. В сновидениях выражается общий уровень фрустрированности личности. Изучение сновидений нередко является самым эффективным путем быстрого проникновения в сущность тех проблем, которые больше всего волнуют человека на данном отрезке его жизненного пути [3].

Проблема психологической защиты обязано своему происхождению психоаналитической теории и ее основателю З.Фрейду. Впервые термин “защита” появился в 1894 г. в работе Фрейда “Защитные нейропсихозы” и был использован в ряде его последующих работ для описания борьбы “Я” против болезненных или невыносимых мыслей и аффектов. С тех пор более 100 лет идея защитного механизма является наиболее часто и продуктивно используемой как в психотерапевтической практике, так и при построении и анализе различных теорий личности. В преобразованных формах идея психологической защиты используется практически во всех психотерапевтических школах.

З.Фрейд относил психологические защиты к вторичным психическим процессам, противопоставляя их в определенной степени первичным (воображение, сновидение, грезы). Первоначальная разработка этой темы связана с изучением генеза невротических симптомов и либидо. Механизмы психологической защиты выступали как средства разрешения конфликта между сознанием и бессознательным. Впоследствии, исходя из разработанной теории личности (Оно, Эго, Супер-эго), механизмы психологической защиты рассматривались как функции Эго, отвечающие за интеграцию и адаптацию при угрозе целостности личности. По З.Фрейду защитные механизмы являются врожденными, они запускаются в экстремальной ситуации и выполняют функцию “снятия внутреннего конфликта”.

Другие исследователи функций сна отвечая на вопрос «в чем же заключается жизненно важная функция быстрого сна и его неотъемлемого компонента – сновидений?» делают выводы, что сон отнюдь не пассивное состояние психики, способствующее лишь восстановлению сил и энергии. Во сне осуществляется особым образом организованная мозговая деятельность. В настоящее время ее сущность представляется следующим образом.

В течение дня человек отбирает и запоминает жизненно необходимую ему информацию, призванную оказывать то или иное влияние на его последующую активность. Поскольку в состоянии бодрствования нервная система загружена в основном текущей деятельностью, информация, важ-

ная для будущего, фиксируется в долговременной памяти без переработки. Во сне происходит переработка этой информации. На ее основе в спящем организме осуществляется всесторонняя целенаправленная подготовка физиологических систем к той деятельности, которая предстоит в последующем периоде бодрствования. Таким образом, сон — это специфическое активное состояние мозга, способствующее полноценному использованию имеющегося опыта и приобретенной информации в интересах более совершенной адаптации организма в период бодрствования.

Адаптивно-эволютивная является потребностной функцией сновидения. Она присуща всем млекопитающим и сформировалась более 180 млн. лет назад. Именно этой функции человек обязан своей выживаемости как вид. В ней реализуется опережающие, прогностические, предвосхищающие, адаптационные возможности энергетической системы человека. (Антиципация) [3].

Отличительной чертой современного общества является обилие информации. Современный (городской) человек находится буквально в центре лавины разнообразных атакующих сознание энерго-информационных потоков. Наше подсознание фиксирует абсолютно всё, каждую мелочь, деталь, звук, образ, ощущение, мысль, непопавшие в поле непосредственного внимания. Человеческое подсознание подобно непрерывно пишущему, регистрирующему прибору. Оно оперирует огромными объёмами информации в несколько тысяч терабайтов! Именно на основании такого большого количества собранной разносторонней информации центральная нервная система и выстраивает свою работу. Повседневное, дневное сознание такого знания лишено считает Л. Шепперд [5].

Именно во сне информационная функция сновидений и реализует энергетическую сортировку, кодировку, отбор значимого, откладывание несущественного в общий банк данных. (Нет у дневного сознания и доступа к этому банку информации). А на основании отобранной уникальной информации происходит адаптация человека к окружающей среде и выработка определённых моделей и стилей поведения [4]. Причём в рамках адаптивно-эволютивной функции сна речь идёт более о самых существенных подстройках организма, напр. — общая пассивность либо двигательная активность, температура тела, степень динамики сердечно-сосудистой системы, включение той или иной чувствительности кожных рецепторов и т.д.

Р.М. Грановская и И.Я. Березная отмечают, что различные психологические защиты человека тормозят полет творческой фантазии и работу интуиции [1]. Во время сна данные исследователи считают, что не только происходит развитие фантазии которая связана с работой правого полушария центральной нервной системы отвечающей за образное мышление, но одновременно во время сна включаются фильтры восприятия информации полученной человек во время бодрствования. Р. М. Грановская и И. Я. Березная считают, что наиболее опасная информация не воспринимается уже на уровне восприятия, менее опасная воспринимается, но затем искажается,

трансформируется в удобную для личности информацию в процессе сновидения. Одновременно авторы отмечают и другую, положительную роль защиты. Защита ограждает сознание от информации, которая может разрушить целенаправленное мышление, которое настроено на решение проблемы в соответствии с отображаемой картиной ситуации.

По нашему мнению, процессы сна как психологической защиты, должны исследоваться, для выявления различных аспектов защиты психики и физиологии человека

### **Литература**

1. Грановская, Р. М. Психологическая защита / Р. М. Грановская. – СПб., 2007.
2. Романова, Е. С., Гребенников, Л. Р. Механизмы психологической защиты / Е. С. Романова, Л. Р. Гребенников. – М., 2005
3. Смирнов, Т. Психология сновидений / Т. Смирнов. – М., 2001.
4. Современная теория сновидений. – М., 1999.
5. Шепперд, Л. Загляни в свои сны / Л. Шепперд. – М., 1995.
6. Штрахова, А. В. Внутренняя картина болезни и механизмы психологической защиты / А. В. Штрахова. – М., 1993.

## **ПСИХОЛОГИЯ ВЫБОРА БРАЧНОГО ПАРТНЕРА**

*И. Л. Шелехов, Ю. Ф. Макуха, М. Ю. Слободчикова*

Томский государственный педагогический университет

Можно объяснить другим,  
почему ты выбрала такого мужа,  
но нельзя убедить себя в этом.

*Жорж Санд*

Каким образом люди выбирают партнера для долговременных отношений? Принимают они это важное решение на основании одного лишь сходства с человеком, вызывающим симпатию (киноактер, музыкант), или на их выбор влияет более сложные эмоциональные и средовые факторы? Многие исследователи на протяжении многих лет пытались найти ответы на эти вопросы. Однако единственным выводом их исканий может стать признание того, что выбор партнера – намного более сложный вопрос, чем это представляется на первый взгляд.

Фрейд был одним из первых теоретиков, кто начал размышлять над причинами, побуждающих людей вступить в брачные отношения. Одним из краеугольных камней его психоаналитической теории является положение о влечении, испытываемом детьми к родителю противоположного пола и которое они в дальнейшем «переносят» на социально-приемлемые объекты – их потенциальных супругов.

Ричард Сентерс (1975) разработал инструментальную теорию подбора супругов, в которой первостепенное внимание уделяется удовлетворению

потребностей. Согласно его теории, человека влечет к тому, чьи потребности схожи с его собственными или дополняют их.

Теория «стимул-ценность-роль», разработанная Бернардом Мурштейном (1999), гласит, что подбор супругов мотивируется стремлением каждого партнера сделать наилучшее из всех возможных приобретений. Достоинства и недостатки другого человека исследуются в процессе развития отношений с ним, когда различные факторы пропускаются через систему фильтров для определения того, стоит ли продолжать дальнейшие контакты. Такое исследование происходит на каждой из трех стадий ухаживания. На стадии **стимула**, когда мужчина и женщина встречаются или видят друг друга впервые, складывается первоначальное мнение по поводу внешности другого человека, его личности и интеллекта. Если первое впечатление благоприятно, пара переходит ко второй стадии ухаживания, или стадии **сравнения ценностей**, времени, когда из совместных бесед должны понять, согласуются ли их интересы, установки, взгляды и потребности. В течение заключительной **ролевой** стадии возможные партнеры выясняют, насколько совместимо выполнение ими своих ролей в браке или в рамках других подобных отношений [3].

Представления о будущем партнере возникают уже у детей, причем довольно рано. И. Г. Станиславская и М. В. Захарова (1998) выявили их наличие уже у 10-летних девочек, которые считали, что муж должен быть добрым, внимательным, общительным и умным [4, с. 69–70].

В. Е. Каган изучал образ будущих супругов у учащихся средних и старших классов. У первых этот образ был недостаточно дифференцированным. В образе идеальной жены у мальчиков первое место занимает любовь к мужу (76 % ответов), затем идут материнство и воспитание детей (41 % ответов), хозяйственно-бытовые характеристики (29 %) и эмоциональные проявления (теплота, доброта) – 29 %. Все эти ответы вписываются в традиционную модель женщины «жены-матери-домохозяйки».

У девочек модель была сходной: любовь к мужу – 88 %, материнство и воспитание детей – 68 % ответов, эмоциональные проявления – 40 %. Хозяйственно-бытовая сфера у девочек не относится к ведущим.

Портрет идеального мужа у мальчиков включал в себя любовь к жене (88 %), любовь к детям – 88 %, забота о семье – 41 %, отсутствие вредных привычек (35 %). У девочек в портрете идеального мужа на первом месте тоже стоит любовь к жене (72 %), затем отсутствие вредных привычек (64 %), любовь к детям (44 %), проявление заботы о семье (36 %), понимание жены и учет ее интересов (36 %).

По данным О. В. Шишкиной (1998), супруги ожидают друг от друга проявления качеств, присущих в основном своему полу. Так, женщины при оценке значимых для семейной жизни качеств мужа на первые места ставят честность, скромность, воспитанность, образованность, чуткость, правдивость; мужчины при оценке значимых взглядов жены отмечают силу, выносливость, самообладание, независимость, трудолюбие. В то же время у



мужчин и женщин имеются и общие взгляды на качества супруга. Так, и те и другие важными качествами супруга считают доброту-отзывчивость, верность-преданность и любовь к детям [5, с. 71–75].

Мужчины и женщины обычно используют две распространенные модели выбора супруга: модель подобия, когда схожие по уровню привлекательности партнеры притягивают друг друга (красивые выбирают красивых, а некрасивые – некрасивых), и модель дополнительности по гендерно-типичным качествам и поведению: например, высокофемининная женщина выбирает маскулинного мужчину.

Основными факторами, влияющими на выбор партнера являются: психологические и биологические.

Образ партнера формируется с детства. В создании представлений об идеальном партнере большая роль принадлежит матери и отцу. В частности, в выборе супруги эталоном выступает мать. 94% мужчин, имеющих жен, сходных по психологическим особенностям и темпераменту с их матерями счастливы в браке. В то же время с женами, не похожими на матерей мужа, считают себя счастливыми в браке только 33% мужчин.

Биологический фактор выбора действует бессознательно. Женщина достаточно быстро и безошибочно определяет потенциального партнера. Чаше всего за основу сексуального стереотипа берется образ отца. Важным фактором при выборе супруга являются показатели роста. Культурная норма в большинстве стран предписывает, что мужчина должен быть выше женщины. Согласно одному исследованию, лишь одна супружеская пара из 720 нарушает эту норму. Поэтому мужчины низкого роста испытывают немалые затруднения при выборе супруги [2].

Считается, что при выборе партнера женщины проявляют себя более разборчивыми, чем мужчины. Женщины воспринимают мужчину, прежде всего как зрелую личность, ценят в них ум, культуру, интеллигентность, доброту, порядочность. Мужчину же, прежде всего, привлекает в женщине особенности конституции: ее внешность, фигура, походка и т.д. Вследствие этого нередко случается, когда умные, образованные мужчины влюбляются в красивых и недалеких истероидных акцентуантов.

Существенным моментом, затрудняющим женщинам вступление в брак, является их высокий уровень образования и зарплаты. Сказывается то обстоятельство, что некоторые мужчины начинают ощущать свою неполноценность и чувствуют себя некомфортно с женщинами более образованными, особенно с теми, кто имеет ученую степень. В то же время более низкий образовательный уровень женщины мужчину не смущает.

При выборе супруга значение имеют и другие факторы. Мужчины предпочитают женщин по параметрам физической привлекательности (молодых, здоровых, красивых), а женщины мужчин по статусным характеристикам (экономически стабильных и с высоким социальным статусом). Есть еще один фактор, который влияет на половые различия при выборе супруга. Поскольку мужчины более озабочены проблемой супружеской

верности, то возможно, они будут искать не только привлекательную жену, но и преданную, т. е. неспособную на сексуальную измену. А женщины будут стремиться выбрать такого супруга, который бы не стремился к тесному общению с другими женщинами, в процессе, которого может возникнуть психологическая привязанность [1].

Работа частично поддержана грантом РФФИ, проект 08-06-00313а «Роль условий социализации и психологических особенностей в формировании репродуктивного поведения женщин в современных условиях».

### ***Литература***

1. Бендас, Т. В. Гендерная психология: учебное пособие / Т. В. Бендас. – СПб. : Питер, 2007. – 431 с.
2. Ильин, Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 544 с.
3. Крайг, Г., Бокум, Д. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – 9-е изд. – СПб. : Питер, 2006. – 940 с.
4. Станиславская, И. Г., Захарова, М. В. Формирование образного представления партнера в семейных отношениях у девочек младшего школьного возраста. / И. Г. Станиславская, М. В. Захарова // Психология и педагогика – новая интеграция: Материалы 24-й научной конференции СПб ГАФК им. П. Ф. Лесгафта. – СПб., 1998.
5. Шишкина, О. В. К вопросу о современных супружеских отношениях / О. В. Шишкина // Психология и педагогика – новая интеграция : Материалы 24-й научной конференции СПб ГАФК им. П. Ф. Лесгафта. – СПб., 1998.

## **ВОЗМОЖНОСТИ ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ДИСФОНИИ НЕВРОТИЧЕСКОГО ГЕНЕЗА**

*И. Л. Шелехов, В. И. Мухина*

Томский государственный педагогический университет

По данным современных исследователей (Василенко Ю. С., 2002; Булакова В. А., Балаболкин И. И., Сенцова Т. Б., 2007), одним из самых распространенных функциональных заболеваний гортани являются дисфонии. Условно их можно разделить на две основные группы: функциональные и органические.

Если причиной органических дисфоний становятся перенесенные заболевания, такие, как ларингиты, хрониты, узелки, полипы, кисты и т. д., то возникновению функциональных дисфоний предшествуют, как правило, психогенные травмы. Основным признаком, характерным для таких больных, является отсутствие заметных изменений голосообразующего аппарата, которые могли бы объяснить клиническую картину голосовых нарушений.

**Диагностика.** Если во время осмотра гортани голосовые складки и другие ее элементы имеют нормальную конфигурацию, обычный цвет сли-

зистой, а присутствуют функциональные изменения (изменение голоса, тембра, силы, недосмыкание складок и т. д.), то такое заболевание гортани относится к функциональным дисфониям. Такое состояние может быть вызвано не только неврозом, но и различными сильными эмоциями, такими, как страх, гнев, чувство вины, обида. Возможно одновременное воздействие двух факторов: невротическое или неврозоподобное расстройство и пусковой момент в виде сильного стрессирующего фактора (страх, болезнь, экономические потери, смерть члена семьи, переживания эротического характера).

Пациентка А., 54 года. Жалобы на слабый голос, ощущение «комка в глотке», к вечеру голос практически исчезает, трудно говорить, голос быстро устает. Из анамнеза: полгода назад потеряла близкого человека. Объективно: слизистая гортани розового цвета, без признаков воспаления, истинные голосовые складки белого цвета, смыкание полное, в норме. Стробоскопически: колебания истинных голосовых складок (ИГС) несинхронны, отмечаются отдельные сокращения или подергивания частей ИГС, напоминающие дрожания и мерцания. Ларингостробоскопический «комфорт» отрицательный. Направлена на консультацию к психологу и неврологу. После курса лечения голос восстановился.

Пациент В., 30 лет. Жалобы на высокий, неустойчивый голос, дискомфорт при фонации. Из анамнеза: в последнее время напряженно работал над докторской диссертацией, дефицит сна. Объективно: слизистая гортани розового цвета, без признаков воспаления, истинные голосовые складки белого цвета, смыкание полное, в норме. Стробоскопически: колебания ИГС несинхронны, напряжены, отмечаются поперечные колебания ИГС, в фазе смыкания — запаздывают. Ларингостробоскопический «комфорт» отрицательный. Направлен на консультацию к психологу и неврологу. После курса лечения и седативной терапии голос восстановился.

Пациент С., 35 лет. Жалобы: «комков в глотке, трудно говорить», чувство беспокойства, «голос сдавленный, не свой, что-то мешает говорить». Из анамнеза: сложности с трудоустройством, вынужден работать не по специальности, ощущения страха перед будущим. Объективно: слизистая гортани розового цвета, без признаков воспаления, истинные голосовые складки белого цвета, смыкание полное, в норме. Стробоскопически: колебания ИГС несинхронны, напряжены, отмечается спастический элемент при фонации, в фазе размыкания — запаздывают. Ларингостробоскопический «комфорт» отрицательный. После продуктивной психотерапии голос восстановился.

Пациентка D., 27 лет. Жалобы на полное отсутствие голоса в течение 5 дней, говорит только шепотом, отвечает на вопросы письменно. Из анамнеза: голос пропал утром, после пробуждения. Накануне сильно нервничала на работе. Объективно: слизистая гортани розового цвета, без признаков воспаления, истинные голосовые складки белого цвета, смыкание полное, в норме. Стробоскопически: колебания ИГС несинхронны, напряжены, отме-

чается спастический элемент при фонации, в фазе размыкания – запаздывают. Ларингостробоскопический «комфорт» отрицательный. После продуктивной психотерапии, дыхательной гимнастики, фонопедии голос восстановился.

**Коррекция.** В практике фониатрического кабинета г. Томска применяется специально разработанная методика реабилитации таких больных, наряду с психотерапией включающая применение седативных препаратов, дыхательной гимнастики, фонопедии.

Первоочередной тактической задачей лечебного процесса является медикаментозное купирование неврозоподобного расстройства. Для этой цели могут назначаться транквилизаторы и седативные препараты, схемы применения которых достаточно подробно описаны в специальной литературе (1). Если состояние пациента позволяет, предпочтительным является курс седативных препаратов, например экстракта пустырника, который врачи XIX века называли «лучшим другом нервных больных». Хорошо зарекомендовали себя ванны с отваром пустырника. Приготовление ванны: 2 столовые ложки травы заварить 500 мл кипятка, настоять 1 час. Вылить отвар в теплую ванну (38° С). Курс: 5-10 сеансов, через день.

После некоторой коррекции психического состояния пациента, можно переходить к дыхательной гимнастике и фонопедии (постановке голоса).

Ниже представлена используемая нами методика, рассчитанная на 10 занятий проводимых 2 раза в неделю по 30 минут, с выдачей домашнего задания.

Дыхательная гимнастика.

1. Это упражнение готовит пациента к проведению занятия дыхательной гимнастикой, гармонизирует, расслабляет. И.П. Стоя. На вдохе пациент медленно поднимает руки над головой из положения свободно опущенных рук вдоль тела. Кисти рук расслаблены, пальцы расправлены. Мысленно пациент следит за руками, представляя «землю, горизонт, небо», а затем медленно опускает их перед собой на выдохе. Повторить 3-5 раз.

2. Упражнения для мышц грудной клетки. И.П. Стоя. Вдох – плечи отвести назад, выдох – перевести плечи вперед. Упражнение делается медленно, но по мере освоения упражнения темп его убыстряется. Начинаем с 7 раз, постепенно увеличивая до 15.

3. Упражнение с палкой. И.П. Стоя. Вдох – поднять палку над головой, задержать дыхание, выдох – опустить палку на затылочную часть шеи. Затем на вдохе поднять палку над головой, на выдохе опустить руки вдоль тела. Повторить 5-7 раз. Упражнение показано для людей с узкой неразвитой грудной клеткой.

4. Упражнение на задержку дыхания. И.П. Стоя или сидя. Выдохнуть. Прикоснуться кончиком языка как можно ближе к глотке. Задержать дыхание насколько возможно. Вдохнуть. Расслабиться. Повторить 3-5 раз.

5. Повторить Упр.1.

6. Упражнение для мышц живота. В акте дыхания участвует только живот. И.П. Ноги на ширине плеч, полуприсяд, руки упираются в верхнюю часть бедер. Выдох – живот втянуть, вдох – живот расслабляется, округляется и выпячивается. Выдох быстрый, резкий, короткий, со звуком «Ха». Вдох – живот расслабляется, округляется и выпячивается. Повторить 5-7 раз. После освоения этого упражнения, оно выполняется в положении «Стоя», также 5-7 раз.

7. Упражнение на задержку дыхания. И.П. Сидя. Руки упираются в верхнюю часть бедер. Сделать полный вдох и задержать дыхание на 8-10 секунд, выполняя сокращения и последующие расслабления мышц живота. После задержки дыхания нужно вдохнуть небольшое количество воздуха, а потом очень плавно и медленно выдохнуть. Повторить 3 раза.

8. Повторить Упр.1.

9. Полное дыхание. И.П. Стоя. Сделать выдох, после этого бесшумно плавно вдохнуть, как бы надувая и расслабляя живот диафрагма плавно опускается, ребра расширяются, ключицы и плечи приподнимаются, обеспечивая полное наполнение воздухом легких. После небольшой паузы выдохнуть также медленно и плавно на звуке «сссссссссс». При выдохе воздух выталкивается из нижней части легких, живот втягивается внутрь, опускаются ребра (грудная клетка), опускаются ключицы. Повторить 3-5 раз.

10. И.П. Стоя или сидя. Вдох короткий, легкий, бесшумный через нос. Пауза, мысленно считаем до 3-х, ощущая вдыхательное положение грудной клетки. Снова короткий вдох, остановка дыхания. Мысленный счет до трех и третий короткий вдох, задержка дыхания, мысленный счет до трех, выдох длинный, медленный, свободный. Повторить 5-7 раз.

11. И.П. тоже Вдох через нос глубокий, бесшумный, свободный. Выдох короткими толчками со звуком «пФ» Повторить 5-7 раз.

12. И.П. Стоя с поднятыми в стороны руками на уровне плеч. Выдох – обнять себя, Вдох руки в исходное положение. Упражнение укрепляет боковые мышцы туловища. Развивает легкие. Повторить 5-7 раз.

13. И.П. Стоя, обхватив кистями рук грудную клетку с боков. Локти отвести как можно дальше назад. Вдох носом. Задержка дыхания до 10 сек. Во время задержки сдавливаем грудную клетку несколько раз. Выдох медленный, спокойный. Повторить 3-5 раз.

14. И.П. Стоя. Голова прямо взгляд перед собой. Сделать 10 быстрых и сильных вдохов и выдохов, с последующей задержкой дыхания на 8-10 сек как в Упр. № 7. Выдох медленно через правую половину носа. Затем тоже с поднятой головой, взгляд вверх. И тоже с опущенной головой, подбородок опустить на грудь, взгляд на кончики пальцев ног.

15. И.П. Стоя. На вдохе руки поднять через стороны над головой. Выдох: медленно опускаем руки с произнесением гласных «аааааа», тоже с «оооооо», с «уууууу», с «иииии», с «ээээээ» в течение 8-15 сек.

Примечание: по мере освоения пациентом дыхательных упражнений их количество увеличивается индивидуально для каждого пациента в зависимости от возраста, АД, сопутствующей соматической патологии.

Фонопедические упражнения.

1. «Мычание» с вибромассажем. Пациент на выдохе произносит фонему «Мммммм», врач с помощью аппарата «Чародей» проводит стимуляцию биологически активных точек передней и задней поверхности шеи, грудного отдела позвоночника в течение 1 минуты на область одной зоны.

2. Упражнения на силу звука. «Баскетбол», «теннис» с фонемами «ма», «на», «са», «за» и др.

3. Чтение стихов с различной силой и интонацией.

4. Тренинг «Лектор», «Оратор», «Директор».

5. Пациенту предлагаются артикуляционные упражнения по стандартной схеме.

Данная методика была внедрена в практику на базе МЛПУ Поликлиника № 10, городской фониатический кабинет (г. Томск).

Полученные данные могут найти свое применение в инструментальной диагностике неврозоподобных расстройств, а также в практике коррекции функциональной дисфонии невротического генеза.

### *Литература*

1. Булгакова, В. А., Балаболкин, И. И., Сенцова, Т. Б. Острые респираторные инфекции у часто болеющих детей / В. А. Булгакова, И. И. Балаболкин, Т. Б. Сенцова // Медицинский совет, № 3, 2007. – С 16-22.
2. Василенко, Ю. С. Голос. Фониатрические аспекты / Ю. С. Василенко. – М. : Энергоиздат, 2002. – 480 с.
3. Машковский, М. Д. Лекарственные средства. Издание 15, переработанное, исправленное и дополненное / М. Д. Машковский. – М. : «Новая волна», 2008.

## **ГЕНДЕР: СОВРЕМЕННОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ**

*И. Л. Шелехов, М. Ю. Слободчикова*

Томский государственный педагогический университет

Термин «гендер» (англ. gender – род) в семантике русского языка, начиная с 1990-х годов, наиболее часто стал использоваться как характеристика психологического пола человека, отличаясь от характеристик биологического пола (англ. sex – пол) [5, 6, 7, 12].

Гендер, согласно представлениям современной гендерной психологии, определяет совокупность социокультурных и поведенческих характеристик и ролей, характеризующих статусы мужчин и женщин в обществе [7, с. 249–259]. Статус будущего мужчины или будущей женщины приобретает ребенок при рождении, а, затем, в процессе социализации, он осваивает ту или иную гендерную роль [1, 6]. Но, однако же, «развивать в женщинах качества мужчины и пренебрегать теми, которые им свойственны, –

значит очевидным образом действовать им во вред», – еще в XVIII веке подчеркивал Ж.-Ж. Руссо [8, с. 441].

В настоящий момент выделяется три основных теории гендера:

1. Теория социального конструирования гендера.
2. Гендер как стратификационная категория.
3. Гендер как культурная метафора.

Наибольшее распространение получила теория социального конструирования гендера. Существует 3 источника и три составляющих данной теории. Прежде всего, концепция П. Бергера и Т. Лукмана, которые утверждают, что социальная реальность является объективной и субъективной одновременно. С одной стороны, она объективна, потому что независима от индивида, с другой – субъективна, потому что постоянно изменяется индивидом.

В рамках теории социального конструирования гендер понимается как организованная модель социальных отношений между мужчинами и женщинами, конструируемая основными социальными институтами. Этот подход основан на двух постулатах:

1. Гендер конструируется в процессе социализации, разделения труда, развития семейных отношений, влияния средств массовой информации.
2. Гендер строится и самими индивидами – на уровне их сознания (то есть гендерной идентификации), принятия заданных общественных норм и адаптации к ним (манера поведения и речи, стиль одежды, прически, украшения).

В рамках теорий социального конструктивизма наиболее распространено следующее определение гендера:

Гендер – сложный социокультурный процесс формирования (конструирования) обществом различий в мужских и женских ролях, поведения, ментальных и эмоциональных характеристиках [11, с. 23].

Социальные конструктивисты сформулировали основное утверждение – пол не дается от рождения, а приобретается в процессе социальных взаимодействий. Исходя из такого теоретического подхода, становится абсолютно понятным тезис автора книги «Второй пол», французской писательницы Симоны де Бовуар: «Женщиной не рождаются, женщиной становятся» [9, с. 14].

В вопросе интерпретации маскулинности и фемининности как категорий гендерной психологии, представляется необходимым придерживаться терминологической палитры, принятой в международном сообществе. В противном случае могут возникнуть разночтения, поскольку «мужественность» или «мужество» на английский язык чаще всего переводится как *boldness* – смелость. Исходя из того, что в русском языке «мужественность» означает силу, смелость, то есть ассоциируется с положительными атрибутами, в первую очередь мужского идеала, то если о женщине говорят, что она «мужественно переносит трудности», это означает, что женщину положительно оценивают за те качества, которые приписывают мужчине, хотя и

полагают их гендерно-нейтральными. Вместе с тем, выражение «маскулинная женщина» будет истолковано как «мужеподобная женщина».

Словарь гендерных терминов дает такие определения: «Маскулинность (masculinus) – комплекс аттитюда, характеристик поведения, возможностей и ожиданий, детерминирующих социальную практику той или иной группы. Объединенной по признаку пола [11, с. 142]. Фемининность (femininus) – характеристики связанные с женским полом, характерные формы поведения, ожидаемые от женщины в данном обществе [4, с. 680], социально определенное выражение того, что рассматривает какие позиции внутренне присущи женщине [2].

Отсюда следует, что «маскулинность» и «фемининность», как и другие гендерные категории, не имеют однозначного определения и подразумевают, по крайней мере, четыре разных значения:

1. Маскулинность и фемининность как связанные с дифференциацией половых ролей нормативные представления о соматических, психологических и поведенческих особенностях, характерных для мужчин и женщин.
2. Маскулинность и фемининность как описательные категории, обозначающие совокупность поведенческих реакций и психических черт, свойств и особенностей, объективно присущих мужчинам в отличие от женщин.
3. Маскулинность и фемининность как категории обозначающие элементы символической культуры общества, совокупность социальных представлений, установок и верований о том, чем являются мужчины и женщины, какие качества им приписываются.
4. Маскулинность и фемининность как социальный эталон мужественности и женственности, содержащий систему предписаний, характеризующих не реально существующих, а идеальных («настоящих») мужчин и женщин.

В реальной жизни индивидуальные особенности личности, стереотипы массового сознания, социальные нормы и представления о реальности желательного и должного никогда не совпадают. Поэтому существуют не только разные эталоны маскулинности и фемининности, но и разные парадигмы их изучения, которые кажутся взаимоисключающими, но фактически взаимно дополняют друг друга.

Рассмотрим андрогинную модель психологического пола Сандры Бэм (1974, 1987). Ключевым понятием теории С. Бэм является понятие андрогинии.

Андрогиния – сочетание традиционно женских и мужских черт – значимая психологическая характеристика человека, определяющая его способность варьировать поведение в зависимости от ситуации; она помогает формированию устойчивости к стрессам, способствует достижению успехов в различных сферах жизнедеятельности [1, 3, 6].



В соответствии с данной концепцией в маскулинной идентичности мужчин могут присутствовать и фемининные характеристики, а фемининная идентичность женщин может включать в себя и маскулинные черты. Эта концепция позволяет преодолеть суждение о том, что в социуме существуют представители только двух полов.

Исследование проблем гендерного неравенства наиболее актуально у молодых людей и, в частности, у студентов высшей школы, жизнь которых неразрывно связана с устремлением в будущее, созданием семьи, рождением и воспитанием детей, профессиональным становлением, преобразованием общества. Необходимость изучения гендерных различий, социальных ожиданий, последующей профессиональной самореализации, семейно-брачных отношений, развития личности, обусловлена, по крайней мере, двумя обстоятельствами.

Во-первых, такое исследование приобретает особое значение в условиях глобальных социальных перемен, при которых трансформации в различных сферах общественной жизни, социальном устройстве влияют не только на макросоциальные процессы, но и определяют индивидуальные особенности жизни людей, изменяют культуры, нормы, ценности и ожидания членов общества.

Во-вторых, исследование данной проблематики важно в ситуации, при которой в обществе декларативно признается гендерное равенство, но на практике существует гендерная асимметрия общественных и социальных ролей, формируется противоречивый набор гендерных норм, стереотипов и правил поведения [1, 10].

Работа частично поддержана грантом РФФИ, проект 08-06-00313а «Роль условий социализации и психологических особенностей в формировании репродуктивного поведения женщин в современных условиях».

### **Литература**

1. Bem, S. L. Gender schema theory and its implications for child development: raising gender-aschematic children in a gender-society / S. L. Bem // The psychology of women: Ongoing debates. New Haven; L., 1987. – P. 226–245.
2. Encyclopedia of feminism / L. Tuttle – New York, Oxford, 1986.
3. Берн, Ш. Гендерная психология. Законы мужского и женского поведения / Ш. Берн // The social psychology of gender. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 318 с.
4. Гидденс, Э. Социология / Э. Гидденс. – М.: Эдиториал УРСС, 1999. – 704 с.
5. Жилкин, Д. С., Чекалина, А. А. Влияние гендера на самореализацию женщин / Д. С. Жилкин, А. А. Чекалина // Журнал прикладной психологии. 2003, № 2. – С. 22–26.
6. Клецина, И. С. О содержательных и динамических характеристиках гендерных стереотипов / И. С. Клецина // Гендерный конфликт и его репрезентация в культуре. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2001. – С. 29–37.
7. Левин, Э. От женщин к гендеру и далее: изменение контуров WOMEN'S STADIES в США с 1970-х годов / Э. Левин // Гендерный конфликт и его репрезентация в культуре: мужчина глазами женщины : Материалы конферен-

- ции «Толерантность в условиях многоукладности российской культуры». – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2001.
8. Руссо, Ж.-Ж. Педагогические очерки. Т. 1. / Ж.-Ж. Руссо. – М. : Педагогика, 1981. – 656 с.
  9. Симона де' Бовуар. Второй пол. Т.1. / Симона де' Бовуар. – М-СПб. : Издат. АО группа «Прогресс», 1997. – 305 с.
  10. Скутнева, С. В. Гендерные аспекты жизненного самоопределения молодежи / С. В. Скутнева // Социологические исследования, 2003. № 11. – С. 25–30.
  11. Словарь гендерных терминов / Под ред. А.А.Денисовой. – Региональная общественная организация «Восток-Запад»: Женские Инновационные Проекты». – М. : Информация-XXI век, 2002. – 256 с.
  12. Чекалина, А. А. Гендерная психология: учебное пособие / А. А. Чекалина. – М. : Ось-89, 2006. – 254 с.

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ПРИЧИН ОТСЕВА ДЕТЕЙ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*И. Л. Шелехов, И. Н. Запрягаева\**

Томский государственный педагогический университет

\* Детский многопрофильный клуб «Огонек»

Для осуществления процесса улучшения качества образовательной деятельности в детском многопрофильном клубе «Огонек» были определены наиболее существенные проблемы с целью их эффективного решения. Одной из таких проблем, требующих эффективного решения, является повышение сохранности детей в детских объединениях и создание стабильных коллективов.

Несмотря на довольно высокий процент сохранности детей в детских объединениях клуба «Огонек» (средний показатель 86,2 %, за три года обучения), проблема отсева детей остается одной из первостепенных.

В исследовании причин отсева детей, проводимом в 1 полугодии 2008-2009 учебного года на базе детского многопрофильного клуба «Огонек», приняли участие 3 целевые группы (дети – 20 чел, родители – 20 чел, педагоги – 20 чел.).

Исследование проводилось с использованием следующих аналитических методов:

- Метод «мозгового штурма»;
- Диаграмма причинно-следственных зависимостей Исикавы (скелет рыбы);
- Контрольный листок;
- Диаграмма Парето.

В ходе исследования были проведены следующие четыре этапа:

**Этап 1.** Выяснение предполагаемых причин отсева детей. На данном этапе инициативная группа педагогов определила две категории, через ко-

торые будут рассматриваться причины отсева детей в детских объединениях. Первая категория – субъекты образовательного процесса (педагог-ребенок-родитель), вторая категория – компоненты образовательной среды (технологический, предметно-пространственный, социальный). Методом мозгового штурма были определены 26 наиболее вероятных причин отсева детей, составлена диаграмма причинно-следственных зависимостей Исикавы и разработана форма контрольного листка для сбора данных у детей, педагогов, родителей.

Остановимся на диаграмме Исикавы подробнее. Диаграмма «скелет рыбы», или диаграмма причинно-следственных зависимостей – это графическое изображение взаимосвязи следствия и его возможных причин. Все возможные причины делятся на категории и подкатегории, и поэтому внешне график напоминает скелет рыбы.

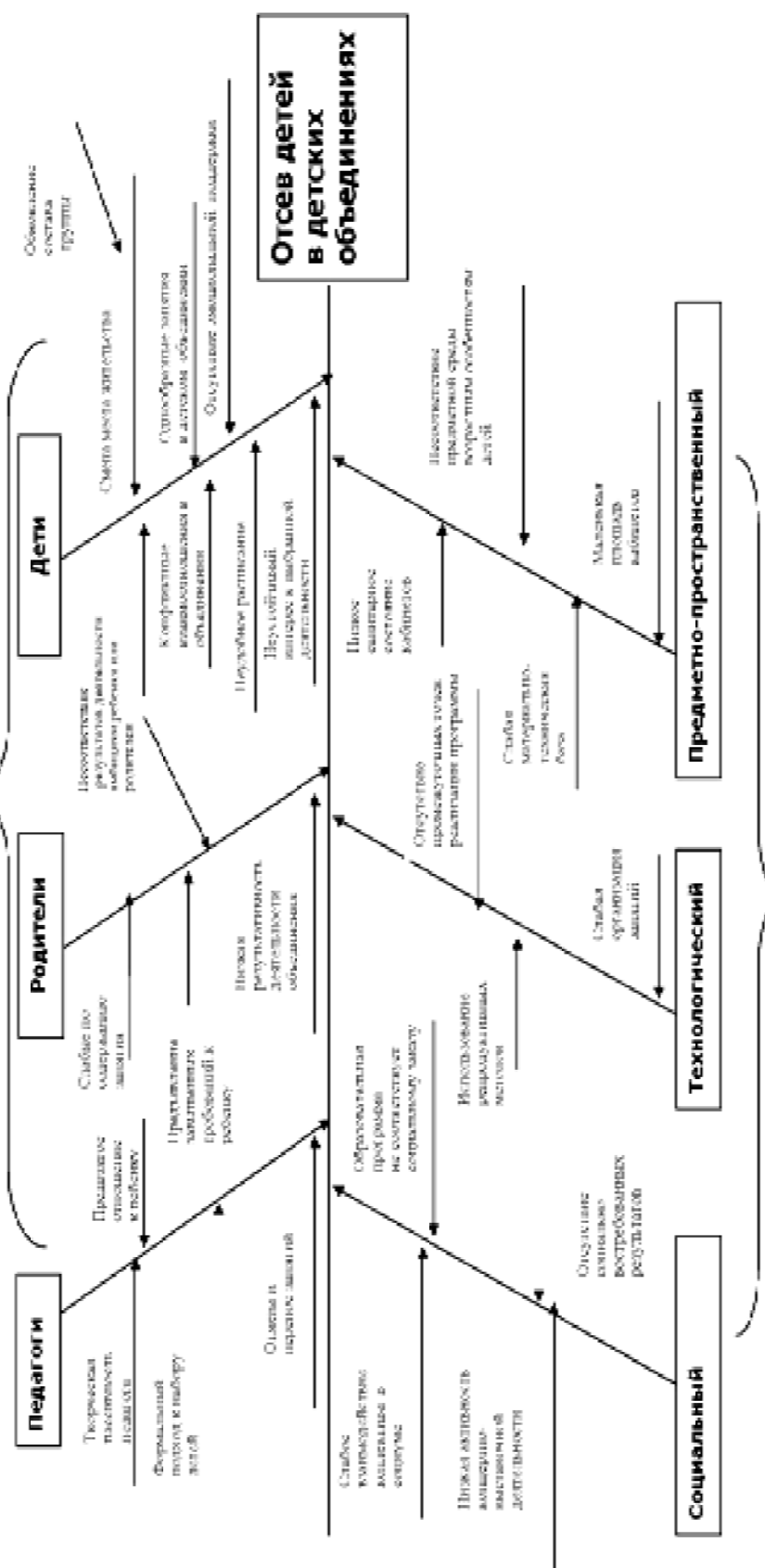
Диаграмма «скелет рыбы» используется для анализа причинно-следственных зависимостей и поэтому облегчает поиск решения взаимосвязанных проблем. Этот инструмент может применяться при проведении «мозгового штурма», при оценке процесса, а так же для составления планов [6].

**Последовательность шагов при построении диаграммы «скелет рыбы».**

1. Четко и кратко определить следствие. Нарисовать прямоугольник, в нем дать краткое описание следствия и провести влево от этого прямоугольника длинную линию.
2. Определить во время «мозгового штурма» важнейшие категории причин.
3. Разместить прямоугольники с названиями этих категорий на некотором расстоянии друг от друга вдоль основной линии (см. рис.).
4. Соединить эти прямоугольники с основной линией косыми линиями.
5. Найти во время «мозгового штурма» две-три возможные причины и обозначить их на диаграмме рядом с названием соответствующей категории; проделать это для следующих уровней, и у скелета появятся новые косточки.
6. Взвесить и проанализировать возможные причины.
7. Выбрать от трех до пяти причин самого высокого уровня, которые, по-видимому, оказывают на следствие наибольшее влияние.
8. Найти пути устранения этих причин.
9. Осуществить намеченные изменения.
10. Выполненная по приведенному алгоритму диаграмма приведена ниже:

Диаграмма противно-соединяющих связей/связей Ипполита «Связи связей»

**Субъекты образовательного процесса**

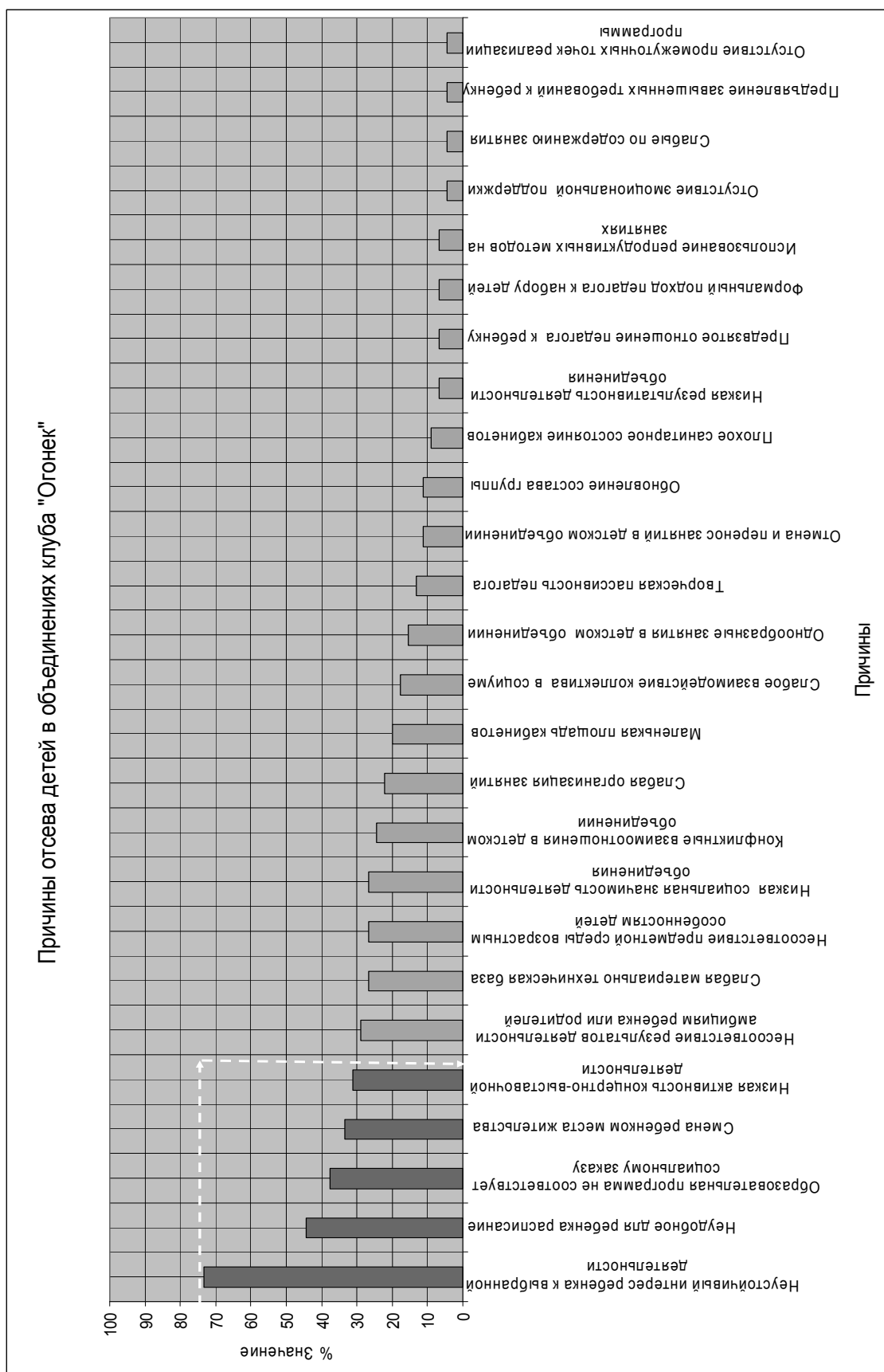


**Этап 2.** Работа с целевыми группами (опрос, собеседование). Заполнение контрольных листков. Данные представлены в табл. 1:

Таблица 1

**Причины отсева детей из объединений**

Причины отсева		% значение выборов			
		ребенок	педагог	родитель	среднее значение
1	Неустойчивый интерес ребенка к выбранной деятельности	73%	60%	87%	73%
2	Неудобное для ребенка расписание	40%	27%	67%	44%
3	Образовательная программа не соответствует социальному заказу	27%	47%	40%	38%
4	Смена ребенком места жительства	20%	40%	40%	33%
5	Низкая активность концертно-выставочной деятельности	67%	20%	7%	31%
6	Несоответствие результатов деятельности амбициям ребенка или родителей	33%	20%	33%	29%
7	Слабая материально – техническая база	13%	40%	27%	27%
8	Несоответствие предметной среды возрастным особенностям детей	0%	20%	60%	27%
9	Низкая социальная значимость деятельности объединения	13%	33%	33%	27%
10	Конфликтные взаимоотношения в детском объединении	33%	13%	27%	24%
11	Слабая организация занятий	27%	20%	20%	22%
12	Маленькая площадь кабинетов	27%	20%	13%	20%
13	Слабое взаимодействие коллектива в социуме	33%	13%	7%	18%
14	Однообразные занятия в детском объединении	47%	0%	0%	16%
15	Творческая пассивность педагога	0%	27%	13%	13%
16	Отмена и перенос занятий в детском объединении	13%	20%	0%	11%
17	Обновление состава группы	20%	13%	0%	11%
18	Плохое санитарное состояние кабинетов	7%	13%	7%	9%
19	Низкая результативность деятельности объединения	7%	13%	0%	7%
20	Формальный подход педагога к набору детей	0%	20%	0%	7%
21	Использование репродуктивных методов на занятиях	7%	7%	7%	7%
22	Предвзятое отношение педагога к ребенку	0%	0%	20%	7%
23	Предъявление завышенных требований к ребенку	0%	7%	7%	4%
24	Отсутствие эмоциональной поддержки	13%	0%	0%	4%
25	Слабые по содержанию занятия	0%	7%	7%	4%
26	Отсутствие промежуточных точек реализации программы	0%	7%	7%	4%



**Этап 3.** Систематизация собранных данных и подведение результатов исследования (составление диаграммы Парето). Из диаграммы Парето видно, что в 80 % случаев причинами отсева детей в детских объединениях являются пять из 26 возможных причин. К числу этих причин (в порядке убывания их значимости) относятся:

- неустойчивый интерес ребенка к выбранной деятельности,
- неудобное для ребенка расписание,
- образовательная программа не соответствует социальному заказу,
- смена ребенком места жительства,
- низкая активность концертно-выставочной деятельности.

Следует обратить внимание на тот факт, что проявилось некоторое расхождение во взглядах у детей, педагогов и родителей на причины отсева детей в детских объединениях. Так, например, дети отмечают как негативный фактор «однообразные занятия в детском объединении», родители делают акцент на «несоответствии предметной среды возрастным особенностям детей». По мнению педагогов «слабая материальная база» и «творческая пассивность педагога» являются так же причинами отсева детей из детского объединения. Вместе с тем, вышеуказанные и выделенные пять факторов отсева детей проходят по всем целевым группам как первостепенные, и именно на решении этих проблем следует сосредоточить внимание.

**Этап 4.** Проведение цикла мероприятий для решения данных проблем: коррекция образовательных программ и психологического сопровождения образовательной деятельности; пересмотр плана творческих дел детских объединений, коррекция расписания. Так же для решения проблемы «проведения однообразных занятий в детских объединениях» необходимо провести педагогические учебы по темам «Формы и методы организации занятий», «Применение мультимедийных технологий в образовательном процессе», организовать посещение педагогами занятий в других образовательных учреждениях.

Проведенное исследование причин отсева детей в детских объединениях клуба «Огонек» показало, что современные методы менеджмента качества позволяют выявлять важнейшие причины возникновения той или иной проблемы, оценивать изменения в области качества и совершенствовать образовательный процесс в учреждении дополнительного образования детей.

### ***Литература***

1. Астраханцева С. В. Педагогический мониторинг в УДОД как управленческая проблема // Дополнительное образование и воспитание. № 2 (64) 2007. – С. 13–20.
2. Акофф Рассел Л. Менеджмент в XXI веке /пер. с англ. Ф.П. Тарасенко. – Томск : Изд-во Том. Ун-та, 2006. – 418 с.
3. Дафт Р. Менеджмент. 6-е изд. /пер. с англ. – СПб.: Питер, 2008. – 864с.
4. Ищук Г. Н. Развитие дополнительного образования детей на базе современных общеобразовательных учреждений в новых социально-экономических услови-

- ях. Бюллетень программно-методических материалов для учреждений дополнительного образования детей № 5 (46), 2007 г. – С. 9–21.
5. Организация мониторинговых исследований в образовательных учреждениях. Научно-методическое пособие/под ред. С. Г. Кузенковой. – Новокузнецк: институт повышения квалификации, 2004. – 80 с.
  6. Рамперсад Х. Общее управление качеством. – М.: Издательство «Олимп-бизнес», 2005.
  7. Мотивация персонала. Под редакцией Йосио Кондо. – Нижний Новгород, Центр «Приоритет», 2007.
  8. Хуторской А. В. Современная дидактика. – М.: «Высшая школа», 2007. – 639 с.

## **ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СПОСОБ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОГО ВКЛЮЧЕНИЯ ЛЮДЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕФЕКТЫ В ФИЗИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ**

*Е. А. Эллерт*

Томский государственный педагогический университет

В современном обществе особую актуальность имеет вопрос по вовлечению людей, обладающих определенными физическими дефектами, в социальную среду. Изначально общество приписывает инвалидам комплекс неполноценности, в который они сами начинают верить. Для них недоступны многие возможности в учебе, развитии, занятии спортом.

Перед современным обществом стоит задача решить острейшую проблему по вовлечению людей, имеющих отклонения в физическом развитии в социум, проблему их активной адаптации, социализации и развития в рамках и на благо того общества, в котором они живут.

Одним из решений этой проблемы является развитие такого института, как инклюзивное образование.

Инклюзивное образование – это относительно новое явление в российской системе образования. В российском обществе неоднократно принимались попытки решить проблему социализации детей с ограниченными возможностями, например, через создание специальных школ-интернатов, реабилитационных центров. Но при всех достоинствах наша специальная школа отличается тем основным недостатком, что она замыкает своего «особого» воспитанника – слепого, глухонемого или умственно отсталого ребенка – в узкий круг школьного коллектива, создает отрезанный и замкнутый мирок, в котором все приноровлено и приспособлено к дефекту ребенка, все фиксирует его внимание на телесном недостатке и не вводит его в настоящую жизнь. Специальная школа вместо того, чтобы выводить ребенка из изолированного мира, обычно развивает в этом ребенке навыки, которые ведут его к еще большей изолированности. Из-за этих недостатков не только парализуется общее воспитание ребенка, но и его специальная выучка иногда сводится почти на нет, например, речь у глухонемых. Не-



смотря на хорошо поставленное преподавание устной речи, у глухонемого ребенка она остается в зачаточном состоянии, потому что замкнутый мир, в котором он живет, не создает в ней потребности [2, с. 104].

Инклюзивное образование же направлено на:

- социализацию детей с физическими отклонениями в развитии в современном обществе;
- вовлечение детей с дефектами в развитии в обще образовательный процесс;
- создание у детей с дефектами в развитии активной поведенческой установки на уверенное позиционирование себя в современном обществе;
- возможность превращать свои недостатки в достоинства;
- изменение отношения общества к детям с дефектами в развитии.

В систему инклюзивного образования входят учебные заведения среднего, профессионального и высшего образования. Главной целью этой системы является создание безбарьерной среды в обучении и профессиональной подготовке людей, обладающих определенными физическими дефектами в развитии.

Одной из важнейших задач инклюзивного обучения является включение человека с ограниченными возможностями жизнедеятельности в социальную среду, инклюзивное обучение дает возможность такому человеку почувствовать себя принятым, способствует тому, чтобы его индивидуальные способности и потребности учитывались и были оценены [4, с. 51]. В свою очередь, обычные дети, обучающиеся в инклюзивных классах, чувствуют себя более комфортно и не боятся общаться с людьми, которые отличаются от них, они становятся более милосердными и толерантными, они могут воспитать в себе чувство взаимопомощи и стремление к сотрудничеству, получить неоценимый опыт, который может пригодиться им в будущем [4, с. 66].

По инклюзивной программе возможность обучения получают дети с особыми образовательными потребностями, к которым относятся:

1. Неслышащие и слабослышащие.
2. Незрячие и слабовидящие.
3. Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ДЦП, сколиозы).
4. Дети с задержкой психического развития (интеллект в норме).
5. Дети с речевой патологией.

По существу нет разницы ни в воспитательном подходе к ребенку дефективному и нормальному, ни в психологической организации их личности [2, с. 108]. Например, к слепому глухонемому ребенку, с точки зрения психологической и педагогической, должно и можно подходить с той же мерой, что и к нормальному [2, с. 108]. Важно ведь не то, чтобы слепой видел буквы, важно, чтобы он умел читать. Важно, что слепой читает совер-

шенно таким же образом, каким читаем мы, и обучается этому так же, как нормальный ребенок [2, с. 108].

Инклюзивная модель образования предполагает не только обучение детей с различными дефектами вместе с обычными сверстниками, но их и активное участие в жизни школы. Совместное проживание школьной жизни позволяет преодолеть стереотипы, сложившиеся в обществе по отношению к инвалидам, а также усиливает совместную социализацию детей.

Но, несмотря на положительные стороны, внедрение программы инклюзивного образования сопровождается рядом трудностей, а именно это не всегда положительное отношение к данной идее обучения со стороны родителей здоровых детей, опасения родителей детей с дефектами в развитии, это необходимость специальной подготовки педагогов, готовых работать по данной программе, привносящих свой опыт знания для того, чтобы каждый ребенок мог учиться с наибольшей для себя пользой, а также необходимость специального технического оснащения школы.

Система инклюзивного образования только начинает свое развитие в нашей стране, однако уже имеется опыт нескольких общеобразовательных школ, который показывает, что данная система может быть вполне успешной при правильном подходе и соответствующем финансировании.

Наш волонтерский опыт показал, что инклюзивная модель образования активно используется в Томске в сфере начального профессионального образования. Мы посетили томский технико-экономический лицей № 11, где в одной из групп успешно обучается мальчик с ДЦП.

### *Литература*

1. Азбукина, Е. Ю. Основы специальной педагогики и психологии: Учебник. / Е. Ю. Азбукина. – Томск. : Издательство Томского государственного педагогического университета, 2007. – 396 с.
2. Астапов, В. М. Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития / В. М. Астапов. – СПб. : Питер, 2002. – 256 с.
3. Гонеев, А. Д. Основы коррекционной педагогики / А. Д. Гонеев. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 272 с.
4. Проблемы современной школы и пути их решения: инклюзивное образование. – Томск : Томский ЦНТИ, 2008. – 482 с.

# РЕКЛАМА И СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ

## **SPECIAL EVENTS ОАО «ВОСТОКГАЗПРОМ» КАК ИНСТРУМЕНТ РАБОТЫ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ**

*Е. В. Кривых, К. В. Петров*

Томский государственный педагогический университет

Special events, или специальные мероприятия, являются актуальным направлением деятельности специалиста по связям с общественностью. В литературе специальные мероприятия определяются как «мероприятия, проводимые компанией в целях привлечения внимания общественности к самой компании, ее деятельности и продуктам»[1]. Однако на практике они имеют большую сферу применения и представляют собой группу PR-акций и внутрикорпоративных событий для информирования своего персонала и администрации. При вовлечении различных групп общественности проведение данных мероприятий становится важной частью корпоративной политики.

Необходимо четко понимать тот факт, что подготовка специального события предполагает серьезную работу: определение круга участников и их ролей, состава приглашенных, разработку детального плана, программы и сценария, а также возможные варианты отклонений от сценария. Самое главное – четко определить цель, согласовать ее со всеми заинтересованными сторонами и довести до сведения всех организаторов.

Целями внутрикорпоративных специальных мероприятий в рамках формирования корпоративной культуры могут быть [2]:

- создание духа единой и сплоченной команды профессионалов;
- укрепление кадрового состава, поиск и выявление талантливых сотрудников;
- предотвращение текучести персонала и конфликтных ситуаций в коллективе;
- развитие у сотрудников чувства гордости за компанию;
- развитие корпоративной культуры;
- повышение производительности труда персонала за счет создания и использования дополнительных возможностей для стимулирования сотрудников.

Также целями проведения special events являются[3]:

- непосредственный эффект (поступление от реализации, приуроченной к event продукции, в особенности от продажи входных билетов или товаров);
- воздействие на конкретных людей (в различных сферах, например, СМИ, политика, образование);
- обеспечение всесторонней осведомленности об объекте, привлечение внимания людей к мероприятию или объекту;
- инициирование проекта, привлечение участников, спонсоров, общественности и обозревателей, их мотивирование;
- перенесение позитивного атрибута event на объект (организацию, проект).

Применительно к целеполаганию, в коммерческих организациях мероприятия делят на непосредственно ориентированные и косвенно ориентированные на получение прибыли[3].

Относительно других критериев классификации, (вид, характер, способ проведения, масштабы) мероприятия могут представлять собой [1, 3, 4, 5, 6]:

-турне, информационные мероприятия и презентации, выступления со сцены;

- дни открытых дверей, экскурсии, осмотры;
- ярмарки, выставки; мероприятия ,связанные с продажами;
- семинары, конференции ,симпозиумы, выступления с докладами;
- собрания, заседания;
- праздники, юбилеи, торжества; музыкальные, спортивные праздники;

дни города;

- досуговые и спортивные мероприятия;
- коллективные поездки с познавательной целью.

По типологии мероприятия бывают[7]:

- деловые – дилерские форумы, конференции, форумы, конгрессы, деловые завтраки. Мероприятия по связям с инвесторами

- учебные, образовательные – семинары, тренинги
- для прессы – пресс-конференции, пресс-туры
- выездные мероприятия – презентации, мероприятия по стимулированию сбыта

- развлекательные – корпоративные праздники, внутрикорпоративные мероприятия для развития командного духа

- торжественные – банкеты, фуршеты, юбилеи, приемы VIP-гостей.

- благотворительные – благотворительные обеды, концерты, акции по сбору средств.

- массовые – городские праздники, фестивали, концерты.

- спортивные – соревнования.

ОАО «Востокгазпром» – компания, обеспечивающая полный производственный цикл от освоения месторождений добычи углеводородного сырья до подготовки, получения товарной продукции и глубокой переработки. Компания является лидером в освоении сложных месторождений и под-

держивает свой положительный имидж, в том числе, применяя технологии special events.

В ходе своей деятельности компания контактирует с различными группами общественности: внутренние – сотрудники компании, внешние – акционеры, партнеры, СМИ, органы государственной власти и местного самоуправления, местная общественность. Для каждой из перечисленных групп компания разрабатывает комплексную стратегию работы, тем самым, поддерживая взаимовыгодные отношения.

По составу участников мероприятия часто носят смешанный характер – в них задействованы различные группы общественности, что позволяет экономить ресурсы и повышать эффективность проведения events. Например, ежегодное участие в выставке, где представлены разработки компании и томских ученых, объединяет партнеров, представителей государственной власти и средств массовой информации. Получая освещение в СМИ, новость становится известной среди широкого круга читателей, телезрителей, радиослушателей и пользователей сети Интернет.

Празднование профессионального праздника – дня работника нефтяной и газовой промышленности решает задачи укрепления корпоративного имиджа и взаимодействия с местной общественностью, органами местного самоуправления и СМИ. Проведение пресс-туров с приглашением первых лиц области является комбинированным мероприятием также служащим для укрепления имиджа и поддержания связей с органами государственной власти и СМИ. Среди широкого спектра проводимых компанией мероприятий применяются также церемонии открытия, спортивные состязания, юбилеи, объединяющие различные целевые группы.

Таким образом, special events представляют собой широкий спектр эффективных инструментов, применяемых для реализации поставленных целей – осуществления коммуникации с приоритетными группами общественности. Многообразие форм и типов данного PR-направления дает практически безграничное поле деятельности. Благодаря наличию творческого аспекта каждое мероприятие является уникальным и подбирается системно для решения конкретных задач. Специальные события призваны нарушить рутинный и привычный ход жизни в самой компании и окружающей её среде.

В конечном счете, special events являются универсальными инструментами и, независимо от направления деятельности PR, могут объединить взаимодействие сразу по нескольким направлениям, позволяя, тем самым, экономить ресурсы. Кроме этого, участие большого количества заинтересованных сторон делает мероприятие, не только уникальным и запоминающимся, но и повышает его значимость и укрепляет позиции корпоративного имиджа организации. Способность комплексного решения широкого круга задач по взаимодействию с основными целевыми аудиториями, делает специальные события незаменимым инструментом связей с общественностью.

### *Литература*

1. Алешина, И. Паблик рилейшнз для менеджеров и маркетеров / И.Алешина. – М.: ГНОМ-ПРЕСС, 1997. – 234 с.
2. Синяева, И. Сфера PR в маркетинге / И.Синяева. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2007. – 383 с.
3. Хальцбаур, У. Event-менеджмент / У. Хальцбаур. – М. Эксмо, 2007. – 384 с.
4. Маслова, В. Связи с общественностью в управлении персоналом / В Маслова. – М.: Вузовский учебник, 2007. – 176 с.
5. Хейвуд, Р. Все о Public relations / Р.Хейвуд. – М.: Бином, 1999. – 256 с.
6. Хенслоу, Ф. Практическое руководство по паблик рилейшнз / Ф. Хенслоу. – СПб.: Нева, М.: ОЛМА-ПРЕСС Инвест, 2003. – 192 с.
7. Шумович, А. Великолепные мероприятия: Технологии и практика event management / А. Шумович. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2007. – 336 с.

## **ПРИМЕНЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В РЕКЛАМНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

*А. С. Мицкевич*

Томский государственный педагогический университет

Развитие рыночных отношений в России обусловило тот факт, что образование из бесплатной привилегии, оплачиваемой государством, превратилось в товар, а точнее услугу нематериального характера. За короткий промежуток времени в России уже сложился определенный рынок образовательных услуг. И если PR-кампании широко применяются в бизнесе, экономике, рекламе, то образование и коммерция еще совсем недавно воспринимались общественным мнением как антагонистические понятия.

Одна из задач данного исследования заключается в поиске эффективных способов деятельности в рекламной кампании вуза, но прежде чем проводить исследования в данной области, необходимо ответить на один вопрос: а нужен ли вообще вузу отдел по связям с общественностью, осуществляющий рекламную деятельность?

Ответ на этот вопрос кроется как минимум в двух причинах:

1. Многие исследования доказали, что для сегодняшних абитуриентов на первом месте при выборе вуза выступает имидж, затем престижность, известность и т.д., далеко оставляя позади преподавательский состав и учебные возможности. Из этого следует, что для выживания вузу в такой открытой борьбе за студентов, необходимо быть конкурентно способным не только в плане образования и научной деятельности, но и уметь грамотно настроить аудиторию (абитуриентов и их родителей) на поступление именно в свой вуз. Последнего можно добиться только при нали-

чий отдела по связям с общественностью, с квалифицированными специалистами.

2. Неизбежное включение России в «Болонский процесс» означает, что Российские вузы будут отправлять своих студентов на практику за границу и, конечно же, сами будут являться принимающей стороной. Нахождение России и наших вузов в едином европейском образовательном пространстве, несомненно, свидетельствует о необходимости умения говорить о себе и рекламировать себя для привлечения иностранных студентов и кадров, чего можно добиться также только при наличии отдела по информационной политике.

Опираясь этими двумя причинами можно смело говорить о необходимости наличия такого отдела. Вернемся к задаче, которая упоминалась выше.

Одними из целей рекламы как деятельности являются:

- привлечение внимания потенциального клиента;
- представление покупателю выгоды для него от приобретения данного товара (услуг);
- создание благоприятного образа о товаре, фирме или услугах.

Главная функция рекламы состоит в побуждении к покупке, приобретению товара или услуги, т.е. процессом воздействия на сознание и подсознание человека убедить его приобрести тот или иной товар.

Первый этап исследования заключался в анализе литературы по данной проблематике. На основе анализа работ таких отечественных экспертов в данной области как Юрий Юрьевич Гребенкин, Иосиф Михайлович Дзялошинский целесообразно обозначить, что применение в рекламной деятельности психотехнологий воздействия, несомненно, важно и требует особого внимания в сложившейся ситуации на рынке образовательных услуг.

Следующим этапом исследования был выбран психологический анализ слоганов трёх томских вузов: ТГУ, ТПУ, ТГПУ.

ТПУ: «Абитуриент 2009! Выбирай надежное будущее!» – слоган направлен на людей хорошо адаптивных, планирующих своё будущее, экстравертов, людей, уже знающих, чем они хотят заниматься в будущем. Определенно технический вуз говорит о надежности знаний и трудоустройства.

ТГУ: «Стань студентом первого вуза Сибири!» – слоган «говорит» о вузе, заявляет о его величественности и историчности; свидетельствует о том, что стать студентом данного вуза – это привилегия. Привилегия получить знания, для того чтобы быть первым.

При разработке слогана для ТГПУ выбор остановился на варианте: «Все начинается здесь. ТГПУ». Слоган нацелен на создание позитивной окраски изменений в жизни абитуриентов, которые им предстоят. Он сообщает о начинаниях, о новых впечатлениях и событиях, которые «ждут» абитуриентов, поступивших в ТГПУ.

Анализируя слоганы Томских вузов, следует сказать о недостаточном применении психотехнологий в их разработке, а именно применении мета-программ психолингвистики.

На основе анализа работ по данной теме можно сделать вывод о том, что неизменными составляющими эффективной PR-кампании в вузе являются:

- ✓ Лаконично составленный и психолингвистически обоснованный слоган;
- ✓ Публичные выступления представителя вуза перед абитуриентами с использованием внушающей коммуникации;
- ✓ Предоставление различного раздаточного материала 11-классникам, на протяжении всего учебного года;
- ✓ Реклама на телевидении и радио, выступления представителя вуза на радио.

Естественно, это далеко не все составляющие PR-кампании, но на данный момент исследования, это самые важные аспекты. Тема заслуживает дальнейшего и более глубокого изучения в сфере психологических технологий, применимых к высшим учебным заведениям.

### ***Литература***

1. Дзялошинский, И.М. Российские СМИ в избирательной кампании: уроки эффективности [Электронный ресурс]. – код доступа :<http://www.inguk.ru/p-bib-uroki.html>.
2. Гребенкин, Ю.Ю. Психотехнологии в рекламе / Ю.Ю. Гребенкин. – Новосибирск: "РИФ-плюс", 2000. – 214 с.
3. Кузнецов, М.А. Как позволить другим делать по-вашему / М.А. Кузнецов, И.В.Цыкунов.- М.: ПРИОР, 1999. – 112 с.
4. Метапрограмма, разработанная ректором института НЛП Михаилом Пелехатым [Электронный ресурс]. – <http://www.vaal.ru/print.php?id=136>.

## **УПАКОВКА КАК СПОСОБ ПРОДВИЖЕНИЯ ТОВАРА**

*С. А. Дашина, Н. Б. Галашова*

Томский государственный педагогический университет

В условиях современного конкурентного рынка, насыщенного товарами, сходными по своим потребительским свойствам, производитель товаров неизбежно сталкивается с проблемой продвижения. В этом случае важнейшая задача – выделить свой товар на фоне аналогов. Особенно сложно продвигать на рынок новый товар. Это связано с тем, что потребитель предпочитает не рисковать, покупая новый товар, а совершать привычные покупки. В этих условиях значительную роль в продвижении играют рекламные идентификаторы: торговая марка, логотип и упаковка. Данная триада осуществляет коммуникацию между товаром и потребителем и выделяет товар среди подобных ему. Нередко товары, имеющие до-



вольно высокое качество, но слабые, неэффективные рекламные идентификаторы, просто уходят с рынка, не выдержав натиск более успешных и сильных конкурентов, либо остаются на рынке, но не могут пробиться в число наиболее востребованных.

Упаковка в последнее время превратилась в один из наиболее значимых инструментов брендинга. С конца 80-х годов XX века упаковка выполняет не только утилитарные функции (хранение, транспортировка), но и имеет ярко выраженный эмоциональный характер. Упаковка – это, прежде всего, привлекательный носитель информации, который способен стимулировать покупку. В результате упаковка становится коммуникатором между товаром и потребителем.

Упаковка, грамотно придуманная и спроектированная, для потребителей может оказаться дополнительным удобством, а вот для производителей – дополнительным средством продвижения товара и стимулирования сбыта [1, С. 92]. Например, производители приправ для блюд, такие как «Knorr», «Galeo» и многие другие, размещают на упаковке своего товара рецепты блюд с использованием их же приправы. Данный способ стимулирования является дополнительной выгодой для потребителя. Когда человек покупает товар, который он не может рассмотреть, потрогать, попробовать, то он руководствуется либо привлекательностью упаковки, либо известностью брэнда.

В отличие от других видов рекламы упаковка не вызывает раздражение у покупателя, к ней он лоялен и не воспринимает упаковку как рекламный носитель: упаковка – это часть продукта. Интересен тот факт, что при покупке того или иного товара, потребитель считает, что он сделал выбор самостоятельно, руководствуясь только личным опытом, а не под влиянием рекламы. К тому же упаковка является относительно недорогим видом рекламы. Если производитель не может позволить себе большой рекламный бюджет, шансы на успех все же остаются, если товар выглядит привлекательно в местах продаж [6, С.287]. Упаковка – это доступная коммуникация, т.к. покупатель может увидеть упаковку в местах продаж, в момент принятия решения о покупке. Диапазон воздействия упаковки на потребителя очень широк, т.к. товар обычно распространяется через большое количество торговых точек. Если у потребителя сформировалось позитивное отношение к товару после первой покупки, в следующий раз он будет целенаправленно искать на полках супермаркета знакомые цвета и формы.

Роль упаковки особенно возрастает в условиях магазинов самообслуживания. Часто упаковку называют с «немой продавцом», который может заменить продавца-консультанта. Критериями эффективности упаковки являются: узнаваемость среди конкурентов, стимулирование покупки, влияние на имидж продукта и удобство в использовании. Упаковка также играет огромную роль в создании имиджа товара. Товар, прежде всего, оценивают по упаковке, как и человека в обществе по одежде. Упаковка является очевидной рекламой заключенного в ней товара. Большее количество покупок

совершается немотивированно, за счет привлекательной упаковки товара. Любая упаковка должна иметь «ай-стоппер», как и всякая другая реклама. Охотнее всего приобретаются товары в упаковке, имеющей какую-нибудь картинку.

Иллюстрация на упаковке должна быть увязана с товаром, который в ней находится. Хотя не всегда иллюстрации прочно связаны с товаром. Например, на упаковке порошка «Ворсинка» изображен котенок, но это свидетельствует не о том, что котенка тоже можно стирать порошком, в этом случае котенок является «ай-стоппером».

Известно, что каждая товарная категория имеет свой формат упаковки. Упаковка может различаться по форме, материалу, из которого она изготовлена, объемам, функциональным особенностям и т.д. В связи с этим, интересно выяснить, какие функции упаковки востребованы при покупке продукции из разных товарных категорий.

В рамках исследования была проведена серия полуформализованных интервью в ситуации «после покупки» с записью на цифровые носители. Был выбран метод стихийной выборки, т.к. в данном случае важна не репрезентативность данных, а выявление тенденции мнений потребителей. Было опрошено 30 человек – потребители трех товарных категорий: туалетная вода, майонез и порошок для стирки (по 10 покупателей товаров на каждую из трех категорий). Они представляются наиболее показательными, т.к. ориентированы на разные потребительские задачи.

Цель интервью заключалась в том, чтобы выяснить, какие функции упаковки важны для потребителей продукции тестируемых товарных категорий, насколько эти функции будут отличаться или совпадать.

Задачи интервью: определить, по каким признакам потребитель идентифицирует нужный ему товар среди товаров-аналогов; выявить ассоциации потребителя, вызываемые упаковкой товара; выявить, что для потребителя является наиболее важным в упаковке тестируемого товара.

Гипотеза заключалась в том, что потребительское поведение относительно выбора упаковки продукции тестируемых товарных категорий будет существенно отличаться. Основные отличия связаны с функциональными задачами упаковки, но в тоже время, есть универсальные признаки, по которым потребители выделяют «свой» товар из аналогичных товаров, например, фирменный цвет, логотип и т.др.

Покупаемыми марками в товарной категории «майонез» при опросе оказались: «Calve», «Ромашка», «Чудесница», «Поваренок», «Махеев», «Золотой» и «Провансаль». В категории «стиральный порошок» – «Ariel», «Миф», «Пемос», «Persil», «Losk» и «Tied». Наибольшее разнообразие в выборе, как и предполагалось, продемонстрировали покупатели парфюма: «Mex», «Yean Reno», «Max Mara», «Allure», «Escada», «Nina Ricci», «Versace», «Givenchy», «J'adore» и «Jeanne LANVINE».

Первая задача исследования – определить по каким признакам потребитель идентифицирует нужный ему товар среди товаров-аналогов. Мнения

потребителей майонеза сгруппировались по трем признакам. Большинство опрошенных отметили, что важнейшим является «цвет»: *«узнаю по упаковке: она желтого цвета, ну и название читаю тоже»*, *«узнаю издалека, конечно, примелькалась упаковка... синий цвет...»*, *«... цвет? желтый, по моему...»*. Был также назван признак «название», «шрифт»: *«Ну, сложился образ, как говорится. По названию узнаю, я все таки читать умею»*, *«По названию. В глаза сразу бросаются большие красные буквы, кстати, они на старинные похожи – с завитушками»*, *«...название написано красивыми закругленными буквами. Беру, почти не глядя»*. Четверо опрошенных отметили, что определяющим идентифицирующим элементом в упаковке майонеза является и изображение (картинка, персонаж и т.д.).

Мнение потребителей об элементах идентификации упаковки стирального порошка распределились следующим образом: все респонденты признали значимость цвета упаковки, половина, кроме цвета ориентируется на название. Всего один респондент назвал запоминающимся элементом изображение мультипликационного героя на упаковке покупаемого им порошка: *«Пакет голубого цвета, буквы «Миф» – желтого. А, еще рисунок на упаковке есть – умывальник Мой Додыр. Это, наверно, самый запоминающийся элемент»*.

Спектр мнений потребителей парфюма оказался наиболее широким и интересным. Отчасти это связано с тем, что упаковка парфюма состоит из двух элементов: коробочки и флакона, которые часто взаимно дополняют друг друга, но, в то же время, могут иметь разную степень запоминаемости и значимости. Респонденты называли такие признаки как «цвет», «форма» флакона, а относительно коробочки был назван только «цвет»: *«...а вот форма флакона бросается в глаза. У него одна сторона в форме полукруга, а другая – прямая»*, *«Узнаю по названию и по особенной форме флакона. Он выполнен в виде цилиндров, поставленных друг на друга»*, *«Теперь уже, конечно, узнаю по упаковке. Коробочка белого цвета...»*, *«Упаковка выполнена в нежно-розовом тоне, такая нежно-розовая вместе с белым»*.

Второй задачей исследования было выявление ассоциаций потребителей, вызываемых упаковкой. Всем респондентам всех трех товарных категорий было предложено ответить на вопрос: «Что Вам приходит в голову, когда Вы смотрите на упаковку майонеза/стирального порошка/парфюма?». Однако покупатели майонеза и стирального порошка затруднились с ответом – эти товары являются привычными и не вызывают образных ассоциаций. Тем не менее, было выявлено, что упаковка майонеза воспринимается как: *«Что-то вкусное...»*, *«Что-то детское, приятное... желтый цвет с солнцем, скорее всего»*, *«...с весной, ну, что-то такое приятное»*, *«Не знаю почему, но в голову приходит сразу такой дядька-повар варит в колпаке. Качество внушает»*.

Потребители стирального порошка отметили такие характеристики как: качество, доверие, свежесть и т.д.: *«Ассоциируется с проверенным качеством... из-за иностранных букв»*, *«Не знаю почему, но в голову сразу прихо-*

дят детские кубики», «Голубой цвет внушает чистоту, свежесть... », «...солнце, свежесть», «Хорошее качество стирки», «Наверно, доверие... благодаря нерусским буквам», «Слово «Losk» написано, как бы скомкано и, кажется, что оно войдет в стиральную машину»,

Наиболее яркие эмоциональные реакции возникли у покупателей парфюма: «радость», «веселье», «лето», «праздник»: «Ощущение какого-то праздника или лучше чего-то нового», «Весеннее настроение», «Что-то изысканное», «Бантик на бутылечке наталкивает на то, что этот парфюм для молодых девушек, живущих в стиле «гламур».

Судя по ответам респондентов, ассоциации вызваны запланированные, что свидетельствует об эффективности упаковки.

В ходе опроса было выявлено, что потребители считают наиболее важным в упаковке. Оказалось, что в каждой из трех товарных категорий выделяются собственные превалирующие, отличающиеся от других, значимые характеристики.

В упаковке майонеза: компактность, наличие удобной крышки, герметичность, возможные дополнительные функции упаковки и ее устойчивость: «...мало места занимает и в холодильнике, и в сумке, когда из магазина идешь», «Нравится крышечка – легко открывается и майонез не портится! Упаковка устойчивая – удобно очень», «Важна герметичность, чтобы майонез не портился, не заветривался, важна крышечка, которая закручивается», «Берем всегда в ведерке – удобно, семья-то большая, поэтому и съедаем быстро. Ведерки не выкидываем, где мужу тормозок положу, где на кухне пристрою. Малину, кстати, часто морозим в ведерках, в них же и собираем».

К упаковке стирального порошка предъявляются совсем иные требования: удобство транспортировки, удобство утилизации, удобство при использовании порошка и размер упаковки: «Для меня удобнее всего покупать порошок в мягкой упаковке, она влагу не пропускает, а ведь порошок в ванной обычно стоит», «Порошок я беру обычно в пакете... у пакета ведь ручка есть. Купил – и несешь», «...удобно выкидывать, а то коробку приходится обычно сминать...», «... чтобы удобно было насыпать порошок в машинку», «Чем больше размер упаковки, тем меньше цена. Поэтому для меня важно покупать порошок в большой упаковке».

Упаковка парфюма должна удовлетворять следующим требованиям: прочность флакона и крышки, размер и форма, а также яркость упаковки: «Для парфюма очень важна форма флакона, какая-нибудь обтекаемая, гладкая или прямоугольная, но с закругленными углами, что бы и в руку было приятно взять», «В последнее время очень ценю маленькие и узенькие флаконы, чтобы места много в сумочке не занимали», «Очень важно, чтобы парфюм не пролился, крышечка должна плотно закрываться и флакон должен быть прочным. А то прольется где-нибудь в сумке, сумка будет пахнуть, а ты нет!», Вообще, чем ярче упаковка, тем лучше. Меня бы не привлекала некрасивая упаковка».

Сопоставляя ответы респондентов можно сделать вывод, что требования к упаковке, ее функциональные задачи совершенно разные, но, есть схожие признаки, например, элементы, привлекающие внимание, такие как фирменный «цвет». Таким образом, упаковка – один из важнейших рекламных идентификаторов, который несет в себе максимум информации о товаре. Упаковка является эффективной при продвижении товара лишь в том случае, если она воспринимается потребителем как единое целое и органично сочетает в себе такие элементы как цвет, текст и изображение.

### **Литература**

1. Карпова, С. В. Брендинг: учебное пособие / С. В. Карпова. – М.: КНОРУС, 2008. – 224 с.
2. Макашев, М. О. Бренд: учебное пособие для вузов / М. О. Макашев. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 207 с.
3. Музыкант, В. Л. Формирование бренда средствами PR и рекламы: учебное пособие / В. Л. Музыкант. – 2-е издание, с изм. – М.: Экономистъ, 2006. – 606с.: ил – (Homo faber).
4. Росситер, Дж. Р. Реклама и продвижение товаров / Дж. Р. Росситер, Л. Перси. – СПб.: Питер, 2002. – 656с.: ил. – (Серия «Маркетинг для профессионалов»).
5. Сидоров, С. А. Психология дизайна и рекламы / сост. С. А. Сидоров. – Минск: Современ. шк., 2007. – 256 с.
6. Уэллс, У. Реклама: принципы и практика / У. Уэллс, С. Мориарти, Дж. Бернетт. Пер. с англ. под ред. Л. Богомоловой. – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 736 с.: ил. – (Серия «Маркетинг для профессионалов»).
7. Федько, В. П. Упаковка и маркировка / В. П. Федько. – М.: «Экспертное бюро – М», «Издательство ПРИОР» 1998. – 240 с.: ил.

## **ПРЕЗЕНТАЦИЯ ЖЕНСКОГО ТЕЛА В СОВЕТСКОЙ РЕКЛАМЕ 20–30-Х ГОДОВ XX ВЕКА**

*М. А. Протасова, Н. А. Камарова*

Томский государственный педагогический университет

В рекламе 20-х г.г. женское тело реализуется в основном как образ идеологический. На первый план выходит идеологическая функциональность, поэтому с помощью разных атрибутов подчеркивается социальная принадлежность образа. На физическом уровне – сознательное подчеркивание физической мощи, достигающей мощи мужского тела. Такая телесная физика становится маркером социальной, классовой специфики образа. На внешнем, портретном уровне – образ тела дополняется элементами более точной классовой идентификации: крестьянка – лапти, узорчатый кафтан; работница – туфли, простая белая рубашка. У обеих героинь – косынки, но у работницы красного цвета, что свидетельствует о принадлежности к революционному авангарду. На уровне фона/ландшафта также используются социальные и идеологические символы: красное знамя, дымящие трубы

фабрик, мчащийся поезд (символ технократической, революционной жизни), книги (символ новых знаний), крестьянская изба, копны пшеницы. Слогановые конструкции текста также выполняют идеологическую функцию: «Знания и труд новый быт нам дадут. В деревнях, городах, у станков и полей будем строить мы счастье детей»; «Каждая кухарка должна научиться управлять государством». Показательны в этом плане становятся рекламные плакаты Л. Емельянова (1924 г), А. Страхова-Браславского (1926 г.).

Идеологизация женского тела позволяла сакрализировать его, придать ему житийный облик. Поэтому разные уровни презентации тела на самом деле представляли свернутый вариант агиографического текста: претерпев лишения прошлой, дореволюционной жизни, женщина достигает святости, усвоив новую, истинную идеологию. Поэтому в женском теле подчеркивается аскетизм, незротичность. Лицы героинь суровы, отсутствует улыбка. Суровость и аскетизм как отражение необходимости еще строить новую жизнь. Исключением выглядит плакат, на котором веселая крестьянка, изображенная В. Баюскиным на рекламе Резинотреста (1925 г.) Она переиздавалась несколько раз в разных форматах, репродуцировалась в газетах и журналах. В данной рекламе перед нами предстает несколько иной образ женщины. Можно сказать, что он стал немного женственным. В нем нет той сухости и строгости, угловатых черт, которые не покидали женские образы предыдущих рекламных плакатов, напротив, здесь женщина открыта, улыбается, располагает к себе. Но этот плакат можно рассматривать как некую перспективу социальной гармонии, которую в будущем достигнут все советские женщины.

Отказ рекламистов-художников от эротичности женского образа особо ярко представлена в медицинско-просветительной рекламе. Например, реклама «Позаботилась ли ты о грудях?». Соединяя в единой композиции элементы политической агитации и медицинского просвещения, неизвестный художник впервые после революции поэтически представил женщину-мать в виде своеобразной сельской мадонны, передав значительность и возвышенность ее состояния. Особенностью данной рекламы еще является то, что впервые в советской рекламе женское тело оголяется. Однако, несмотря на это, в данной рекламе нет никаких сексуальных мотивов. Аналогия с мадонной в первую очередь эксплицирует материнское начало, да и сам образ мадонны вписывается в контекст советской рекламной агиографии.

В 30-е годы индустриализация потребовала привлечения в народное хозяйство огромных трудовых ресурсов. Рекламные плакаты того времени призывают идти на фабрики и заводы, быть ударницами, овладевать техникой и новыми специальностями, осваивать «неженские» профессии, доказывая равные с мужчинами возможности во всех сферах жизни.

Появляется реклама с изображением работающих на фабриках и заводах женщин, женщин-трактористок, бурильщиц, бетонщиц. Их изображали в косынках, рукавицах и спецодежде с длинными рукавами, — то есть в

одежде, максимально скрывающей тело. Никаких сексуальных мотивов такая реклама не несла.

Женщина выступает активной и мощной социальной силой. Она не столько призывает строить социализм, она его строит, принимая участие в решении важнейших проблем государства.

Образ женщины в рекламном политическом плакате начала 30-х годов выражает ее возросшую социальную значимость. Символическую красную косынку все более теснят шлемы летчиц, фуражки трактористок, береты; комбинезоны и кофточки соседствуют с белыми халатами колхозниц и костюмами женщин-депутатов, девушки-спортсменки демонстрируют красоту здорового сильного тела; наряду с молодыми героинями встречаются пожилые. Колхозницы в своем облике и костюме равняются на городских жительниц.

Признаком передовой советской женщины 30-х годов провозглашается ее принадлежность к партии, комсомолу. Женщина наряду с мужчиной овладевает военными специальностями, принимает активное участие в подготовке к обороне страны. На рекламных плакатах того времени женщина предстает в военной форме.

Женский образ позволил ярко и наглядно поставить в рекламном политическом плакате проблему всестороннего развития личности, но которое связывалось с идеологическими целями: выполнение пятилетних планов и построение социализма в стране. Их решение предполагало освобождение женщины от бытовых забот путем создания коллективного быта в виде общественных столовых, прачечных, детских яслей. Рекламный плакат Г. Шегалю 1930 года гласит: «Долой кухонное рабство! Даешь новый быт». Женский образ, который несет в себе эта реклама, достаточно знаком – мужеподобные черты лица, строгие, сухие; взгляд без каких-либо эмоций, в нем нет ничего сексуального, и незаменимый атрибут советской женщины – красная косынка, повязанная сзади. Идея равноправия в этом рекламном тексте унифицировал женский образ, идентифицируя его с мужским, т.е. равным.

В 30-е гг. поднимается престиж спорта. В рекламном плакате 1933 года «Работать, строить и не ныть!» А. Дейнека дал своеобразный идеал женщины 30-х годов, сильной, энергичной и красивой. Однако, несмотря на это, ее образ нельзя назвать сексуальным. В ее позе, взгляде, выражении лица нет эротизма. Обнаженность тела своего рода демонстрация революционной идеологизации, смысл которой можно представить как «в здоровом теле – здоровый дух».

Таким образом, рекламные плакаты 20-30-х гг. изображают тело в его социальной, идеологической функциональности, тем самым редуцируя первоначальную суть тела – эстетику физического/эротического характера. Редукция тела приводит к его неполноте, ущербности, что может прочитываться в контексте революционной культуры как мазохистское тело [2]. Тело не только подвергается травматичности, но и полному уничтожению

его, полному кенозису. Ярким примером, отражающим культуру советской эпохи, является московское метро, в частности, многообразные панно, которые украшают его стены. Московское метро является место наиболее интенсивного воздействия на формирование телесного канона, т.к. обладает максимальной проходимостью. В работе М. Рыклина «Тела террора» рассматриваются различные панно, в котором демонстрируется отрицание тела.[1] По мнению автора, советское государство определяло мысли, эмоции, действия человека, диктовало ему правила и нормы жизни. Перед лицом советской власти все были равны. Человек был всего лишь пешкой в руках государства, винтиком этой огромной машины. Жизнь его не имела никакой ценности, так же как и тело, которое становится в советскую эпоху травматичным. Травматичность достигается разными способами, одним из которых становится бесконечность труда. «В этой связи интересны лепные панно в метро на станции «Электрозаводская», изображающие различных фазы трудового процесса. Такие лица фигур, которые изображены на данной мозаике, появляются в русской культуре только после травмы насильственной урбанизации. Зародившаяся в результате этого процесса масса постоянно колеблется между воображаемым ликованием на фоне символов земли (все светящиеся радостью лица сосредоточены именно на этом полюсе) и убогой реальностью бесконечного трудового долга. Одно из открытий метро связано с визуализацией неизбежной травматичности индустриального труда, всячески камуфлируемой литературой того времени. Эта патетическая репрессивность трудового процесса в метро выступает совершенно наглядно».

Интенция кенозиса, обнаруженная в искусстве того времени, определила характер презентации тела в рекламном тексте. В основном это тело женское, но, тем не менее, представленное как отрицание тела, причем отрицание чаще всего давалось через представление о нем как о теле, осуществляющее себя через труд, либо представало как верноидеологическое тело, репрезентируясь в социальном эталоне благонадежности: крестьянское тело или рабочее. Все это становятся способами телесной негации.

### *Литература*

1. Рыклин, М. Тела террора / М. Рыклин // Вопросы литературы. – 1992. – Вып. 1. – С. 130–147.
2. Смирнов, И. П. Психодиахροнологика. Психоистория русской литературы от романтизма до наших дней / И.П.Смирнов. – М. : Новое литературное обозрение, 1994. – 546 с.



## СУЩНОСТЬ КОММУНИКАЦИОННОЙ ПОЛИТИКИ ОРГАНИЗАЦИИ

*Д. А. Ходоренко, Е. И. Черных*

Томский государственный педагогический университет

Одним из главных вопросов, которые возникают перед современной организацией – как эффективно использовать коммуникации для достижения поставленных корпоративных целей. Решение лежит в области организации профессионального управления коммуникациями и определения коммуникационной политики, которая в наибольшей степени учитывает происходящие изменения в окружающей среде организации.

На сегодняшний день коммуникации в организациях – это информационные взаимодействия, в которые вступают люди и подразделения при выполнении своих функциональных обязанностей. Коммуникация является функцией управления, позволяющая при помощи правильно организованной передаче информации обеспечить надежное соединение и взаимодействия внешних и внутренних структур организации. Слаженность в коммуникационных процессах осуществляется за счет продуманной коммуникационной политики организации в отношении ее различных групп общест-венности.

Понятие «коммуникационная политика» исследователи трактуют с различных точек зрения. Мы считаем необходимым, начать рассмотрение дан-ного понятия под углом зрения маркетинга. В таком аспекте понятие рас-сматривали Е. Н. Голубкова [2], Шепель В.М. [5], М. А. Василик [1] и др.

Голубкова Е. Н. определяет коммуникационную политику как «пер-спективный курс действий предприятия, направленный на планирование и осуществление взаимодействия фирмы со всеми субъектами маркетинговой системы на основе обоснованной стратегии использования комплекса ком-муникационных средств (коммуникативного микса), обеспечивающих ста-бильное и эффективное формирование спроса и продвижения предложения на рынки с целью удовлетворения потребностей покупателей и получение прибыли» [2].

Исследователь коммуникационных процессов организаций В. А. Зве-ринцев в работе «Коммуникационный менеджмент» рассматривает ком-муникационную политику как «управление стратегическими коммуника-циями, части стратегии организации, нацеленных на ускорение изменений во внешней среде, глобализацию бизнеса, усиление конкурентной борьбы, развитие информационных сетей, изменение роли человеческих ресурсов, появление новых возможностей для развития бизнеса, появление новых за-просов и изменения позиций потребителя» [3].

В то же время коммуникационная политика в контексте связей с обще-ственностью Э. В. Кондратьевым определяется «как процесс разработки ком-

плекса мероприятий по обеспечению эффективного коммуникационного взаимодействия организации с различными группами общественности» [4].

В соответствии с этими подходами, коммуникационная политика включает определение целей коммуникации, пути достижения целей; планирование с учетом ресурсов и ситуаций конкретных действий, координацию взаимодействия компонентов коммуникационного процесса, коррекцию процесса по результатам коммуникации.

Важным вопросом формирования коммуникационной политики организации является соотнесение ее с информационной политикой. Информационная политика – деятельность субъекта по актуализации и реализации своих интересов в обществе посредством всех видов информации. Информационная политика связана с воспроизводством и распространением информации. И, по сути, в управленческом контексте, при всем многообразии возможных интересов обычно сводится к чисто количественному контролю над протеканием информационных потоков. Таким образом, информационная политика организации лежит в основе реализации коммуникационной политики.

Для успешной реализации коммуникационной политики необходимо, кроме технологических разработок, решить ряд организационных вопросов, среди них – выделение соответствующего подразделения, включающее, как минимум, аналитико-прогностическую группу, группу по связям с общественностью и социологическую группу. Это позволит организации создать условия для своевременного выявления и решения коммуникационных проблем, делать исходящую информацию более управляемой, рационально выбирать цели коммуникации, обеспечивать более высокий уровень обратной связи для повышения эффективности коммуникаций.

Коммуникационные проблемы организации напрямую связаны с коммуникационными потребностями организации. О коммуникационных проблемах обычно говорят, когда нарушена возможность получать и распространять адекватную информацию или когда контакты с желательными аудиториями малоэффективны. Коммуникационные потребности на практике часто отождествляют с информационными потребностями различного рода, так же как отождествляют информацию с коммуникацией, средства массовой коммуникации со средствами массовой информации. Реально к коммуникационным потребностям организации могут быть отнесены как потребности, в информации, так и собственные коммуникационные потребности, то есть потребности в общении или сплочении вокруг организации ее общественности, а так же потребность в эффективной обратной связи.

Выявление коммуникационных проблем начинается со сбора информации о внутренней и внешней среде организации. Информация о людях, структуре, технологиях, целях и задачах дает представление о состоянии ее внутренней среды. Из внешней среды извлекаются сведения об экономической, политической, социально-культурной ситуации, о состоянии взаимосвязи с ключевыми контактными аудиториями. Вся собранная информация

анализируется, выявляются критические факторы, как во внешней, так и во внутренней среде. На основе анализа вырабатываются рекомендации, которые ложатся в основу коммуникационной политики организации.

Реализация коммуникационной политики требует разработки коммуникационной стратегии, которую традиционно сводят к планированию маркетинговых коммуникаций. По структуре она включает два направления: межличностные коммуникации – общение и взаимодействие; неличностные коммуникации, рассматриваемые как процесс манипулирования средствами и методами коммуникаций. Оба направления являются неотъемлемой частью стратегии фирмы. Межличностные коммуникации фирмы включают в себя: формирование персонала, мотивацию, организацию продажи и обучение персонала, управление спросом, работа с потенциальными потребителями, контроль взаимодействия и результатов.

Коммуникационная стратегия является одним из компонентов стратегического планирования. Стратегическое планирование – это набор действий и решений, которые ведут к разработке специфических стратегий, предназначенных для того, чтобы помочь организации достичь своих целей. Коммуникационная стратегия формируется для обеспечения корпоративной общеорганизационной миссии, отражающей социальную концепцию бизнеса. Понимание корпоративной миссии лежит в основе всех коммуникационных мероприятий, проводимых организацией. Доведение корпоративной миссии до каждого сотрудника помогает лучше и адекватно уяснить цели бизнеса. Во внешних отношениях – обеспечивает нужной информацией потребителей, акционеров, поставщиков.

Таким образом, коммуникационная стратегия организации имеет как минимум два направления и состоит из двух функциональных стратегий: внутренней и внешней. Внутренняя коммуникация направлена в основном на решение идеологических и организационных задач и связана с разработкой и пропагандой философии организации, формированием системы организационных ценностей и образцов поведения, корпоративной культуры, мотивацией работников. К целям внутрифирменной коммуникации следует отнести удовлетворение потребностей сотрудников в неформальном общении, выработку коллективного сознания, поддержку равновесного состояния организации, а при необходимости – нововведений, организационных изменений.

Внешняя коммуникационная стратегия имеет, как правило, более сложную структуру. Эффективное коммуникационное обеспечение организации предполагает разработку для каждой контактной аудитории своей конкретной коммуникационной стратегии, ориентированной на объекты корпоративных интересов. Из них формируется совокупная базовая коммуникационная стратегия организации.

Коммуникационную стратегию нельзя рассматривать как канонический свод правил и действий, от которых ни при каких обстоятельствах нельзя отступать. На практике стратегия больше похожа на лишь относительно ус-

тойчивую систему постоянно координируемых, увязываемых с меняющейся ситуацией, прямых и ответных действий, неотвратимо приближающих организацию к намеченным целям.

Поэтому реализация коммуникационной политики должна базироваться не только на программе манипулирования средствами продвижения товара или услуги, но и на использовании мероприятий по мотивации активного взаимодействия бизнес-партнеров на каждом коммуникационном уровне.

Для коммерческих предприятий обычно выделяют два уровня коммуникаций. Уровень общей коммуникации, в рамках которого разрабатывается коммуникационная политика предприятия, определяются стратегическая целевая установка и базовые инструменты осуществления коммуникаций. Организация и управление коммуникационным процессом на этом уровне возлагаются на менеджмент, на высшее руководство фирмы.

Второй уровень – уровень структурных подразделений, на котором принимаются решения об использовании арсенала коммуникативных инструментов. Это подразделения рекламы, стимулирования сбыта, связей с общественностью, внутрифирменных коммуникаций, спонсорства. В задачи этих отделов входят планирование и реализация соответствующих инструментов коммуникаций в рамках принятых стратегии и тактики осуществления интегрированной концепции коммуникационной деятельности фирмы.

Таким образом, коммуникативная деятельность осуществляется в соответствии с коммуникативной политикой организации. Коммуникационная политика – это система, обеспечивающая передачу информации об организации ее действующим и потенциальным потребителям. Она основывается на стратегических целях и задачах компании и направлена на целевые группы. То есть, коммуникационная политика представляет собой составляющую комплекса по рациональной организации управления производственной деятельностью, направленную на эффективное достижение запланированных результатов.

### ***Литература***

1. Василик, М.А. Основы теории коммуникации / М. А. Василик.-М.: Гайдарики, 2003. – 178 с.
2. Голубкова Е. П. Международный маркетинг. Учебное пособие / Е. Н. Голубкова, М. Э. Сейфуллаева. – М.: Дело и сервис, 2008. – 256 с.
3. Зверинцев А.Б. Коммуникационный менеджмент. Рабочая книга менеджера PR / А.Б. Зверинцев. – 2-е издание, испр.- СПб.:Союз, 1997. – 288 с.
4. Кондратьев, Э. В. Связи с общественностью: учебное пособие для вузов / Э. В. Кондратьев, Р. Н. Абрамов.-2-е изд., испр. и доп.- М.:Академический Проект, 2004. – 430 с.
5. Шепель, В.М. Коммуникационный менеджмент / В.М. Шепель. – М.: Гардарики, 2004. – 352 с.

## ПРОБЛЕМЫ ПОЛИТИЧЕСКОЙ САМООРГАНИЗАЦИИ РОССИЙСКИХ ЖЕНЩИН

*И. Г. Ширякова, Е. И. Черных*

Томский государственный педагогический университет

Проблемы политической самоорганизации российских женщин, женского общественного движения, а также их стратегии в борьбе за увеличение женского представительства в структурах власти сравнительно недавно стали предметом гендерного анализа в отечественной науке [2].

Политическое представительство женщин на федеральном и на региональном уровнях власти остается чрезвычайно низким. По мнению российских исследователей, здесь действуют общепризнанные мировые барьеры. К ним относятся гендерные различия в политической социализации, обуславливающие слабую мотивацию женщин к данной активности. Неравномерность в распределении разного рода ресурсов, которые могут быть использованы мужчинами и женщинами, ограничивает политические возможности женщин-политиков. Третьим существенным фактором являются особенности женского жизненного пути, требующие единоличной ответственности женщин за воспитание детей и ведение домашнего хозяйства [4]. К перечисленному исследователи добавляют наличие дискриминации, проявляемой в нежелании предоставлять женщинам ключевые посты в партийных организациях и органах власти, а также доминирование традиционных гендерных стереотипов, диктующее недоверие к женщинам-политикам.

Динамика политической активности женщин в Томской области подтверждает общероссийскую тенденцию. На выборах в областную Думу в 1994 году из 22 депутатов-мужчин женщин не оказалось; на выборах во вторую Государственную Думу Томской области в 1997 году их было 3 из 47 депутатов. В 2001 году – 46 депутатов из них 2 женщины добились победы. В 2007 году – 5 представительниц прекрасного пола стали депутатами из 42 депутатов. На уровне местного самоуправления показатели женского участия в процессе принятия решений еще более низкие.

Изучение политической и общественной деятельности женщин на примере Томской области, ставит серьезную проблему: каковы мотивация, задачи и стратегии политической активности женщин-участниц политического процесса, каковы их политические и социальные идеалы, приоритеты и интересы, какие социальные практики они применяют. Исследование было проведено на основе использования методов интервью с депутатами разных уровней законодательной власти, представителями региональной административной элиты.

Интерпретация собственного политического участия отражает, во многом, два возможных подхода к женским политическим стратегиям и оценке их эффективности [3]. Анализ интервью позволил достаточно определенно

выявить две группы региональных политиков в зависимости от их понимания задач женского представительства во властных структурах, а также отношения к принятию решений в целом.

Первый, условно названный "профессиональный" или гендерно-нейтральный подход, основан на признании принципов гендерного равноправия и отсутствия гендерных различий в политической сфере. Преодоление структурных и ситуационных барьеров ведет, по мнению его сторонниц, к преодолению маргинализации женщин в политике и позволяет им полноправно, т.е. одинаково с мужчинами, участвовать в управлении. Поэтому ориентиром в их политической деятельности должен стать исключительный профессионализм и поиск партийно-политических союзников.

Второй, "материнский" или гендерно-чувствительный подход к политическому участию, акцентирует гендерные отличия в предпочтениях, ценностях, приоритетах и стратегиях женщин-политиков и особую роль и "предназначение" женщин во власти.

Наиболее многочисленной в нашем исследовании стала первая группа политиков, отстаивающая гендерно-нейтральный подход к интерпретации собственной деятельности. По их мнению, в политике не может и не должно быть ни особых женских интересов, ни женского типа лидерства (и соответственно некой специфической роли женщин в политике). "Нет особых женских и мужских интересов, есть общие для всех проблемы, которые надо решать. Различий между мужчинами и женщинами в политике должно быть как можно меньше. Точно так же не существует женского и мужского стиля в политике" (сотрудник областной Администрации). Отрицание необходимости проводить специальную политику с учетом гендерных различий в большинстве случаев артикулируется, как нежелание снижать планку своих политических амбиций. Поскольку политика с "женским лицом" оказывается, в их глазах, тождественна слабости, некой ущербности, неполноценности и вторичности.

Большинство депутатов этой группы стремятся лоббировать в законодательных органах власти свои профессиональные интересы (гендиректор строительного управления, проректор государственного вуза, директор школы). В качестве главного и единственного барьера их политического продвижения все респонденты единодушно признавали социально-психологическую специфику традиционной политической социализации женщин, не ориентирующей их на целенаправленную, активную, независимую деятельность и потому создающую неверие в собственную политическую эффективность. "Когда мне предложили баллотироваться, у меня были комплексы, привычные для наших женщин: куда же я иду, там серьезные, умные мужчины. Когда меня выбрали, я послушала и поняла, что я ничем не хуже, а может и лучше. Появилась уверенность в собственных силах" (депутат областной Думы). Трудность сочетания профессиональной карьеры и семейных обязанностей также затрудняет политический выбор.

Политики-"профессионалы" отрицали наличие дискриминации и гендерного напряжения в политических институтах. Упоминание дискриминации имеет, по их мнению, связь с советским "эмансипационным" прошлым, когда практика партийно-номенклатурного выдвижения и квотирования дискредитировала идею женского лидерства. Этот тип воспроизводил образ послушного, зависимого политика, опекаемого сверху. "Считаются с теми политиками, которые имеют силу характера и воли. Если человек сопротивляется, то вряд ли его можно стереть с земли. Не важно мужчина это или женщина. А если политика соглашательская, то депутат становится постепенно серым, незаметным" (сотрудник аппарата областной Думы). Пришедшие в политику после того, как состоялась их профессиональная карьера, женщины этой группы дистанцируются от советского опыта "символического" женского представительства, подчеркивая свои индивидуально-личностные заслуги в достижении успеха.

По мнению политиков этой группы, в настоящее время для России более актуальны принципиальные вопросы утверждения демократии и эффективной экономической системы. Поэтому более важным для своей политической карьеры они считают сферу не групповых, а общегражданских интересов. По их утверждениям, они ориентируются на образованную, передовую часть избирателей, которая желает видеть у власти профессионалов, умеющих выстраивать как социальные, так и экономические стратегии.

Для политиков этой группы женское политическое участие как проблема не представляется актуальным. Медленные темпы продвижения России по пути демократизации, создания гражданского общества и решения проблем гендерного равноправия "нейтральные" и "независимые" женщины-политики объясняют нехваткой в политике "умных, образованных, принципиальных людей с осознанной граждански активной позицией". Увеличение численного представительства женщин не меняет, по их убеждению, характер власти, поскольку сами по себе женщины не вносят специфически позитивного видения проблем и не способствуют принятию социально значимых решений. "Половой признак изначально не несет в себе плюс или минус. Женщины у нас более податливы, они чувствуют благодарность, что их выбрали" (председатель районной Думы).

Представители второй группы политиков, в противовес первой, настаивают на том, что женщины имеют особые интересы и в силу своей "природы" призваны изменить характер всей политической власти в стране. Гендерно-чувствительная интерпретация женского политического лидерства основывается в данном случае на биологически детерминированной женской сущности. Ключевыми в предвыборной риторике женщин этой группы становятся словосочетания "женщина-мать" и "женщина – хозяйка дома". На этой идеологии строятся их политические стратегии. Соответственно под особой "миссией" женщин в политике понимается традиционная сфера женской ответственности – социальная и семейная политика. Закрепляя единоличную ответственность за неблагополучие в этой сфере за жен-

щинами, "женщины-хозяйки" объявляют мужчин неспособными решать эти вопросы в силу своей "природы". "Я уверена, если бы город попал в женские руки, то быстрее бы удалось наладить нормальную жизнь. В любом доме должна быть хозяйка. То, что мы сейчас не довольны тем, как обустроена наша жизнь, наша вина, в первую очередь. Мы не подсказали мужчинам, что нам неуютно в таком обществе и в таком городе. Город и наша страна – это большое хозяйство и надо делать то, что мы делаем в своем доме. Обустраивать жизнь у женщин лучше получается. Женщина никогда не пошлет детей на войну, под танки, не переступит через беспомощного старика, не пройдет мимо плачущего ребенка, бездомной собаки, т.к. в нас изначально заложено чувство сострадания" (кандидат на пост мэра города, депутат областной Думы).

Стратегия "хозяйки" является довольно успешной на региональных и городских выборах. Как подтверждают результаты социологических исследований тип "крепкого хозяйственника и защитника", независимо от пола, в наибольшей степени отвечает структуре ценностей, характерной для политической культуры провинциальной России.

Отличительной чертой публичной риторики "женщин-хозяек" становится согласие на признание "вторичности" как сферы своего влияния, так и собственной роли. "Пусть женщины наведут порядок в социальной сфере, а мужчины, если им уж так хочется, пусть занимаются обороной, космосом, нефтью, газом" (депутат районной Думы). Разделяя тезис о том, что социальная ориентированность женской политики доказывается мировым опытом женского представительства, политики этой группы стремятся отвечать традиционным ожиданиям и даже настаивают на поддержании установленных отношений субординации, не претендуя на власть, большую, чем им отпущено гендерной системой. Стратегией своего поведения они избирают "смирительный стиль, не "раздражающий" ни мужскую часть электората, ни коллег по партии. "Женщина-политик не должна быть амбициозной. Не надо мечтать о глубокомасштабных акциях, надо делать черновую работу. Только конкретными делами можно завоевать уважение. Мы идем в политику не бороться с мужчинами, а помочь им посмотреть на беду нашими глазами. Неужели мужчины расстроятся, если мы наведем порядок в стране" (депутат районной Думы). Публичное подчеркивание своей зависимости делает успешной, по их мнению, предвыборную стратегию в условиях традиционной гендерной культуры России.

Характерной чертой их риторики становится "признание нетипичности" профессиональной карьеры политика для женщин. Утверждая особый образ и роль "политика с женским лицом", они полагают необходимым подтверждать незыблемость стереотипных гендерных норм для остальных женщин. Поскольку женское политическое участие – скорее исключение из общего правила, то эту модель жизненной самореализации вряд ли, по их мнению, можно предлагать для других женщин. "Разделяя тезис о равноправии женщин и мужчин в политической и экономической сферах, я более



склонна видеть женщин в роли матери. Это ее предназначение от природы. Не представляю себе женщины в роли президента России или губернатора. Женщины более эмоциональны, они подолгу переживают неудачи, склонны к самокопанию. Для политика это недопустимо" (депутат областной Думы).

С одной стороны, трудно судить о степени применимости "ограничений" к собственным ресурсам и перспективам. С другой стороны, подобные оговорки подтверждают вывод многих исследователей об особой сложности, связанной с гендерной культурой в России. Советско-российская парадигма ставила перед женщинами невыполнимую задачу, потребовав "соответствия" нетрадиционной модели поведения (профессиональная занятость вне дома – часть типичной стратегии жизни) при одновременном сохранении вполне патриархатной системы представлений о женственности и женском предназначении [1]. Во многих случаях этим диктуется стремление "успешных женщин" обезопасить себя патриархатной риторикой от обвинений в "неженственности" и оправдать свое вторжение во властные структуры необходимостью "женской заботы" о социально незащищенных слоях общества.

Женщины-политики первой "профессиональной" группы, отрицающие гендерную специфику собственного участия, в конечном итоге выступают за изменение существующей гендерной системы, отвергая традиционно предписываемые модели жизненных стратегий для женщин. Эффективная стратегия политического успеха исключает, по их логике, подчеркивание половых различий и выделение специфически женских проблем. "Женские" политики второй группы исходят из биологически детерминированной гендерной роли. Лидерство, признаваемое как исключительно маскулинное качество, должно либо маскироваться в публичной сфере, либо от него следует отказаться, отдавая себя под "защиту" и покровительство "настоящих" сильных политиков.

Политики первой "профессиональной" группы прошли в местные органы власти как независимые кандидаты. Политические стратегии второй группы, отвечавшие традиционным гендерным ролям "матери" и "хозяйки дома", оказались удачными с точки зрения привлечения ресурсов сильных партий. Откровенное принятие своей несамостоятельности, а также подчеркивание "призванности" осуществлять черновую, "непрестижную для мужчин" работу обеспечивает особое "удобство" женщин-кандидатов из этой группы для сильных партий. Нехватка электоральных ресурсов объективно делает женщин слабыми конкурентами в борьбе за власть. Их единственным политическим козырем становится отождествление женской политики с социальной политикой вообще, и семейной политикой, в частности. В основе этой интерпретации лежит мировое общественное мнение, которое разделяют и в России, – приход женщин в законодательные органы власти – залог усиления социальных функций государства, становления "государства всеобщего благоденствия".

Парадоксальность применения этого тезиса для России и заключается в том, что "депутаты-хозяйки" могут быть нацелены на решение проблем, влияющих на положение женщин, но не готовы расширять традиционную повестку дня, поднимать вопросы о дискриминационной практике при приеме на работу, программах защиты рабочих мест для женщин, проблем домашнего насилия, продвижения женщин во властные структуры. В свою очередь, "независимые профессионалы", ориентируясь в программах на общедемократические гражданские идеалы и не выделяя "женского" блока, в ходе своей политической деятельности приходят к осознанию проблемы дискриминации и к задаче отстаивания прав женщин при принятии решений по принципиальным вопросам.

Социально-политические взгляды большинства женщин-политиков, в целом, не выходят за рамки традиционной системы гендерных отношений. В социокультурном контексте постсоветской России наиболее важной представляется задача актуализации личностного, индивидуального потенциала российских женщин, репрезентация их независимого политического поведения. Собственное видение общих проблем политики, экономики и культуры, а также предлагаемые новые решения смогут обеспечить реальное вовлечение женщин в перестройку гендерной системы и демократическое реформирование российского общества.

#### ***Литература***

1. Здравомыслова, Е. Коллективная биография российских феминисток /Е. Здравомыслова // Гендерное измерение социальной и политической активности в переходный период. – СПб. : Центр независимых исследований, 1996. – 205 с.
2. Константинова, В. Власть и женщина. Женщина во власти. Реализация права женщин на политическое участие и представительство на уровне принятия решений // Права женщин в России: исследования реальной практики их соблюдения и массового сознания. Т. 2. – М. : МЦГИ, 1998. – 195 с.
3. Кузенцов, В.А. Электорат провинциальной России / В.А. Кузенцов, Е. Ю. Мелешкина. – Казань : Тат. кн. изд-во, 1999. – 174 с.
4. Темкина, А. Теоретические подходы к проблеме политического участия: гендерное измерение // Гендерное измерение социальной и политической активности в переходный период. – СПб. : Центр независимых исследований, 1996. – С. 83.

## **СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РЕЧЕВОГО ИМИДЖА ЖЕНЩИН-ПОЛИТИКОВ**

*И. Г. Ширякова, Е. И. Черных*

Томский государственный педагогический университет

На имидж политика влияют многие факторы: и его репутация, и внешний вид, и политическая программа, и его соответствие ожиданиям людей. Репутация политика отражена в слухах и историях про него, передаваемых

устно и через СМИ. В них подчеркиваются его различные человеческие и деловые качества, способность быть лидером и его моральные установки. Такие качества, как честность и порядочность, надежность и справедливость особенно важны для репутации политика. Отсутствие этих черт пагубно влияет на имидж политика.

Известно, что политическая власть держится на власти воздействия, на управлении людьми разных политических ориентаций, а управление осуществляется через слово. Проанализировав устные выступления и интервью политиков, возможны два пути создания имиджа. С одной стороны, автор в своей речи может акцентировать специфические особенности личности [2]. С другой стороны, политик обычно выбирает для себя роль (или роли) и соответствующую ей речевую "маску". Выбор осуществляется на основе прогнозирования аудитории, ее ожиданий и, по сути, является коммуникативной стратегией.

Чтобы преуспеть в воздействии на людей, политику необходимо использовать такой сильнодействующий стимулятор формирования имиджа, как речь. Известно могущество слова, его власть над людьми, над их судьбами и настроением. Одни сообщения оказывают созидательное воздействие на личность, другие деструктивно воздействуют на нее. О человеке можно судить по его речевому поведению и речевому имиджу [5].

В связи с этим представляется важным проанализировать тексты устных выступлений двух томских женщин-политиков. Для проведения контент-анализа были отобраны 17 текстов выступлений О.В. Козловской, первого заместителя Губернатора Томской области [1] и 17 – Г.Г. Немцевой, депутата Государственной Думы Томской области, кандидата на должность мэра города Томска [2]. Эти речи произнесены в 2005-2009 гг. Был проведен простой подсчет ключевых слов, высказываний оптимизма и пессимизма, а также анализ персонификации и деперсонификации в текстах.

Первая единица счета – слово «Томск». Частота упоминания этого слова косвенно свидетельствует о том, что политик интересуется развитием своего города, демонстрирует жителям области, что он мыслит в глобальном масштабе. Единица счета встречается в 13 текстах О. Козловской (76,5%), слово «Томск» употребляется в 8 текстах Г. Немцевой (47%).

Оксана Козловская – первый заместитель Губернатора Томской области, поэтому по роду своей деятельности она представляет интересы города, области. В связи с этим частое употребление слова «Томск» естественно и неизбежно для данного политика. Галина Немцева – кандидат на пост градоначальника, упоминание слова «Томск», чаще всего, связано с описанием того, как планируется реализовываться предвыборная программа кандидата.

Единица счета «Социальная политика». Социальная политика в области, как и в России в последнее время сводится к реализации национальных проектов, которые должны позволить жителям области значительно улучшить свое финансовое положение в долгосрочной перспективе, поэтому употребление в речи словосочетания «социальная политика» демонстриру-

ет озабоченность политика социальным положением людей. Данная словесная конструкция обнаружена в 5 текстах Козловской О.В. (29,4 %), 9 текстах Немцевой Г.Г. (52,9 %).

О. Козловская курирует вопросы экономического развития области, поэтому не часто употребляет это выражение. Г. Немцева уделяет много внимания социальной политике, так как это важная составляющая её работы. Как депутат Государственной Думы Томской области Немцева возглавляет Комиссию по вопросам семьи, материнства и детства, кроме того, она является заместителем генерального директора по социальным вопросам ЗАО «Сибирская Аграрная Группа».

Единица счета – «Проблема». Создание эффективного речевого имиджа возможно, если политик предлагает решение тех или иных проблем. Слово «проблема» часто используется российскими политиками, поэтому было решено использовать данную единицу счета. Она встречается в 4 текстах Козловской (23,5 %), в 3 текстах Немцевой (17,6 %).

В жизни с проблемами встречается любой человек, равно как и политик, он старается их решить. Но отличие политика состоит в том, что он должен мыслить стратегически. Видимо, поэтому в выступлениях О.В. Козловской, политика с большим опытом, предложения о решении проблем звучат чаще, чем у Галины Немцевой.

Также проанализируем в текстах высказывания оптимизма и пессимизма. В 9 текстах (52,9%) Оксаны Козловской присутствуют оптимистичные прогнозы. У Немцевой Г. оптимизм выражен в 6 текстах (35,3 %). Пессимизм же выражен лишь в 2 (11,8 %) – у обоих политиков.

Можно сделать вывод, что оптимизм – это своего рода инструмент повышения эффективности речевого имиджа политика, что особенно важно в условиях кризиса.

Кроме того, был проведен анализ персонификации и деперсонификации текстов с целью определения того, строят ли политики свой речевой имидж на использование политиками местоимений («я»; «мы»). В 5 текстах Козловской О. встречается местоимение «мы» (29,4 %), 2 текстах – местоимение «я» (11,8 %). Значительно чаще «я» звучит в текстах Немцевой Г. – 7 (41,2 %), «мы» представлено в 3 текстах (17,6 %). Из полученных данных видно, что не все политики в равной степени персонифицируют себя в публичных высказываниях.

Язык – хранитель культурного наследия прошлого, живое предание, передающееся от поколения к поколению, свидетельство бессмертия и гения народа. Однако ошибочно предполагать, что красноречие сводится к богатству лексики и разнообразию художественных приемов, без этого не бывает блестящего речевого имиджа. Во многих случаях он объясним индивидуальностью таланта и способностей личности [4].

В рамках данного исследования проанализирован речевой имидж известных томских политиков. Имидж женщины-политика несомненно: должен включать уверенность в себе и своих силах, проявление бодрости, эн-

тузиазма, оптимизма, решительности, воли; должен учитывать культурную специфику, национальные и этнические особенности того региона, который представляет женщина. В целом, можно говорить о высокой культуре речи политиков.

### *Литература*

1. АРТО. Информационно-аналитические материалы: новости, анонсы, публикации. [Электронный ресурс] / Агентство развития Томской области. – Режим доступа: <http://www.arto.ru/opinion>.
2. Блондель, Ж. Политическое лидерство / Ж. Блондель. – М. : Дело, 1992. – С. 39.
3. Немцева Г. Г. Соцпакет Галины Немцевой [Электронный ресурс] / Г. Г. Немцева. – Режим доступа: <http://www.nemceva.ru>.
4. Тарасова, И. П. Речевое общение / И. П. Тарасова. – М. : СИНТЕГ. – 1992. – 199 с.
5. Федотова, Л. Н. Анализ содержания – социологический метод изучения средств массовой коммуникации / Л. Н. Федотова. – М. : Алгоритм, 2001. – С. 75.

## **ПОЛИТИЧЕСКИЕ СТЕРЕОТИПЫ КАНДИДАТОВ НА ПОСТ МЭРА г. ТОМСКА**

*А. И. Борисов, С. В. Запускалов*

Томский государственный педагогический университет

В наше время огромную роль в формировании политического мышления играют политические установки и стереотипы. Понятие «стереотип» происходит от двух греческих слов: stereos (твердый) + typos (отпечаток).

С политико – психологической точки зрения, стереотип – стандартизированный, схематизированный, упрощенный и уплотненный, обычно эмоционально окрашенный образ какого – либо социально – политического объекта (явления, процесса), обладающий значительной устойчивостью, но фиксирующий в себе лишь некоторые, иногда несущественные его черты. Иногда стереотип определяется как неточное, иррациональное, чрезмерно общее представление. В широком смысле, это традиционный, привычный канон мысли, восприятия и поведения, способ осуществления действий в определенной последовательности, единообразие, тождество, инерция мышления, косность, ригидность и т. п.

Исторически, базовое понимание стереотипа для политической психологии впервые было введено американским исследователем средств массовой информации Уолтером Липпманом в 1922 году для обозначения распространенных в общественном мнении предвзятых представлений о членах разнообразных национально – этнических и профессиональных групп. Стереотипизированные формы мнений и суждений по социально – политическим вопросам трактовались им как своего рода «выжимки» из господ-

ствующего свода общепринятых морально – нравственных правил доминирующей социальной философии и потока достаточно тенденциозной политической пропаганды и агитации. Стереотипы имеют важное значение в процессе оценки человеком социально – политических явлений и процессов, но играют двойственную, как позитивную, так и негативную роль. С одной стороны, стереотипы «экономичны» для сознания и поведения, они содействуют известному «сокращению» процесса познания и понимания происходящего в мире и вокруг человека, а так же принятию необходимых решений. Не способствуя точности и рациональности познания, они ускоряют возможности поведенческой реакции на основе, прежде всего, эмоционального принятия или непринятия информации, ее «попадания» или «непопадания» в жестко определенные рамки стереотипа. В повседневной жизни человек, как правило, лишен возможности подвергать критическому сомнению «устой жизни» – традиции, нормы, ценности, правила социально – политического поведения и т. п. Он не располагает также полной информацией о событиях, по которым ему приходится высказывать собственное мнение и оценку. Поэтому в обыденной действительности люди часто и поступают шаблонно, в соответствии со сложившимися стереотипами – последние помогают ориентироваться в тех обстоятельствах, которые могут обойтись без специальной аналитической мыслительной работы и не требуют особо ответственного индивидуального решения. Психика человека экономична – в этом отношении стереотип представляет собой своего рода «фиксированный момент», стабилизатор не могущей продолжаться непрерывно в шаблонных условиях мыслительно-аналитической деятельности.

Данное исследование было посвящено изучению стереотипов, используемых сегодняшними политиками г.Томска в своих предвыборных кампаниях на пост мэра.

После первого тура выборов мэра города Томска явными лидерами являлись три кандидата: Николай Николайчук (40,6% голосов), Александр Деев (36,4% голосов) и Галина Немцева (16,05% голосов). Предвыборные кампании каждого из этих кандидатов так или иначе коснулись жителей Томска. Особо плотный контакт с избирателями был проявлен в кампаниях Николайчука и Немцевой. Уличные пикеты, встречи кандидатов с электоратом различных возрастных категорий, раздачи буклетов и листовок как на улице, так и с обходами по адресам. Все эти мероприятия были направлены на то, чтобы люди как можно больше знали о кандидатах, складывали свои мнения, отдавали предпочтение программе того или иного кандидата. Но не будем забывать о том, что мнения о кандидатах, которые складывались у электората, какие-то отличительные черты – все это и является стереотипами, формирование которых и было одним из направлений всех мероприятий, проводимых штабом избирательной кампании. Каждому из кандидатов, исходя из агитационных материалов, соответствует определенный набор стереотипов. Рассмотрим наиболее явные стереотипы для

каждого кандидата (Николайчука, Деева, Немцевой), имеющие возможность сформироваться путем агитационных листовок.

Николай Николайчук, представляющий интересы партии «Единая Россия», единственный из кандидатов, который до выборов занимал пост исполняющего обязанности мэра города Томска.

Листовка газетного типа под названием «Томск – ВПЕРЕД!», уже по названию может сформировать стереотип – «он – патриот». Первая страница весьма красочна. В центре фотография Николайчука.

В целом, о Николайчуке, исходя из этой листовки, формируется ряд приведенных выше стереотипов, которые сводятся к общему, наиболее точному и уже всем известному стереотипу «Единой России»: «Наш человек в сильной команде».

Несмотря на то, что у Александра Деева предвыборная кампания была не такая масштабная, как у его ближайших конкурентов, по итогам первого тура он уверенно занял второе место после Николая Николайчука.

В связи с мировым экономическим кризисом, действующая власть в лице партии «Единая Россия» подверглась серьезному сомнению.

Воспользовавшись сложившейся ситуацией кандидату, не разделяющему интересы действующей власти достаточно заявить о том, что он беспартийный, тем самым найти сторонников среди сомневающегося электората. В листовке Деева, вся информация сводится к тому, что он является оппозиционером мэрии. Например, двусмысленный лозунг на первой странице листовки говорит об этом: «Поставь мэрии двойку! Голосуй за Деева!».

Сформировавшиеся стереотипы об Александре Дееве можно обобщить: «он – оппозиционер» и «беспартийный, значит независимый».

Стереотипы для Галины Немцевой.

Как только узнаешь имя кандидата в мэры города Томска – Галина Немцева, тут же подвергается сомнению сложившийся многими годами стереотип «политика – не женское дело». Возможно, именно поэтому Галина Немцева решила себя противопоставить несправедливому и в какой-то степени дискриминирующему женщин – политиков стереотипу.

Галина Немцева в своей агитационной листовке позиционирует себя как специалиста в социальной сфере. Это и понятно, поскольку она является лидером томского отделения партии «Справедливая Россия» – партией левой ориентации. Несмотря на то, что Галина Немцева не прошла во второй тур голосования, можно с определенной долей уверенности утверждать, что стереотип женщины-хозяйственника, такой универсальной директрисы детского сада или школы, ей удался. И, поскольку, подавляющее большинство взрослого населения Томска прошло в своем детстве через эти детские учреждения, нет повода сомневаться в том, что именно этот образ женщины будет вызывать наибольший эмоциональный отклик, желание повиноваться и поддерживать данного кандидата во время голосования.

Выборы показали, что победил Николай Николайчук, а вместе с ним стереотип «Нашего человека в сильной команде» от правящей партии. Это указывает на то, что именно данный стереотип является наиболее аффилиативным для электората г. Томска. Не исключена, правда, возможность и того, что кроме стереотипов кандидатов существенную роль в выборе томичей сыграли и другие факторы. В любом случае, данная проблема остается не до конца решенной и нуждается в дальнейших исследованиях.

### *Литература*

1. Почепцов, Г. Г. Паблик Рилейшнз для профессионалов / Г. Г. Почепцов. 2-е изд. испр. – М. : Рефл-бук; Киев: Ваклер, 2000. – С. 173–189.

## **ПРОДВИЖЕНИЕ КОНСАЛТИНГОВЫХ БИЗНЕС-УСЛУГ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ (НА ПРИМЕРЕ ЗАО «МЕЖРЕГИОНАЛЬНОЕ БИЗНЕС-АГЕНТСТВО»)**

*С. М. Гребенкина, К. В. Петров*

Томский государственный педагогический университет

Сфера услуг является одной из самых перспективных и развивающихся в экономике. Она охватывает широкий спектр деятельности: туризм, гостиничный бизнес, страхование, транспорт и т.д. Также происходит формирование деловых услуг (или бизнес-услуг), например, различные виды консультирования по стратегическому планированию, привлечению инвестиций, консультации по маркетингу, проведение маркетинговых исследований и другие области консультационной деятельности. Это направлено на создание благоприятных отношений с партнерами, акционерами и на получение, по необходимости, компетентной помощи в процессе сотрудничества, по возникающим вопросам. К специализированным советникам можно отнести консалтинговые фирмы, количество которых с каждым годом увеличивается. Такие компании выступают в роли профессиональных консультантов, помогающие найти ответы по интересующим вопросам бизнеса.

В условиях жесткой рыночной конкуренции для продвижения услуг менеджеры фирм стараются находить новые пути взаимодействия со своей целевой аудиторией. Одним из таких методов является Интернет, имеющий определенные преимущества, например, формирование благоприятного имиджа компании, черты интерактивности и т.д.

На сегодняшний день, практически каждая компания, от крупнейших предприятий до небольших компаний, имеет свой сайт в сети Интернет.

Существуют различные классификации Интернет-представительств [1, с. 16]:

1. Сайт-визитка. Представляет собой не обновляемые, связанные между собой гиперссылками страницы, на которых размещена общая информация



об организации и предлагаемых ее услугами. Такие ресурсы могут создаваться как на собственном хостинге, так и на хостинге специальных провайдеров.

2. Сайт или корпоративный сайт. Такой сайт информативен, имеет новостную ленту и другие дополнительные сервисы.

3. Сайт-портал. Это высший уровень Интернет-представительства. Портал, помимо общей информации об организации и ее услугах, новостной ленты, наделен большим числом автоматизированных Интернет-сервисов.

Ю.М. Михайлов описывает контент Интернет-сайта: общие сведения об организации; справочные сведения (текстовые, фото-, аудио- и видеоматериалы); новости; более подробные сведения о некоторых направлениях деятельности предприятия; гостевая книга (для внесения письменных отзывов посетителей); форум (для обмена мнениями по определенной проблеме, внесенной на обсуждение); архив новостей (фотоархив и т.п.); полезные ссылки (на другие Интернет-ресурсы); информация о контактах; обратная связь (с менеджером PR-подразделения, начальником маркетинга или другим ответственным лицом) [2, с. 144–145].

Для того чтобы сайт стал известен целевой аудитории многие авторы предлагают использовать основные методы продвижения бизнес-услуг в сети Интернет: поисковая оптимизация сайта; размещение баннерной и текстовой рекламы; размещение пресс-релизов компании [3, с. 71].

Далее рассмотрим эти методы подробнее.

1. Поисковая оптимизация сайта. В последнее время интерес к поисковой оптимизации (SEO) как способу продвижения значительно возрос. Этот интерес обусловлен тем, что расположение сайта в первых результатах поиска позволяет получать бесплатный трафик с высоким коэффициентом конверсии (то есть отношение числа посетителей, совершивших покупку, к общему числу потребителей), причем данный трафик может в несколько раз превосходить трафик, созданный другими способами продвижения [3, с. 71].

Основным инструментом поиска информации в сети служат поисковые системы. Согласно исследованию Forrester Research более 80% пользователей находят новые сайты через поисковые системы. Если ссылка на сайт компании находится не на первых трех страницах поиска, то не стоит ожидать увеличения клиентов [3, с. 72].

Мероприятия, направленные на оптимизацию сайта с целью достижения высоких позиций в списке результатов поиска по определенным ключевым словам, называются поисковой оптимизацией. Рассмотрим, каким образом это достигается [3, с. 72].

Важным фактором для определения позиции конкретной ссылки сайта в результатах поиска является ее релевантность, то есть соответствие содержания веб-страницы определенным ключевым словам, по которым происходит запрос через поисковую систему. Увеличить релевантность

страницы можно следующим способом. Необходимо создать и структурировать ядро запросов, то есть выделить запросы, наиболее часто употребляемые целевой аудиторией из общего числа запросов, осуществляемых посредством поисковых машин. Статистику по поисковым запросам можно получить, например, из таких сервисов, как Adstat.Rambler.Ru и Direct.Yandex.Ru. Далее осуществить привязку отдельных страниц (или разделов) сайта к различным типам запросов путем изменения информации: в названии web-страницы, ее ключевых слов (meta-keywords), описании страницы (meta-discription), а также текста, который содержит страница. Особое внимание уделяется SEO-тексту, он должен содержать 5-15% ключевого термина из ядра запросов [3, с. 72].

Изменения трафика за счет релевантности сайта по ключевым запросам выглядит следующим образом: в первый месяц после попадания ссылки по ключевому слову на третью или вторую страницу результатов поиска трафик на это слово увеличивается в пять раз по сравнению с предыдущим периодом; на второй месяц он увеличивается в девять раз по сравнению с первоначальным месяцем [1, с. 16].

2. Баннерная и текстовая реклама являются самой распространенной формой привлечения посетителей на сайт компании на сегодняшний день. Баннеры представляют собой графические изображения определенного размера и имеют гиперссылку на сайт рекламодателя. Графические изображения могут быть статичными, анимационными или мультимедийными. Размеры баннеров объединены в стандарты, это позволяет показывать рекламу как в статичном, так и в динамичном режиме (на одном и том же месте показывается попеременно несколько баннеров). Другой формой представления рекламной информации в Интернете является текстовая реклама. Она выглядит как текстовый блок, имеющий гиперссылку на сайт рекламодателя. Текстовая реклама менее привлекательна по отношению к баннерной, но обладает одним преимуществом – она не блокируется пользователем сети Интернет [3, с. 72].

Средняя эффективность баннерной и текстовой рекламы, измеряемая показателем CTR (Click Through Rate- показатель, который представляет собой отношение количества показов баннера к количеству переходов по нему, выражено в процентах), составляет 0,5%. Для повышения этого показателя используется таргетинг- механизм, позволяющий выделить из всей имеющейся аудитории только ту ее часть, которая удовлетворяет заданным критериям, и показать рекламу именно ей. В Интернет-рекламе наиболее часто применяются следующие виды таргетинга: географический, временной и тематический. Географический таргетинг позволяет показывать рекламу только пользователям из определенного географического региона. Временной таргетинг позволяет показывать рекламное объявление только в указанные часы и дни недели. Посредством тематического таргетинга осуществляется показ рекламы на площадках, имеющих специфическую тематику)например, страхование, строительство, финансы, погода и т.д.). Как

правило, такими площадками являются web-страницы каталога. Тематический таргетинг обеспечивает качественное покрытие аудитории, заинтересованной в определенной теме. Разновидностью такого таргетинга является контекстная реклама. Эта реклама представляет собой объявление (которым может быть графический баннер, текстовый блок, имеющий ссылку, или flash-ролик), показываемое в моменты, когда пользователь задает в строке запроса поисковой системы интересующие рекламодателя ключевые слова. Этот вид рекламы является эффективным средством привлечения целевой аудитории. В отличие от традиционного размещения баннерной рекламы контекстные показы предъявляются лишь тем пользователям, кто явно выразил заинтересованность в предложении рекламодателя, то есть достигается очень точная фокусировка по интересам. Поэтому конверсия посетителей из поисковых систем в покупателей в 3-7 раз выше, чем конверсия пользователей, пришедших по баннерной рекламе, использующей другие виды таргетинга, а средний CTR рекламных объявлений, показываемых по поисковому принципу, составляет не менее 10 % [3, с. 72-73].

3. Пресс-релизы компаний. Публикация собственного пресс-релиза является быстрым способом привлечения десятков тысяч целевых посетителей на сайт компании. Этот факт объясняется результатами статистических данных, полученных исследовательским холдингом ROMIR Monitoring. Проведенные опросы показывают, что 62% пользователей Интернета регулярно посещают новостные сайты [<http://rmh.ru>]. Пресс-релизы с содержанием информации о компании, ее товарах и услугах, методах управления и новых технологиях могут быть разосланы не только в электронные средства массовой информации, такие как новостные сайты, газеты, журналы, но и могут быть опубликованы на специализированных порталах, связанных с тематикой определенного бизнеса. Количество специализированных сайтов, имеющих раздел «статьи и публикации», во много раз больше, чем сайтов относящихся к электронным СМИ, а их посещаемость составляет от 9% до 44% пользователей, в зависимости от тематики [3, с. 74].

Для изучения продвижения консалтинговых бизнес-услуг в сети Интернет, была проанализирована деятельность ЗАО «Межрегиональное Бизнес-Агентство» (далее МБА) [4].

ЗАО МБА – это консалтинговая компания, созданная в 2003 году для системного решения задач в различных сферах бизнеса.

Сайт компании представлен в виде сайта-визитки. Основной контент Интернет-страниц включает следующие разделы: о компании, достижения компании, услуги, проекты (в том числе описание реализованных проектов, начиная с 2002 года), журнал «IRBA.RU» (издается с 2005 года, тематика: информационно-аналитическая (инновационная деятельность, аналитика), новости компании, контакты, партнеры. На сайте не представлены такие рубрики, как фотоматериалы (на сайте практически нет фотографий, за исключением раздела, где представлены фотографии обложек журнала за 2008 год), гостевой книги, форума.

Далее анализировались методы продвижения, которые используются МБА на web-сайте. Первый метод, поисковая оптимизация сайта, выражена в слабой форме. В соответствии с деятельностью организации, по составленным ключевым словам («томский консалтинг» и «консалтинговые рейтинги-Томск»), анализировалась информация по распространенным поисковым системам (Yandex, Google) на наличие упоминаемости о МБА. Результаты поиска, полученные посредством поиска по ключевым словам, содержат большое число найденных web-документов. Например, запрос «томский консалтинг» имеет следующий результат поиска: по поисковой системе Yandex: 508 тысяч страниц, по Google- 243 тысячи страниц; запрос «консалтинговые рейтинги-Томск» по Yandex: 150 тысяч страниц, по Google- 58 тысяч страниц. По ключевым словам упоминаемости о компании МБА практически не существует. У каждой поисковой системы из пяти первых ссылок, только одна направлена на название фирмы, остальные не содержат упоминаемости. Ссылки, которые указывают на название МБА, при нажатии на гиперссылку выдают только контактную информацию о компании (адрес, режим работы, телефон и e-mail).

Также проанализировано по поисковым системам на каком месте находится компания в общем количестве ссылок при наборе названия «Межрегиональное Бизнес-Агентство». Был получен следующий вывод, поисковая система Google при наборе названий компании МБА подробно отображает информацию об Агентстве, по ссылкам на первой странице (общее количество упоминаний 10 ссылок из 10 возможных) можно легко найти о деятельности консалтинговой компании. Поисковая система Yandex при наборе названия МБА указывает на организацию по третьей ссылке из 10 возможных на странице (пять ссылок из 10 могут рассказать об организации). Таким образом, если набрать название МБА в одной из самых распространенной системе Google, то легко можно обнаружить консалтинговую компанию. Но по Yandex немного сложнее из-за меньшего числа ссылок.

Второй метод, размещение баннерной и текстовой рекламы. На сайте можно найти много гиперссылок для перехода в другие разделы сайта. Но именно баннерная и текстовая реклама не представлена.

И, последний, третий метод, размещение пресс-релизов компании. Конкретной рубрики, посвященной пресс-релизам на web-сайте не представлено. Можно выделить такие разделы, как «Новости», «Достижения», «Партнеры», где рассказывается об успехах компании. Но постоянного обновления новостей не существует. Например, последняя новость датирована маем, 2008 года.

Таким образом, продвижение консалтинговых бизнес-услуг в сети Интернет консалтинговой компании ЗАО «Межрегиональное бизнес-Агентство» практически не поддерживается.

Для улучшения направления продвижения консультационной деятельности в сети Интернет были сформулированы следующие рекомендации:

1. Развивать направление – поисковая оптимизация сайта. Так как, согласно результатам исследования Search Engine Watch [3], пользователи сайта просматривают только первые две страницы результатов поисков, и всего около 7% пользователей просматривает дальше второй страницы.

2. Развивать направление баннерной и текстовой рекламы: использовать баннеры разных размеров на web-странице. Это поможет привлечь внимание посетителей Интернет-пространства к консультационным услугам.

3. Открыть раздел, посвященный пресс-релизам, отображающий деятельность консалтинговой компании. Регулярно обновлять и пополнять важными событиями, происходящими в компании.

### ***Литература***

1. Кузнецов, П. Продвижение возможно, оценка- вряд ли // Советник.- 2008.- №1 (45). – С. 16–17.
2. Михайлов, Ю.М. Связи с общественностью по-русски / Ю.М. Михайлов. М.: Бератор- Паблишинг, 2007. – 320 с.
3. Яковлев, А.В. Способы продвижения в сети Интернет // Маркетинг в России и за рубежом.- 2006.- №3 (53). – С. 70–76.
4. Официальный сайт ЗАО «Межрегиональное Бизнес-Агентство»: <http://irba.ru>

## **ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ ПРОПАГАНДЫ НА РАЗЛИЧНЫХ КАНАЛАХ СМИ**

*О. В. Климова, Е. В. Сухушина*

Томский государственный педагогический университет

В современном мире благодаря средствам массовой информации люди получают огромное количество информации ежедневно. Она поступает через все каналы массовой коммуникации. Но не стоит забывать, что любое сообщение, переданное одним человеком другому, носит субъективный характер, то есть автор сообщения привносит в него свое личное мнение и отношение. Это относится и ко всем средствам массовой коммуникации. Таким образом, на каждого человека ежедневно осуществляется некое давление, определенная манипуляция его мнениями, корректировка его взглядов.

Существует не только возможность непреднамеренного влияния субъективного мнения автора сообщения, но и специальные методы влияния на аудиторию с помощью СМИ. Одним из подобных методов является пропаганда. Считается, что пропаганда – это метод психологического воздействия на аудиторию с помощью средств массовой информации, который включает в себя множество различных техник и приемов воздействия, основанных на некритичном восприятии информации.

Термином «пропаганда» чаще всего обозначают метод психологического воздействия на население с помощью средств массовой информации. Г.С.Джоветт и В.О'Доннелл в своей книге «Пропаганда и убеждение»

предлагают следующее определение пропаганды. «Пропаганда – это намеренная и систематическая попытка изменять представления, манипулировать познавательными способностями и направлять поведение для достижения реакции, которая способствует желаемому намерению пропагандиста». [1] Пропаганда стремится «втиснуть» информацию в определенные рамки и отвлечь аудиторию от любых вопросов, выходящих за эти рамки. Данные авторы отдельно делают акцент на том, что пропаганда представляет собой скрытое намерение: «Пропагандист стремится контролировать поток информации, управлять общественным мнением и манипулировать поведенческими моделями. Это все типы целей, которые не могут быть достигнуты, если бы подлинные намерения были известны или если бы был открыт подлинный источник».

Д. Б. Геббельс определял пропаганду как инструмент политики и силы для контроля над обществом. «Функция пропаганды, – полагал Д. Б. Геббельс, – не только переубеждение... Действительная ее функция в том, чтобы привлечь последователей и удержать их в строю... Задачей пропаганды, заданной в требуемом направлении, является всесторонний охват человеческой деятельности, таким образом, чтобы окружение отдельной личности поглотилось мировоззрением пропагандистского движения» [2].

Один из наиболее авторитетных исследователей пропаганды – Г. Ласвелл, в своей книге «Техника пропаганды в мировой войне», вышедшей в 1927 г., определяет пропаганду как «менеджмент коллективных представлений с помощью манипуляций значимыми символами». В данной работе впервые вводится понятие пропаганды вместо принятого тогда термина «эффекты массовой коммуникации».

Отдельно стоит отметить, что понятие пропаганды не носило того негативного смысла, который присущ ему сейчас: Г. Ласвелл воспринимал как некоторую необходимость современного ему общества, не рассматривая данное явление с точки зрения этики. Отличительной особенностью данного общества была его атомизированность, и основной задачей пропаганды было необходимое объединение людей вокруг общей цели, обеспечение мобилизации и консолидации масс. По сути дела пропаганда становилась инструментом политики, наряду с такими традиционными инструментами, как дипломатия и экономические мероприятия.

Сегодня распространен дифференцированный подход к понятию пропаганда: различают коммерческую пропаганду, политическую пропаганду, идеологическую пропаганду. Существенным отличием идеологической и политической пропаганды от коммерческой, а также от традиционной рекламы является то, что они не только дают положительные оценки, расхваливают, но и могут использовать негативные оценки, которыми пропагандисты награждают своих идеологических и политических противников. Очень часто в идеологической и политической пропаганде используются приемы, которые можно было бы назвать «рекламой наоборот». У такой пропаганды, условно говоря, есть свои рекламируемые товары – это мне-

ния, представления, стереотипы, образ жизни, стиль поведения и т.д. Она рекламирует политику государств, правительств, партий, точки зрения и взгляды на те или иные события, участвует в формировании имиджей.

Можно выделить следующие функции пропаганды, реализуемые СМИ.

Во-первых, информационная, в рамках которой осуществляется обеспечение аудитории информацией. Роль этой функции достаточно прозрачна, поскольку структура информированности членов общества является важнейшим фактором, определяющим их поведение.

Во-вторых, функция формирования у аудитории необходимых предпосылок для поведения. Частным случаем этой функции являются функции воспитания и создания требуемого социально-психологического настроения. Функция воспитания формирует или изменяет интенсивность или направленность определенного типа установок у представителей аудитории.

В-третьих, функция коммуникации, обеспечивающая установление и поддержку связей между отдельными сегментами аудитории, а так же реализацию обратной связи при оценке эффективности пропаганды.

На сегодняшний день наиболее известной, распространенной в мире является следующее рассмотрение видов пропаганды:

Белая пропаганда – когда источник идентифицируется правильно, а информация, содержащаяся в послании точна.

Серая пропаганда – когда источник может быть, а может и не быть правильно установлен, а точность информации не определена.

Черная пропаганда – когда фальшивый источник (типа «подставных» радиостанций, самозванных представителей официальных органов или политических партий) распространяют заведомую ложь.

В настоящее время выделяют множество приемов пропаганды.

Различные методы и приемы оказывают разное воздействие и являются наиболее эффективными на различных СМИ. Традиционные средства массовой информации – телевидение, пресса и радио имеют разную степень влияния, воздействия на аудиторию.

Радио и пресса не самые удобные средства массовой информации, уступающих в качестве площадки для методов пропаганды. Это объясняется следующими факторами.

Несмотря на то, что радио имеет широкий охват, большую популярность у различных сегментов аудитории, оно все же сильно уступает телевидению. К примеру, радио оказывает только аудиальное воздействие, то есть не имеет возможности визуального отображения того, о чем говорится в эфире, что значительно сокращает пропагандистский эффект. Например, отсутствие визуального сопровождения делает практически неэффективными такие методы пропаганды, как эффект присутствия, техника инсценированных мероприятий, использование очевидцев события, прием психологического шока (который создается с помощью показа катастроф, убийств и т.д.).

Для их эффективного воздействия необходим визуальный просмотр события, так как в этом случае аудитория намного ближе примет ситуацию, намного сильнее будет вовлечена в процесс ее обсуждения. К тому же просмотр подробных сюжетов, например, о какой-либо катастрофе или показ плачущего ребенка-очевидца трагического события у человека вызывает некий эмоциональный шок, что позволяет эмоциональному восприятию информации преобладать над рациональным, и, следовательно, в этом случае человек будет подвергаться наибольшему воздействию.

Также все методы пропаганды, связанные с доверием аудитории определенному авторитетному лицу, например, интернализация, податливое согласие и прочие, основанные на высоком доверии аудитории к источнику информации, на радио могут применяться только как канал пропаганды, так как при формировании доверия к определенному человеку необходимо, чтобы люди видели его, знали в лицо, периодически смотрели какие-либо сюжеты с его участием. Поэтому основной пропагандистской площадью в этом случае будет телевидение, а радио может выступать вспомогательным каналом.

К тому же чаще всего радио является только фоновым сопровождением какой-либо деятельности аудитории, поэтому к подаваемой информации люди относятся не достаточно внимательно. Из-за этого люди могут просто не услышать пропагандистского сообщения. Хотя с другой стороны, невнимательное прослушивание радио значительно снижает критичность восприятия подаваемой информации, что в значительной степени облегчает процесс воздействия сообщения. Поэтому сложно предугадать, как будет воспринято сообщение: как фон, и поэтому будет не услышано; либо будет воспринято не критично и окажет нужное воздействие.

Поэтому данный вид СМИ не обладает сильно эффективным пропагандистским воздействием, а, следовательно, пропаганда на радио может применяться в качестве дополнительного источника воздействия на аудиторию, но не главного. Это снижает возможность эффективного анализа используемых методов пропаганды на примере радиопередач.

Пресса, особенно специализированная, с одной стороны, является более эффективной площадкой для пропагандиста, чем радио, так как информация в прессе воспринимается аудиторией зрительно. Начиная читать газету или журнал, человек сознательно концентрирует на этом свое внимание, что дает информации больше возможностей достигнуть его сознания, в отличие от радио. Пресса также позволяет перечитывать отдельные моменты, не спеша обдумывать прочитанное, читать наиболее интересующие темы и статьи и пр.

Но в этом случае будет не всегда целесообразно применять методы пропаганды, так как они построены на эмоциональном восприятии, а при рациональном не смогут оказать того результата, на который рассчитывал пропагандист. Примером может послужить прием пропаганды забалтывание. Он рассчитан на эмоциональное восприятие информации. Данный ме-



тод направлен на создание информационного шума, когда за потоком второстепенных сообщений нужно скрыть важное событие или основную проблему. А при высокой критичности восприятия информации, подаваемой в прессе, этот метод окажется не действенным.

В прессе, как и на радио, не следует использовать приемов, эффективность которых зависит от визуального воздействия. В газетах, конечно, используют фотографии с мест событий, но они статические. Поэтому, в отличие от телевидения, пресса также, как и радио, не дает динамического изображения событий, что в значительной степени сокращает эффект воздействия пропаганды на аудиторию, так как наиболее полно влиять на человека лучше, оказывая воздействие на все каналы восприятия информации – аудиальный и визуальный (как статическими, так и динамичными изображениями). Примеры можно привести те же, что и для радио: использование очевидцев событий, эффект присутствия и пр.

Таким образом, можно говорить о том, что разная природа воздействия основных каналов средств массовой информации (телевидения, радио и прессы) обеспечивает дифференцированные возможности по использованию методов пропаганды.

#### ***Литература***

1. Джоуэтт, Г. С., О'Доннел В. / Г. С.Джоуэтт, В. О'Доннел. – М. : Наука, 1988 – С. 12.
2. Дэннис, Э. Беседы о масс-медиа. / Э. Дэннис. – М. : Издательство «ВАГРИ-УС», 2001. – 383 с.

## **ВЛИЯНИЕ ПРЕДВЫБОРНОЙ АГИТАЦИИ НА ЭЛЕКТОРАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ МОЛОДЕЖИ**

*Ю. С. Лапина, С. В. Запускалов*

Томский государственный педагогический университет

Средства массовой информации, и массовые коммуникации в целом, являются неотъемлемой составной частью политики в силу специфики данной сферы общественной жизни. Политика предполагает групповое взаимодействие с целью реализации интересов, значимых для всего общества. Это делает необходимым организацию контактов власти и общества, населения и правящих элит. Эффективность подобных информационно-коммуникационных потоков практически недостижима без использования СМИ как специального средства передачи информации.

В настоящее время технологии связей с общественностью активно используются в политике, в особенности в практике проведения избирательных кампаний. Современная политическая кампания – это не что иное как усилия, нацеленные на успех в день выборов. Каждая кампания ограничена в своих ресурсах, поэтому важно сделать правильный выбор, объективно

оценив возможности, эффективно используя их для достижения победы. Основные ресурсы кампании – это время, деньги, люди и их творческие возможности. Ключ к успеху избирательной кампании лежит через многие аспекты, главным из которых является агитация, получившая особое распространение со становлением демократических форм правления. И с каждым годом, с каждым предвыборными кампаниями, как федерального, так и регионального уровней, эта отрасль развивается и совершенствуется. Все больше внимание уделяется политической рекламе, распространяющихся по всем информационным каналам, вводятся новые PR-технологии, совершенствуются старые. И все эти действия направлены на достижение главной цели – победы на выборах.

Проблемы молодежи как электората должны рассматриваться прежде всего в рамках психологии личности. При этом не миновать и проблемы психологии масс. Основные задачи, которые связаны с выборами: поднять электоральную активность молодежи; преодолеть негативные социальные установки на выборы.

Конформность и самостоятельность – свойства личности и механизмы поведения человека среди других людей. Государственная система обладает технологиями управления массами и в случае необходимости через манипулятивные приемы поднимет конформность людей. Особенно если создаются условия для воздействия на человека в местах массового скопления людей под тем или иным приемлемым предлогом.

Молодежь во многих своих проявлениях сохраняет типологию предшествующего возраста. Она охотно погружается в сферы, привлекательные для отрочества. В контексте обозначения проблем электората важно указать на притягательность для молодежи массовых акций. Мероприятия, устраиваемые на площадях, спортивных аренах и в огромных залах, будоражат чувства молодежи. Если взрослого человека «толпа привлекает и неотразимо зовет к себе» (Г. Тард), то на молодежь она действует магически. Могущество внушения и реакция толпы могут определить эмоции, выбор, поступок молодого человека, даже если он уже имеет определенное мировоззрение и частное мнение по поводу конкретного социального явления. Действие, совершенное по внушению и осознанное как несамостоятельность, может породить внутренний конфликт, привести к разочарованию в себе как личности. Следствием может стать позиция отчуждения.

Ратуя за самостоятельность при выборе решения, молодежь должна формировать в себе рефлексивные способности.

Социальная рефлексия как совместная деятельность по анализу ситуации выбора приобретает здесь особую значимость. Смысл рефлексии – превращение неясного знания в ясное, конструктивное. Поэтому важно уметь формулировать вопросы и проблемы, связанные с выбором.

Каждый молодой человек должен осознавать себя как личность в социальном пространстве прав и обязанностей и должен понимать, какую ответственность он возлагает на себя, делая выбор.

Молодежь должна сама подойти к мысли о том, что выбор – всегда отбор нужного из наличного; всегда извлечение, произведенное по какому-либо признаку, качеству. Выбор – не только действие внутри какой-либо деятельности, но и деятельность человека как уникальной личности: человек выбирает друзей, работу, способы общения, способы самопрезентации и достижения жизненных целей и т. д., в гражданском обществе – правительство. Только выбирающий человек – личность и гражданин.

Выбор – результат сложной рефлексивной деятельности, заканчивающийся сделанными выводами, отработкой своей внутренней позиции по отношению к явлениям жизни, и в частности по отношению к социальным явлениям.

Работа с молодежью выявила высокую социальную сензитивность и психологическую готовность к принятию выбора как ценностной позиции каждой личности.

Изучение позиции молодежи как электората новой России показывает, что молодежь в нашей стране постепенно обретает гражданскую ответственность. Проблемы молодежи состоят прежде всего в понимании необходимости брать на себя ответственность за участие в выборах. В выборах осуществляется гражданская и личностная позиция человека как социальной единицы и уникальной личности.

Лишь свободный человек, имеющий сложившиеся ценностные ориентации, может противостоять технологиям манипулирования, механизмам подражания большинству и не допустить конформные и негативные формы поведения.

Осваивая законы бытия личности в условиях поглощения «Я» массовой психологией толпы, молодежь начинает осознавать еще одну проблему, которая неизбежно присуща человеку, – проблему родового и индивидуального «Я» в любых ситуациях. Взаимодействие социальных, родовых реакций и индивидуального сознания необходимости свободы выбора создает сильное внутренне напряжение. Человеку проще поступить «как все», но он должен ответственно относиться к любому своему выбору.

При высокой социальной сензитивности, повышенном конформизме и негативизме молодежь в то же время стремится к самостоятельности, к утверждению своего чувства личности, своей уникальности. Именно в период молодости ярко проявляет ее амбивалентная сущность: зависимость от условий окружающей жизни и зависимость от стремления выразить свою исключительную индивидуальную позицию. Названная специфика психологии юношеского возраста определяет общие тенденции эмоций и поведения молодежи. Молодежь в качестве электората отличается впечатлительностью, внушаемостью, ведомостью.

Но имеет ли это какой-то эффект? Влияет ли предвыборная агитация на выбор граждан?

Для изучения данного вопроса нами было проведено исследование в виде фокус-группы. Участником предстояло ответить на следующие вопросы:

- ✓ Принимали ли вы участие в 1 этапе выборов мэра города Томска? Почему?
- ✓ Каких кандидатов вы знали непосредственно до голосования?
- ✓ Будете участвовать во 2 этапе? Почему?
- ✓ Изменился ли ваш выбор относительно 1 этапа? В связи с чем?
- ✓ Предвыборные кампании каких кандидатов вам запомнились?
- ✓ Учитываете ли вы информацию, полученную посредством предвыборной агитации, при выборе мэра?
- ✓ Изменилось ли ваше мнение о каком-либо кандидате после его предвыборной кампании?
- ✓ Изменила ли предвыборная кампания одного кандидата ваше мнение о другом кандидате?

В фокус-группе участвовало 10 человек в возрасте от 18 до 22 лет.

Большинство опрошенных принимали участие в 1 этапе голосования, так как считают, что важен голос каждого и им не безразлично будущее Томска. Некоторые просто не хотят, чтобы их голосом воспользовался кто-то другой. Но были и те, кто не участвовал в голосовании и участвовать не собирается.

Большинство знает только тех, кто проводит предвыборную кампанию (Немцева, Николайчук, Деев).

В основном выбор после первого этапа не изменился. Некоторые еще не определились (их ввело в замешательство распространение «черной информации» против Деева).

Естественно, всем запомнились предвыборные кампании Немцевой и Николайчука. Многие считают, что эти предвыборные кампании были слишком навязчивы.

Многим совершенно не интересна информация, которую они получают посредством предвыборных кампаний. Есть некоторое недоверие к агитационным материалам, электорату необходимо больше достоверной информации. Многие запоминают лишь то, что соответствует их интересам и потребностям. Либо что-то новое.

Большинство опрошенных утверждают, что голосовали независимо от предвыборной агитации. Но есть те, кто прислушивался к мнениям окружающих и СМИ.

Самое яркое событие выборов мэра стало распространение негативной информации о Дееве. Для некоторых это не стало новостью, но большинство были возмущены. Причем действием Николая Николайчука, так как уверены что именно он является инициатором распространения этой информации. По мнению половины опрошенных, этим действием он очернил прежде всего себя, а не своего оппонента.

Таким образом, исследование показало, что в изучаемом нами случае предвыборная агитация не только не привела к положительному результату, но даже навредила имиджу кандидата.

## *Литература*

1. Джефкинс, Ф. Ядин Д. Паблик рилейшнз: Учеб. Пособие для вузов/ Ф. Джефкинс, Д.Ядин.- Пер. с англ. Под ред. Б. Л. Еремишина. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003 – 416 с.
2. Кондратьев, Э. В. Связи с общественностью: учебное пособие для вузов / Э. В. Кондратьев, Р. Н. Абрамов.-2-е изд., испр. и доп.- М. : Академический Проект, 2004. – 430 с.

## **РАБОТА С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ В УЧРЕЖДЕНИЯХ КУЛЬТУРЫ**

*М. А. Плотникова, С. В. Запускалов*

Томский государственный педагогический университет

Культура – это то, что объединяет людей и делает их более здоровыми. Культура делает людей цивилизованными. В то же время, культура не формируется стихийно. Она нуждается в постоянных усилиях со стороны людей разных специальностей, чтобы функционировать и развиваться, а также прогрессировать. В современном мире особая роль в деле прогресса культуры принадлежит СМИ и, что особенно важно, специалистам по связям с общественностью. Потому что они действуют от имени самых различных слоев общества.

Современная действительность ставит перед библиотекой, как учреждением культуры, необходимость гибко реагировать на происходящее изменения в обществе, в интересах читателей и коллектива учреждения. Все это оказывает влияние на структуру и содержание работы всех сотрудников структурных подразделений. Организационное проектирование библиотеки – это процесс формирования состава ее подразделений, необходимого и достаточного для достижения миссии, целей и задач библиотеки в целом, а также внутрибиблиотечных механизмов, связей и их эффективной реализации.

Как учреждения культуры библиотеки не могут существовать в отрыве от общества, даже не смотря на то, что финансирование их деятельности происходит за счет государства. Как правило, это финансирование крайне незначительно, и, поэтому, большинство библиотек вынуждено заниматься привлечением дополнительных внебюджетных средств. Данное обстоятельство вынуждает библиотеки еще больше заниматься связями с общественностью, которая и является, с одной стороны, их основным потребителем, а с другой, – источником внебюджетных средств. Этот вопрос исследован, не смотря на свою огромную социальную значимость, очень мало.

Цель нашего исследования – выявить на сколько активно учреждения культуры (на примере Томской областной детско-юношеской библиотеке, в дальнейшем ТОДЮБ) работают с общественностью.

Деятельность любого учреждения невозможна без систематических связей с общественностью. На первый план выходят экономические методы управления, в том числе и в библиотечном деле. Сегодня достаточно рас-

пространено мнение о том, что библиотеки начинают уступать Интернету свои ведущие позиции в сферах образования, науки, просвещения, культуры (впрочем когда начинало развиваться телевидение, многие специалисты были вполне уверены, что уже в ближайшие годы перестанут существовать театр и книги). Это еще один аргумент в пользу того, что библиотеки должны больше уделять внимания связям с общественностью, придавать им планомерный, системный характер, использовать все возможные каналы, в том числе и электронные средства массовой информации. Тема связей с общественностью очень обширна и многогранна. В настоящее время PR является одним из ведущих инструментов формирования библиотечно-информационной политики. Перед библиотеками стоят задачи правильно организовывать и систематически проводить работу с общественностью на основе изучения, учета и удовлетворения многообразных интересов граждан; вести эффективный диалог с приоритетными группами общественности; создавать позитивный информационный образ библиотеки; устанавливать устойчивое взаимопонимание между сторонами; постоянно работать над дальнейшим расширением аудитории пользователей; развивать специальные направления работы по пропаганде фондов библиотеки и рекламе ее услуг, в том числе, основанных на информационных технологиях.

Власть – это одна из наиболее важных групп общественности. Здесь необходим особый подход в формировании имиджа в глазах данных представителей населения. Исследование ТОБЮД показало, что данная библиотека имеет опыт по Международным и Федеральным проектам, ежегодно проводя областные конкурсы, например, «Я и мои права», «Цветик – семицветик», «Дни защиты экологической опасности». Проектами ТОДЮБ является конкурс «Читатель года», «Неделя знаний», «Книги нашего детства» и др. Все эти проекты как бы призваны продемонстрировать общественности, что эта библиотека относится к надежным, стабильным организациям, в которые стоит вкладывать деньги.

Для широкой общественности важна гражданская позиция библиотеки – четко выраженная миссия, структура, услуги проекты. Миссия ТОДЮБ: создание условий для получения полной и оперативной информации, развития познавательных интересов и приобщения молодого поколения к достижениям мировой культуры. На сайте можно подробно ознакомиться с услугами и структурой библиотеки.

Проведя глубинное интервью со специалистом по связям с общественностью можно сделать следующие выводы: библиотека постоянно привлекает спонсоров, проводит опросы, с целью выявления негативных и позитивных отзывов о библиотеке, постоянно принимает участие в социальных проектах. Для формирования позитивного имиджа библиотека стремится создать максимально комфортные условия для потребителей. По словам директора этой библиотеки, главная цель – чтобы при упоминании «библиотека на Тверской» у граждан возникали только приятные ассоциации,

чтобы люди стремились прийти сюда снова и снова, потому что им здесь нравится, комфортно, можно приятно провести время.

Отношения со СМИ являются важнейшей составной частью взаимодействия с общественностью. Благодаря установившимся контактам библиотека получает известность среди населения. Не взирая на финансовые и организационные трудности, библиотека должна постоянно стремиться к расширению и упрочению контактов с журналистами.

Проведя контент – анализ СМИ за 2008г. Можно заметить, что прослеживается явная закономерность между количеством проведенных мероприятий в библиотеке и публикуемых материалов в СМИ. Это подтверждает наше предположение о том, что чем больше библиотека работает с общественностью, тем больше внебюджетные средства подтверждается. Ведь входящая в третье тысячелетие современная библиотека- это уже не только книгохранилище, но и своеобразный электронный архив. Это единственное место на земле, где предоставляется доступ к информации и на традиционных носителях, и в электронном виде. Кроме того, библиотека – это то учреждение культуры, которому самостоятельно очень трудно развиваться. Ему необходима постоянная поддержка со стороны спонсоров, меценатов, чтобы выполнять свои функции и быть узнаваемой и нужной.

#### *Литература*

1. Блинов, А. О., Захаров, В. Я. Имидж организации как фактор её конкурентоспособности // Менеджмент в России и зарубежом. – 2003. – № 4. – С. 45–48.
2. Горчаков, В. Г. Прикладная имиджология / В. Г. Горчаков. – М. : Прогресс, 2007. – 327 с.

## **СОВРЕМЕННОЕ ДЕТСКОЕ ТЕЛЕВИДЕНИЕ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ ВЛИЯНИЯ**

*Е. В. Сухушина, И. Е. Харлашкина*

Томский государственный педагогический университет

С момента появления развлекательных СМИ общественность была обеспокоена их мощным и вредным воздействием, особенно на ту категорию потребителей массовой информации, которая считается наиболее уязвимой — детей. Как следствие, изучение медиавоздействия стало одним из наиболее результативных, социально значимых и тщательно анализируемых направлений в рамках научных исследований массовой коммуникации. Согласно опросу, проведенному Луисом Харрисом и его коллегами, 61% американцев считают, что телевидение «в значительной мере способствует» проявлениям насилия в обществе. Также, доказательством актуальности этой проблемы служат многочисленные юридические прецеденты, когда подавались и рассматривались иски о запрете определенных мультфильмов. Например, такие западные мультфильмы как "Симпсоны" и "Южный парк"

запретили показывать на ряде каналов на территории России, обосновав это тем, что они плохо влияют на маленьких зрителей, вызывая в них чувство страха, насилия, жестокости. Таким образом, актуальность рассмотрения основных текстов детского телевидения и анализ их воздействия на детскую аудиторию, является несомненной.

В связи с распространением телевидения и ростом озабоченности общественности и представителей властных органов в 1960-1970-х гг в США была организована программа, названная "Проект культурных индикаторов", возглавляемая Джорджем Гербнером, ученый из университета Пенсильвании. Программа занималась исследованием возможностей влияния «реальности», транслируемой телевидением, на восприятие объективной реальности телезрителями. Выбор в качестве объекта исследования такого канала СМИ как телевидение был не случаен – в отличие от прессы телевидение бесплатно и при его потреблении не нужно знать грамоту, в отличие от радио телевидение имеет возможность воздействовать одновременно и изображением и звуком, что открывает большие возможности для воздействия. Также телевидение очень широко распространено и человек обращается к его продуктам на протяжении всей жизни – начиная с самого маленького возраста и заканчивая глубокой старостью.

В рамках этого проекта зародилась гипотеза культивации. Основное положение гипотезы культивации состоит в том, что чем больше времени зритель проводит перед телевизором, тем более его восприятие мира приближается к тому образу реальности, который он видит на экране. Исследователи, изучающие феномен культивации, оценивают воздействие телевидения по количеству времени, которое зритель проводит перед экраном. Они считают, что все телепрограммы довольно однородны и что при их просмотре зрители не избирательны, т.е. телепередачи различных типов: мультфильмы, мелодрамы, детективы, часто построены на одинаковых повествовательных структурах, что выражается в подборе персонажей, сюжетных приемах и других аспектах – в этом смысле содержание продуктов СМИ однородно. Понятие неизбирательного просмотра основано на идее ритуального или привычного просмотра, т.е. просмотра телепрограмм в определенное время, независимо от их содержания.

Приверженцы гипотезы культивации утверждают, что телевидение, в качестве "оптового поставщика образов", отличается от других СМИ. В настоящее время телевидение заменило сказочников и сказателей былин. Телевизионные программы сделаны так, чтобы удовлетворить любые запросы медиа-потребителей. В результате, согласно мнению ученых, различные категории телезрителей, которые в совокупности составляют население с различным уровнем дохода и образом жизни, начинают мыслить сходно под воздействием телевидения, так как получают одинаковую информацию.

Отдельного внимания заслуживает исследование такой телевизионной аудитории как дети и такого телевизионного продукта как мультфильмы.



Дети младшего возраста являются уникальным объектом для воздействия СМИ: у них еще нет собственного опыта и жизненной позиции, повлиять на них очень легко – границы допустимого у детей еще очень нечетки, они легко стираются под действием информации извне. В давние времена дети учились моделям поведения через сказки, рассказы родителей или воспитателей. Современные социальные тенденции таковы, что родители все меньше времени уделяют воспитанию своих детей, предпочитая перекладывать эти функции на разного рода общественные институты, в том числе и СМИ. Главным продуктом телевидения, основной аудиторией которого выступают дети, являются мультфильмы. Мультфильмы представляют собой яркие, динамичные и эмоциональные картинки, которые обращаются напрямую к зрительной памяти ребенка, информация в виде мультфильма усваивается ребенком очень хорошо.

Способность к опосредствованному обучению на опыте других людей, подчеркивает потенциальное социальное воздействие СМИ — как позитивное, так и негативное. Позитивное социальное воздействие заключается в том, что замещающая способность позволяет ребенку обучаться различным полезным моделям поведения из книг или мультфильмов, где эти модели представлены. С другой стороны, из СМИ дети также узнают и обучаются моделям асоциального поведения, о которых они бы не узнали из других источников. В результате некритического потребления мультфильмов ребенок оказывается неспособен отличить добро от зла, становится безразличным к проявлениям страдания и физическому насилию, может за просто ударить другого человека или «помучить» домашнее животное.

Мультфильмы способны оказывать позитивное воздействие на развитие ребенка, если они выбраны с учетом возрастной психологии. Для каждого ребенка возраст для просмотра мультфильмов разный. Все зависит от его развития и предпочтений, но осознанный просмотр, просмотр с пониманием начинается после двух лет – к двум годам дети уже имеют определенный жизненный опыт и могут, при активной помощи взрослых, понять сюжеты незатейливых мультфильмов. Далее мультфильмы выбираются в зависимости от предпочтений, но необходимо учитывать особенности социального и психологического взросления каждого возраста – для этого в частности во многих западных странах для таких телевизионных продуктов как мультфильмы, предусмотрена маркировка. Например, к таким «взрослым» мультикам относится мультфильм «Том и Джерри», который на популярных каналах в РФ показывается в «детское» время, т.е. в то время когда у экранов находятся дети 3–4 лет.

Отдельного внимания заслуживает тот факт, что именно в детском возрасте, между 2-м и 4-м годами жизни, резко увеличивается время, проводимое человеком перед телевизором – оно возрастает от примерно 15 минут до 2,5 часов в день и примерно до 8-летнего возраста остается неизменным. К 12 годам оно возрастает до максимума и составляет примерно 4 часа в день. Исследования показывают, что к 18 годам ребенок успевает провести

перед телевизором свыше 2 лет своей жизни. Ежегодно в часы наиболее массового просмотра он видит более 9000 сцен, в которых показаны интимные отношения или присутствуют намеки сексуального характера. Среднестатистический ребенок, достигший 18 лет, успевает увидеть на телеэкране 200 тысяч сцен насилия.

Постановка проблемы влияния современного детского телевидения требует теоретического осмысления феномена воздействия как такового. Большое значение концепции воздействия и последующего научения путем наблюдения придается в теории социального научения и социально-когнитивной теории. Ребенок наблюдает за действиями других людей и последствиями этих действий и обучается тем поведенческим моделям, которые видит. Затем он может воспроизводить усвоенные таким образом модели поведения. Феномен воспроизведения моделей поведения, иначе известный как моделирование, включает четыре процесса: внимание, запоминание (сохранение), моторное воспроизведение и мотивация. Человеку необходимо внимательно следить за разными действиями и правильно воспринимать их, чтобы в дальнейшем успешно их моделировать. Усвоенные модели поведения необходимо запомнить, чтобы их можно было снова использовать. Далее информация сохраняется в постоянной памяти посредством двух репрезентативных систем — образной и вербальной. Закодированная таким образом информация в дальнейшем может преобразовываться в действия. Первоначально моторное воспроизведение может вызывать трудности или вовсе не удаваться. Однако если индивид обладает необходимыми моторными способностями, научение проходит намного быстрее и успешнее. Другими словами, двигательная память значительно сокращает период времени для запоминания. По разным причинам люди не всегда мотивированы моделировать то поведение, которому они обучаются. Но все же мотивация это основной фактор, определяющий использование или не использование моделируемого поведения.

Долгие годы исследователи большей частью занимались изучением негативного воздействия медианасилия вследствие заместительной способности учиться агрессивному поведению у теле- и кино-персонажей. В самой крайней, извращенной форме моделирование агрессивного поведения проявляется в подражании таким тяжким преступлениям, как изнасилование и даже убийство. Такие преступления-копии — самые тревожные примеры моделируемого поведения.

Феномен воздействия именно СМИ на массовую аудиторию начал изучаться с 20х годов двадцатого века Г.Д. Лассуэлом, П.Ф. Лазерсфельдом, Д. Уэплсом, Б. Берельсоном, Ф.Р. Брэдшоу и другими. В их работах были прояснены многие вещи, связанные с воздействием СМИ на изменения во взглядах и установках аудитории.

В 1960 году появляется классическая работа Джозефа Клаппера «Эффекты массовой коммуникации». В ней он сделал ключевые обобщения, касающиеся феномена медиавоздействия. Согласно ему, массовая комму-

никация обычно не является необходимой и достаточной причиной воздействия на аудиторию, функционируя скорее между опосредующими факторами и влияниями через них. Эти опосредующие факторы таковы, что, как правило, превращают массовую коммуникацию во второстепенную, а не единственную причину в процессе укрепления существующих условий. Независимо от данных условий масс-медиа скорее усиливают, чем изменяют эти намерения.

В тех случаях, когда массовая коммуникация выполняет функцию изменения, вероятно наличие одного из двух условий: опосредующие факторы не действуют, поэтому воздействие СМИ оказывается прямым; опосредующие факторы, обычно способствующие усилению, будут способствовать изменениям.

Также, остаются определенные ситуации, в которых средства массовой коммуникации, по-видимому, оказывают непосредственное воздействие либо же непосредственно и сами по себе выполняют определенные психофизические функции.

Для изменения взглядов не достаточно воздействия СМИ. Переданные сообщения должны поддерживаться другими факторами (посредниками), например мнение окружающих. Также важными факторами являются: предрасположенность к восприятию той или иной информации; принадлежность индивида к той или иной социальной группе; межличностный характер распространения содержания массовой коммуникации; влияние лидеров мнений на распространение и оценку информации.

Таким образом, можно утверждать, что поведение человека часто детерминируется множественными воздействиями различной интенсивности и не существует единой модели, способной объяснить каждый случай убеждения, моделирования или усвоения новых моделей поведения. Иногда на ребенка влияет определенная телепрограмма или мультфильм, иногда — межличностная коммуникация, иногда — и то, и другое. Вот почему необходимо обсуждать с ребенком просмотренный мультфильм, ведь родители для детей — лидерами мнений. В каждом случае, когда имеют место изменения в поведении, действует комбинация внешних факторов и личностных качеств. Динамика такой комбинации уникальна для каждого индивида.

В целом можно утверждать, что феномен детского телевидения и исследование его влияния является актуальной и многогранной проблематикой, требующей комплексного исследования целого ряда наук.

### *Литература*

1. Брайант, Д. Основы воздействия СМИ / Д. Брайант, С. Томпсон; пер. с англ. В. В. Кулебы и Я. А. Лебеденка. — М. : Издательский дом "Вильямс". — 432 с.
2. Харрис, Р. Психология массовых коммуникаций / Р. Харрис. — М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2002. — 448 с.

## СОДЕРЖАНИЕ

### ХІІІ СИБИРСКАЯ ШКОЛА МОЛОДОГО УЧЕНОГО: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ В КОНТЕКСТЕ МОЛОДЕЖНЫХ СУБКУЛЬТУР

ИГРА КАК ОСНОВНОЙ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ МОМЕНТ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ	
<b>М. Л. БАБАК</b> -----	<b>3</b>
ЛИЧНОСТЬ ВОЕННОСЛУЖАЩЕГО СРОЧНОЙ СЛУЖБЫ И ДИНАМИКА ЕГО ЛИЧНОСТНОГО РОСТА	
<b>О. А. БАБЕНКО, ПРАПОРЩИК</b> -----	<b>5</b>
ОТНОШЕНИЕ К АДЮЛЬТЕРУ «ДО» И «ПОСЛЕ» ЗАКЛЮЧЕНИЯ БРАКА	
<b>И. С. БАННИКОВА, ГОНЧАРОВА Е. Ю.</b> -----	<b>8</b>
К ВОПРОСУ О ПОДХОДАХ В РАБОТЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ С КУРСАНТАМИ В ВОЕННОМ ВУЗЕ	
<b>И. М. ВАРЕЕВ</b> -----	<b>10</b>
РАЗВИТИЕ ИДЕИ САМОУПРАВЛЕНИЯ В ДЕТСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЯХ В ОПЫТЕ С.Т. ШАЦКОГО	
<b>А. А. ГЕВОРКЯН</b> -----	<b>12</b>
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОТНОШЕНИЯ С МЕЧОМ: МОДЕЛИРОВАНИЕ ОТНОШЕНИЙ «ЧЕЛОВЕК-ЧЕЛОВЕК», «ЧЕЛОВЕК-МИР»	
<b>М. С. ГОРБУЛЁВА</b> -----	<b>15</b>
АНИМЕ КАК СУБКУЛЬТУРА	
<b>Е. В. ЖДАНОВА</b> -----	<b>19</b>
ПРОБЛЕМА НАРКОТИЧЕСКОЙ АДДИКЦИИ И ЕЁ ПРОФИЛАКТИКА В ПОДРОСТКОВОЙ И ЮНОШЕСКОЙ СРЕДЕ	
<b>Н. А. ЗВЕРЕВА</b> -----	<b>22</b>
СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ МОЛОДЕЖИ ПУТЕМ ПРИОБЩЕНИЯ К ОСНОВАМ ТРАДИЦИОННОЙ РУССКОЙ ДВОРЯНСКОЙ КУЛЬТУРЫ, ВЫРАЖЕННОЙ В ТАНЦЕ	
<b>А. В. ИККОНЕН</b> -----	<b>26</b>
МОЛОДЕЖНАЯ СУБКУЛЬТУРА «СКИНХЕДЫ»	
<b>А. О. КУПРИЕНКО</b> -----	<b>28</b>
ДЕФИНИЦИЯ ПОНЯТИЯ «ЭТНОС» В РАБОТАХ Ю.В. БРОМЛЕЯ И Л.Н. ГУМИЛЕВА	
<b>В.В. ЛАПШИН</b> -----	<b>32</b>
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МОЛОДЕЖНЫХ СУБКУЛЬТУР С ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ УЧРЕЖДЕНИЯМИ	
<b>В. В. ЛОБАНОВ</b> -----	<b>36</b>
МОДЕРНИЗАЦИЯ ТРУДА ПЕДАГОГОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ КАК АКТУАЛЬНАЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ОПТИМИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
<b>А.Е. МАЖУГА</b> -----	<b>41</b>
ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ КАК КОМПОНЕНТ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ УЧЕНИКА	
<b>Е. А. МЕНЬШИКОВА</b> -----	<b>43</b>
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ТРУДОВОМ КОЛЛЕКТИВЕ	
<b>Е.В. МОРОДЕНКО</b> -----	<b>48</b>
ОСОБЕННОСТИ ВЫЯВЛЕНИЯ ЖИЗНЕТВОРЧЕСКИХ ИНТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ И ШКОЛЬНИКОВ	
<b>Н.А. ПЕРВУШИНА</b> -----	<b>52</b>
ПРОФИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОДНА ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ	
<b>О. В. ПУШКИНА</b> -----	<b>58</b>

ПОДГОТОВКА ТРАНСЛЯЦИИ ЗАЩИТЫ КАНДИДАТСКОЙ ДИССЕРТАЦИИ НА УЧЕНОМ СОВЕТЕ ВУЗА В АСПЕКТЕ ЛОГИКИ И МЕТОДОЛОГИИ ЭКСПЕРТНЫХ СИСТЕМ	
<b>В. П. Рачковский</b>	<b>63</b>
ДОПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА В УДО (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ДВОРЦА ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ Г. ТОМСКА)	
<b>Л. С. Сафина</b>	<b>70</b>
ВЗАИМОСВЯЗЬ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И АДАПТИВНОСТИ У КУРСАНТОВ УЧЕБНОГО БАТАЛЬОНА В ПЕРИОД ПРОХОЖДЕНИЯ КУРСА МОЛОДОГО БОЙЦА	
<b>Д.М. Сотниченко</b>	<b>74</b>
САБЕРФАЙТИНГ КАК СПОРТ ДЛЯ МОЛОДЕЖИ	
<b>П. А. Федотов</b>	<b>76</b>
РЕАЛИЗАЦИЯ ИЕРАРХИИ ПОТРЕБНОСТЕЙ А. МАСЛОУ В ОБРАЗОВАНИИ	
<b>Г. А. Филипова</b>	<b>77</b>
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КЛАССА	
<b>П. В. Фомина</b>	<b>81</b>
ОПЕРАТОРЫ ТВОРЧЕСТВА ДЛЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК	
<b>Я. Б. Частокоренко</b>	<b>83</b>
ПСИХОПАТОЛОГИЯ ВЛАСТИ НА ПРИМЕРЕ ДЕЛА ЦАРЕВИЧА АЛЕКСЕЯ ПЕТРОВИЧА	
<b>Т. В. Шабанова</b>	<b>88</b>
К ВОПРОСУ О ПРАКТИКАХ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРСПЕКТИВЕ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ МОЛОДОГО УЧЕНОГО	
<b>Л. В. Шабанов*, А. А. Попов**</b>	<b>90</b>
ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ПОДРОСТКОВ	
<b>Е. В. Ячменева</b>	<b>92</b>

## ПСИХОЛОГИЯ

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА	
<b>Е.Л. Александрова, Т.Г. Гадельшина</b>	<b>96</b>
ВЛИЯНИЕ СКАЗКИ И МИФА НА СТАНОВЛЕНИЕ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
<b>Р.Р. Арсланов</b>	<b>103</b>
ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОНГОЛЬСКИХ И РУССКИХ СТУДЕНТОВ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ НЕВЕРБАЛЬНЫХ ЗАДАНИЙ ПО МЕТОДИКЕ РАВЕНА	
<b>Л. В. Ахметова, Г. А. Попрядухина, Э. Тубшин-Эрдэнэ*</b>	<b>106</b>
КОРРЕЛЯТЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СПЕКТРА ЧАСТОТ БУКВЕННЫХ ЗНАКОВ ПИСЬМЕННЫХ ТЕКСТОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	
<b>Л. В. Ахметова, И. С. Банникова*</b>	<b>110</b>
ЦВЕТ И БУКВА В АССОЦИАЦИЯХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ МОЛОДЕЖИ МОНГОЛЬСКОЙ И РУССКОЙ КУЛЬТУР	
<b>Л. В. Ахметова, М. А. Емельянова, И. А. Величанская, Шагдарсурэн Бямбадорж *</b>	<b>121</b>
СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЧАСТОТНОГО СПЕКТРА БУКВЕННЫХ ЗНАКОВ КИРИЛЛИЦЫ В МОНГОЛЬСКИХ И РУССКИХ ТЕКСТАХ	
<b>Л. В. Ахметова, М. Бямбанаран*, Е. В. Зеневич, Д. С. Юдина, Е. С. Юркова</b>	<b>127</b>
КОГНИТИВНО-ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ МОНГОЛЬСКИХ УЧАЩИХСЯ ВКЛЮЧЁННЫХ В РУССКОЯЗЫЧНУЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ (ПРОЕКТ)	
<b>Л. В. Ахметова</b>	<b>133</b>
РАЗВИТИЕ НЕВЕРБАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА УЧАЩИХСЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	
<b>Л. В. Ахметова</b>	<b>137</b>
МЕТОД ТОПКИСА-ВЕЙНОТТА	
<b>Батдаваа Авирмэд</b>	<b>142</b>
ЦВЕТОВАЯ СИМВОЛИКА В МОНГОЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЕ	
<b>Бямбасурэн Лхундэв</b>	<b>143</b>

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ УСПЕХА В ЖИЗНИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА	
<b>М. В. Лисая, Е. Е. Витрук</b>	<b>146</b>
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	
<b>М. В. Лисая, Е. Е. Витрук</b>	<b>151</b>
ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ И МОТИВАЦИОННОЙ СТРАТЕГИИ К ДОСТИЖЕНИЮ УСПЕХА ИЛИ ИЗБЕГАНИЮ НЕУДАЧ	
<b>В. В. Дорофеева, И. Л. Шелехов</b>	<b>153</b>
СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА	
<b>Т. М. Ермакова</b>	<b>156</b>
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МОНГОЛЬСКИХ И РУССКИХ УЧАЩИХСЯ	
<b>Э. В. Жданова, ЭнхбатХаш-Эрдэнэ*</b>	<b>160</b>
СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА, НАПРАВЛЕННОГО НА РАЗВИТИЕ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	164
<b>Е. С. Животикова, Т. Г. Гадельшина</b>	<b>164</b>
ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ	
<b>Л. З. Зарипова</b>	<b>169</b>
ЭФФЕКТИВНОСТЬ КОРРЕКЦИОННОЙ ПРОГРАММЫ СНИЖЕНИЯ АГРЕССИВНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	
<b>Е. В. Ким, Н. В. Жигинас</b>	<b>173</b>
КОРРЕКЦИЯ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО НАПРЯЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ БИОЛОГИЧЕСКОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ	
<b>Р. А. Кистенева</b>	<b>178</b>
ЗНАЧЕНИЕ МОДЕЛЬНОГО НАУЧЕНИЯ В СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ	
<b>А. В. Кормилицин</b>	<b>180</b>
ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ПОТЕНЦИАЛЫ ПЕДАГОГА В РАБОТЕ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ	
<b>Е. В. Корнеева, Н. А. Буравлева</b>	<b>184</b>
ДИНАМИКА НЕФОРМАЛЬНЫХ ГРУПП	
<b>О. В. Лутовинова</b>	<b>188</b>
ЭТИМОЛОГИЯ ТЕРМИНОВ И ЖИТЕЙСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ НЕКОТОРЫХ ДРАГОЦЕННЫХ КАМНЕЙ В РАЗЛИЧНЫХ КУЛЬТУРАХ (НА ПРИМЕРЕ НЕМЕЦКОЙ И МОНГОЛЬСКОЙ КУЛЬТУР)	
<b>Лхагва Даваа</b>	<b>192</b>
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЮДЕЙ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ РОЛЕВЫМИ ИГРАМИ	
<b>Е. В. Медюха, Т. Г. Гадельшина</b>	<b>193</b>
ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	
<b>Р. И. Моисеева</b>	<b>197</b>
ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ МОНГОЛЬСКИХ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОВЕДЕНИЯ	
<b>НАРАНТУНГАЛАГ БАТАА</b>	<b>199</b>
ЛЕКСИКО – СЕМАНТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ ГЛАГОЛА СО ЗНАЧЕНИЕМ « РЕЧЬ» В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ	
<b>Нямхуу Цэнгэл</b>	<b>201</b>
АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА И ГЕНДЕР	
<b>Ю. Д. Пинчук</b>	<b>204</b>
ВЗГЛЯДЫ УИЛЬЯМА ДЖЕМСА НА МАСТЕРСТВО И ПРАКТИКУ ПЕДАГОГОВ	
<b>А. О. Куприенко, В. А. Постоева</b>	<b>206</b>
ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СЕМЕЙ	
<b>Н. Н. Рубан</b>	<b>209</b>

РОЛЬ БИОЛОГИЧЕСКИХ И СОЦИАЛЬНЫХ МОТИВАЦИЙ В ВЫБОРЕ ПАРТНЕРА ДЛЯ ДОЛГОВРЕМЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ У СТУДЕНТОК МЛАДШИХ КУРСОВ УНИВЕРСИТЕТА <i>И. В. Рудин, И. Л. Шелехов, Н. А. Кочурина, М. Ю. Слободчикова, Я. О. Тахтамышева</i> -----	213
ПРОБЛЕМЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ПОДХОДОВ В ОПРЕДЕЛЕНИИ МАСКУЛИННОСТИ И ФЕМИНИННОСТИ <i>И. В. Рудин, И. Л. Шелехов, Н. А. Кочурина, М. Ю. Слободчикова, Я. О. Тахтамышева</i> -----	215
ТРЕБУЕТСЯ ИНКЛЮЗИВНАЯ ШКОЛА <i>В. В. Салит</i> -----	217
ОНИ БЫЛИ ТАКИМИ ЖЕ, КАК МЫ? (КОНЦЕПЦИЯ МЕНТАЛЬНОСТИ ЛЮСЬЕНА ЛЕВИ-БРЮЛЯ) <i>Е. К. Сенаторова</i> -----	220
ВОСПИТАНИЕ КАК КОМПЛЕКСНАЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ПРОБЛЕМА <i>Ю. В. Сидоренко</i> -----	223
ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ МОЛОДЕЖНОГО ЛИДЕРСТВА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ <i>Ю. В. Сидоркина</i> -----	229
СОВРЕМЕННАЯ ТАНЦЕВАЛЬНАЯ ТЕРАПИЯ <i>А. В. Смолякова</i> -----	232
ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ В ШКОЛЕ <i>М. М. Сорочинский</i> -----	237
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОГРАММИСТОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ <i>К. А. Степанов</i> -----	240
ВЛИЯНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ СТЕРЕОТИПОВ ЦВЕТОАССОЦИАЦИЙ (НА ПРИМЕРЕ МОНГОЛЬСКОЙ И РУССКОЙ КУЛЬТУР) <i>Ю. К. Тальберт, Лхундев Бямбасурен*, Л. В. Ахметова, Энх-Баатар Боржигон</i> -----	243
МЕТОДЫ АКТИВНОГО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ФАКТОРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ <i>Н. В. Теущакова, Т. Г. Гадельшина</i> -----	247
СОЦИАЛЬНЫЕ ЭКСПЕКТАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ, ЗАВЕРШАЮЩЕЙ ОБУЧЕНИЕ В ВУЗЕ <i>И. Л. Шелехов, Л. В. Шабанов, А. М. Уразаев</i> -----	256
ВАЖНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ СНА КАК МЕХАНИЗМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ <i>Н. Н. Рубан, А. Ю. Шафранов</i> -----	260
ПСИХОЛОГИЯ ВЫБОРА БРАЧНОГО ПАРТНЕРА <i>И. Л. Шелехов, Ю. Ф. Макуха, М. Ю. Слободчикова</i> -----	263
ВОЗМОЖНОСТИ ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ДИСФОНИИ НЕВРОТИЧЕСКОГО ГЕНЕЗА <i>И. Л. Шелехов, В. И. Мухина</i> -----	266
ГЕНДЕР: СОВРЕМЕННОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ <i>И. Л. Шелехов, М. Ю. Слободчикова</i> -----	270
ИССЛЕДОВАНИЕ ПРИЧИН ОТСЕВА ДЕТЕЙ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>И. Л. Шелехов, И. Н. Запругаева</i> -----	274
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СПОСОБ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОГО ВКЛЮЧЕНИЯ ЛЮДЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕФЕКТЫ В ФИЗИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ <i>Е. А. Эллерт</i> -----	280

## РЕКЛАМА И СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ

SPECIAL EVENTS ОАО «ВОСТОКГАЗПРОМ» КАК ИНСТРУМЕНТ РАБОТЫ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ	
<i>Е. В. Кривых, К. В. Петров</i> -----	<b>283</b>
ПРИМЕНЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В РЕКЛАМНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	
<i>А. С. Мицкевич</i> -----	<b>286</b>
УПАКОВКА КАК СПОСОБ ПРОДВИЖЕНИЯ ТОВАРА	
<i>С. А. Дашина, Н. Б. Галашова</i> -----	<b>288</b>
ПРЕЗЕНТАЦИЯ ЖЕНСКОГО ТЕЛА В СОВЕТСКОЙ РЕКЛАМЕ 20–30-Х ГОДОВ XX ВЕКА	
<i>М. А. Протасова, Н. А. Камарова</i> -----	<b>293</b>
СУЩНОСТЬ КОММУНИКАЦИОННОЙ ПОЛИТИКИ ОРГАНИЗАЦИИ	
<i>Д. А. Ходоренко, Е. И. Черных</i> -----	<b>297</b>
ПРОБЛЕМЫ ПОЛИТИЧЕСКОЙ САМООРГАНИЗАЦИИ РОССИЙСКИХ ЖЕНЩИН	
<i>И. Г. Ширякова, Е. И. Черных</i> -----	<b>301</b>
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РЕЧЕВОГО ИМИДЖА ЖЕНЩИН-ПОЛИТИКОВ	
<i>И. Г. Ширякова, Е. И. Черных</i> -----	<b>306</b>
ПОЛИТИЧЕСКИЕ СТЕРЕОТИПЫ КАНДИДАТОВ НА ПОСТ МЭРА Г. ТОМСКА	
<i>А. И. Борисов, С. В. Запускалов</i> -----	<b>309</b>
ПРОДВИЖЕНИЕ КОНСАЛТИНГОВЫХ БИЗНЕС-УСЛУГ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ (НА ПРИМЕРЕ ЗАО «МЕЖРЕГИОНАЛЬНОЕ БИЗНЕС-АГЕНТСТВО»)	
<i>С. М. Гребенкина, К. В. Петров</i> -----	<b>312</b>
ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ ПРОПАГАНДЫ НА РАЗЛИЧНЫХ КАНАЛАХ СМИ	
<i>О. В. Климова, Е. В. Сухушина</i> -----	<b>317</b>
ВЛИЯНИЕ ПРЕДВЫБОРНОЙ АГИТАЦИИ НА ЭЛЕКТОРАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ МОЛОДЕЖИ	
<i>Ю. С. Лапина, С. В. Запускалов</i> -----	<b>321</b>
РАБОТА С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ В УЧРЕЖДЕНИЯХ КУЛЬТУРЫ	
<i>М. А. Плотникова, С. В. Запускалов</i> -----	<b>325</b>
СОВРЕМЕННОЕ ДЕТСКОЕ ТЕЛЕВИДЕНИЕ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ ВЛИЯНИЯ	
<i>Е. В. Сухушина, И. Е. Харлашкина</i> -----	<b>327</b>



*Научное издание*

**ХIII Всероссийская конференция студентов,  
спирантов и молодых ученых «Наука и образование»  
(20–24 апреля 2009 г.)  
В 6 т.**

**ТОМ III  
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

**ЧАСТЬ 2**

**ХIII СИБИРСКАЯ ШКОЛА МОЛОДОГО УЧЕНОГО:  
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ  
В КОНТЕКСТЕ МОЛОДЕЖНЫХ СУБКУЛЬТУР.  
ПСИХОЛОГИЯ.  
РЕКЛАМА И СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ**

Технический редактор: В. Ю. Горбунов, П. А. Шевченко  
Ответственный за выпуск: Л. В. Домбраускайте

---

Подписано в печать: 26.04.2009

Сдано в печать: 30.09.2009

Тираж: 100 экз.

Заказ: 455/Н

Формат: 60х84<sup>1/16</sup>

Бумага: офсетная

Печать: трафаретная

Уч. изд. л.: 19,59

Усл.-печ. л.: 20,62

Гарнитура: Times NR

---

Издательство Томского государственного  
педагогического университета

634041, г. Томск, ул. Герцена, 49. Тел.: (382-2) 52-12-93

e-mail: [tipograf@tspu.edu.ru](mailto:tipograf@tspu.edu.ru)

Отпечатано в типографии ТГПУ,  
г. Томск, ул. Герцена, 49. Тел.: (382-2) 52-12-93