

НАУЧНЫЙ ЦЕНТР «АЭТЕРНА»



**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ
АСПЕКТЫ
ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ**

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

ВЫПУСК 9

Уфа
АЭТЕРНА
2015

УДК 00(082)
ББК 65.26
Т 33

Рецензенты:

- 1. Н. Г. Маркова, д.п.н., доц.*
- 2. З. Р. Танаева, д.п.н., проф.*

Т 33 Теоретические и практические аспекты психологии и педагогики:
коллективная монография [под ред. И.В. Андулян] . - Уфа: Аэтерна,
2015. – 234 с.

ISBN 978-5-906836-77-9

Коллективная монография «Теоретические и практические аспекты психологии и педагогики» посвящена широкому кругу проблем, которые находятся в центре внимания. Монография призвана дать представление о актуальных теоретических и практических вопросах психологии и педагогики.

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а так же за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов. Материалы публикуются в авторской редакции.

УДК 00(082)
ББК 65.26

ISBN 978-5-906836-77-9

© ООО «Аэтерна», 2015
©Коллектив авторов, 2015

СТРАХ И АГРЕССИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Детские страхи и их негативные последствия

Страх – одна из сильнейших эмоций, возникающая в условиях угрозы жизни индивида, его идеалам и принципам, ценностям, она направленная на источник действительно существующей или воображаемой опасности (но переживаемая как настоящая). Страх - аффективно заострённое восприятие угрозы индивида, он основывается на инстинкте самосохранения и на социальном опыте межличностных отношений.[1] Проблема детских страхов и причин их появления актуальна, касается не только самого ребенка, но и родителей, педагогов и психологов.

Эту проблему раскрывают в своих работах зарубежные и отечественные психологи (З.Фрейд, А.Фрейд, Г.С.Салливен, Т.П.Симсон, Д.Селли, С.Холл, Н.С.Жуковская, В.А.Гурьева, В.И.Горбузов, А.И.Захаров, В.В.Лебединский, М.П.Чередникова, И.П.Павлов и др.) [2,3,4,5,6] и, следует отметить, что единой точки зрения в этом вопросе нет. Известный физиолог И.П.Павлов считал, что страх основан на инстинкте самосохранения, имеет защитный характер и сопровождается определенными изменениями высшей нервной деятельности. А.И.Захаров рассматривал страх в детском возрасте как основную движущую силу развития личности. Г.С. Салливен, Д. Селли, В.В. Лебединский, А.И. Захаров говорят о том, что содержание детского страха становится тесно связанным с характером межличностных знаковых социальных взаимоотношений. З. Фрейд полагал, что страх является страхом внешней ситуации опасности, которая содержит травматический фактор. Т.П. Симсон отмечает значение фактора неожиданности для возникновения детских страхов. В.И. Горбузов разрабатывал концепцию неврозов у детей. М.П. Чередникова связывает страхи ребенка с различными особенностями развития.

В психолого - педагогической литературе страх трактуется по-разному. Страх – эмоция, возникающая в ситуациях угрозы биологическому или социальному существованию и

направлена на источник действительной или воображаемой опасности. Страх возникает при предвосхищении реальных действий опасности. Страх проявляется в разных эмоциональных оттенках (боязнь, испуг, ужас). Если для личности источник опасности является неопределенным или неосознаваемым, возникает состояние тревоги. Функционально страх служит предупреждению субъекта о предстоящей опасности, позволяет сосредоточить внимание на ее источнике, побуждает искать пути ее избегания. В случае, когда страх достигает силы аффекта (панический страх, ужас) он способен навязать стереотипы поведения (бегство, оцепенение, защитная агрессия). Страх сковывает волю, мешает учиться, негативно влияет на психическое и физическое здоровье. Для того чтобы воздействовать на ребенка и помочь избавиться ему от страхов, необходимо знать, что такое страх, какую функцию он выполняет, как возникает и развивается, чего больше боятся дети и почему.

Страх – психологическое состояние, характеризующееся депрессией, тревогой, беспокойством, в ситуациях реальной или воображаемой опасности. [7] Считают, что психическое здоровье человека зависит не столько от событий, происходящих в его жизни (даже самых неблагоприятных), сколько от его реакции на них. Люди, пережившие тяжелую психологическую травму, часто одерживают победу над болью, страхом и одиночеством благодаря установке, которую они сами задают своей психике. Открытая, активная, оптимистичная позиция помогает преодолевать беды. Негативная, жесткая, негибкая позиция снижает шансы в борьбе с неизбежными стрессами и не дает в полной мере порадоваться успеху, когда он приходит.

Страх негативно сказывается на работе сердца, надпочечников, репродуктивных органов и селезенке. Вследствие тревоги, вызванной страхом, в теле повышается выработка кортизола - гормона, влияющего на работу иммунной системы. В результате мы открываемся бактериальным и вирусным инфекциям, онкозаболеваниям, аутоиммунным расстройствам - СПИДу, красной волчанке, фибромиалгии, синдрому хронической усталости и ревматоидному артриту; астме, диабету, проблемам с пищеварением, дегенеративным заболеваниям вроде рассеянного склероза и болезням опорно - двигательного аппарата; мы становимся склонными к повышенному кровяному давлению и хроническому воспалению стенок кровеносных сосудов и артерий, увеличивающих вероятность сердечной недостаточности. На психологическом уровне страх становится источником фобий, зависимостей, пассивно - агрессивного поведения и невроза навязчивых состояний. Не обходится без участия страха и в развитии параноидной шизофрении. [8]

Одно лишь предчувствие чего - то плохого способно вызвать физические последствия страха, и когда это случается, тело тут же ослабляется, переживает стресс и эмоциональные страдания. Если страх хронический, он подрывает способность тела нормально функционировать. Если же переживать страх приходится внезапно, то мгновенно включается реакция «сражаться - или - бежать», способная замкнуть цепь и залить тело химическими веществами. Часто страх может стать причиной агрессии. Во многих случаях такое может обернуться сердечным приступом или даже вызывать смерть от испуга. [1]

Прежде чем помочь учащимся в преодолении страхов, необходимо выяснить, весь спектр страхов и каким конкретно страхам они подвержены. Экспериментальное исследование по выявлению детских страхов и их причин у учащихся начальных классов общеобразовательных школ проводилось в школах г. Биробиджана и области на протяжении 2010 - 15 годов. В обследовании приняли участие 464 школьника (261 учащийся школ областного центра и 203 школьника сельских школ автономии). Цель исследования - определение причин страхов у детей. Для исследования мы использовали методы опроса и рисуночный тест. Школьникам предлагалось перечислить, чего они боятся. Проведенный анализ ответов показал, что перечисленные страхи детей можно разделить на несколько групп: **1.«архаические страхи»** (страх огня, животных, темноты, воды, стихии); **2. «пространственные страхи»** (страх открытых площадей, замкнутых пространств, глубины, высоты, транспорта); **3. «социальные страхи»** (врачей, заболевания, уколов, пожара, войны); **4. «витальные страхи»** (страх боли, крови, неожиданных звуков, смерти); **5. «школьные страхи»** (страх опоздания в школу, учителя, получить плохую оценку, вызова к доске, контрольных работ, наказания, нападения); **6. «магические страхи»** (страх остаться одному, каких - то людей, сказочных персонажей, страшных снов) (по А.И.Захарову). Причем, у некоторых детей имеет место одновременное проявление нескольких групп страхов.

Прежде чем помочь детям в преодолении страхов, необходимо выяснить, весь спектр страхов и каким конкретно страхам они подвержены.

С целью выявления преобладающих видов страхов (страх темноты, одиночества, смерти, страх животных и т.д.) у детей младшего школьного возраста использовался рисуночный тест «Выявления детских страхов» (по методике А.И.Захарова). Суть методики состоит в том, что ребёнку дается задание «нарисовать что - нибудь страшное» и по возможности изобразить свой рисунок в цвете. Ведь цвет, который ребёнок использует при рисовании,

дает много информации о душевном состоянии ребёнка. Методика А.И. Захарова предлагает такую интерпретацию рисуночного теста. Если в рисунке доминируют серые и чёрные цвета - есть о чём задуматься, потому что это цвета негативного восприятия действительности. «Радостные» дети предпочитают яркие, сочные краски: красную, жёлтую, синюю, зелёную. Рисунки нервных, закрытых детей графически зажаты, изображение очень мелкое, лист остаётся полупустым, линии неуверенные. Результаты рисуночного теста учащиеся первых и вторых классов показали, что только 28,6 % школьников изобразили свой рисунок в цвете, а остальные оставили рисунок серым либо черным. Это говорит о том, что 71 % детей присуще негативное психическое состояние тревожности, беспокоит все.

Результаты рисуночного теста учащихся 3 класса показали то, что 64,3 % детей изобразили свой рисунок в цвете, а 35,7 % школьников всё же оставили свой рисунок серым либо чёрным. Можно сделать вывод, учащиеся третьего класса уже менее подвержены тревожности.

Анализ результатов свидетельствует, что учащиеся 2 классов испытывают в большей степени беспокойство, тревогу. Эти страхи располагаются в некой последовательности:

- 1 место приходится на «школьные страхи» - опоздание в школу, учителя, плохая отметка – на это указали 84 % учащихся.

- на 2 месте стоят «архаические строки» - это страх темноты, страх огня (на это указали 50 % учащихся)

- 3 место занимают «магические страхи» - остаться одному, страшных снов и т.д. – 42 % выделили эти страхи.

- 4 место занимают социальные страхи – враги, врачи, болезни, пожары

- на 5 месте стоят пространственные и витальные страхи, т.е. страх высоты, глубины, смерти, крови и т.д.

Таким образом, для учащихся, обучающихся во 2 классе, самым значимым фактором тревожности является школа.

В 3 классе ситуация меняется и страхи учащихся распределились следующим образом:

- 1 место – «магические страхи» - 50 % , это можно объяснить тем, что дети получили больше социальной информации, больше играют в компьютерные игры, что влияет на их образное представление.

- 2 место – «архаические» и «социальные» страхи - 42 - 43 % .

- 3 место - «пространственные» и «витальные страхи» - 28 %

- 4 место занимают «школьные страхи» - 14 % .

Таким образом, абсолютно всем учащимся присуще чувство страха.

В социальном развитии человека страх выступает как одно из средств воспитания. Воспитание устойчивости к страху обычно направлено не на избавление от него человека, а на выработку умения владеть собой при его наличии. Успешность устранения страхов зависит от знания их причин и особенностей возрастного психического развития. Первое, что можно предложить ребёнку, это нарисовать страх. Рисуя, ребёнок даёт выход своим чувствам и переживаниям, желаниям и мечтам, перестраивает свои отношения в различных ситуациях и безболезненно соприкасается с некоторыми пугающими, неприятными и травмирующими образами.

Отождествляя себя с положительными и сильными героями, ребёнок борется со злом: отрубает дракону голову, участвует в сражениях, побеждает врагов и т.д. Рисуют дети карандашами, фломастерами или красками. Им должна быть предоставлена возможность выбора, которая облегчит саму процедуру рисования. Рисовать дети должны совершенно самостоятельно, без помощи взрослых. Проявляющийся при рисовании интерес постепенно гасит эмоцию страха, заменяя её сосредоточением и творческим удовлетворением. Затем следует обсуждение рисунков вместе с ребёнком. Ребёнок рассказывает о том, что изображено на рисунке, т.е. выражает свой страх словами. Рисунки, на которых изображены страхи, отдаются обратно со словами: «А теперь ты нарисуй так, чтобы было видно, что ты не боишься». Взрослый подсказывает ребёнку, что страх сказочных персонажей можно изобразить, например, следующим образом: не ребёнок убегает от Бабы Яги, а она от него. Изображение себя на рисунках активным, говорит о преодолении страхов. Рисование, таким образом, выступает как способ постижения своих возможностей и окружающей действительности, как способ моделирования взаимоотношений и выражения различного рода эмоций, в том числе и отрицательных, негативных.

Второе что можно предложить это поиграть с ребёнком. Игра - это способ выражения чувств, познания и моделирования окружающей ребёнка действительности. Игра, как и рисование, позволяет лучше понять переживания детей, их интересы, потребности, характер, темперамент. Она помогает ребёнку приобрести определённые навыки в той или иной деятельности, в том числе и общении, усвоить социальные нормы поведения, а также

она доставляет ребёнку удовольствие, улучшает эмоциональное и физическое состояние. Цель игры - снять торможение, скованность и страх. Игра длится в среднем 20 - 30 минут. Например, пятнашки только на первый взгляд кажутся примитивной игрой. На самом деле с её помощью удаётся: 1) снять или значительно уменьшить торможение, страх внезапного воздействия, а также страхи нападения и наказания со стороны родителей, 2) выработать активную защиту - быстро принять решение и изменить тактику в игре, 3) поднять эмоциональный тонус и жизнерадостность, 4) обеспечить более непосредственный контакт между родителями и детьми, 5) научиться играть различные роли, 6) освоить групповые правила, 7) развить ловкость, координацию движений, улучшить общее физическое состояние.

Игра в прятки помогает устранить как страх темноты, так и страх одиночества и смерти. Игра «Сражение» закрепляет полученные результаты. Смысл игры состоит в противоборстве с кем-то, символизирующим опасность, победа над которым возможна только при подавлении в себе страха, при уверенных и точных действиях. Есть очень хорошая игра, которая поможет излечиться от страха сказочных персонажей. Отправиться вместе с ребёнком к Бабе Яге или Кощею. Дети придумывают историю, а затем проигрывают её.

Для преодоления страха перед школой нужно предложить ребёнку поиграть в школу, посмотреть, как он даёт задание, как проверяет уроки, как вызывает и что говорит родителям и т.д. Проигрывая, ребенок осваивает роль ученика, учится владеть собой в различных школьных ситуациях. [9,10]

Список используемой литературы

1. [http: // straxi.ru /](http://straxi.ru/)
2. Ж.Джанпольски. Любовь побеждает страхи. М.:Профиздат,1991. - 128 с.
3. Ж.Жизель. Детский стресс и его причины. М.:РИПОЛ КЛАССИК, 2003. - 192 с.
4. А.И.Захаров. Дневные и ночные страхи у детей. Серия «Психология ребенка». СПб.: Издательство союз, 2000. - 448 с.
5. В.Л.Леви. Приручение страха: с рисунками автора. М.: Метафора,2002. - 192 с.
6. А.М.Прихожан. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Изд - во НПО «МОДЭК», 2000. - 304 с. 17. В.Н.Порох. Почему мы

боимся, или Практическое руководство по избавлению от страха. М.:РИПОЛ КЛАССИК, 2002. - 448 с.

7. Психологический словарь. Сост.Г.М. Коджасмирова 2000г.

8. [http:// sanaris.com](http://sanaris.com)

9. А.М.Боковиков. Основные направления современной психотерапии. М.: «Когито - центр», 2000. - 379 с.

10. А.Ю.Татаринцева, М.Ю.Григорчук. Детские страхи: куклотерапия в помощь детям. СПб.: Речь,2007. - 218 с.

© И.С. Дашкевич, 2015

Дашкевич И.С.

к.п.н., доцент, кафедра психологии
Приамурский государственный университет
имени Шолом - Алейхема, г. Биробиджан

Коваль Е.А.,

студент 3 курса факультета
Социально - культурной деятельности и сервиса
Приамурский государственный университет
имени Шолом - Алейхема, г. Биробиджан

АГРЕССИЯ И ФОРМЫ ЕЕ ПРОЯВЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Проблема роста агрессивности чрезвычайно актуальна для современного общества. Рост агрессивных тенденций, распространение насилия и жестокости на экране и в средствах массовой информации вызывают озабоченность родителей и педагогов. Свою роль играет также увлечённость детей видео и компьютерными играми агрессивного содержания. В психологии и педагогике накоплен определенный опыт исследования агрессивного поведения наших детей, в том числе и младших школьников. В настоящее время тревогу

вызывает не только прогрессирующая отчужденность детей, но и их цинизм, жестокость, агрессивность. [6,7]

Проблемой агрессии занимаются многие исследователи как в нашей стране: Аверин В.А., Алфимова М.В., Басс П., Зинченко В.П., Ильин Е.П., Колосова С.Л., Левитов Н.Д., Лейбин В.М., Немов Р.С., Платнов К.К., Трубников В.И., Мухина В.С., Столярченко Л.Д., Румянцева Т.Г. и многие другие, так и за рубежом : Берон Р., Берковиц Л., Бютнер К., Клайн В., Лоренц, Майерс Д. Мерлин В.С., Реан А.А., Ричардсон Д., Фрейд А., Фромм Э., Хоманс Р.С., Шнейдер Л.Б., Ньюкомб Н., Ратгер М. и другие.

В переводе с латинского языка «агрессия» означает «нападение», «приступ». Данный феномен связывают с негативными эмоциями (гневом), мотивами (стремлением навредить), установками (расовыми предубеждениями и др.) и деструктивными действиями. Агрессия – это враждебное поведение человека в отношении других людей, это мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей. [4]

Ряд авторов разделяют понятия агрессии как особой формы поведения и агрессивности как психической характеристики в составе личности. Агрессия рассматривается ими как специфически организованный процесс, выполняющий определённую функцию, а агрессивность понимается как сложный системный компонент, являющийся частью более мощной системы психики человека. [7]

Анализ литературы по проблеме исследования и жизненные наблюдения позволяют говорить о различных формах агрессивного поведения и включенности его в разные жизненные ситуации. Различные формы агрессии выделялись Э.Фроммом, А. Бассом и А. Дарки, М. Битяновой. А. Басс и А. Дарки рассматривали агрессию в качестве комплексного феномена.

Каждая форма агрессии в большей или меньшей степени присутствует у каждого. В зависимости от экстремальной ситуации, а так же от индивидуально - психологических особенностей личности, агрессивное поведение в той или иной форме может проявляться у каждого человека.

Также важным является положение, что агрессия проявляется в открытой (во взаимодействии с другими) и скрытой (в мечтах, представлениях, в воображении сцен насилия) форме. Агрессия различается на агрессию, направленную вовне, на окружающих человека объекты (люди, вещи), и на агрессию, направленную на себя, саморазрушающего действия. [1]

Агрессия имеет социализированные формы проявления, которые более приемлемы в обществе - это агрессивное поведение с изменением формы реагирования (вместо того, чтобы ударить обидчика, мы негативно говорим о нем) и агрессивное действие с перемещением агрессии на другой объект (не имея возможности ударить своего врага, мы громко хлопаем дверьми, разбрасываем вещи и пр.), в итоге напряженный импульс разряжается, не причиняя или причиняя меньший вред объекту агрессии. Агрессия может выступать в качестве реакции человека на определенные события, действия кого - либо, в качестве средства достижения определенной цели, а может быть самоцелью, движущей потребностью человека, поведение которого имеет единственную цель - причинить вред другому.

Агрессию как феномен следует оценивать не только резко отрицательно. Действительно, агрессия может приносить физический ущерб людям и вызывать психический дискомфорт. Но в некоторых случаях (агрессия как самоутверждение, спортивная агрессия) агрессивные действия можно обозначить как энергично наступательные и дать им положительную оценку. Положительная роль агрессии по отношению к человеку заключается в организации психического функционирования индивида и в придании динамизма его действиям. Если же агрессия приводит к дезадаптации личности, она переходит в разряд негативных качеств.

В процессе социализации младшего школьника агрессивное поведение выполняет ряд важных функций: оно освобождает от страха, помогает отстаивать свои интересы, защищает от внешней угрозы, способствует адаптации в мире взрослых.

Агрессивные дети обычно вырастают в семьях, где ими мало интересуются, предпочитают физическое наказание терпеливому объяснению. Но наказание эффективно лишь тогда, когда оно адекватно поступку, последовательно и сопровождается доброжелательным, терпеливым объяснением правил поведения. В качестве наказания могут быть использованы лишение поощрений, временная изоляция от сверстников, а не физическое наказание и демонстрация враждебного отношения. Зачастую формирование агрессивности начинается у человека с детства. Пример поведения родителей, агрессия и враждебность членов семьи, просмотр фильмов с элементами агрессии, "воспитание улицы" с ее жесткими законами оказывают большое влияние на личностные черты ребенка.

[8]

Личностные свойства, которые закладываются на ранних этапах становления личности, во многом определяются взаимоотношениями ребенка и его родителями. Существуют семейные условия, приводящие к закреплению реактивной агрессии в качестве личностной.

Е.И. Рогов [1] в качестве основных условий выделяет следующие:

1. Постоянное агрессивное поведение родителей, которым подражает ребенок: и "заряжается" агрессивностью. Это обусловлено тем, что система эмоциональной саморегуляции ребенка строится по типу эмоциональной саморегуляции его родителей.
2. Проявление нелюбви к ребенку, формирование у него ощущения незащитности, опасности и враждебности окружающего мира.
3. Длительные и частые фрустрации, источником которых являются родители или какие-либо обстоятельства.
4. Унижения, оскорбления ребенка со стороны родителей.

В целом, детская агрессия является обратной стороной незащитности. Незащищённость порождает страх. Стараясь справиться со своими страхами, ребёнок прибегает к защитно-агрессивному поведению. [3]

Младшие школьники отличаются повышенной эмоциональностью. Их эмоционально-волевая и познавательная сферы окрашены сильными переживаниями. Дети еще не умеют сдерживать свои чувства, контролировать их проявление. Они очень непосредственны, откровенны в выражении радости, горя, печали, страха, удовольствия или неудовольствия. Младшие школьники отличаются большой эмоциональной неустойчивостью, частой сменой настроений, склонностью к аффектам, кратковременным и бурным проявлениям чувств. И только с годами развивается способность их регулировать, сдерживать нежелательные проявления. Наличие признаков импульсивного поведения у младших школьников является возрастной особенностью. В силу своего эгоцентризма ребенок заботится только об удовлетворении своих потребностей.

Младшие школьники стремятся к самоутверждению среди сверстников, им свойственна конформность. В то же время огромное значение для развития их личности приобретают мотивы установления и сохранения положительных взаимоотношений с другими детьми. Получение положительных эмоций – первейшая человеческая потребность. Поэтому желание ребенка заслужить одобрение и симпатию сверстников является одним из основных мотивов его поведения. В младшем школьном возрасте потребность в признании проявляется двояко: с одной стороны, ребенок хочет «быть как все», а с другой – «быть

лучше, чем все». Данная потребность выражается в готовности быстрее и лучше выполнить задание - правильно решить задачу, написать или выразительно прочитать текст. Однако стремление к самоутверждению в том случае, если ребенок не способен или затрудняется выполнять то, что от него ожидают (в первую очередь это касается его успехов в школе), может стать причиной проблем в его поведении. Очень часто агрессивные проявления, необоснованные своевольные выходки с целью обратить на себя внимание, «взять верх» над взрослыми, становятся, по существу, примитивными асоциальными формами поведения.

Несмотря на значительное количество исследований, посвященных детской агрессии, существуют ключевые вопросы, которые остаются открытыми, в первую очередь, это ее причины. Анализ психологической литературы по проблеме исследования показывает, что знание возможных причин и факторов, влияющих на проявление детской агрессии, позволит взрослым адекватно реагировать на подобное поведение ребенка, ведь зачастую детская агрессивность оказывается прямым следствием того, что взрослый не понимает причин и мотивов такого поведения и, следовательно, бессилён оказать ему своевременную помощь. Очень часто все многообразие проявлений агрессивности детей взрослые просто не замечают, либо объясняют, ограничиваясь или их личностными качествами, или особенностями взаимоотношений в семье, что, как следствие, затрудняет разработку путей своевременной профилактики или коррекции поведения ребенка. [5]

Дети становятся агрессивными, когда их расстраивает что - то в школе, когда их обижают, оскорбляют, когда школа становится местом, где они не чувствуют себя комфортно. В этих случаях дети часто проявляют агрессию по отношению к другим детям и к взрослым. Следует отметить, что и сама школа, ее составляющие могут послужить причиной агрессии учеников. Нередко именно школа провоцирует проявление насилия со стороны родителей по отношению к ребенку. Учитель сообщает родителям о том, что их ребенок нарушает дисциплину, плохо учится, и они должны принять меры. Зачастую характер этих мер ограничивается не только моральным воздействием, но, в худшем случае, и физическим.

Кроме того, классическая система школьного образования способствует соревнованию среди детей: постоянно определяется, кто лучше, кто хуже, а кто находится среди отстающих. А насилие, по мнению психологов, в большинстве случаев не исходит от лучших учеников в школе, потому что школа проявляет уважение к ним. Насилие чаще исходит от неудачников.

Современные исследователи, обсуждая вопросы школьных конфликтов, акцентируют свое внимание на взаимоотношениях учителя, ученика и родителей. Сравнительно меньше информации можно найти о конфликтах между учениками.

Более тщательное изучение конфликтов между учителем, учеником и родителями, диктуется самой практикой повседневной жизни. Зачастую родители очень эмоционально реагируют на страдания собственного ребенка и в большинстве случаев винят школу. Они критикуют программу обучения, стиль преподавания учителя, его несправедливое, по их мнению, отношение к ученикам, состав класса, требуют улучшения морального климата в школе и ужесточения наказания к другим детям. Кроме того, нередко родители с головой уходят в работу и свое невнимание к детям компенсируют лишь материально, потакая любым их желаниям.

Учителя, подобно родителям, также исходят из объяснений, наиболее удобных для себя. По их мнению, причины агрессивного поведения детей, как правило, заключаются не в погрешностях преподавания или существующими порядками в школе, а во влиянии на детей улицы или семьи, а также в неконтролируемом просмотре телевизионных программ, увлечении интернетом и пр. Учителя отвергают родительские обвинения в собственной некомпетентности, требуя сначала изменить подход к воспитанию и свое отношение к школе.

В то же время часто можно услышать о жестокости со стороны учителя. Особенно отмечают проблему психологического давления на ребенка, ведь дети беззащитны перед агрессией взрослого, они не обладают достаточным жизненным опытом и способностью к деловому осмыслению ситуации. К тому же их ролевое положение в системе школьного образования по сравнению с учителями далеко не равное.

Таким образом, возникает замкнутый круг: учителя предъявляют претензии родителям, родители обвиняют учителей и своих детей, которые, в свою очередь, агрессивно реагируют и на родителей, и на учителей. Естественно, у таких детей нарушаются представления о ценностях и нравственные ориентиры. [5]

Часто причиной детской агрессивности является семья. Агрессивное поведение ее членов в обыденных жизненных ситуациях – крики, ругань, хамство, унижения, взаимные упреки и оскорбления. Психологи считают, что ребенок проявляет агрессивность в обыденной жизни в несколько раз чаще, если ежедневно наблюдает ее у взрослых, если она стала нормой его жизни. Не приводит ни к чему хорошему и непоследовательность

родителей в обучении детей правилам и нормам поведения: дети теряются, озлобляются, агрессивно настраиваются против родителей и окружающих людей.

Формированию детской агрессивности способствует и неприятие его со стороны взрослых – безразличие, устранение от общения с ним, нетерпимость и властность, враждебность к самому факту существования ребенка. Преодолению агрессивности помогает расположение – взаимоотношение на равных, готовность и умение слушать, теплота общения, доброе слово, ласковый взгляд.

Когда члены семьи мало общаются друг с другом, дома многие родители предпочитают проводить время за компьютером или телевизором. У многих родителей хватает своих личных трудностей и проблем, а также личных вредных привычек и зависимостей. Нельзя также не вспомнить и об ухудшении физического и психического здоровья детей. Эти и многие другие факторы способствуют увеличению числа младших школьников с различными нарушениями поведения. Если ребенок конфликтен, агрессивен, склонен к «взрывному поведению», такое поведение часто повторяет увиденное на телевизионном экране, или за компьютерной игрой.

Детям с агрессивным поведением, при всем различии их личностных характеристик и особенностей поведения, свойственны некоторые общие черты. К ним относятся примитивность ценностных ориентаций, отсутствие увлечений, узость и неустойчивость интересов. Эти дети, как правило, имеют повышенную внушаемость, склонность к подражанию. Им присуща эмоциональная грубость, озлобленность в отношении как сверстников, так и окружающих взрослых, неадекватная, неустойчивая самооценка (либо максимально положительная, либо максимально отрицательная), повышенная тревожность, страх перед широкими социальными контактами, эгоцентризм, неумение находить выход из трудных ситуаций, преобладание защитных механизмов над другими, регулирующими поведение. Вместе с тем среди агрессивных встречаются дети хорошо интеллектуально и социально развитые. У них агрессивность выступает средством поднятия престижа, демонстрации своей самостоятельности, взрослости. [9, 10]

Дети младшего школьного возраста, все чаще стараются решать проблемы в своем кругу, не прибегая к помощи взрослых. Формирование группировок вообще заметно меняет агрессивное поведение школьников. Пребывание в группе дает им возможность испытать чувство комфорта и защищенности, повышения своих возможностей, а вследствие исчезает страх наказания за проявление агрессии, обостренное желание утвердиться в роли

полноправного участника событий, занять в группе достойное место. У младших школьников чаще всего агрессия проявляется в словесной форме (насмешки, ругательства) по отношению к более слабым, часто к одноклассникам. Не редки и драки. Негативная реакция учителя может только усилить такое поведение, но всё же его авторитет побуждает ребёнка сдерживать себя. [3]

Итак, выделим основные причины проявлений детской агрессивности: стремление привлечь к себе внимание сверстников; стремление получить желанный результат; стремление доминировать; защита и месть; желание ущемить достоинство другого с целью подчеркнуть свое превосходство.

Следовательно, агрессивное поведение в детском возрасте - достаточно обычное явление. Агрессия ребёнка может быть направлена: на окружающих людей вне семьи (на педагога, одноклассников); на близких людей; на животных; на себя (выдёргивание волос, кусание ногтей, отказ от еды); на внешние объекты (разрушение предметов, порча имущества); на символические и фантазийные объекты (рисунки, собирание оружия, компьютерные игры агрессивного содержания). [2]

Агрессивное поведение чаще всего бессознательно. Его мотивы могут не осознаваться ребёнком. Агрессия вызывается словами и поступками (оскорбление, провокация, обвинение, издёвка, насмешка), которые унижают человеческое достоинство. В таких случаях агрессивное поведение выступает как проявление ребёнком психологической защиты. "Психологическая защита" - специальная система стабилизации личности, направленная на устранение или сведение до минимума чувства тревоги, связанного с осознанием конфликта. В ряде случаев это ответная реакция на страх. Главная задача психологической защиты - устранение психологического дискомфорта, а не реальное разрешение конфликтной ситуации. Поэтому некоторые психологи считают, что психологическая защита является не нормальным, а необычным способом разрешения ситуации, которая человеку не приятна. О действии психологической защиты можно говорить тогда, когда человек вместо выявления причин проблемной ситуации начинает искать "виновного" и продумывает способы мести (становится агрессивен). Еще хуже, если обида "уходит в себя", копится с годами и этот "нарыв" разрушает физическое и психическое здоровье и когда -нибудь прорвется наружу!

Экспериментальное исследование проявления агрессивности у детей младшего школьного возраста и выявления их причин проводилось нами в школах г. Биробиджана и

области в 2012 - 15 гг. В экспериментальном обследовании приняли участие 464 школьника (261 учащийся школ областного центра и 203 школьника сельских школ автономии). Для изучения проявления агрессивности у детей младшего школьного возраста мы использовали следующий психодиагностический инструментарий: опросник для педагога «Ребенок глазами взрослого»; опросник «Басса - Дарки»; методику «Несуществующее животное».

Результаты опроса учителей начальных классов по опроснику “Ребенок глазами взрослого” показал, что: высокий уровень агрессивности учителя отмечают только у 5 % детей, средний уровень агрессивности у 19 %, у 76 % школьников уровень агрессивности был отмечен в пределах нормы. В то же время, по мнению учителей, уровень тревожности младших школьников в норме у 95 % учащихся. Наши же исследования показали, что абсолютно всем школьникам присуще чувство страха.

Одно из первых мест принадлежит школьным страхам (третье место у девочек и второе у мальчиков). Анализ исследований детских страхов позволяет заключить, что основная часть переживаемых страхов закладывается в детстве, но при этом каждый возрастной этап развития характерен проявлением определённых видов страха. В качестве личностных детерминант страха чаще всего рассматриваются тревожность, нейротизм и агрессивность. Социальные страхи, связанные с отношениями с окружающими людьми, занимают четвертое место. Интересно отметить, что учащиеся младших классов автономии не указали на наличие таких страхов, как угроза терактов, похищения, страх сексуального насилия. Очевидно сказалась относительно спокойная криминальная обстановка в регионе. Бесспорно, в социальном развитии человека страх выступает как одно из средств воспитания, но в учебно - воспитательной работе нельзя забывать о его негативных последствиях для здоровья ребенка.

Исследование по опроснику Баса - Дарки по определению уровня и видов преобладающей агрессии, также показал, что уровень агрессии у тестируемых детей находится в норме. В наибольшей степени выражены такие компоненты агрессивного поведения, как подозрительность, вербальная агрессия, чувство вины. Подозрительность является результатом противопоставления ребенком себя окружающему миру, сопутствующими переживаниями "непонятости", "миссионерства" и собственной уникальности. В такой же степени проявляется и выраженность у младших школьников чувство вины.

Вербальный способ выражения агрессии является социально приемлемой заменой непосредственной, прямой физической агрессии, проявлять которую дети не могут из-за опасности подвергнуться ответному агрессивному акту. Иными словами, дети склонны проявлять вербальную агрессию как самую безопасную для себя. К тому же, вербальная агрессия иногда является своего рода показателем причисления к неформальной "взрослой" культуре, которую младшие школьники пытаются активно продемонстрировать.

Низкие показатели обидчивости, косвенной агрессии и негативизма у младших школьников связаны с нежеланием вступать в конфликты с социально значимыми людьми и адекватное восприятие ("взятие на заметку") критики с их стороны. Они чувствуют на себе ответственность за совершаемые поступки, что вызывает актуализацию чувства вины за отдельные свои действия.

По результатам тестирования учителей начальных классов и других работников образовательных учреждений, показатель агрессивности детей младшего школьного возраста находится в пределах нормы. Однако следует отметить повышенные значения индекса враждебности, что может быть вызвано продолжающимся противопоставлением ребенком себя окружающему миру и неадекватное реагирование на критику окружающих, враждебность отмечается у 28,6 % учащихся.

Результаты исследования уровня агрессивности обучающихся по тесту «Несуществующее животное» показали следующие результаты: имеет место преобладание среднего уровня агрессии у детей младшего школьного возраста 52 %, только у 10 % детей она в норме. У 38 % школьников отмечена на высоком уровне.

Это подтверждает наше предположение о том, взрослые (родители и учителя) не замечают элементы агрессивного проявления в поведении наших детей и часто "проходят мимо" фактов, не применяя своевременных профилактических мер. Несоответствие полученных результатов по разным методикам исследования свидетельствует о том, что это проблема довольно сложная и что получение объективной и достоверной информации возможно лишь при условии применения нескольких методов исследования, что лишшний раз указывает на необходимость хорошо налаженной работы психологической службы в образовательных учреждениях.

Таким образом, подводя итог нашего исследования, мы констатируем, что у младших школьников преобладают дети с нормальной степенью агрессии.

Однако, проведение диагностических мероприятий показало, что определенные формы проявления агрессии имеют место практически у всех детей: подозрительность, вербальная агрессия, чувства вины, в меньшей степени выраженность негативизма, косвенная агрессия, физическая агрессия, обида. У детей с высокой степенью тревожности часто проявляются признаки агрессии. Это сопровождается чувством тревоги, неудовлетворённости, и свою неудовлетворённость они компенсируют затем в свободной игре, на перемене, где могут проявлять себя агрессивно, сердиться на окружающих. Младшим школьникам свойственно агрессивное поведение, но в различных формах его выражения, агрессивность может быть не только жестокой, так и нормальной реакцией ребенка в ходе его адаптации, но формы ее проявления должны находиться под постоянным контролем взрослых, не выходить за пределы допустимых норм, чтобы не стать причиной дезадаптации.

Литература

1. Агрессия: понятие, подходы, диагностика: Учебно - методическое пособие / Сост.: Л.И. Дементий, В.Е. Купченко. - Омск: Омск госуниверситет, 2001. - 40 с.
2. Агрессия в младшем школьном возрасте <http://detskij-dvorik.ru/parentsfromchild/psychologychild/item/87-agressiy-shkolinika.html>
3. Земцова Е.А, Внимание! Детская агрессия! <http://mir.pravo.by/library/edu/roditel/childrens-aggression>
4. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г Мещерякова. – 2 - е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика - Пресс, 1999. – 440 с., ил.
5. Фомиченко А.С Причины проявления агрессии в детском возрасте <http://www.fomichenko.docx>
6. <http://www.psyhodic.ru/arc.php?page=1441>
7. <http://www.school2100.ru>
8. <http://moikompass.ru/compass/agression>
9. <http://psylist.net/praktikum/00153.htm>
10. <http://psylist.net/praktikum/00356.htm>

© И.С. Дашкевич, 2015

© Е.А.. Коваль, 2015

ИМИДЖ ЛИЧНОСТИ: МИССИИ, ФУНКЦИИ И МОТИВЫ ФОРМИРОВАНИЯ

Аннотация

Работа посвящена социально - психологическим вопросам имиджа личности, в частности, рассмотрению основных миссий, функций, мотивации формирования и коррекции персонального имиджа личности. Рассмотрены различные подходы в исследованиях имиджа, дано эмпирически обоснованное описание поведения личности в условиях формирования и восприятия имиджа (феноменология, мотивы и механизмы самопрезентации). Отдельное внимание уделяется анализу самопрезентации как психологическому механизму построения и функционирования виртуального имиджа личности в массмедиа.

Ключевые слова

Имидж личности, образ, Я - концепция, виртуальный имидж, самопрезентация, массмедиа, медиаповедение.

Имидж... когда мы слышим это модное и довольно распространенное в бытовой речи слово, у каждого возникает свой ряд ассоциаций - репутация, образ, внешний вид человека, мнение, стиль, популярность, престиж, публичная маска, наше самоощущение и этот и без того не малый список можно продолжить.

Осталось в прошлом время, когда этот термин использовался исключительно в обыденной жизни, в настоящее же время понятие «имидж» широко встречается в научной литературе, довольно часто становится предметом междисциплинарных исследований; имиджевой проблематике посвящены научно - популярные публикации и практические пособия, темы научных конференций, различные имидж семинары, всевозможные психологические тренинги с вариативной имидж - тематикой, а также пользующиеся популярностью у широкой общественности телевизионные проекты, демонстрирующие

имидж преобразования той или иной персоны. Данные телепроекты, предоставляя практические рекомендации по изменению и построению имиджа, актуализируют роль имиджа в жизни личности, делают еще более популярным и значимым этот термин, и, конечно же, способствуют деятельности по продвижению профессии имиджмейкер и имидж - услуг среди широких слоев населения и повышению престижа профессии имиджмейкера.

Все выше указанные обстоятельства, (хотя, безусловно, этим их перечень отнюдь не ограничивается) свидетельствуют о практической значимости имиджа и той роли, которую он играет в жизни современного человека, и более того, говорит о том, что социальная ценность имиджа растет в геометрической прогрессии.

Закреплению представлений об имидже как необходимым элементе жизненного успеха способствуют и сюжеты фильмов. Как в зарубежном, так и в отечественном кинематографе существует немало художественных фильмов, прекрасно иллюстрирующих роль имиджа в достижении поставленных целей («Отпетые мошенники»), и особенно показательны эти примеры в отношении имиджа женщины. Так, смена имиджа и стиля одежды чудеснейшим образом изменили жизни героинь фильмов «Моя прекрасная леди», «Служебный роман», «У зеркала два лица», «Красотки» и др.

Если в зарубежной литературе проблема имиджа довольно давно является предметом научного анализа (заметим, в современном значении термин «имидж» впервые использовал З. Фрейд, издававший в 1930 - х гг. журнал под таким названием; в 60 - е гг. американский экономист К. Болдуинг ввел в деловой оборот понятие «имидж» и определил его роль), то в российскую науку данный термин вошел в конце 80 - х гг. 20 столетия, что обычно связывается с социально - экономическими изменениями в жизни общества.

Безусловно, это не означает, что проблема внешности, одежды человека, вопросы восприятия и понимания личности другого человека ранее не были затронуты научной разработкой в отечественной науке или обозначенная проблематика была вне запросов общества. В сегодняшнее время можно говорить об актуализации практической значимости исследования проблемы имиджа в связи с ростом конкуренции различных рынков, будь то образовательный, политический, финансовый и др.

З. И. Рябикина, например, связывает актуализацию проблемы имиджа с увеличившимся числом коммуникаций в единицу времени. Автор пишет: «резко возросшая «плотность» наших контактов с Другими, когда мы сталкиваемся с проблемой быстро донести до

партнера не только необходимую, но располагающую его к общению с нами информацию - ставит перед человеком и перед организацией (фирмой) проблему создания и поддержания имиджа» [19]. Согласно мнению другого исследователя, И. К. Черемушниковой, практический интерес, наблюдающийся в наши дни к имиджу как явлению повседневности «связан с переходом к информационному обществу, где происходит сокращение доли населения, занятого в производственной сфере, и увеличивается количество людей, занятых в сфере профессий «человек - человеку»» [24].

В современной ситуации имидж превращается из некой ценности, представляющей значимость для артистов, политиков и других публичных персон, в востребованную психологическую характеристику каждого человека, - в социальной жизни, на работе и в обыденной жизни. И если раньше речь шла о значимости имиджа для профессий в сфере «человек - человек», то сегодня это утверждение касается практически любой деятельности. С развитием и расширением информационных технологий даже те профессии, которые существуют в рамках «человек - техника», требует если уж не реального имиджа, то, как минимум виртуального, не говоря уже о появлении сайта (персонального, фирмы, организации и т.д.) как визитной карточки, как части имиджа, как компонента организационной культуры.

В связи с указанными обстоятельствами отметим, что понятие «имидж» широко используется в различных контекстах, в практических и теоретических областях научного знания - в маркетинге, менеджменте, публич рилейшнз, философии, психологии, педагогике, социологии, политике, и, конечно же, в имиджелогии.

Известно, что имидж применим к любому объекту, являющемуся предметом социально - психологического познания. Так, например, можно говорить о персональном имидже, об имидже страны, организации, политического деятеля, телеведущего, педагога, артиста, учебного заведения, выпускника вуза, фирмы, торговой марки, профессии, образа жизни, события, проекта и т.д. Другими словами, в литературе рассматриваются: имидж личности (профессиональный, политический и др.); имидж общественных структур (семья, партия и др.); корпоративный имидж (фирма и др.); имидж сфер общества (наука, культура, искусство); имидж территорий (государство, город, район); имидж товара и услуги; имидж идеальных структур (бренд и др.).

Свидетельством многогранности социально - психологических проблем имиджа является разнообразная тематика диссертационных работ по проблеме имиджа за

последние только пять лет. Интерес исследователей к имиджу как социально - психологическому феномену, как правило, связывается с развитием рекламы и паблик рилейшнз и с расширением запросов различных сфер социальной практики. Так, в качестве предмета исследования выступают имидж ученого, государства, политика, организации, модного товара, спортсмена, звезды эстрады и шоу - бизнеса, радио и телеканала, менеджера, руководителя, торговая марка, и т.д. и т.п.

Актуальна тематика имиджа не только в имиджелогии и психологической науке, но и в других отраслях научного знания, таких как философия, культурология, политология, экономика, социология, педагогика и многие другие.

Первые отечественные работы по проблеме имиджа и управления им связаны с именами таких исследователей, как В. М. Шепель, П. Берд, О. А. Феофанов, Р. Ф. Ромашкин, П. С. Гуревич, Е. И. Манякина, И. А. Федоров и др.. Стоит отметить, что становление новой области научного исследования в российской науке связано, прежде всего, с работами В. М. Шепеля. Дальнейшее исследование проблемы имиджа: мотивов, структуры, факторов его формирования представлены в работах П. С. Гуревича, А. А. Деркача, Е. А. Петровой, В. Г. Зазыкина, Е. В. Змановской, А. А. Каложного, А. Ю. Панасюка, Е. Б. Перельгиной, Г. Г. Почепцова, С. В. Яндаровой, Е. Б. Шестопала, И. П. Шкуратовой и др. Прикладные методики и программы пошагового персонального имидж - проектирования отражены в работах В. М. Шепеля, А. Ю. Панасюка, Е. А. Петровой, Е. В. Змановской, В. Г. Горчаковой, А. П. Панфиловой, В. Саламатова и др.

Зарубежные теории персонального имиджа, роль внешних данных и значимость коммуникативных умений в отношении людей представлены в работах П. Берда, С.Блэка, Л. Брауна, Ф. Буари, П. Вейла, И. Гофман, Д. Джуди, Ф. Дэвиса, Т. Д.Свана, Ф. Роджерс, М. Спиллейна, Ф. Котлера, Ф. Ли, Р. Хоффа, П. Чисхольма, Б. Швальбе, Л. Яккока и др.

Подробный ретроспективный анализ возникновения, становления и развития имиджа от доисторического по настоящее время представлен в работах В. М. Шепеля, Е. В. Яковлевой, Н. О. Яковлевой, Л. М. Семеновой, Е. Г. Калужной, И. К. Черемушниковой.

Непосредственное отношение к разработке проблемы имиджа имеют также исследования в области Я - концепции личности (В. С. Агапов, А. А. Бодалев, Е. П. Белинская, Р. Бернс, А. А. Деркач, Е. М. Забазнова, И. С. Кон, Н. В. Перепелица, В. В. Столин).

Тесная и плодотворная связь существует и между имиджем и проблемой самопрезентацией личности. Существенный вклад в развитие проблемы имиджа вносят результаты исследований по изучению особенностей самопрезентации, самораскраскрития, самопредъявления личности. Среди работ данного плана стоит особо отметить исследования М. В. Бородиной, Е. В. Зинченко, Е. В. Егорова - Гантман, Е. В. Михайловой, О. А. Пикулевой, Е. А. Соколовой - Бауш, Н. А. Федоровой, В. В. Хороших, И. П. Шкуратовой.

Исследования психологических особенностей самопрезентации личности в виртуальном пространстве представлены в работах О. Н. Арестовой, Е. М. Бакушиной, Е. П. Белинской, А. А. Гавриленко, О. В. Гавриченко, А. Е. Жичкиной, З. С. Завьялова, П. М. Дайнеко, И. В. Костериной, Ю. П. Кошелевой, Е. Ю. Крылова, Т. А. Кубрака, Е. В. Смирновой, Т. В. Смоляковой, Ю. В. Чепеля, Н. В. Чудовой, И. С. Шевченко, А. Р. Шишковой.

Несмотря на определенную историю изучения проблемы имиджа в рамках психологии, имиджологии, философии, социологии, экономики - теория имиджа все - таки является относительно новой областью российских научных исследований, и в связи с этим можно сказать, что, несмотря на огромное количество определений и трактовок, до сих пор не существует общепринятого определения имиджа.

Обратимся к рассмотрению дефиниции имидж. Слово имидж (англ. image) переводится с английского как образ, представление, внешнее воздействие на впечатление, и имеет еще несколько значений: «идол», «подобие», «метафора», «икона», но, безусловно, в русскоязычной литературе чаще всего фигурирует в значении образ.

В «Словаре русского языка» С. И. Ожегова имидж определяется как представление о чем -нибудь внутреннем облике, образе.

Большая советская энциклопедия дает следующее определение: имидж (англ. image - от лат. imago - образ, вид) - целенаправленно формируемый образ (какого -либо лица, явления, предмета), призванный оказать эмоционально - психологическое воздействие на кого -либо в целях популяризации, рекламы и т. п.

Словарь иностранных слов также как и предыдущие два определения трактует имидж как образ: имидж - целенаправленно формируемый (средствами массовой информации, литературой и др.) образ какого -либо лица, предмета, явления, призванный оказать на кого -либо эмоциональное и психологическое воздействие с целью рекламы, популяризации и т.п.

Словарь Уэбстера в одном из определений толкует имидж как образ личности, продукта, социального института и т.п., который разделяет широкая общественность и который часто преднамеренно формируется или изменяется средствами массовой информации, рекламой, пропагандой и т.д.

В психологическом словаре под имиджем понимается сложившийся в массовом сознании и имеющий характер стереотипа, эмоционально окрашенный образ кого - либо или чего - либо.

«В современном русском языке английское слово “image” наделяется такой емкостью и многозначностью, что его по праву можно отнести к категории мультикультурных символов. Образ, мотив, роль, амплуа, маска, типаж, мода, установка, фасад, репутация, лицедейство, прогнозируемое ожидание — вот, думается, еще не совсем полный перечень смыслов этого понятия» [6, с. 383].

Кроме этого, многими исследователями, подчеркивается, что предметное поле исследований проблемы имиджа сегодня все более расширяется и имиджология как научно - прикладная область знаний стремительно развивается, и более того, возникла необходимость систематизации и накопления имеющегося обширного теоретического и эмпирического материала. Понятие имидж пытаются дефинировать заново целую область хорошо известных ранее в психологии социальных феноменов – с психологической точки зрения оно отражает социальное представление о каком либо явлении или объекте в сфере субъект - субъектных взаимодействий, – и содержание его лежит преимущественно в области социальной перцепции. Огромный вклад в развитие проблемы социального восприятия внесли исследования отечественного ученого А. А. Бодалева. Имидж как социальное представление вполне вписывается в концепцию С. Московичи.

Таким образом, видно, что определение понятия имидж различными авторами трактуется весьма широко. Согласно мнению ряда исследователей имидж — это эмоционально окрашенный публичный образ кого - либо / чего - либо, принимающий форму устойчивого социального стереотипа (Е. В. Змановская); имидж - основное средство психологического воздействия на потребителя (О. А. Феофанов); имидж - «публичное «Я» человека» (Г. Г. Почепцов); имидж выступает как культурный код эпохи, фиксирующий и воспроизводящий картину мира (И. К. Черемушников); имидж как «восприятие компании или её товаров обществом» (Ф. Котлер); по мнению В. А. Жебита имидж объекта может рассматриваться как личностный ситуативный конструкт в индивидуальном сознании,

являющийся результатом особых функций состояния сознания и определяемый реципиентом как реальность; М. Г. Елагин, Е. Н. Русская, В. Н. Черепанов описывают имидж как динамическую характеристику, неотъемлемый атрибут субъекта общения, который находится в постоянном взаимодействии с социумом; В. Н. Футин рассматривает имидж в ракурсе жизненной перспективы, пишет о том, что с одной стороны, имидж – результат жизнедеятельности человека, а с другой – средство управления его жизненной перспективой [22]. В. Н. Маркин пишет: "Имидж - это не маска, не приукрашение своего профессионального облика, а возможность передать через определение имидж - сигналы, т.е. информацию о себе, о своих истинных личных и профессиональных устоях, планах, деяниях» [13]. Так, имидж соотносится с такими понятиями как «образ», «мнение», «представления», «репутация», реже – «облик», «ореол», «впечатление», «установка», «маска», «портрет».

В психологической литературе наиболее часто встречается трактовка понятия имидж через категорию образа, например, у таких исследователей, как Г. М. Андреева, В. Я. Белобрагин, Е. Б. Перельгина, Е. Н. Кишкель, Е. В. Егорова - Гантман, В. Г. Крысько, О. И. Гордеева и др. В частности, Е. В. Егорова - Гантман и О. И. Гордеева трактуют имидж также через понятие «образ», включающий определенные черты, качества, социальные характеристики, согласно их мнению, имидж – это образ, постоянно воспроизводимый самим субъектом и средствами коммуникации: определенные черты, качества лидера, взятые в единстве политических, мировоззренческих, нравственных, психологических, биографических, внешних качеств, резонирующих в предпочтениях электората [10]. Другой российский исследователь О. А. Феофанов также определяет имидж как образ, представление, методом ассоциаций наделяющий объект дополнительными ценностями (социальными, эстетическими, психологическими и т.д.), не имеющих основания в реальных свойствах самого объекта, но обладающими социальной значимостью для воспринимающего такой образ.

Р. Б. Квеско предлагает определять имидж как некий синтетический образ, который складывается в сознании людей в отношении конкретного лица, организации или иного социального объекта, содержит в себе значительный объём эмоционально окрашенной информации об объекте восприятия и побуждает к определённом социальному поведению.

А. Ю. Панасюк в одной из своих работ предостерегая исследователей о возможности неадекватного использования термина «имидж» уточняет, что имидж - это не просто образ, сформированный в психике людей, а некое суждение об этом образе, некое мнение о нем, т.е. образ, оцененный теми, у кого этот образ возник.

Н. П. Болотова, характеризуя имидж как символический образ субъекта, создаваемый в процессе субъект - субъектного взаимодействия пишет о том, что «всякий имидж является знаковой структурой. Эта знаковая структура объединяет в себе предметы самой различной природы, но все они являются знаками. Когда речь идет об индивидуальном имидже, то его составляющим является внешность и поведение - черты лица, жесты, одежда, голос, информация о прошлом, позволяющая прогнозировать его поступки, создающие представление об его ценностях» [5]. Согласно В. Г. Крысько – имидж можно рассматривать как образ, имеющий характер стереотипа. Г.С. Мельник считает, что имидж создает заданную социально - психологическую установку, по мнению данного автора, люди воспринимают объект как результат собственного видения, а не как нечто навязанное извне.

Г. М. Андреева пишет: «Имидж – это специфический «образ» воспринимаемого предмета, когда ракурс восприятия умышленно смещен и акцентируются лишь определенные стороны объекта. Поэтому достигается иллюзорное отображение объекта или явления. Между имиджем и реальным объектом существует так называемый разрыв достоверности, поскольку имидж сгущает краски образа...» [1, с.180–181].

Д. А. Леонтьев также разводит понятия «имидж» и «образ», обосновывая, что имидж – это специально сконструированный образ, в то время как образ существует независимо от специальных усилий его носителя или иных его создателей.

В. В. Белобрагин, в рамках проведенного им контент - анализ категории «имидж» на основе анализа трудов 54 - х отечественных и зарубежных авторов, пришли к заключению, что исследователи практически во всех случаях используют в формулировках семантическую основу — термин «образ»; кроме того, контент - анализ показал, что имидж определяется как: 1) «имидж» как форма отражения объекта, 2) как модель, инструмент познания, 3) как вид социального управления [4]. Согласно В. Я. Белобрагину и В. В. Белобрагину имидж - это «эмоционально окрашенный стереотипный образ, идеализированная модель элементов общества, предметного мира, идеальных структур, целенаправленно формируемый субъектами общественной практики в индивидуальном, групповом и общественном сознании для достижения политических, экономических,

социальных результатов, познания, личной карьеры и самовыражения». Е. Б. Перельгина также определяет имидж как образ субъекта, но символический, автор также акцентирует роль субъект - субъектного взаимодействия для функционирования имиджа.

Интересной, на наш взгляд, представляется взгляд З. И. Рябикиной на проблему имиджа, по ее мнению, «имидж - легко считываемый образ, обеспечивающий предъявление через внешнюю атрибутику внутреннего (если речь идет о человеке, то психологического, личностного) содержания, обуславливающего интерес партнера.....создаваемые, тиражируемые имиджи - это любопытнейший пласт проявлений современного человека, грезы о себе самом, воплощаемые в публичной жизни. Имиджевая реальность - воплощение улучшенной, праздничной (не на каждый день) версии себя любимого» [19].

Действительно, если проанализировать имеющиеся определения имиджа, то можно убедиться, что наиболее распространено определение имиджа посредством категории образа, точнее имидж трактуется как образ - психическое отражение психологических качеств и внешности человека (Г. М. Андреева, Н. П. Болотова, О. И. Гордеев, С. Ю. Головин, В. Г. Горчакова, Е. В. Егорова - Гантман, Р. Б. Квеско, И. И. Чернова, М. М. Шепель, О. А. Феофанов, Р. Ф. Фурс и др.). В случае, если образ создается для других, то можно уже говорить об имидже. Так, Д. А. Леонтьев указывает: «образ можно конструировать специально, и тогда он становится имиджем». Г. В. Пантелеева в рамках своего исследования самопрезентации женщины - тренера пишет: «Если человек создал тот или иной имидж, это не значит, что он изменился как личность, что стал другим. Он стал подавать себя как другой» [16, с. 8]. Нельзя полностью согласиться с данной точкой зрения, хотя видимо действительно в реальной практике порой за сменой имиджа не следует изменение личности. Однако смена имиджа, в отличие, от смены стиля одежды (эти два понятия очень часто путают), ведет, а точнее начинается с изменений, с коррекции личности, в первую очередь, с Я - концепции и самооценки. И если изменения в личности не произошли, то, ни о каком удачном, эффективном, конгруэнтном имидже не может идти речи. Беря во внимание определение, данное З. И. Рябикиной, что «имидж - это чувственно представленный взгляд на себя в идеализированной версии», то в этом контексте можно добавить, что имидж в его идеализированной версии сознания служит для личности ориентиром для действий и одновременно мотивом, стимулирующим личность на самоизменения.

Довольно часто исследователи, особенно эта тенденция, просматривается в работах по психологии имиджа политика, под имиджем понимается «маска», которую индивид использует, дабы соответствовать социальным ожиданиям, при этом отмечается, что маска может иметь мало сходства с внутренним содержанием, и призвана сформировать благоприятное впечатление о человеке. Имидж, как маска рассматривается в работах Е. В. Андриенко, И. Гоффмана, А. Ю. Панасюка, Г. Г. Почепцова, А. У. Хараш, В. Шутца и др. Ф. Ницше отмечал, что всякий гений носит маску, таким образом, «утверждая, что имидж - это камуфляж, создающий то впечатление, в котором нуждается его создатель. Г. Г. Почепцов определяет имидж как набор качеств, которые ассоциируются с индивидуальностью: ИМИДЖ= персональные характеристики (физические и психологические особенности человека, его характер, тип личности, индивидуальный стиль принятия решений, обаяние) + социальные характеристики (соответствие текущей ситуации, социальному статусу и моделям ролевого поведения) + символические характеристики (устойчивые характеристики имиджа, связанные с идеологией и культурой). Автор считает, что имидж является многофакторным феноменом, представляющим собой обращенное во вне «я» человека, так называемое его публичное «я». Люди как бы покрыты коммуникативным ограждением в виде публичного «я» за которым может иногда скрываться иное «я» ...[18, с. 72].

Таким образом, на наш взгляд, нельзя не согласиться с такой полифункциональной трактовкой имиджа, поскольку в отдельных жизненных обстоятельствах имидж действительно можно рассматривать как маску, обусловленную ситуативной ролью; имидж - маска служит цели компенсации с одной стороны, а с другой стороны, заглушает негативные стороны личности, в том числе, и внешние недостатки и высвечивает наиболее благоприятные, привлекательные особенности личности. «Множественность образов, многоликость наших предьявлений (из - за различающихся по содержанию контактов), разнообразие имиджевых масок порождает проблему интеграции, сохранения единства личности, проблему удержания чувства самотождественности» [23].

Подобным образом и в социологической науке имидж трактуется как феномен индивидуального, группового или массового сознания, имидж функционирует как образ - представление, в котором в сложном взаимодействии соединяются внешние и внутренние характеристики объекта. При этом, имидж является не просто образом, а целенаправленно сформированным образом кого - либо (или чего-либо), содержащий ряд ценностных

характеристик и имеющий целью оказать эмоционально - психологическое воздействие на аудиторию в целях популяризации и т.д.

Следует указать на определение имиджа, данное в рамках философии И. К. Черемушниковой, по мнению автора: «Имидж можно рассматривать как феномен, в котором происходит слияние всех видов деятельности – преобразовательной, направленной на видоизменение общества или самого человека; познавательной, направленной познающей личностью на окружающих и на саму себя; ценностно - ориентационной, нацеленной на выработку, осмысление, потребление и распространение ценностных смыслов; коммуникативной, представляющей собой процесс кодирования и передачи информации с последующей ее расшифровкой и постоянным обменом смыслами; и, наконец, художественной, в которой и проявляется творческая сущность человека»[24].

Американский исследователь Ф. Дэвис рассматривает имидж как способ предьявления себя окружающим. Английская исследовательница Э. Сэмпсон интерпретирует имидж как сочетание ряда внешних и внутренних факторов, задающих самоимидж, свой подход к имиджу она определяет с позиции самопрезентации: рассматривайте свой имидж как рекламу. Картинка снаружи рекламирует то, что внутри. Но это так же и обещание. Обещание того, что внешний имидж предоставит умение, компетентность и ценности, которые он рекламирует. Схожего взгляда придерживается и П. Берд говоря об имидже как о восприятии вас другими. Это полная картинка вас, которую вы представляете другим. Она включает то, как вы выглядите, говорите, одеваетесь, действуете; ваши умения, вашу осанку, позу и язык тела; ваши аксессуары, ваше окружение и компанио, которую вы поддерживаете. Это свидетельствует в пользу того, что формирование имиджа осуществляется по нескольким коммуникационным каналам, где каждый имеет равноценную значимость и недосмотр одного, ведет к отсутствию конгруэнтности имиджа.

При определении имиджа некоторые авторы справедливо указывают на роль массмедиа. В. М. Шепель дает такое определение: «Имидж – индивидуальный облик или ореол, создаваемый средствами массовой информации, социальной группой или собственными усилиями личности в целях привлечения к себе внимания» [26].

На наш взгляд, наиболее оригинальная и развернутая трактовка понятия имиджа представлена В. Г. Горчаковой. В своих работах автор достаточно подробно и многослойно раскрывает понятие имидж. Так, по ее мнению, имидж это: целенаправленно сформированный образ, многозначное послание, адресованное различным его

потребителям, взаимообогащающий диалог, многообразный типажный (стереотипный) или личностный; это собирательный образ персоны, транслируемая во вне внутренняя сущность человека; прием психологического воздействия, способ саморегуляции и самонастройки, важнейший элемент предстартовой подготовки, необходимый атрибут любых достижений; информационный продукт и как зрелище, это может быть розыгрыш, а может быть код доступа, имеющий словесное образное выражение в зависимости от консервативности, креативности и других особенностей самовыражения личности; имидж как возвращение, развитие собственной личности и имидж как игра, выход за пределы индивидуальности; средство донесения информации; программирование социального успеха; выражение успешной адаптации; программирование социального пространства; единица общения массовым социальным познанием; форма общения; самореализация [9].

Вместе с тем, мы согласимся с мнением С. А. Наумовой, что концептуальная характеристика имиджа должна содержать ряд уточнений:

1. Имидж – это результат типизации. Типизация – неотъемлемая часть повседневной практики общения, в которой сложные и многоплановые явления постоянно сводятся к упрощенным типам. Имидж представляет собой стереотип, свернутую характеристику кого - либо или чего - либо независимо от того, формируется ли она стихийно или является результатом целенаправленного имиджирования. «Солидная компания», «современная фирма», «порядочный милый человек», «неприятный тип», «фанатик», «романтик» – таковы распространенные типажи, вырабатываемые в процессе восприятия окружающего мира.

2. Имидж – элемент символического мира, который с необходимостью создается в процессе типизации. Символизация и типизация – непосредственно связанные между собой процессы. Мир воспринимается, осознается и обозначается людьми в некоторой системе символов. Вещи, люди, объекты природы, процессы и события запечатлеваются в сознании посредством символов. Имидж – один из них. Например, реальные люди обозначаются в восприятии окружающих как «Железная леди», «Простофиля», «Карьерист», «Серая мышь» и т.д.

3. Имидж – фактор коммуникации. Имидж является посредником во взаимодействии между его носителем и воспринимающим лицом. Сознательное управление имиджем всегда рассчитано на реализацию некоторых целей отправителя имидж формирующей информации. Создатель имиджа пытается вызвать те реакции, в которых он заинтересован.

4. Имидж – результат сложной борьбы определений и оценок, вырабатываемых получателем информации, композиция в умах воспринимающих лиц. Он предполагает комплекс мыслительных интерпретаций, собственных и получаемых из внешних источников. Процесс формирования имиджа представляет собой сложную комбинацию восприятий, представлений, мышления и воображения. В восприятиях реципиента предметы или явления отражаются при их непосредственном воздействии на органы чувств. В представлениях отражаются наглядные образы предметов или явлений, возникающие на основе прошлого опыта путем воспроизведения в памяти или воображении. В мышлении происходит сложная переработка восприятий и представлений. Воображение воспринимающей стороны расширяет границы мышления.

5. Имидж – это впечатление, создаваемое на некотором уровне абстракции. Можно выделить, как минимум, три уровня абстракции, которые отражают степень полноты впечатления: имидж как сложная структурированная сеть представлений (высокий уровень полноты впечатления); имидж как оценочная установка (средний уровень); имидж как общее впечатление (низкий уровень).

6. Имидж является продуктом многочисленных и разнообразных процессов формирования впечатлений под влиянием всех заинтересованных сторон. Он формируется не только носителем имиджа, но и другими лицами, а также преднамеренными и непреднамеренными, внешними и внутренними событиями. Формирование впечатлений – возобновляющийся и непрерывный процесс. Сформированный имидж превращается во внутри личностный источник информации в той мере, в какой сохраняется в памяти воспринимающего лица [14, с. 8].

Данные уточнения еще раз подчеркивают социальный характер имиджа: утверждают роль имиджа в качестве посредника в процессе коммуникаций; подчеркивают необходимость социума для оценок и функционирования имиджа; обращают внимание на сложность и неоднозначность процесса формирования имиджа, поскольку он обусловлен множественностью факторов как внутреннего, так и внешнего плана - акцентируют зависимость функционирования имиджа от самого носителя, так и от социальной группы воспринимающего его.

Наряду с множеством определений имиджа, емкость и многогранность проблемы имиджа выражается также и в разнообразии подходов к изучению имиджа. Анализ литературы позволяет говорить о таких имеющихся подходах к исследованию имиджа, как

психосемиотический (М. В. Гамезо; В. А. Лабунская; Е. А. Петрова, Ч. С. Пирс, И. Р. Сушков и др.), в рамках которого имидж рассматривается символический образ - представление, акцентируется роль знаков и семиотических систем коммуникации в формировании имиджа; акмеологический (А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, Е. П. Костенко, А. П. Федоркина), где имидж рассматривается как акмеологический конструкт, способности личности к самопознанию, самореализации; интерсубъектный подход (Е. Б. Перельгина) определяет имидж как символический образ субъекта, создаваемого в интерсубъектном взаимодействии, в основе, которого лежит активная и целенаправленная деятельность субъекта - прообраза имиджа, ориентированная на его самопознание, самовыражение и самосовершенствование в индивидуальном, личностном и профессионально - деятельностном аспектах; социально - психологический (Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, Е. А. Володарская, Д. А. Горбаткин, А. И. Жебит, А. И. Донцов и др.) и социально - перцептивный (Дж. Брунер, Р. Бернс, А. А. Налчаджян, Е. В. Змановская, В. Н. Панферов, К. Д. Шафранская, И. И. Чеснокова и др.), акцентирующие роль социального познания и социально - психологических особенностей восприятия имиджа.

В последнее время в работах отечественных авторов все настойчивее звучит идея о целесообразности использования для анализа феномена имидж драматургический подход И. Гоффмана. Учитывая, что центральным моментом в теории И. Гоффмана является исполнение человеком той или иной социальной роли и что практически все события в жизни человека – это спектакли, которые разыгрываются с целью произвести желаемое впечатление и более того, выбранная человеком роль не случайна и играет человек роль не только для других, но и для себя, все это, безусловно, сближает драматургический подход с анализом функционирования имиджа.

Д. А. Горбаткин и Е. А. Дагаева в своих работах предлагают использовать для анализа проблемы имиджа теорию социальных представлений. В частности, Е. А. Дагаева объясняет целесообразность использования теории социальных представлений в качестве методологической основы изучения имиджа тем, что и имидж и социальное представление, имеют коммуникативную природу; носят коллективный характер; являются феноменом массового, а не индивидуального сознания; имеют культурно - исторический контекст; направляют, регулируют поведение индивидов.

Таким образом, обобщая выше сказанное, можно сделать вывод, что до настоящего времени нет единого общепринятой теории имиджа и по мере развития проблемы - число

трактовок имиджа бесчисленно растет, что отчасти связано с междисциплинарным статусом проблемы. Современное состояние понятийного аппарата в области психологии имиджа характеризуется терминологической многозначностью, и это находит отражение в различных теоретических подходах.

Широкий круг междисциплинарных исследований указывает на то, что имидж, являясь, необходимым условием успешности в личностной и профессиональной сфере, не только обеспечивает самосовершенствование, развитие, социальное продвижение, но и выражает уровень социальных достижений личности на данный момент, отражает эмоциональное состояние личности, степень ее удовлетворенности своей жизнью.

В исследованиях психологии имиджа установлено, что существуют, во - первых, различные индивидуальные имиджи в зависимости от социальной роли и составляющей аудитории имиджа. Во - вторых, наибольшее число имиджей встречается у лиц, находящихся в возрасте активной социализации (14 - 23 года), а также в возрасте, для которого обычно характерно особое разнообразие социальных связей и, соответственно, выполняемых социальных ролей (33—37 лет); при этом имиджи одного человека не изолированы друг от друга и по своему символическому составу могут частично совмещаться.

Проведенный теоретический анализ проблемы имиджа позволяет говорить, что удачный, гармоничный имидж на сегодняшний день является необходимым атрибутом эффективных социальных коммуникаций, условием личностного и профессионального продвижения, некоей ценностью, обеспечивающей жизненный успех. Имидж занимает важное место в системе социальных коммуникаций, выступая как представление о данной личности, которое складывается у ее социальных партнеров, участников социального взаимодействия. Имидж в социальном контексте можно рассматривать как имидж личности – персональный имидж и как имидж группы, организации – корпоративный имидж.

В наших исследованиях под персональным имиджем мы понимаем образ человека в глазах тех людей, с которыми он вступает в социальное взаимодействие. В этом контексте имидж данной персоны становится социальным представлением одного человека о другом человеке. В таком случае имидж имеет две стороны: 1) имидж есть результат социальной перцепции, социально окрашенный образ восприятия; 2) имидж – это то представление, которое складывается у определенной социальной группы, которое, в свою очередь, оказывает влияние на саму персону имиджа, ее социальное поведение. Таким образом, имидж есть результат социальной перцепции, в котором отражаются как свойства субъектов

социальной перцепции, так и одновременно результат процесса самопрезентации. Большинство исследователей, так или иначе, указывают на многофункциональность имиджа как психологического феномена.

Обобщение результатов эмпирических исследований позволяет выделить наиболее значимые функции в качестве миссий персонального имиджа. Имеющийся материал позволяет свести назначение имиджа к двум основным миссиям: первая, заключается в том, что имидж обеспечивает самой личности необходимый психологический самонастрой, вторая миссия заключается в психологическом воздействии имиджа на другого человека (группу).

Обратимся к рассмотрению первой миссии персонального имиджа, которая обеспечивает психологический самонастрой, должное самовосприятие, определенную установку к действиям. Имидж - важный инструмент самонастройки, который функционирует вместе с образом Я (в системе Я - концепции) в качестве регулятора социального поведения личности. В данном случае выражение «работай над собой, а не над мнением окружающих», которое можно интерпретировать, как «работа над собой ведет к изменению мнения окружающих» и это полностью соответствует феноменологии имиджа. И здесь, имеется в виду, что работа над образом Я – это всегда определенный труд, это самовоспитание, которое рано или поздно дает свои положительные результаты.

Вместе с тем, на практике, к сожалению, не всегда, образ Я отражает жизненную перспективу человека и его потребности в самоактуализации, это находит выражение в развитии психологических комплексов личности, с ее неготовностью к переменам, нежеланием работать над собой, возникновением трудных жизненных ситуаций. Следствием может служить и факт самодовольства человека и наличие ложных представлений о том, что «у меня итак все в порядке и меняться мне незачем», хотя последнее может быть связано с включением защитных механизмов. Отметим, что исследование защитных механизмов личности в функционировании имиджа представляет собой новое и мало исследованное поле в психологической науке.

По мнению В. Горчаковой «Подлинная жизнь личности совершается «в точке несовпадения человека с самим собой», и личность начинается с неограниченного выхода за пределы наличного, за пределы приспособления. Она рождается в муках преодоления, в осуществлении невозможного, в надситуативной активности, в борьбе за самого себя» [9, с. 43]. В связи с этим, формирование образа Я многими авторами справедливо оценивается

как зона ближайшего развития личности. В этом контексте работа над собственным образом Я – это не только труд, приносящий плоды, это еще и творческий, увлекательный процесс поиска гармонии между внутренним миром и внешним обликом, приводящий личность к новым событиям, раскрытию новых граней собственной личности, стимул к переменам. «Когда меняемся мы, меняется мир вокруг нас», данную аксиому, наверное, стоит проверить каждому на собственном опыте.

Согласно современным взглядам формирование и изменение образа Я как внутреннего представления человека о самом себе становится источником внешних представлений о данной личности, которое формируется у других людей (имидж человека). В свою очередь, имидж (представление других людей о данной личности) сам становится источником и фактором изменений образа Я.

Понятно, что имидж личности – это не только отражение внешних характеристик человека, но и внутренних. Изменения имиджа личности отнюдь не сводится лишь к внешним изменениям человека. При этом отметим, что одновременно внешние изменения ведут к внутренним преобразованиям самого субъекта, т.е. к изменениям его образа Я. Важно помнить, что в формировании имиджа участвуют еще такие компоненты как вербальный, кинетический, овеществленный, средовой, которые в своей совокупности и образуют единый целостный имидж личности. Наш образ в глазах окружающих формируется не только из оценки внешнего облика (внешность, стиль одежды), но и на основе анализа психолога - поведенческого портрета (жесты, мимика, пластика движений и т.д.) ораторского мастерства, нашего окружения (выражение «Свита делает короля» возникло отнюдь не случайно) и мн. др.

В жизни часто можно слышать такие бытовые высказывания, например, в адрес девушки, изменившей цвет волос, в одночасье превратившейся из брюнетки в блондинку и наоборот: «О, ты изменила имидж», а между тем, речь идет всего лишь об изменении некоторых компонентов габитарного имиджа, когда константными остаются те же движения, доминирующие эмоции, стиль мышления. В отличие от изменения стиля одежды (например, смена спортивного стиля на романтический), изменения имиджа требует гораздо большего времени. Может быть, поэтому часто на женских форумах можно встретить подмену понятий, когда под сменой имиджа подразумевается поход в парикмахерскую или по магазинам. Формированию этого ошибочного представления во

многим поспособствовали всевозможные отечественные и зарубежные телепроекты, демонстрирующие имидж преобразования женщины как персоны за одну передачу.

Рассматривая первую миссию имиджа, смысл которой состоит в психологическом самонастройе, следует указать на психотерапевтический потенциал имиджа. Эта миссия, на наш взгляд, обеспечивает формирование копинг - стратегии (преодолевающего поведения), т.е. поддержание привлекательного имиджа или смена имиджа может служить дополнительным фактором и способом совладания личности со сложными жизненными обстоятельствами. Подчеркнем, что в этой области пока нет убедительных экспериментальных фактов.

Далее обратимся к обсуждению второй миссии, которая состоит в психологическом воздействии имиджа данной персоны на другого человека (или группу), иначе – имидж задает определенные программы и сценарии социально - психологического взаимодействия, установку на общение с нами в определенном ключе, разрешение или запрет на то, как с нами можно себя вести, а как нельзя, да и в целом влияет на желание с нами общаться. В качестве примера достаточно вспомнить героиню фильма Миранду Пристли, блистательно сыгранную Мерил Стрип (главного редактора известного модного журнала, к которой так запросто не подойдешь).

Поскольку такая информация считывается окружающими буквально за секунды, и поскольку эффект первого впечатления пока еще никто не отменял, можно сказать, что первично сформированный в представлениях окружающих имидж персоны будет долгое время определяющим. Понятно, что (в случае необходимости сформировать новый имидж) человеку потребуются немало времени и усилий для того, чтобы изменить определенное мнение, сложившийся стереотип.

Исследования подтверждают, что применительно к имиджу необходимо иметь в виду следующие его важные особенности:

- 1) имидж начинает функционировать только в процессе социального взаимодействия,
- 2) для формирования или изменения имиджа всегда требуется определенное время, поэтому для того, чтобы окружающие не только восприняли новый имидж, но и стали себя вести в соответствии с изменениями потребуется от 2 - 3 месяцев и более.

В логике сказанного отдельной темой исследований является возможность управления формированием имиджа со стороны персоны, являющейся объектом этого имиджа, т.е. той персоны, о которой складывается социальное представление. Формирование и изменение

имиджа немислимо без получения обратной связи, без оценок окружающих, которые обеспечивают человеку разнообразные формы рефлексии и эффективный поиск необходимых, органичных моделей социального поведения.

Исследование психологических закономерностей формирования имиджа также принадлежит к числу малоизученных вопросов психологии имиджа. Принято считать, что формирование имиджа – бесконечный процесс, но будет более точным сказать, что имидж необходимо постоянно поддерживать, улучшать, дополнять, ориентируясь на новые тенденции моды, жизненную ситуацию, но при этом, сохранять свой неповторимый образ.

В рамках более детального изучения имиджа представляет самостоятельный интерес вопрос, касающийся изучения мотивации личности к изменению своего имиджа. Выявление мотивации изменения имиджа является первым шагом на пути к изменению имиджа; отметим, что этот сложный процесс связан также с пониманием и осознанием своих индивидуально - психологических особенностей, внешних, возрастных особенностей, выбором собственного стиля, с четким пониманием своих целей и задач. Уточним, речь идет о возможности влиять на особенности имиджа со стороны той персоны, которая является объектом этого имиджа.

В ходе управления формированием собственным имиджем можно идти двумя путями, первым, простым, но малоэффективным – это срисовать, скопировать готовый образ, адаптировав под себя и внедрить его в сознание своей аудитории. Малоэффективность такого образа «с чужого плеча», сразу будет сигнализировать о диссонансе между собственными психологическими особенностями, (а иногда и типом телосложения) и образом, скопированного из журнала (или образом, принадлежащий известной персоне: актеру / актрисе, певцу / певице). Очень часто в пик популярности того или иного певца (или певицы) на улицах города можно наблюдать их клонов, двойников. Надо иметь в виду, что при таком подходе к формированию имиджа теряется уникальность, неповторимость, индивидуальность образа.

Второй, более сложный, творческий, но интересный путь – это поиск действительно своего гармоничного и уникального имиджа, с учетом жизненного стиля, образа жизни, собственных целей и задач.

Однако, вернемся к вопросу мотивации изменения имиджа – человек может, как самостоятельно проводить работу по изменению имиджа, так и обратиться за помощью к стилистам, имидж - экспертам. Прежде всего, напомним, что в сознании большинства

людей смена имиджа связывается или с неудовлетворенностью человека своей жизнью (развод, потеря работы и т.п.) и конкретно желанием начать новую жизнь, или же необходимостью соответствовать новому социальному статусу или социальной роли (повышение по службе, новая должность и др.). Да, безусловно, это наиболее частые причины либо самостоятельной работы по смене имиджа, либо обращения к услугам имиджмейкера, но этим перечень мотивов отнюдь не ограничивается.

Мотив саморазвития, самосовершенствования, самореализации, самораскрытия, желание рассказать о своем внутреннем мире являются не менее частыми и не менее мощными мотивами по изменению собственного имиджа. Как только человек ловит себя на мысли, что его внешний вид не соответствует внутреннему содержанию, интересы, жизненные ценности не выражаются внешне, окружающие неправильно воспринимают, то у него сразу же возникает желание изменить как минимум стиль одежды, найти необходимые средства самовыражения. Самовыражение через имидж является довольно распространенным мотивом, особенно у молодых людей. Однако, - и это касается любителей часто и кардинально менять свой имидж, - такой поиск, смена ролей, масок, амплуа, окружающими, как правило, воспринимается как неудовлетворенность личностью собой, своей жизнью, или как непостоянство, ветреность, легкомысленность, непредсказуемость персоны.

Таким образом, ясно, что имидж человека на протяжении его жизненного пути не является чем - то статичным и неизменным, хотя бы в силу возрастных факторов, изменений социального статуса, и, конечно же, в связи с внутренними преобразованиями, связанными с личностным ростом, постановкой новых жизненных целей и задач. Как справедливо отмечает В. Г. Горчакова: «... мы вырастаем не только из старой одежды, но и из прежних образов самих себя, которые время от времени нужно обновлять или полностью перестраивать» [9, с. 37]. В этом смысле проявляется еще одна особенность имиджа, заключающаяся в том, что он имеет тенденцию к «старению», снижению адаптивности (феномен «износа имиджа»). Учитывая тот факт, что представления личности о своем будущем также могут меняться, необходимо особо подчеркнуть динамический характер процесса формирования имиджа.

При этом становится понятным тот интерес, который проявляется при рассмотрении проблем имиджа – это вопрос, касающийся связи имиджа и психологического возраста личности. Этот на первый взгляд теоретический вопрос, между тем имеет непосредственный практический выход на практику имидж - проектирования.

Психологический возраст – это, на наш взгляд, одна из интереснейших тем психологии. Как известно, психологический возраст как интегральный показатель отношения человека к времени своей жизни, может быть синхронным, опережающим или отставать от хронологического возраста. В психологических исследованиях уже давно установлено, что в более зрелом возрасте ощущает себя моложе своих лет, а в юности напротив, старше своих лет. Стихотворение Анны Ахматовой «Я научилась просто, мудро жить», написанное поэтессой в 23 года, служит на наш взгляд, тому прекрасным примером.

Конкретнее психологический возраст – это мироощущения человека, мера психологического прошлого, уровень жизненной активности, состояние души, выражающее отношение человека к своей жизни, к себе самому, способность и желание строить планы на будущее. Все эти показатели не могут не отразиться, как минимум, на внешнем виде, а как максимум - на всех составляющих имиджа человека. Отсутствие жизненных планов связано с отсутствием образа будущего.

Психологическая «старость» может наступить в сравнительно молодом возрасте, когда человек оценивает большую значимость событий, относящихся к прошлому, и не видит для себя значимых, вдохновляющих его событий в будущем. На этой основе оценки соотношения значимых событий прошлого и будущего Е. И. Головахой и А. А. Кроником была разработана одна из самых известных методик определения психологического возраста. По выражению авторов, «психологический возраст личности – это лишь стрелка весов, на одной чаше которых – прошлое, а на другой – будущее». Принимая во внимание тест Р. Кастенбаума на определение психологического возраста, содержащий в себе четыре критерия: самоощущение, внешний вид, интересы, мера жизненной активности, - можно утверждать, что указанные критерии относятся ко всем компонентам имиджа человека и, воздействуя на эти компоненты, можно скорректировать психологический возраст и связанный с ним имидж личности.

Это означает, что процесс формирования, становления и функционирования имиджа происходит в трех важных единицах психологического времени – прошлое, настоящее, будущее или иначе: имидж можно рассматривать как следствие прошлого, имидж - актуальный или сегодняшний, текущий и имидж – цель, перспективный, желаемый. Обобщая сказанное, отметим, что на процесс формирования имиджа и собственно на мотивацию его проектирования (в том числе, и на коррекцию имиджа) влияют в равной мере не только события прошлого и настоящего, но и перспективные задачи на будущее и

мечты человека. Хотелось бы акцентировать внимание на том, что изменения и формирование имиджа начинаются, прежде всего, с изменения Я - концепции и повышения самооценки личности, а не с изменения габитарного имиджа и приобретения нового гардероба, как это может показаться на первый взгляд после просмотра всевозможных телепроектов, посвященных имиджевой тематике.

Следующий вопрос, на котором хотелось бы остановиться в рамках данной тематики, относится к проблеме виртуального имиджа, и конкретно - на рассмотрении самопрезентации как психологическом механизме построения и функционирования виртуального имиджа личности в интернет - сети.

Категория «виртуальный имидж» в психологической литературе, по - видимому, еще недостаточно затронута научной разработкой. Между тем, проблема самопрезентации личности в виртуальной среде все чаще становится предметом междисциплинарных исследований, причиной тому может служить, тот факт, что часть социальных коммуникаций, причем значительная часть перешла в интернет - пространство. В связи с возрастающей ролью массмедиа в жизни, как отдельной организации, так и конкретной персоны (наличие виртуального офиса, собственной странички в социальных сетях с информацией о человеке) значимым элементом социального продвижения становится формирование и презентация имиджа не только в реальной жизни, но и в виртуальной реальности интернета. Отметим, что представленность персоны в интернет сети сегодня является необходимым атрибутом и условием не только социального становления личности, но и необходимым фактором общения, поиска новых друзей, а главное - поддержания имеющихся социальных связей.

Первые фундаментальные теоретические и практические наработки проблемы самопрезентации принадлежат зарубежным ученым, таким, как И. Гоффман, М. Снайдер, И. Джонс, Т. Питтман, М. Лири, Р. Ковальски, М. Аркин, Р. Чалдини, А. Шутц. В отечественной психологической науке проблема самопрезентации представлена в работах Е. Л. Доценко, Г. В. Бороздиной, Ю. М. Жукова, Е. В. Михайловой, О. А. Пиккулевой, Е. А. Соколовой - Бауш, В. В. Хороших. По мнению Е. А. Петровой «имидж – категория, универсально применяемая к любому объекту, становящемуся предметом социального познания...» [17].

В этом контексте важны результаты изучения персонального имиджа, а также самопрезентации личности в виртуальном пространстве, представленные в работах А. Е.

Войсунского, Е. П. Белинской, А. А. Гавриленко, О. В. Гавриченко, Н. В. Гордеева, А. Е. Жичкиной, П. М. Дайнеко, И. В. Костериной, Ю. П. Кошелевой, Е. Ю. Крылова, Н. Курчаковой, И. А. Медведевой, Ю. В. Чепель, И. С. Шевченко, А. Р. Шишковой, В. Фриндта, Т. Шуберта, К. Янг и др.

Одними из первых в отечественной психологической науке к изучению стратегий самопрезентации в интернете обратились Е. П. Белинская и А. Е. Жичкина, авторы анализируют данную проблематику в связи с реальной идентичностью личности. На основе анализа и обобщения зарубежных теоретических и экспериментальных исследований по проблеме самопрезентации авторы выдвинули предположение, что множественность виртуальных идентичностей может быть связана:

- с открытостью реальной идентичности, которая ведет к стремлению экспериментировать с идентичностью, испытывать новый опыт;
- с необходимостью или возможностью выражения подавленной части своей личности, которую человек не может выразить в реальности;
- с неудовлетворенностью реальной социальной идентичностью и желанием избавиться от нее [2].

Вместе с тем, несмотря на довольно большое число исследований психологических особенностей социальных коммуникаций в интернет - среде, и в частности, виртуальной самопрезентации личности, понятие «виртуального имиджа» еще не звучало в публикациях и не было затронуто научной разработкой. Создание виртуального имиджа принципиально позволяет уйти от реалий действительного внешнего облика, от статусной принадлежности личности и ее внешних атрибутов, а также от ряда социальных признаков: пола, возраста, национальности и др.

Можно сказать, что виртуальный имидж – это целенаправленно формируемый образ «Я», который следует рассматривать, с одной стороны, как картину собственного Я – представлений о своей внешности, мотивов, целей, а с другой – как отражение персональных ценностей, идеального и желаемого «Я» личности.

Различные интернет - практики, такие как персональный сайт, инстаграм, twitter, Одноклассники, facebook, ICQ, Live Journal, В контакте, Skype электронная почта и др. служат прекрасным примером создания и проектирования желаемого образа «Я» - виртуального имиджа. При этом мотивы формирования виртуального имиджа в интернет - сети оказываются связанными с функциональной нагрузкой интернета (поиск информации,

познание, развлечение, коммуникация и др.). Интенсивно возрастающая социальная активность человека, и прежде всего, изменения социальных практик приводят к возникновению новых видов поведения, среди которых особенно значимым становится медиаповедение. Интернет как особая коммуникативная среда актуализирует сегодня всевозможные презентационные жанры – блоги, сайты - визитки, личные веб - страницы и др. и предоставляет тем самым человеку широкие возможности для самораскрытия и игр с самопрезентацией. Видимо этим можно объяснить сегодняшнюю огромную популярность социальных сетей, Живого Журнала.

Практика показывает, что принадлежность человека, особенно молодежи, к той или иной сетевой группе является не менее значимой, чем принадлежность к реальной группе, видимо отчасти здесь проявляется фактор моды, стремление соответствовать определенным нормам социального поведения принято в определенный промежуток времени. И если вспомнить теорию моды, а точнее типологию распространения инноваций: «инноваторы», «ранние усвоители», «раннее большинство», «позднее большинство», «отстающие», то можно провести аналогию и с освоением и включением человека в социальные сети (что называется «открыватели» - первые включившиеся, и уже немного уставшие от пребывания в социальных сетях, и те, кто только осваивает социальные сети; есть индивиды, и вовсе игнорирующие социальные сети).

Важно отметить, что, несмотря на коммуникативный бум, наблюдаемый в настоящее время, и приверженность современного человека к различным медиаформам самораскрытия и самопрезентации, люди значительно различаются как по степени заинтересованности в представлении себя в медиапространстве, так и по степени активности и вариативности медиаповедения. Можно сказать, что кто - то в большей мере ориентирован на потребление различного рода медиаинформации, а кто - то, напротив, ориентирован на представленность собственной персоны в медиаконтенте, что подтверждает рост числа авторов собственных персональных страничек в интернете, и о тех, психотерапевтических, функциях, которые они реализуют.

Самопрезентация в сети интернет выступает как возможность управления впечатлением о себе, - это полимотивированная деятельность, которая может носить как компенсаторный характер, так и напротив, может отражать стремление человека к новому опыту, творческому экспериментированию по конструированию своего образа. Самопрезентация в интернете некоторым образом связана с реальной идентичностью пользователя, и в свою

очередь, между реальной и виртуальной идентичностью существует возможность взаимного влияния: на мотивацию виртуальной самопрезентации оказывают влияние личностные (уровень самомониторинга, открытость, уровень самосознание, особенности Я - концепции и многое другое), возрастные, гендерные особенности.

Анализ эмпирических исследований показывает, что различные интернет - практики предоставляют личности широкие возможности по вариации стратегий самопрезентации. Кроме того, и сами особенности интернет среды - анонимность, эмоциональная насыщенность контактов, снятие временных и географических границ, отсутствие физической представленности и др., - предоставляют человеку свободу в выборе тактик и стратегий самопрезентации.

Собственно говоря, привлекательность интернета во многом связывается с возможностью контролировать образ собственного «Я». По мнению Т. А. Наумовой «на современном этапе тотальной компьютеризации происходит формирование новой социальной реальности – виртуального сообщества, где первоначальный подход к самоидентичности смещается в сторону самопрезентации, самопредставления. А экспериментировать с идентичностью, проживать одновременно несколько жизней, приводит некоторых пользователей Интернет - сообщества к зависимости от этого процесса.

Данный процесс сформировал ряд проблем современного виртуального сообщества. Это проблема в различии конструирования образа «Я» представителей Интернет - сообщества как имеющих зависимость от виртуальности, так и без нее»[15, с. 14]. Прежде чем, непосредственно перейти к анализу структуры и феноменологии самопрезентации личности в виртуальной среде, обратимся к краткому обзору тактик и факторов обуславливающий выбор стратегий самопрезентаций.

Актуальность изучения самопрезентации в современных научных публикациях связывается с запросами социальной практики, с успешностью межличностных коммуникаций и социального продвижения личности. Многочисленные социально - психологические исследования, показали, что потребность в самопрезентации, которая выступает как форма самоактуализации личности, является базовой социальной потребностью человека, и не удовлетворение данной потребности (в самораскрытии, в самопредъявлении себя окружающему миру) приводит как минимум к психологическому

дискомфору, стрессам и негативным переживаниям, а как максимум - к различными личностными деформациями.

Самопрезентация как форма социального поведения и фундаментальная социальная потребность личности в социально - психологической литературе обычно рассматривается в связи с процессами восприятия человека человеком, формированием Я - концепции, построения имиджа личности. Самопрезентация рассматривается как деятельность, направленная на создание имиджа (Н. П. Болотова); и в таком случае персональный имидж выступает как способ самопрезентации (А. В. Чигиринских), другими словами имидж рассматривается как результат самопрезентации, а самопрезентация как психологический механизм и технология создания имиджа.

Личные веб - сайты представляют сравнительно новый канал массовой коммуникации, они позволяют, во - первых, каждому стать производителем медиа - контента (медиапроизводителем), обеспечивая людям доступ к массовой аудитории, которую они иначе не смогли бы охватить. И, во - вторых, дарят большие возможности в конструировании самопрезентации своей персоны.

Так, в частности, зарубежные исследователи Baum, Dominick, Turkle, Smith, Papacharissi оценивают домашнюю страницу в интернет сети как прекрасное средство самопрезентации. Z. Papacharissi пишет: «Человек разыгрывает ежедневную «информационную игру», в силу чего впечатления, производимые им / ей становятся результатом его / ее умения управлять данной информацией или выдаваемой информацией. Гоффман называет эту игру «спектакль, представление». Таким образом, Веб - страница представляет собой идеальное место действия для информационной игры, позволяя максимально управлять обнаруженной информацией.... Следовательно, создатель веб - страницы осуществляет тщательно контролируемый спектакль, посредством которого самопрезентация достигается в оптимальных условиях [27]. Отметим, что плодотворность применения концепции социальной драматургии И. Гоффмана к изучению самопрезентации в интернет - сети отмечается многими зарубежными исследователями (R. Milani, M.M.A. de Graaf, A. T. Fiore, Jennifer L. Gibbs, N. B. Ellison, R. D. Heino, M. T. Whitty, S. Zarghooni).

О. В. Гавриченко и Т. В. Смолякова к ведущим техникам самопрезентации в интернет - дневниках относят: самоописания и текстовые повествования; дополнительные визуальные средства (рисунки, фотографии, аудиофайлы и ссылки на другие ресурсы), данные онлайн -

тестирования, средства художественной литературы (стихотворения и проза), а так же размещение в блогах анкеты для знакомств [7].

В исследовании И. С. Шевченко по изучению вариативности самопрезентации личности в интернет - общении выявлено следующее: низкая динамичность самопрезентаций, затрудненность смены устойчивых представлений о себе, стереотипность образов самопрезентации определенной группы пользователей связана с ригидностью, инертностью установок. Пользователи, актуально меняющие образы самопрезентаций в общении, напротив, обладают низкой ригидностью, тревожностью и индивидуализмом (не всегда способны иметь собственное самобытное мнение или отношение), высокой степенью аутосимпатии [25].

Следовательно, вариативное содержание образов самопрезентаций связано с некоторой способностью к спонтанному поведению, открытостью новому опыту, стремлением к новым образам себя и ролям. К примеру, известно, что представители публичных профессий (актеры, телеведущие, политики, журналисты и др.) в большей степени осознают процесс контроля над производимым впечатлением, в других же сферах подобный контроль и его осознание менее выражены.

По мнению Е. П. Белинской и А. Е. Жичкиной, существуют две группы мотивов создания виртуальных личностей:

1) мотивационные причины (удовлетворение уже имеющихся желаний) – создание виртуальной личности выступает как компенсация недостатков реальной социализации, такая виртуальная личность может существовать как «для себя», осуществляя идеал Я или, напротив, проявляя деструктивные тенденции пользователя, так и «для других», с целью произвести определенное впечатление

2) поисковые причины (желание испытать новый опыт), здесь виртуальная личность создается для расширения уже имеющихся возможностей реальной социализации [2]. Согласно автору между реальной и виртуальной идентичностью существует возможность взаимного влияния. Исследователь также подчеркивает, что конструирование виртуальных личностей может носить возрастной характер и может быть связано с самоопределением; виртуальные личности могут выполнять функцию самоверификации.

В исследовании Е. Ю. Крылова, посвященном изучению тактик виртуальной самопрезентации, были получены следующие результаты: успешная самопрезентация во «всемирной паутине» связана с такими личностными особенностями студентов, как

удовлетворенность собой, уверенность в себе, потребность в достижении, чувствительность к влиянию других, осознание получаемого уважения от окружающих, открытость в обсуждении тем, затрагивающих их собственную личность (сообщение о своих чувствах и переживаниях, достоинствах и недостатках, жизненных целях и планах) и взаимоотношения (сообщение о своих отношениях с друзьями, родителями, противоположным полом, конфликтах с окружающими).

Характеристиками, опосредованно влияющими на успешность самопрезентации, являются: готовность к глубокому раскрытию по темам интересов и увлечений (сообщение о своем любимом занятии, предпочтениях в области искусства, музыки, кино, вкусах в одежде и еде и др.), ощущение самоценности, низкая выраженность Я - социального в структуре идентичности [12]. Кроме того, в исследовании установлено, что успешной самопрезентации студентов в виртуальной среде способствуют четыре фактора:

1. глубокое самораскрытие и независимость от чужого мнения;
2. предприимчивость и осмотрительность;
3. общительность, которая проявляется в контактности, предпочтении самораскрытия по темам собственных увлечений, интересов, мнений и установок, указании своих способностей при составлении самопрезентаций;
4. деловая направленность самопрезентации, выражающаяся в ориентированности на установление прагматических контактов, высоком уровне самоуважения, склонности к самоутверждению, затрагивании при общении темы собственных финансов чаще сверстников, частом указании нескольких каналов обратной связи в самопрезентациях [12].

Любопытным представляется факт, что использование интернета не имеет значимого влияния на успешность самопрезентации студентов: опытный пользователь может использовать неэффективные приемы представления себя, а новичок достигать значительно лучших результатов, творчески используя имеющиеся возможности [10]. Примечательно, что вариативность самопрезентации в интернете у школьников оказалась выше, чем у студентов (особенно, что касается статусной вариативности); школьники больше, чем студенты стремятся использовать интернет для достижения социального комфорта, за счет принадлежности к виртуальной социальной среде [8].

В исследованиях зарубежных исследователей также отмечается связь самопрезентации с личностными особенностями пользователя. Так, Дж. Сулер в своих работах приходит к заключению, что выбор способа самопрезентации в интернете зависит от типа личности.

Ш. Теркл в своей книге «Жизнь на экране: идентичность в век Интернета» пишет: «Гипотетическим объяснением того, почему одни люди конструируют виртуальные личности, а другие - нет, может быть степень социальной ригидности личности». Выделяется два основных типа социальной ригидности. Первый - это ролевая ригидность (или ригидность "Я" - концепции), которая проявляется в том, что человек воспринимает себя как исполнителя строго определенного набора ролей и, соответственно, "упорствует в определенных видах ролевого поведения. Второй - это диспозициональная ригидность (наличие жестких установок, определяющих восприятие мира в черно - белых тонах) [28]. Следовательно, если индивиды конструируют виртуальные личности, то они обладают низкой социальной ригидностью, а люди, которые никогда не конструируют виртуальные личности - высокой социальной ригидностью.

Зарубежные и отечественные авторы к числу основных причин и личностных оснований эффективности виртуальной самопрезентации относят:

- выражение запретных в реальности агрессивных тенденций;
- высказывание взглядов, которые невозможно высказать в реальности даже самым близким людям;
- выражение подавленных в реальности сторон своей личности;
- удовлетворение запретных в реальности сексуальных побуждений;
- желание контроля над другими людьми.

Обращение к виртуальной самопрезентации часто вызвано:

- недостаточным насыщением общения в реальных контактах;
- возможностью реализации качеств личности, проигрывания ролей, переживания эмоций, по тем или иным причинам фрустрированных в реальной жизни;
- неудовлетворенностью реальной социальной идентичностью и желанием избавиться от нее.

Согласно точке зрения Н. В. Гордеева «виртуальная самопрезентация может служить выражением подавленной части своей личности или удовлетворять потребность в признании и силе. Удовлетворяя потребность в признании и силе, люди создают такую виртуальную самопрезентацию, которая соответствует их идеалу «Я» и замещает плохое реальное «Я» [8].

Однако не все исследователи разделяют подобную точку зрения. Создание виртуальной личности не всегда определяется компенсаторным стремлением по преодолению

объективных и субъективных трудностей реального общения и взаимодействия. По мнению А. Е. Жичкиной часто виртуальная личность не соотносима ни с реальным, ни с идеальным «Я», что может служить доказательством возможностей субъектности участника компьютерно - опосредованной коммуникации [2].

К. Янг полагает, что создание виртуальной идентичности, в целом идет по следующим трем направлениям:

а) через выражение в ней «идеального Я» субъекта, что в качестве своих психологических оснований может иметь низкую самооценку, повышенную тревожность, депрессивные состояния и т.п.;

б) через отражение в ней бессознательных компонентов “Я”, не выражающихся в реальности из - за действия механизмов психологических защит;

в) через создание универсального с точки зрения норм виртуального взаимодействия «персонажа», имеющего ролевое признание в любых сетевых сообществах [29].

В. Фриндтом, Т. Келером, Т. Шубертом выделены четыре фактора, влияющих на самопрезентацию в Интернет - сети:

- опыт взаимодействия с компьютером и опосредованного компьютером общения;
- аудитория;
- степень самосознания владельца;
- идентификация с определенной социальной группой (социальная идентичность [21, с. 43]).

Обобщая изложенное выше, можно заключить, что самопрезентация выступает как психологический механизм построения и использования виртуального имиджа. Самопрезентация как форма регуляции медиаповедения – это социально - психологический феномен, изучаемый в контексте социальных коммуникаций; это сложноорганизованный и полимотивированный процесс регуляции производимого впечатления, обусловленный как особенностями социальных ситуаций, так и представлениями личности о себе и рядом индивидуально - психологических особенностей личности.

Основными средствами самопрезентации являются приемы вербального и невербального поведения, технология оформления внешнего вида и конструирование социальных символов (социальной ситуации); самопрезентация может носить как осознанный (контролируемый), так и неосознаваемый характер. Средства и тактики

самопрезентации связаны с вопросами: кто презентует, что презентуется, как презентуется и кому презентуется.

В литературе имеются различные трактовки виртуальной самопрезентации в интернет - среде, вот некоторые из определений:

- виртуальная самопрезентация - это возможность почти абсолютного управления впечатлением о себе;
- виртуальная самопрезентация есть отражение идеального «Я»;
- виртуальная самопрезентация - это актуализация одной или нескольких субличностей;
- виртуальная самопрезентация есть отражение «Я» реального;
- виртуальная самопрезентация есть «Я» в конфликте с самим собой.

По мнению Дж. Сулер сетевая идентичность — это осуществление мечты, неосуществимой в реальности, мечты о силе и могуществе или о принадлежности и понимании [20]. Б. Бекер рассматривает создание виртуальных идентичностей как выражение деструктивных желаний «тех людей, которые хотят достичь некоторого контроля над своим Я через уничтожение собственного тела, других и мира», автор называет возможность «убежать из собственного тела» одним из главных факторов, мотивирующих участие в виртуальной коммуникации [3].

Более конкретно, предпочтение полной анонимности в сетевой коммуникации может быть связано с неудовлетворенностью реальной социальной идентичностью и желанием избавиться от нее. Ряд авторов (Turkle, Balsamo, Kelly, Sinerella) видят причины множественности и вариативности самопрезентаций в интернет - среде с техническими особенностями коммуникации в интернете и связывают множественность и изменчивость идентичности в виртуальной коммуникации с множественностью идентичности в современном обществе в целом.

Н. Д. Чеботарева предлагает рассматривать виртуальную самопрезентацию как актуализацию одной или нескольких субличностей, при этом субличности выполняют функцию инструментов самовыражения личности. В сетевой коммуникации каждый человек может породить бесконечно большое число "ников" (псевдонимов), которые выступают как идентификаторы той или иной субличности. Множественность и изменчивость идентичности в виртуальной коммуникации, - по мнению исследователя, - отражает не столько множественность, идентичности в современном обществе в целом,

сколько разворачивание структуры собственной личности и исследование породивших их потребностей [23].

Основной характерной особенностью виртуальной самопрезентации, на которую указывают как зарубежные, так и отечественные исследователи, является возможность почти абсолютного управления впечатлением о себе в интернет - сети. Так, например, Е. П. Белинская отмечает, что в силу ряда объективных технологических особенностей (анонимности, дистантности, отсутствия маркеров телесности) виртуальная коммуникация задает для пользователя максимальные возможности в самоопределении и непосредственном самоконструировании [2]. Ш. Теркл сравнивает экспериментирование с самопрезентацией со своеобразным психологическим тренингом, в процессе которого «проигрываются» различные роли [20].

Общий вывод имеющихся в литературе исследований по мотивации создания и использования виртуальной личности звучит примерно так: виртуальность обеспечивает человеку возможность выйти из своего тела – от внешнего облика, показателей социального и экономического статуса, пола, возраста, этнической принадлежности.

К мотивам создания виртуального образа, как правило, исследователи относят:

- стремление к максимальному самовыражению всех сторон своего многогранного «Я»;
- поисковые причины – желание испытать новый опыт, выступающий как некоторая самостоятельная ценности;
- желание снять психологические барьеры в общении, облегчить процесс коммуникации;
- мотив, создать образ, отличный от реального образа, улучшить его;
- мотив удовлетворения информационного голода;
- мотив разрушать образ, созданный реальным обществом;
- мотив обновления, удовлетворяющий желание выстраивать новые и новые отношения, все время меняя образ («каранавальная составляющая»);
- мотив получения эмоционально - энергетического заряда.

Как известно, в целом мотивы медиаповедения личности связаны с удовлетворением коммуникативной, познавательной, развлекательно - игровой потребности личности (общение, познание и развлечение), и как нам кажется, все эти три потребности находят непосредственное отражение в мотивах самопрезентации в интернет сети.

Коммуникативный – выражается в стремлении использовать такие тактики и стратегии, которые более всего способствовали установлению и поддержанию социальных коммуникаций и получению необходимой информации; познавательный – проявляется в исследовании себя, в поиске нового опыта в построении собственного образа и анализе отражение его на межличностных взаимодействиях; развлекательно - игровой - маскарад, смена различных образов, новых идентичностей в контексте интернет - взаимодействий, получение определенного эмоционального заряда.

Дж. Сулер [20] выделяет четыре возможных сценария поведения личности в пространстве сети: остаться самим собой; говорить от имени дискретной части своей целостности; принять выдуманности индивидуальности или остаться полным анонимом, а в некоторых случаях еще при этом сделаться человеком - невидимкой.

Данные сценарии, на наш взгляд, будут являться определяющими в выборе стратегий самопрезентации, в нашей работе мы разделяем виртуальную самопрезентацию, направленную на создание имиджа виртуального, имеющего мало сходства с реальной личностью; и виртуальную самопрезентацию, ориентированную на продолжение формирования в интернет сети, того имиджа персоны, который существует в реальности. Во втором случаи формирование такого имиджа в интернет - сети подчинено не только задачам профессионального, но и личностного продвижения.

Наши исследования [11], направленные на изучение особенностей самопрезентации в интернет сети, показали, что виртуальный имидж можно рассматривать как психологическую маску: обусловленный ситуативной ролью имидж - маска, с одной стороны, служит целям компенсации, а с другой – затушевывает негативные стороны личности, в том числе, внешние недостатки и высвечивает наиболее благоприятные, привлекательные особенности личности. Виртуальный имидж может совпадать, добавлять, полнее раскрывать реальный имидж личности или может частично совпадать с ним, или же – абсолютно не совпадать с реальным имиджем человека. В то же время виртуальный имидж не всегда идеализирует конкретную личность, преувеличивая ее позитивные характеристики, порой наоборот, – он имеет негативный характер, и это зависит от жизненной ситуации и решаемых коммуникативных задач; в ряде случаев виртуальный имидж выполняет функцию психологической защиты.

Исследования показывают, что полная смена имиджа взрослого человека в интернет - сети (за исключением случаев игр с идентичностью и изменение имиджа

ради мошенничества) является отражением неудовлетворенности реальным социальным статусом, социальной идентичностью, той ролью, которую выполняет в реальной жизни. Исследование поведения личности в различных интернет - практиках показало, что у одного человека может быть одновременно несколько, чаще два виртуальных имиджа, один – соответствующий реальному имиджу, часто обнаруживающий себя в социальных сетях, например, в «одноклассниках», и другой, - вымышленный, кардинально отличающийся от реального, демонстрирующийся в чатах и форумах. Факт наличия у одного человека нескольких виртуальных имиджей, можно рассматривать как свидетельство того, что интернет становится виртуальной экспериментальной творческой лабораторией, в рамках которой человек легко моделирует, изменяет свой образ.

Обнаружено, что опыт самоконструирования в интернете помогает человеку скорректировать себя в реальности, т.е. виртуальная самопрезентация способствует самореализации в реальном мире. При этом выявлено, что «игры» с самопрезентацией, построение имиджа, не соответствующего реальности, у подростков и взрослых имеют различные цели и знаки. Так, в подростковом возрасте эти игры имеют позитивную направленность и связаны с поиском идентичности, с социализацией, освоением мира посредством интернета, тогда как у взрослых несоответствие имиджа в виртуальной среде с реальным носит негативный характер (исключение составляют задачи, имеющие исследовательские или реабилитационные цели, и кратковременные игры). Мы полагаем, что такую «игру» с имиджами, творческое экспериментирование с образами можно отнести к числу важных показателей медиаповедения личности.

Анализ современных подходов, эмпирических данных и результатов собственных исследований особенностей медиаповедения личности в виртуальной среде позволяет расширить предметную область изучения социальных сетей и наметить дальнейшие пути концептуализации виртуального имиджа, уточнения его роли, структуры и функций в организации социального поведения личности, которое может стать защитным и совладающим, адаптивным и креативным, активным и пассивным и т.п.

Виртуальный имидж в таком случае можно рассматривать как средство интернет - коммуникации в социальных сетях, а к его функциям в качестве регулятора социальных

отношений и поведения, как это следует из обобщения имеющихся данных, в том числе, и наших собственных исследований, можно отнести такие как:

- фиксация, презентация и идентификация субъекта сетевой коммуникации, создание социального представления о нем;
- производство впечатления;
- предъявление персональной роли и миссии;
- повышение социального влияния и авторитета.

Следует отметить, что если в отношении функций виртуального имиджа в сетевых коммуникациях появляется какая-то определенность, то в отношении его структуры такой ясности нет. Обобщая различные точки зрения, можно сказать, что в структуре виртуального имиджа необходимо выделять не только внешний облик, но также – отношение к собеседнику, социальную позицию, предпочитаемые и допускаемые образцы поведения и персональную историю (примеры реальных и выдуманных поступков и событий), то есть то, что можно было бы назвать персональной легендой.

Таким образом, интернет как глобальный коммуникационный канал, как площадка и средство социализации и самореализации личности становится не только пространством презентации собственного имиджа личности (а также компании, фирмы, страны и т.д.), в котором разворачиваются вариации на тему «меняем маски, ампула, образы», но и выступает как мощное средство формирования и продвижения самой персоны, как самопрезентационные практики личности, направленные на социальное продвижение, идентификацию с определенной социальной группой, или виртуальную компенсацию.

Процесс конструирования имиджа в интернет - пространстве – это чаще всего самостоятельная, осмысленная работа, на результат которой влияют как личностные особенности мотивация, так и реакция интернет - социума, которая уже содержит образцы - эталоны виртуальных имиджей, что выражается в оценках, стереотипах, сетевом этикете, суждениях интернет - пользователей. В среде массмедиа, как на игровой площадке, презентуются и функционируют имиджи, которые затем, трансформируясь, могут присваиваться и внедряться в реальную жизнь.

Проведенный теоретический анализ проблемы имиджа позволяет говорить о том, что имидж (реальный и виртуальный) рассматривается как:

- результат жизнедеятельности человека и средство управления жизненной перспективой;

- инструмент социального продвижения (личностного, профессионального);
- фактор конкурентоспособности;
- функция формирования общественного мнения;
- механизм социально - психологического управления;
- условие вхождения личности в различные социальные группы;
- ресурс финансовый, социокультурный, человеческий;
- система представлений людей о каких - либо объектах;
- функция самомониторинга и самопознания;
- фактор самовыражения, личностного роста, саморазвития и самосовершенствования;
- идентификатор выбора личности (например, выбор психолога - консультанта), товара или услуги;
- критерий успешности личности и организации;
- фактор формирования системы ценностей и индивидуальной картины мира;
- форма психотерапии – достижения комфортного эмоционального состояния и фактор мобилизации энергетических ресурсов личности;
- копинг - ресурс, позволяющий личности уделять должное внимание своему внешнему виду, не забывать о своей внешности и в сложных жизненных ситуациях; смена имиджа может рассматриваться как копинг - стратегия;
- возможность самопрезентации личности своего психологического состояния, статуса, ценностей, направленности личности;
- фактор обеспечения комфортных социальных коммуникаций;
- фактор формирования необходимого отношения;
- фактор идентификации;
- механизм социализации, социальной адаптации и индивидуализации.

Более того, в обыденных представлениях и в научной литературе имидж также рассматривается многофункционально: как самоощущение; как образ человека глазами других людей; как наше Я, обращенное вовне; наша публичная маска; групповая фантазия по поводу конкретного человека; мост между «Я» и «Они»; судьба человека; стиль жизни; личное послание миру; условие и ресурс личностного и профессионального продвижения; результат совместной работы имиджмейкеров, визажистов, фитнес - инструкторов, парикмахеров, диетологов, косметологов.

Обобщая сказанное выше, можно сделать ряд выводов:

- имидж это феномен индивидуального, группового и массового сознания;
- имидж это образ - представление, включающее в себя внешние и внутренние характеристики объекта;
- имидж представляет собой коммуникационный, полифункциональный феномен, процесс формирования, которого обусловлен индивидуально - психологическими особенностями личности, а также задан той социальной ролью, которую исполняет личность;
- процесс восприятия и оценки имиджа, в свою очередь, также обусловлен личностными особенностями лица или лиц, воспринимающих имидж (имидж аудитория).

Список использованной литературы:

1. Андреева Г. М. Психология социального познания. – М.: Аспект - Пресс, 2000.
2. Белинская Е. П., Жичкина А. Е. Современные исследования виртуальной коммуникации: проблемы, гипотезы, результаты. // Образование и информационная культура. Т. 5. Вып. 7. – М.: РАО, 2000. – С. 395 - 431.
3. Белинская Е. П., Жичкина А. Е. Стратегии самопрезентации в Интернет и их связь с реальной идентичностью. 1999. // flogiston.ru/articles/netpsy/strategy/
4. Белобрагин В. Я., Белобрагин В. В. Некоторые вопросы формирования имиджелогии как науки // www.academim.org.
5. Болотова Н. П. Имидж семейного психотерапевта // www.psychology-corner.ru
6. Борисов Б. Л. Технологии рекламы и PR: Учеб. пособие. – М., 2001.
7. Гавриченко О.В., Смолякова Т.В. Особенности саморепрезентации в Интернет - дневниках подростков и молодежи // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2008. N 1(1). URL: <http://psystudy.ru> 11.07. 2012.
8. Гордеев Н. В. Презентация виртуальной личности в разных коммуникационных средах сети Интернет URL: <http://cyberpsy.ru/2011/05/1151/>
9. Горчакова В. Г. Имидж: розыгрыш или код доступа? – Ростов н / Д: феникс, 2011.
10. Егорова - Гантман Е. В. Как делать имидж политика. – М., 1995.
11. Жижина М. В. Имидж личности в виртуальной реальности // Запад - Восток: имиджевый диалог. Том 1. - Материалы одиннадцатого Международного симпозиума по

имиджологии 16 - 17 мая 2013 г., Берлин / Под ред. проф.Е. А. Петровой. – Берлин, Изд - во West - Ost - Verlag, 2013. – С. 90 - 94.

12. Крылов Е. Ю. Формирование тактик целенаправленной самопрезентации у студентов в виртуальной среде: Автореф. канд. ... психол. наук. – СПб., 2012. – 22 с.

13. Маркин В. Н. «Я» как личностная характеристика государственного служащего // Имидж госслужбы: Сборник научных трудов. – М.: РАГС, 1996. – С. 123 - 142.

14. Наумова С. А. Имиджология.– Томск: Изд - во Томского политехнического университета, 2004.

15. Наумова Т. А. Образ «Я» интернет - зависимых в интернет - независимых социальных агентов в виртуальном пространстве: Автореф. канд. ...психол. наук. Ярославль, 2002. // <http://elar.uniyar.ac.ru/jspui/bitstream/123456789/236/1/02070370.pdf>

16. Пантелеева Г. В. Самопрезентация личности как фактор успешности деятельности тренеров - женщин. Дисс. канд. ...психол. наук. – СПб., 2010.

17. Петрова Е. А. Имиджология: избранные труды: монография / Е. А. Петрова. – М. : Ред. - издат. Центр Акад. имиджологии, 2011. – 192 с.

18. Почепцов Г. Г. Имиджология. – М.: «Рефл - бук», К.: «Ваклер», 2006.

19. Рябикина З. И. Психология имиджа: проблемы и перспективы // <http://www.follow.ru/article/347>

20. Сулер Д. Люди превращаются в Электроников: Основные психологические характеристики виртуального пространства. Перевод – Елена Вовк. <http://flogiston.ru/articles/netpsy/electronic>

21. Фриндте В., Келер Т.Публичное конструирование Я в опосредованном компьютерном общении / В. Фриндте, Т. Келер // Гуманитарные исследования Интернета / под ред. А. Е. Войсунского. – М., 2000. – С. 40 - 54.

22. Футин В. Н. Имидж - стратегия // Имиджология. Как нравится людям. / В. М. Шепель. – М.: Народное образование, 2002.

23. Чеботарева Н. Д. Интернет - форум как виртуальный аналог психодинамической группы // www.library.by/portalus/modules/psychology

24. Черёмушникова И. К. Имидж как смысловая реальность культуры. – Волгоград: Изд - во ВолгМУ, 2010.

25. Шевченко И. С. Вариативность самопрезентации личности в интернет - общении. Дисс. канд. психол. наук. – Казань, 2002. – 170 с.

26. Шепель В. М. Имиджология: секреты личного обаяния. – Ростов н / Д, 2008.
27. Papacharissi Z. The Presentation of Self in Virtual Life: Characteristics of Personal Home Pages http://tigger.uic.edu/~zizi/Site/Research_files/PresentationInVirtualLife.pdf
28. Kelly P. Human Identity Part 1: Who are you? <http://www-home.calumet.yorku.ca/pkelly/www/id1.htm>
29. Young K. What makes the Internet Addictive: potential explanations for pathological Internet use. / Paper presented at the 105th annual conference of the American Psychological Association, August, 1997, Chicago, IL <http://www.pscw.uva.nl/sociosite/psyberspace.html>

© Жижина М. В., 2015.

УДК 37

Л.А.Камалова

Доцент, кандидат педагогических наук

Кафедра педагогики и методики начального образования

Института психологии и образования КФУ

ПРОБЛЕМА ДЕТСКОГО ЧТЕНИЯ В РОССИИ

Содержание

Глава 1. Проблема детского чтения в России как национальная проблема.

1.1. Кризис детского чтения на современном этапе.

1.2. Чтение – основа воспитания, образования и развития человека

Глава 2. Навык чтения как методический аспект изучения чтения

2.1. Определение навыка чтения в методической науке.

2.2. Процесс формирования квалифицированного читателя.

Глава 3. Современные технологии обучения чтению.

3.1. Современные техники (методики) чтения.

3.2. Методические приемы формирования интереса к чтению и книге в начальной школе.

Заключение

Список использованной литературы

Глава 1. Проблема детского чтения в России как национальная проблема

1.1. Кризис детского чтения на современном этапе

За последние двадцать лет статус чтения, его роль, отношение к нему в российском обществе, как и во многих странах мира, сильно изменилось. Снижение интереса к чтению является общемировой тенденцией, обусловленной глобализацией СМИ и бурным развитием индустрии развлечений, вытесняющих чтение и как престижный источник получения информации и как приятную и престижную форму досуга. Последние социологические опросы жителей России показывают, что значительно снизился интерес к чтению книг не только у школьников, но и среди тех категорий граждан, кто имеет высшее образование.

Доля систематически читающей молодежи снизилась в России с 48 % в 1991 г. до 28 % в 2005 г. Если в 1991 г. 79 % жителей нашей страны читали одну книгу в год, то в 2005 г. эта цифра составила 63 % . В 1991 г. 61 % россиян ежедневно читали газеты, в 2005 г. - только 24 % . В 1970 - е годы регулярно читали детям в 80 % семей, сегодня - только в 7 % .

По результатам международных исследований PISA - 2000, российские школьники заняли 27 место по чтению среди 32 стран мира. Установлено, что учащиеся средних образовательных школ России затрудняются назвать главную мысль прочитанного произведения, не умеют найти заданную информацию в небольшом тексте, затрудняются определить последовательность событий в прочитанном тексте.

У современных детей и подростков не только другие литературные предпочтения, но и иное восприятие книжной культуры. Они относятся к книге не как к «учебнику жизни», а как одному из средств информации. Утверждается «новая модель» детского чтения, «новые модели» чтения для детей и подростков разных возрастов, и эта изменившаяся реальность ставит иные задачи воспитания юного читателя.

Таким образом, современная ситуация с чтением в России представляет собой системный кризис читательской культуры. «Россия подошла к критическому пределу пренебрежения чтением, и на данном этапе можно говорить о начале необратимых процессов разрушения ядра национальной культуры», – говорится в преамбуле «Национальной программы поддержки и развития чтения» [11]. В документе констатируется: «Современная ситуация с чтением в России представляет собой системный кризис читательской культуры» [11]. В 2006 году по заказу Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям и Российского книжного союза разработана

«Национальная программа поддержки и развития чтения». Принятие и реализация этой программы диктуются острой жизненной необходимостью.

1.2. Чтение – основа воспитания, образования и развития человека

Чтение – это базовый компонент воспитания, образования и развития культуры. Оно является деятельностью, формирующей и развивающей личность, инструментом получения образования и распространения культуры, свидетельством сформированности коммуникативной и профессиональной компетенции специалиста, инструментом достижения успеха человека в жизни. По мнению А.Г. Акимовой, «чтение за эти годы стало прежде всего развлечением, к самым популярным жанрам теперь относятся детективы и фэнтези. Именно это тревожит более всего: ведь в российской традиции художественная литература долгое время формировала жизненные ценности и воспитывала подрастающее поколение» [2].

Развитие медиакультуры, бурный рост интернет - технологий «сдвигают» традиционную структуру чтения – как массового, так и «элитарного». В.П. Чудинова характеризует современную ситуацию с чтением в подростковой и молодежной среде таким образом: «Чтение подрастающего поколения становится все более функциональным и утилитарным. Подростки все чаще читают как взрослые: с одной стороны, чтение – это получение нужной для учебы информации, с другой – это «легкое чтение» как развлечение (чтение иллюстрированных журналов, комиксов, книг с более легкими, простыми и короткими текстами, как правило, не высоких художественных достоинств)» [17].

В современной науке существуют различные определения понятия «чтение». Зарубежные ученые дают следующее определение чтению: «Чтение - навык (привычка, тренировка, запоминание), работа с печатным текстом». Это - западное определение. Приверженцы этого направления, в том числе и в России, решают в основном проблему грамотного функционального чтения как совокупности знаний и навыков, позволяющих отбирать, понимать, организовывать информацию. Российское определение чтения основано на духовно - нравственных традициях, оно не отрицает базовых умений и навыков грамотности, но формулирует термин несколько иначе: «Чтение - это творческое воссоздание написанного, общение с автором через систему художественных средств, это - искусство слова, умение видеть за словом - образ [15, с.68 - 76].

Таким образом, в зависимости от того с какой целью и по каким мотивам люди обращаются к чтению, можно остановиться на двух параллельных парадигмах.

1. Чтение как функциональная грамотность - потребление информации. Навыки такого чтения более всего необходимы для работы с научной литературой, для пополнения знаний, развития логики. Такое чтение должно быть рациональным.

2. Чтение как творчество - духовный процесс формирования личностных характеристик сознания, самосоздание мыслеобразов, жизненных ценностей под влиянием художественной литературы. Такое чтение должно быть творческим.

Г.Г.Граник, С.М.Бондаренко, Л.А.Концевая [6] придерживаются точки зрения, что постигнуть смысл текста - значит выделить в тексте главную мысль. Отсюда соответствующая ориентация читателя на поисковую деятельность внутри текста и соответствующая технология этого поиска. В их книге «Как учить работать с книгой» приведены этапы этой работы и дана система операций в каждом этапе, начиная с работы с заголовком текста. Следовательно, ученые понимают чтение как процесс получения информации из заданного текста.

Другие отечественные ученые считают чтение творческим процессом, в результате которого у читателя возникают собственные мысли и переживания, рождаются ассоциации, развивается воображение. Чтение – это творческий процесс, считает И.И.Тихомирова [15, с.68 - 76].

Согласно точке зрения И.И.Тихомировой, «смысл творческого восприятия - это путь, ведущий через образную систему художественного произведения, к душе ребенка, это расширение опыта его жизнедеятельности за счет опыта и судеб литературных персонажей, это развитие креативных способностей, это погружение во внутренний мир людей и их взаимоотношения. В индивидуальном плане это творческая самореализация личности читателя, стимулирующая потребность общения с книгой» [15]. По мнению ученого, в этом и лежит «путь к решению проблемы продвижения чтения в молодежную среду» [15, с.68 - 76]. В социальном значении - это интеллектуальный и духовный ресурс нации на пути движения к культуре, к прогрессу.

Огромная роль в формировании навыка правильного, вдумчивого чтения принадлежит школьному учителю. Начальная школа сегодня работает по реализации Федеральных государственных стандартов начального общего образования. Перед учителями начальных классов стоит важнейшая цель – формирование читательской компетентности младших школьников. Это означает, что за четыре года обучения в школе первой ступени дети должны научиться осознавать себя «грамотными читателями, способными использовать

читательскую деятельность как средство самообразования». Младшие школьники должны овладеть техникой чтения, приемами понимания прочитанного и прослушанного произведения, знанием книг и умением самостоятельно их выбирать, сформированностью духовной потребности в книге и чтении» [13, с.135]. Результат обучения чтению в начальной школе определяется Н.Н.Светловской, как «умение думать до чтения, во время чтения и после чтения» [14, с.35].

Учитель русского языка и литературы в среднем звене школы является тем духовным наставником подрастающего поколения, от которого во многом зависит, что и как будут читать современные дети, не только обучаясь в стенах школы, но и выйдя из нее. Начитанность, образованность школьного учителя литературы, его эрудиция, кругозор, читательские предпочтения, общая культура – все отражается на качестве урока литературы, на качестве чтения его воспитанников, уровне их читательской культуры.

Задача преподавателя вуза – сформировать навык творческого чтения, привить культуру чтения, воспитать заинтересованного читателя, любящего чтение и книгу. Преподаватель вуза, преподающий гуманитарные дисциплины, имеет возможность приобщить студентов к чтению и перечитыванию любимых авторов, любимых художественных произведений. Читать книги надо с удовольствием, получая эстетическое удовольствие от прочитанного, только тогда перед читателем открывается богатый внутренний мир писателя, становятся понятными его мысли и идеи. По мнению Д.С.Лихачева, образованный человек должен неоднократно возвращаться к прочитанной книге: «Если первый раз прочли произведение невнимательно – читайте еще раз, в третий раз. У человека должны быть любимые произведения, к которым он обращается неоднократно, которые знает в деталях, о которых может напомнить в подходящей обстановке окружающим и этим то поднять настроение, то разрядить обстановку (когда накапливается раздражение друг против друга), то посмешить, то просто выразить свое отношение к происшедшему с вами или с кем - либо другим» [9].

Известный американский ученый М.Адлер в своем труде «Как читать книги» определяет чтение как средство коммуникации: книга помогает установить между автором и читателем диалог, направляющий, как говорил Сократ, в поисках истины. Чтение М.Адлер считает не развлечением, но тяжелой умственной работой, постоянным обучением, тренировкой чувств и мышления, которую мы внутренне не осознаем. Это процесс, при котором разум человека «преодолевают новые высоты исключительно в результате собственных усилий» [1, с.230]. Человеку, постигающему чтение, необходимы

терпение, привычка и понимание, что наилучший результат достигается постоянными тренировками, как в спорте. «Нужно уметь определять структуру книги, находить ключевые слова, выстраивать цепочку логических рассуждений вслед за автором. . . Настоящее чтение требует интенсивной работы ума. Обычно настоящее чтение — это тяжелая и медленная работа» [1, с. 229].

Известный французский писатель Д. Пеннак считает, что внимательное чтение книги сродни открытию философского камня: «Такое преобразование не проходит даром. Из такого путешествия человек не возвращается прежним. Во всяком чтении заложена, как бы ни была она подавлена, радость от возможности читать, и она сродни восторгу алхимика. Радость от возможности читать неистребима, ей не страшны никакие зрелища, даже телевизионные, даже идущие каждый день сплошной лавиной» [12, с. 167].

Таким образом, российские и зарубежные ученые единодушны в мнении о том, что нужно учиться читать книги, учиться этому искусству всю сознательную жизнь. Главное, что объединяет всех ученых, пишущих о проблеме чтения, - это мысль о саморазвитии, самообучении, самосовершенствовании человека в процессе чтения книг.

«Национальная программа поддержки и развития чтения» подчёркивает: «Чтение – это важнейший способ освоения базовой социально значимой информации – профессионального и обыденного знания, культурных ценностей прошлого и настоящего, сведений об исторически непреходящих и текущих событиях, нормативных представлений, – составляющей основу, системное ядро многонациональной и многослойной российской культуры... Чтение является самым мощным механизмом поддержания и приумножения богатства родного языка» [11].

Чтение является единственной интеллектуальной технологией освоения накопленного человечеством знания, совершенно очевидно, что фундаментом информационной культуры общества должна быть именно культура чтения, основы которой закладываются в семье, в библиотеке, образовательных учреждениях. Уровень интеллекта нации, стабильность её развития и процветания, конкурентоспособность страны непосредственно определяют именно уровень и качество чтения молодого поколения в обществе.

Главные задачи по повышению качества чтения среди школьников, детей и подростков - воспитание культуры чтения, воспитание интереса к чтению (прежде всего, классики), развитие читательской и информационной культуры. Это обеспечивает в дальнейшем решение основных жизненных проблем молодёжи: обучения, освоения профессиональной

деятельности, самообразования, формирования мировоззренческих, нравственных основ личности; продвижение чтения в нечитающую или слабо читающую среду студенческой молодежи.

Глава 2. Навык чтения как методический аспект изучения чтения

2.1. Определение навыка чтения в методической науке.

Умение читать определяется специалистами, как навык чтения, в процессе овладения которым человек проходит освоение четырех этапов: на первом этапе человек учится складывать буквы в слова и читать; на втором уровне – учится читать вслух; на третьем – читать про себя; на четвертом – критически осмысливать прочитанное. Чтобы стать полноценным, грамотным читателем, необходимо освоить все четыре этапа навыка чтения [5].

В современной методике навык чтения понимается как автоматизированное умение по озвучиванию печатного текста, предполагающее осознание идеи воспринимаемого произведения и выработку собственного отношения к читаемому. Такая читательская деятельность предполагает умение думать над текстом до начала чтения, в процессе чтения и после завершения чтения [14,с.35]. Именно такое «вдумчивое чтение», основанное на совершенном навыке чтения, становится средством приобщения ребенка к культурной традиции, погружения его в мир литературы, развития его личности. Навык чтения – это залог успешного учения как в начальной, так и в средней школе, а также надежное средство ориентации в мощном потоке информации, с которым приходится сталкиваться современному человеку.

В методике принято характеризовать навык чтения, называя четыре его качества: правильность, беглость, сознательность, выразительность [8,с.238].

Правильность – определяется как плавное чтение без искажений, влияющих на смысл читаемого текста. Беглость – это скорость чтения, обуславливающая понимание прочитанного текста. Такая скорость измеряется количеством печатных знаков, прочитанных за единицу времени (обычно кол - во слов за 1 минуту). Сознательность чтения в методической литературе понимается как понимание замысла автора, осознание художественных средств, помогающих реализовать этот замысел, и осмысление своего собственного отношения к прочитанному. Выразительность чтения – это способность средствами устной речи передать слушателям главную мысль произведения и свое собственное отношение к нему.

Все названные качества взаимосвязаны между собой и взаимообусловлены. Без правильного озвучивания графических знаков невозможно понимание отдельных единиц текста. Без уяснения значения каждой единицы нельзя уяснить их связь. Без внутренней связи отдельно взятых компонентов текста не произойдет осознания идеи произведения. В свою очередь. Понимание общего смысла произведения помогает правильности чтения отдельных его элементов, а правильное чтение и понимание текста становятся основой для выразительности чтения [8,с.240].

Таким образом, подготовка чтеца должна строиться с учетом одновременной работы над всеми четырьмя качествами навыка чтения. Данный подход реализуется уже в период обучения грамоте. Еще важнее такую систему работы иметь в виду на уроке при чтении художественных текстов. Усилия учителя на уроке должны быть направлены на синтезирование всех компонентов чтения у маленького чтеца и на их функционирование в процессе чтения. Однако становление навыка чтения – процесс не простой и длительный.

Современная методика выделяет три этапа формирования навыка чтения: аналитический, синтетический, этап автоматизации [8, с.247].

Аналитический этап чтения характеризуется тем, что все три компонента процесса чтения (восприятие, произнесение, понимание) в деятельности чтеца «разорвань» и требуют от ребенка отдельных усилий по произведению конкретных операций. Младший школьник должен увидеть гласную букву, соотнести со слогом - слиянием, подумать, куда надо прочитать буквы вне слияния, озвучить каждый увиденный графический слог, т.е. произнести слова плавно, так, чтобы узнать слово и понять его. Чтение по слогам – это признак того, что ребенок находится на самом первом этапе формирования навыка – на аналитическом. Обычно считают, что аналитический этап соответствует периоду обучения грамоте. Однако учитель должен помнить, что каждому ребенку свойствен свой темп в развитии вообще и в овладении навыком чтения в частности.

Синтетический этап предполагает, что все три компонента чтения синтезируются, т.е. восприятие, произнесение и осмысление читаемого происходит одновременно. На этом этапе ребенок начинает читать целыми словами. Однако главным признаком перехода чтеца на этот этап является наличие при чтении интонирования. Важно, чтобы ребенок не просто осмысливал отдельные единицы текста, а соотносил их с целостным содержанием читаемого. Интонация при чтении появляется при условии, если чтец удерживает в

сознании общий смысл читаемого текста. Это обычно происходит на второй год обучения в начальной школе.

Этап автоматизации описывается как этап, на котором техника чтения доведена до автоматизма и не осознается читателем. Его интеллектуальные усилия направлены на осознание содержания читаемого и его формы: идеи произведения, его композиции, художественных средств. Для этапа автоматизации характерно стремление ребенка читать про себя. Главным признаком того, что дети достигли уровня автоматизации, является их непосредственная эмоциональная реакция на самостоятельно прочитанное произведение, их желание поделиться первичными читательскими впечатлениями.

Установлено, что полноценного восприятия художественного произведения не бывает без определённой культуры чтения. Культура чтения – достижение личности, уровень читательского развития, количественные и качественные показатели сознания, деятельности и общения одновременно являются и продуктом, и фактором развития личности. Культура чтения включает:

- 1) рациональную организацию процесса чтения в зависимости от текста, широкого контекста чтения и свойств читателя;
- 2) глубокое, точное, отчетливое и полное понимание и «присвоение» содержания текста, сопровождающееся эмоциональным сопереживанием, критическим анализом и творческой интерпретацией прочитанного;
- 3) поиск, анализ и выбор текста (книги, электронного документа, базы данных, поисковых систем в Интернете и др.) для чтения в соответствии с интересами и возможностями читателя, а также с целью чтения;
- 4) выбор способов (устного, письменного) и языковых средств сохранения прочитанного на родном и иностранных языках (высказывание, суждение, доклад, план, тезисы, конспект, аннотация, реферат и т.д.);
- 5) читательская культура читателя реализуется в поступках читателя как проявление его сопереживания, сомышления, сотворчества с другими людьми в обществе, с учетом законов природы и общества.

Культура квалифицированного читателя – это «медленное чтение», которое требует многообразной аналитической и синтезирующей работы ума и вместе с тем работы чувств, серьезного эмоционального «подключения». Такое чтение в 20 - е годы XX века называли «вчувствованием» [8,с.224]. Культура чтения предполагает напряжённый духовный труд,

который по своей сути является производством смыслов. Тем самым построение и выражение личностных смыслов, заложенное в саму природу смыслового чтения, выступает важным признаком культуры чтения. Культура чтения не формируется сама по себе, а складывается в процессе образования человека. Значимым условием для развития культуры чтения является включение личностного компонента (потребностей, мотивов, ценностей, смыслов) в структуру учебной деятельности.

2.2. Процесс формирования квалифицированного читателя.

Интерес к чтению возникает в том случае, когда читатель свободно владеет осознанным чтением и у него развиты учебно - познавательные мотивы чтения. Условием овладения читательской деятельностью является также знание способов чтения, способов смысловой обработки текста, владение определенными умениями и навыками, которые не должны развиваться спонтанно. Считаю, что одним из вариантов повышения качества чтения в начальной школе является целенаправленное управление обучением чтению. Чтение - сложный психофизиологический процесс. В его акте принимают участие зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы. Об основе этого процесса, как пишет Б.Г. Ананьев, лежат «сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем».

Чтение на своем первичном этапе, на этапе формирования технологии чтения, известный психолог Б.Д. Эльконин характеризовал как «процесс воссоздания звуковой формы слов по их графической модели» [16,с.89]. Это значит, что ребенок должен увидеть букву, отдифференцировать букву, определить какая эта буква, а дальше он должен увидеть, отдифференцировать и определить следующую букву. И только если время опознания второй буквы не будет больше времени забывания предыдущей, не будет забывания, ребенок сможет опознать слог. Эти этапы ребенок проходит достаточно долго. В сложном процессе чтения можно различить три основных момента:

1) Восприятие данных слов. Уметь читать - это значит, прежде всего, уметь по буквам догадываться о тех словах, которые ими обозначаются. Чтение начинается только с того момента, когда человек, смотря на буквы, оказывается в состоянии произнести, или вспомнить, определенное слово, соответствующее сочетанию этих букв. В этом процессе восприятия букв, как символов определённого слова, большое участие принимают не только зрение, но также память, воображение и ум человека. Когда мы читаем слова, то не

только складываем букву за буквой, а, схватив одну или несколько букв, сразу догадываемся о целом слове.

2) Понимание содержания, связанного с прочитанными словами. Каждое слово, прочитанное нами, может вызывать в нашем сознании какие - нибудь изменения, которыми определяется понимание нами этого слова. В одном случае в нашем сознании возникает определённый, более или менее яркий образ, в другом - какое - нибудь чувство, желание или отвлечённый логический процесс, в третьем и то, и другое вместе, в четвертом - никакого образа и чувства, а только лишь простое повторение воспринятого слова или, быть может, другое слово, с ним связанное.

3) Оценка прочитанного. Умение не только прочесть книгу, но и критически отнестись к её содержанию наблюдается, как известно, не всегда. Мотивом чтения является потребность. У младшего школьника, овладевающего чтением, вначале возникает потребность научиться читать, т.е. освоить звуковую систему и сам процесс чтения - возникновение из букв слова. Это вызывает у него интерес.

Освоив первоначальное чтение (грамоту), ученик меняет мотив чтения: ему интересно понять, какая мысль кроется за словами. По мере развития чтения мотивы усложняются, и школьник читает с целью узнать какой - то конкретный факт, явление; даже появляются более сложные потребности, например, познать мотив поступка героя, чтобы оценить его; найти главную мысль в научно - популярном тексте и т.д.

Чтение непосредственно связано и с устной речью. С помощью устной речи отрабатывается выразительность чтения; при чтении используются средства речевой выразительности, а также связанная устная речь для передачи содержания текста и общения между читающими.

Восприятие текстов младшими школьниками не соответствует восприятию зрелого чтеца и имеет ряд особенностей. Ему свойственна:

- фрагментарность, отсутствие целостности восприятия текста;
- слабость абстрагирующего и обобщающего восприятия;
- зависимость от жизненного опыта;
- связь с практической деятельностью ребенка;
- ярко выраженная эмоциональность и непосредственность, искренность сопереживания;
- превалирование интереса к содержанию речи, а не к речевой форме;

- недостаточно полное и правильное понимание изобразительно выразительных средств речи;

- преобладание репродуктивного (воспроизводящего) уровня восприятия.

Чтобы сформировать чтение как учебное умение, необходимо это обстоятельство иметь в виду. Важно также учитывать особенности познавательной деятельности детей. У детей 6 - 7 лет еще не развито логическое мышление, оно носит наглядно - действенный характер, требует опоры на практические действия с различными предметами и их заместителями - моделями. Далее постепенно мышление приобретает наглядно - образный характер, и, наконец, возникает логическое абстрактное мышление. Эти ступени развития познавательной деятельности младшего школьника накладывают отпечаток на характер обучения.

Основная цель уроков литературного чтения в начальных классах — помочь ребенку стать читателем: подвести к осознанию богатого мира отечественной и зарубежной детской литературы как искусства художественного слова; обогатить читательский опыт.

Развитие читателя предполагает формирование такой деятельности, когда он способен **воспринимать** текст (слушать и слышать художественное слово, читать вслух и молча изучать текст или только знакомиться с ним); **понимать** читаемое не только на уровне фактов, но и смысла (иметь свои суждения, выражать эмоциональные отношения и т. д.); **воссоздавать** в своем воображении прочитанное (представлять мысленно героев, события) и, наконец, **воспроизводить** текст, т. е. уметь рассказывать его в разных вариантах — подробно, выборочно, сжато, творчески, с изменением ситуации. Эти компоненты необходимы для осуществления правильной читательской деятельности. Чтобы ребенок стал полноценным читателем, важно создать условия для формирования читательской деятельности.

В образовательных стандартах нового поколения ставится вопрос об оптимизации обучения; в начальной школе – это переход от «знаниевого» подхода к деятельностному [16]. Деятельностный подход к обучению предполагает:

- Наличие у детей познавательного мотива (желание узнать, открыть, научиться) и конкретной учебной цели (понимание того, что именно нужно узнать, открыть, освоить).

- Выполнение учениками определенных действий для приобретения недостающих знаний.

- Выявление учениками определенных действий для приобретенных недостающих знаний.

- Выявление и освоение учащимися способа действия, позволяющего осознанно применять приобретенные знания.

- Формирование у младших школьников умения контролировать свои действия – как после их завершения, так и по ходу.

- Включение содержания обучения в контекст решения значимых жизненных задач.

В основе системно - деятельностного подхода лежит участие ребенка в учебном процессе в качестве субъекта учения. Для младшего школьника ведущим типом деятельности становится учебная деятельность. Методы, способствующие становлению субъективности ребенка, сосредоточены в учебной деятельности. Результат учебной деятельности ребенка – изменения самого ученика, его развитие.

Педагогическая практика показывает, что, если не читающий ученик научился читать в период обучения грамоте, то он в коллективе класса занимает заметное место, верит в свои силы. И, наоборот, если ребёнок не овладел чтением, он чувствует какую - то ущербность, теряет веру в свои силы, в способность хорошо учиться и в коллективе класса находится в тени. Морально он будет переживать свой недостаток и не сможет полностью реализовать свои возможности. Поэтому в начальной школе необходима систематическая целенаправленная работа над развитием и совершенствованием навыков беглого, осознанного чтения от класса к классу.

Полноценный навык чтения – это база для дальнейшего обучения всем другим школьным предметам. Это залог успешного учения, как в начальной школе, так и в средней, основной источник получения информации и даже способ общения.

Однако, на современном этапе, когда интерес к чтению книг у подрастающего поколения снижается, педагогическая практика показывает, что у детей в начальных классах навык чтения формируется недостаточно полноценно. От 40 до 60 % детей оканчивают начальную школу с непреходящими трудностями в чтении и письме. Поэтому сейчас перед учителем начальной школы встаёт задача сформировать положительное отношение к чтению. Ребёнок должен научиться читать для себя, научиться понимать чужие мысли, заключённые в тексте, извлекать из текста тот смысл, который автор вложил в него.

Интерес к чтению возникает в том случае, когда читатель свободно владеет осознанным чтением и у него развиты учебно - познавательные мотивы чтения. Одним из вариантов

повышения качества чтения в начальной школе является целенаправленное управление обучением чтению.

Чтобы сформировать чтение как учебное умение, надо это обстоятельство иметь в виду.

Управлять процессом формирования навыков чтения можно при соблюдении следующих условий:

- При формировании навыков чтения необходимо опираться на развитие таких важнейших психических процессов, как восприятие, внимание, память, мышление.

- Навык чтения значительно укрепляется, если параллельно с ним развиваются и другие виды речевой деятельности: аудирование, говорение и письмо.

- Формировать полноценный навык чтения необходимо не только на уроках чтения, но и на уроках математики, русского языка, окружающего мира и др. Осуществляя межпредметные связи, учитель не только совершенствует навык чтения, но и создает условия для усвоения других учебных дисциплин.

- Занятия по чтению должны формировать у учащихся положительную мотивацию, интерес к чтению и книге вообще.

- Технические упражнения по формированию навыка чтения выносить на отдельный короткий момент урока, а основное время урока отводить чтению и работе над изучаемым художественным произведением.

Глава 3. Современные технологии обучения чтению.

3.1. Современные техники (методики) чтения

В современной науке существуют два основных, противоположных в своей основе, метода обучения чтению. Один называется методом целых слов, другой - фонологическим.

Фонетический подход основан на алфавитном принципе. В основе - обучение произношению букв и звуков (фонетике). Когда ребенок накапливает достаточные знания, он переходит к слогам, а потом и к целым словам. В фонетическом подходе есть два направления: метод систематической фонетики и метод внутренней фонетики.

Метод систематической фонетики. Перед тем как читать целые слова, детей последовательно обучают звукам, соответствующим буквам, и тренируют на соединении этих звуков. Иногда программа включает в себя и фонетический анализ - умение манипулировать фонемами.

Метод внутренней фонетики уделяет основное внимание визуальному и смысловому чтению. То есть детей учат узнавать или идентифицировать слова не с помощью букв, а

посредством рисунка или контекста. И уже потом, анализируя знакомые слова, изучаются звуки, обозначаемые буквами. В целом у этого метода эффективность ниже, чем у метода систематической фонетики. Это связано с некоторыми особенностями нашего мышления. Ученые выяснили, что способности к чтению напрямую связаны со знанием букв и звуков, способностью выделять фонемы в устной речи. Эти навыки при начальном обучении чтению оказываются даже важнее, чем общий уровень интеллекта.

Лингвистический метод. Лингвистика - это наука о природе и о строении языка. Часть ее используется при обучении чтению. Дети приходят в школу с большим запасом слов, и этот метод предлагает начинать обучение на тех словах, которые часто используются, а также на тех, которые читаются так, как пишутся. Именно на примере последних ребенок усваивает соответствия между буквами и звуками.

Метод целых слов. Здесь детей обучают распознавать слова как целые единицы, не разбивая на составляющие. В этом методе не учат ни названий букв, ни звуков. Ребенку показывают слово и произносят его. После того как выучено 50 - 100 слов, ему дают текст, в котором эти слова часто встречаются. В России этот метод известен как метод Глена Домана. Поборники раннего развития увлекались им в 90 - х годы прошлого века.

Метод целого текста в чем - то схож с методом целых слов, но больше апеллирует к языковому опыту ребенка. Например, дается книга с увлекательным сюжетом. Ребенок читает, встречает незнакомые слова, о смысле которых ему нужно догадаться с помощью контекста или иллюстраций. При этом поощряется не только чтение, но и написание собственных рассказов. Цель этого подхода - сделать процесс чтения приятным. Одна из особенностей фонетические правила вообще не объясняются. Связь между буквами и звуками устанавливается в процессе чтения, неявным путем. Если ребенок читает слово неправильно, его не исправляют. Главенствующий аргумент: чтение, как и освоение разговорного языка, естественный процесс, и дети способны освоить все тонкости этого процесса самостоятельно.

Метод Зайцева. Николай Зайцев определил склад как единицу строения языка. Склад - это пара из согласной и гласной, или из согласной и твердого или мягкого знака, или же одна буква. Склады Зайцев написал на гранях кубиков. Кубики он сделал различными по цвету, размеру и звуку, который они издают. Это помогает детям почувствовать разницу между гласными и согласными, звонкими и мягкими. Пользуясь этими складами, ребенок

составляет слова. Методика относится к фонетическим методам, ведь склад - это или слог, или фонема.

Таким образом, ребенок учится читать сразу по фонемам, но еще при этом ненавязчиво получает понятие о буквенно - звуковых соответствиях, поскольку на гранях кубиков он встречается не только склады, но буквы "поодиночке". Занятие по формированию навыка чтения младших школьников лучше систематически, желательно ежедневно. Допустимы также варианты через день и два раза в день. Максимальная продолжительность занятия - 30 мин, минимальная - 5 - 10 мин.

3.2. Методические приемы формирования интереса к чтению и книге в начальной школе.

Читатель начинается с развития воображения. Известный методист Е.В.Бунеева [3, с.45] предлагает следующую технологию работы с текстом. В начальной школе нужно учить медленному чтению художественного текста, ученик должен продумывать в ходе чтения смысл каждого слова, уметь задавать вопросы и находить ответы на них здесь же в тексте, уметь соразмышлять и сопереживать. Младшего школьника нужно научить понимать чужие мысли, заключенные в тексте, извлекать из текста тот смысл, который в него вложил автор, почувствовать то, что чувствовали герои произведения. Необходимо уделять равное внимание и чтению вслух и чтению про себя.

Необходимо формировать у детей тип правильной читательской деятельности, который представляет собой трехступенчатый процесс целенаправленного индивидуального осмысления и освоения детьми книг (до чтения, в процессе чтения и после него).

Работа с текстом включает три этапа: до чтения, в процессе чтения и после чтения.

Рассмотрим технологию работы с прозаическим текстом [3].

Первый этап.

Работа с текстом до начала чтения.

Цель этапа: развитие важнейшего читательского умения предполагать, предвосхищать содержание текста по заглавию, иллюстрации, по фамилии автора и группе ключевых слов.

Последовательные шаги:

1) Дети читают фамилию автора, заглавие произведения, рассматривают иллюстрацию, которая высказывает свои предположения о героях, теме, содержании.

2) Дети читают (про себя, затем вслух) ключевые слова, которые учитель заранее вычленил из текста и записывает на доске. Уточняют свои предположения о теме произведения, героях, развитии действия.

Учитель ставит задачу провести «диалог с автором» через текст, проверить и уточнить свои первоначальные предположения.

Детям на уроках нужно показать, что чтение - это общение не непосредственно, а через текст, созданный автором.

Второй этап.

Работа с текстом во время чтения.

Последовательные шаги:

1) Дети самостоятельно читают текст (главу, законченный фрагмент) про себя с установкой проверить свои предположения, которые были сделаны до начала чтения.

2) Чтение вслух по предложениям или небольшим абзацам с комментариями. По ходу чтения, а не после учитель задает уточняющие вопросы на понимание, регулярно возвращает детей к их предположениям, как только текст дает возможность их подтвердить.

Например: «Что подтвердилось? В чем мы не правы?».

Словарная работа.

Объяснение и уточнение значений слов ведется по ходу чтения. В этом случае работа становится мотивированной и интересной: ведь именно по ходу чтения становится понятно, какие слова нуждаются в толковании.

Вопросы, которые учитель задает по ходу чтения, - это вопросы к автору, ответы на них нужно искать или в уже прочитанной части текста, или в той, которую еще нужно прочитать. Таким образом, дети видят суть процесса «вчитывания» в текст и сами участвуют в нем: идут по тексту вслед за автором, попутно думают над смыслом слов, наблюдают, как «разворачиваются» перед ними характеры героев, работают над языком, представляют картины, которые нарисовал автор.

3. Задается уточняющий вопрос на понимание содержания главы, фрагмента в целом. Результатом понимания может быть озаглавливание этой части текста. Происходит процесс вчитывания, постепенное накопление смысла этого текста.

Третий этап.

Цель: достижение понимания на уровне смысла (понимание основной мысли, подтекста).

Последовательные шаги:

1) Учитель ставит проблемный вопрос к тексту в целом. Беседа, результатом которой должно стать понимание авторского замысла.

2) Рассказ учителя о писателе. Беседа с детьми о его личности.

3) Повторное обращение к иллюстрации и заглавию. Вопросы по иллюстрации: какой именно фрагмент текста проиллюстрировал художник, точен ли художник в деталях, совпадает ли его видение с вашим?

4) Выполнение творческих заданий: игра в театр, сочинение, придумывание загадок, стихов.

С целью формирования интереса к чтению на уроках литературного чтения в практике современной школы используются следующие упражнения [14]:

Чтение строчек наоборот по буквам. Написанное прочитывается справа налево так, что каждое слово, начиная с последнего, озвучивается по буквам в обратном порядке. Это упражнение развивает способность строгого побуквенного анализа каждого слова (прогнозирование при этом полностью исключается), создает в речедвигательной системе установку на непривычные, неожиданные сочетания звуков и тормозит "всплывание" привычных штампов, формирует произвольность регуляции движений глаз, а также создает предпосылки для устранения достаточно распространенных ошибок "зеркального" чтения (когда, например, слово шар читается как раш), и ребенок не замечает ошибки.

Чтение только второй половины слов. При чтении игнорируется первая половина каждого слова и озвучивается только последняя; для данного названия: - ние - лько - рой - вины - ов; мысленная линия раздела проходит примерно посередине слова, абсолютная точность необязательна. Это упражнение акцентирует для ребенка конец слова как существенную его часть, нуждающуюся в таком же точном восприятии, как и начало, и формирует навык побуквенного его анализа. Она приводит к резкому уменьшению исключительно распространенных ошибок, когда правильно прочитывается лишь начало слова, а конец его либо домысливается, либо читается с искажениями.

Чтение пунктирно написанных слов. Предлагаются карточки со словами, буквы в которых написаны не полностью, а с отсутствием некоторых их частей, однако так, чтобы сохранялась однозначность их прочтения. Ребенку говорится, что на древнем папирусе были написаны важные для всех сведения, однако со временем папирус обветшал, и написанные слова частично разрушились; необходимо наперекор этому нарушению все -

таки извлечь из них смысл. Степень разрушения букв с каждым разом постепенно увеличивается. Это упражнение закрепляет в памяти ребенка целостные зрительные образы букв и их сочетаний, развивает и совершенствует вторичную зону затылочной коры левого полушария (18 и 19 - е поля Бродмана), нормальное функционирование которой является нейрopsихологической основой восприятия вербального материала.

Чтение строчек с прикрытой верхней половиной. Чистый лист накладывается на текст так, чтоб верхняя часть строчки была прикрыта, а нижняя открыта. Читать надо только по нижним частям букв. После того как первая строчка прочтена, чистый лист сдвигается вниз, прикрывая верхнюю половину второй строчки, и т.д. Это упражнение формирует сильную игровую мотивацию, требующую быстрого прочтения, беглого схватывания сразу нескольких слов (успеть прочитать нижнюю строку во что бы то ни стало, пока она открыта), а также чтения не вслух, а про себя (так как это надо скрыть), а в случае неудачи задает внешние опоры (видимые нижние части букв), по которым можно уточнить не полностью увиденное или исправить неверно прочтенное слово. Это упражнение также чрезвычайно важно для формирования словесно - логической памяти (ее объема, поскольку необходимо удерживать сразу несколько слов, ее прочности, так как удержанное надо сохранять несколько секунд, и ее устойчивости к интерференции - такое удержание надо совмещать с чтением другой строчки).

Поиск в тексте заданных слов. Задаются одно - три слова, которые ребенок должен как можно быстрее найти в тексте. Вначале эти слова предъявляются зрительно, в дальнейшем - на слух. Желательно, чтобы эти слова встречались в тексте по несколько раз. Отыскав их, ребенок может их подчеркнуть или обвести кружком. Это упражнение формирует способность схватывать целостные образы слов и опираться на них в задаче поиска, а также развивает словесную память и улучшает ее устойчивость к интерференции.

Восполнение пропусков слов в предложении с подсказкой некоторых их букв. Здесь пропущенное слово подсказывается несколькими буквами, однозначно его определяющими, например: Никогда еще королева так не кричала, не была такой сердитой. Это упражнение развивает способность одновременно сочетать выдвижение смысловых гипотез о читаемом слове с его строгим побуквенным анализом.

Чтение текста через слово. Читать следует не как обычно, о перескакивая через каждое второе слово. Это упражнение, во - первых, вносит разнообразие, оживление в ставший для ребенка скучным процесс чтения, во - вторых, создает у него ощущение быстроты,

возросшей скорости чтения, что очень важно для укрепления его веры в себя, в - третьих, усиливает произвольное внимание в процессе чтения из - за необходимости дополнительно к чтению регулировать выбор читаемых слов и, в - четвертых, способствует развитию глазодвигательной активности ребенка благодаря постоянному чередованию быстрых и медленных движений глаз.

Быстрое многократное произнесение предложений. Ребенку дается предложение или строфа стихотворения и рекомендуется много раз подряд произносить ее вслух, без пауз и как можно быстрее. С группой детей устраивают соревнования так: каждый ребенок должен 10 раз быстро произнести вслух заданное предложение, и по часам с секундной стрелкой засекается потраченное на это время. Побеждает тот, кто уложится за наименьшее время. Подчеркнем, что во всех случаях важно соблюдать четкость произнесения всех слов, не допуская скороговорок со скомканными окончаниями. Это упражнение развивает и тренирует речедвигательные операции чтения, формирует возможность их гладкого, безупречного протекания в быстром темпе, что резко снижает количество ошибок чтения, вызванных запинками и сбоями артикулирования.

Заключение

Человечество вошло в фазу построения глобального информационного общества, прогресс теперь едва ли не в первую очередь определяется скоростью и качеством каналов обмена информацией, качеством самой информации и степенью её освоенности всем обществом. «С появлением электронных средств коммуникации начинается наступление новой эпохи — неутрайболизма, «глобальной деревни», когда мир человека вновь станет единым, только уже на глобальном уровне. Меняются средства коммуникации и информации — меняется мышление, поведение и формы социации», - делают вывод зарубежные ученые [10].

Последние исследования клинических психологов показывают, что молодежь постепенно переходит на клиповое восприятие информации. Многие психологи и социологи обеспокоены отказом людей от чтения бумажных, то есть печатных книг. Отказ от такого традиционного чтения опасен тем, что человек постепенно перестает думать над прочитанным, что ведет к снижению качества и уровня чтения. Чтение книг не только развивает воображение человека, но и способствует функции мозга по накоплению полученных знаний.

Ученые России подчеркивают важность чтения в развитии человека. Чтение способствует развитию полноценной в интеллектуальном и эмоциональном плане личности, способной к саморазвитию и реализации. Чтение способствует выработке важнейших социокультурных качеств личности, которые выявляются при сопоставительном анализе людей читающих и нечитающих. По мнению А.В.Воронцова, читающие люди отличаются от нечитающих тем, что: 1) способны мыслить в категориях проблем, схватывать целое и выявлять противоречивые взаимосвязи явлений; более адекватно оценивать ситуацию и быстрее находить правильные решения; 2) имеют большой объем памяти и активное творческое воображение; 3) лучше владеют речью: она выразительнее, строже по мысли и богаче по запасу слов; 4) точнее формулируют и свободнее пишут; 5) легче вступают в контакты и приятны в общении; 6) обладают большей потребностью в независимости и внутренней свободе, более критичны, самостоятельны в суждениях и поведении [5]. Речь идет уже не о начитанности и образованности, а об интеллектуальности, не о знаниях, но о схемах мышления, что имеет сегодня особую актуальность. Установлено, что чем меньше культурный опыт человека, тем беднее не только его язык, но и концептосфера [7,с.47].

Основной целью обучения чтению в начальной школе является формирование квалифицированного, грамотного читателя, способного к использованию читательской деятельности как средства самообразования, знающего книги и умеющего их самостоятельно выбирать. Важнейшие задачи современного урока литературного чтения - овладение осознанным, правильным, беглым и выразительным чтением как базовым навыком в системе образования младших школьников; совершенствование всех видов речевой деятельности, обеспечивающих умение работать с разными видами текстов; развитие интереса к чтению и книге; формирование читательского кругозора и приобретение опыта в выборе книг и самостоятельной читательской деятельности. Сформированный навык чтения включает в себя как минимум два основных компонента: а) технику чтения (правильное и быстрое восприятие и озвучивание слов, основанное на связи между их зрительными образами, с одной стороны, и акустическими и речедвигательными, - с другой), б) понимание текста (извлечение его смысла, содержания). Оба эти компонента тесно взаимосвязаны и опираются друг на друга.

Список использованной литературы

1. Адлер М. Как читать книги. Руководство по чтению великих произведений. - Изд - во: Манн, Иванов и Фербер, 2014. – 344 с.
2. Акимова А.Г. Читательская культура молодежи: мифы и реальность // Электронный источник. Режим доступа: <http://lib.1september.ru/2006/08/16.htm>
3. Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В. В одном счастливом детстве. В 2 ч. - М.: Баласс, 2001.
4. Волкова Е.А. Трансформация чтения студенческой молодежи (конец 80 - х г.г. XX – начало XXI в.в.) // Автореферат дисс. на соиск. степени канд.пед.наук. – Краснодар,2012: <http://www.kguki.info> 28 сентября 2012.
5. Воронцов А.В. Чтение как социально - экономическая проблема // Электронный источник. Режим доступа: http://www.terrahumana.ru/arhiv/09_04/09_04_06.pdf
6. Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л. А. Когда книга учит. - М.:Мой учебник, 2007. – 256 с.
7. Козырев В. А., Черняк В. Д. Круг чтения и языковая способность российского студента // Вестник Герценовского университета. 2007. № 10. - С. 47.
8. Львов М.Р., Рамзаева Т.Г., Светловская Н.Н. Методика обучения русскому языку в начальных классах. - М.: Просвещение, 1987. - 414 с.
9. Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном. - СПб.:Logos, 2006.
10. Маклюэн М. Галактика Гуттенберга. Становление человека печатающего. - М., 2005.
11. Национальная программа поддержки и развития чтения // Электронный источник. Режим доступа: <http://www.library.ru/>
12. Пеннак Д. Как роман: эссе / Даниель Пеннак; пер. с фр. Н. Шаховской. - М.: Самокат, 2006. - 196 с. – Перевод изд.: *Comme un roman / Daniel Pennak. - Paris, 1992.*
13. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа. В 2 ч.Ч.1. - 4 - е изд., перераб. - М.: Просвещение, 2010. - 400с. - (Стандарты второго поколения).
14. Светловская Н.Н., Пиче - оол Т.С.Как помочь детям, которые не хотят учиться читать. – М.:Аркти, 2007. – 54 с.
15. Тихомирова И.И. О развитии творческого чтения в России: к истории вопроса / И.И. Тихомирова // Школьная библиотека. - 2008. - № 1. - С. 68 - 76.
16. Чтение и письмо по системе Д.Б. Эльконина: Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1993. - 276 с.

УДК 37

Н.В. Лебедева

к.псх.н., доцент кафедры психологии и педагогики
Институт дополнительного профессионального образования
Департамента труда и социальной защиты населения города Москвы,
Российская Федерация

К ВОПРОСУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РАБОТНИКОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Ведущей концепцией образования XX - XXI вв. стала концепция обучения человека в течение всей его сознательной жизни. Динамичное развитие экономики и общества привели к признанию определяющей роли креативной, способной мыслить и действовать стратегически, личности и сопровождаются неудовлетворенностью существующей системой образования, дискуссии по поводу смысла образования, его целей, места и роли в обществе приобретают особую остроту. Как утверждает Б.С. Гершунский, общемировой кризис образования связан не только с недостаточной эффективностью образования с точки зрения его прагматически понимаемой экономической отдачи [3, с.54]. Сущность образовательного кризиса заключается в неэффективности современного образования перед глобальными проблемами цивилизационного масштаба.

Идея непрерывного обучения далеко не новая. Вся история человечества, история развития образования приводит к выводу, что учение основной вид деятельности человека. Обучение взрослых берет свое начало от Грюндика – датского священника, который первым создал школу для взрослых. Он заключил, что «как только два человека начинают говорить

друг с другом – начинается обучение. Обучать, просвещать народ надо всю жизнь, т.е. пожизненное обучение» [10, с.44].

Одной из важных задач современного этапа модернизации российского образования является формирование системы непрерывного образования. Реформирование образования в России рассматривается в контексте социально - экономических изменений, как в нашей стране, так и общемировых тенденций [2, с.22]. Одним из условий для построения данной системы является взаимодополняемость базового и постдипломного образования. Актуальным является образование взрослых людей, то, что в Европе получило название «обучение в течение всей жизни» и то, что является востребованным и в России.

В.Я. Ляудисом определены следующие принципы дополнительного профессионального образования [8, с.22]:

1. Принцип андрагогической обусловленности опирается на представление об андрагогике как сфере научно - педагогического знания и социальной практики повышения квалификации специалистов.

2. Принцип социально - гуманной ориентированности. Он основан на праве на образование у человека вне зависимости от возраста и социального статуса, как одного из основных прав человека.

3. Принцип гуманитарно - аксиологического подхода предполагает взгляд на образование взрослого как на духовные ценности, позволяющие преодолевать жизненные препятствия.

4. Принцип технологического сопровождения личноно - ориентированного обучения специалистов, рассматривается в современном информационном обществе как основа непрерывного развития личности.

Совокупность данных принципов носит общий характер и обуславливает эффективность системы дополнительного профессионального образования. Результатами успешного процесса повышения квалификации и профессиональной переподготовки является потребность личности в непрерывном образовании, рефлексия на новые проблемы в образовании, сохранение собственной индивидуальности при усвоении чужого опыта.

Федеральный Закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» № 273–ФЗ от 29.12.2012 г. определяет дополнительное профессиональное образование как то, которое направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его

квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды [14, с.2].

Сегодня взгляды на систему дополнительного профессионального образования характеризуются системным подходом, согласно которому дополнительное профессиональное образование является подсистемой непрерывного образования взрослых и, следовательно, воспроизводит общие для системы образования взрослых особенности и функции.

Какие функции дополнительного профессионального образования?

Юдов О.С. под функциями дополнительного профессионального образования понимает его «назначение, значение, роль» для решения экономических, общественных проблем, а также проблем профессионального развития взрослого обучающегося [15, с.56].

Дополнительное профессиональное образование выполняет следующие социально - педагогические функции: акмеологическую, компенсаторную, сервисную, инновационную, прогностическую, специализирующую, консалтинговую, консультативную.

Раскрывая содержание представленных функций, стоит обратиться к труду Г.Н. Подчалимовой, Т.И.Шамовой и В.И. Ильиной «Педагогика профессионального образования» [9, с.287 - 289].

Акмеологическая функция. Процесс развития личности специалиста в системе дополнительного профессионального образования направлен на самоформирование профессиональной зрелости. Зрелость специалиста во многом обеспечивается благодаря восхождению к своей акме – вершине профессионально - личностного саморазвития. Данная функция направлена на развитие человеческого потенциала специалистов, их духовно - нравственных качеств, креативности, индивидуальности. Внутренним содержанием слушателя является целенаправленное исследование собственных личностных ресурсов и способов их оптимального использования.

Сервисная функция. Данная функция определяется тем, что система дополнительного профессионального образования должна сочетать потребности реальной экономики, производства, непроизводственной сферы в квалифицированных кадрах. Функция дает объяснение возникновения профессиональных ассоциаций, новых альтернативных форм дополнительного профессионального образования, обеспечивающих обратную связь названной системы с заказчиком и потребителем. Связи эти многосторонние: «заказчик – производитель – потребитель» и т.п.

Диагностическая функция. Для успешности обучения в системе дополнительного профессионального образования необходима специально организованная диагностика уровня профессиональной компетентности, личностных потребностей слушателей, осуществляемая на каждом этапе обучения.

Компенсаторная функция. Реализуется на основе диагностической функции. Она нацелена на устранение пробелов в базовой профессиональной подготовке специалистов, на внесение корректив в их теоретические знания, умения и практический опыт, сложившийся к началу обучения в системе ДПО и на его различных этапах.

Инновационная функция. Эта функция представляет собой выражение важнейшее предназначение дополнительного профессионального образования убрать сложившиеся негативные стереотипы профессиональной деятельности специалистов, сопротивление инновациям. «Чрезвычайно важно, чтобы каждый специалист в ходе обучения изучил сущность инновационных процессов в профессиональной деятельности, научился управлять ими. В связи с этими задачами дополнительное профессиональное образование связывать с формированием их готовности к инновационной деятельности» [9, с.77]. Необходимым условием реализации инновационной функции является включение обучающегося в эту деятельность. Инновационная функция связана с подготовкой обучающихся к реализации различных нововведений из области современных достижений наук и передового опыта, значимых для повышения качества и эффективности работы специалиста.

Прогностическая функция – это развитие способности обучающихся предвидеть будущие проблемы профессиональной деятельности, разрабатывать опережающие конструктивные модели их разрешения, предусматривать последствия принимаемых профессиональных решений.

Специализирующая функция. Это институциональная, нормативная функция дополнительного профессионального образования, которая связана с профессиональными потребностями специалистов, их социальным и профессиональным статусом, профессиональными и должностными функциями. В законодательном порядке установлена связь между назначением на должность, аттестацией на квалификационную категорию, уровнем оплаты труда с поэтапным освоением основных и дополнительных профессиональных образовательных программ.

Консалтинговая и консультационная функция дополнительного профессионального образования. Данные функции обеспечивают необходимость оказания помощи обучающимся в решении их профессиональных проблем через непосредственное участие в разработке и реализации конкретных производственных или социальных проектов, а также в ходе научного консультирования.

Какова специфика обучения взрослых в системе дополнительного профессионального образования?

Особенности учебно - образовательного процесса в системе дополнительного профессионального образования описаны в технологии обучения взрослых, разработанной С.И.Змеевым. Основными особенностями дополнительного образования, по мнению автора, являются: 1) государственно - общественный характер; 2) тесные связи с другими подсистемами системы непрерывного образования; 3) базирование на теории обучения взрослых (андрагогике); 4) развитие рынка образовательных услуг; 5) развитие и сочетание различных форм управления (законодательной, административной, экономической, педагогической); 6) наличие специально подготовленных кадров (преподавателей, консультантов, администраторов, тьюторов, создателей программ обучения и т.п.) [5, с. 57].

Анализируя особенности системы дополнительного профессионального образования, необходимо рассмотреть понятие педагогической системы, которое является производной от общенаучного понятия «система».

Система – это упорядоченное множество взаимосвязанных элементов и отношений между ними. Системный подход ориентирует на раскрытие целостности объекта и обеспечивающих ее механизмов. Признаками системы являются: наличие системообразующего фактора, общее качество, единство и цельность. Систообразующий фактор – это то условие, при котором элементы системы объединяются друг с другом. Для того чтобы система могла существовать, каждый из ее элементов должен обладать общим качеством, специфичным именно для нее. Объединяясь, все элементы образуют общность, которая обладает своими признаками. Все это позволяет говорить о цельности системы, каждый элемент которой существенно зависит от других, а его изменение влечет за собой изменение всей системы. Принципами функционирования системы являются оптимальность, структурированность, функциональность и интегративность.

В чем же особенность структуры элементов педагогической системы?

Педагогическая система института дополнительного профессионального образования включает в себя следующие элементы:

- цели и функции, определяющие сущность системы;
- субъекты, реализующие эти цели;
- деятельность, в которой реализуются эти цели;
- связи и отношения, которые образуются и формируются в процессе этой деятельности;
- образовательное пространство (среда);
- управление воспитательной системой.

Конечный продукт системы – личность, признающая ценности системы, не стремящаяся к разрушению ее сущностных связей и взаимоотношений.

Образовательная среда рассматривается в аспекте теории образовательной среды, теории интенсификации.

С функциональной точки зрения «среда» подразумевает то, среди чего пребывает субъект, посредством чего формируется его образ жизни, что способствует его развитию.

В.А. Яснин считает, что понятие «образовательная среда» является родовым для понятий «семейная среда», «школьная среда». Оно представляет собой систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно - временном окружении [16, с.83]. Само понятие «образовательная среда» определяется профессионально - управленческой позицией, так как спецификой образовательной среды является насыщенность ее образовательными ресурсами. Организация развивающих возможностей образовательной среды является ключевой управленческо - педагогической задачей.

Согласно данному утверждению, автор определяет качественную полноту возможностей образовательной среды, к которым относятся такие возможности, как удовлетворение физиологических потребностей, потребностей в безопасности, в труде, в учебно - образовательной деятельности, потребности в сохранении и повышении самооценки.

И.Г. Шендрик раскрывает понятие образовательной среды посредством феномена «образовательное пространство». Образовательное пространство, являясь формой

единства людей, формируется в процессе их совместной образовательной деятельности, в ходе которой образовывающий субъект создает условия и возможности для образовывающегося субъекта, прямо или косвенно взаимодействуя с ним. Образовательное пространство, которое является образовательной средой, освоенной человеком и приспособленной для решения педагогических задач, возникает не само по себе, а формируется в результате специально организованной специфической человеческой деятельности [12, с.33].

Образовательная среда учебного заведения дополнительного профессионального образования представляет собой образовательное пространство, включающее в себя как предметы, явления и события, окружающие обучающихся, так и содержащиеся в них общечеловеческие и профессиональные способы удовлетворения потребностей.

Рассматривая образовательную среду через призму системы дополнительного профессионального образования, она приобретает черты интенсификационной среды.

Необходимо отметить требования интенсификации обучения в дополнительном профессиональном образовании как признака инновационного обучения: «из наиболее значимых параметров инновационного обучения следует выделить интенсификацию образовательного процесса, повышение мобильности подготовки, обеспечение эффективности использования педагогического и иных ресурсов учебных заведений» [9, с.73]. Совершенствование системы дополнительного профессионального образования связывается с ее интенсификацией, которая, в первую очередь, должна реализовывать особенности обучающих программ.

Юдов О.С. подчеркивает, что идеи интенсификации обучения интегрируют функции личности, функции общества и функции экономики, так как решают задачу прочного и ускоренного усвоения опережающего профессионального опыта.

Отечественные ученые такие как, Ю.К. Бабанский, В.Л. Матросов, В.А. Трайнев и другие внесли вклад в разработку теории интенсификации обучения на основе научных исследований, посвященных оптимизации учебного процесса и активизации учебной деятельности обучающихся.

В области данной проблемы одним из основополагающих трудов, является работа Ю.К. Бабанского «Интенсификация процесса обучения» (1987), в которой обозначено понимание оптимизации и интенсификации педагогического процесса как двух взаимодополняющих

свою специфику направлений перестройки школы. Анализ проблем учебно - воспитательного процесса с точки зрения необходимости преодоления его экстенсивного характера и перевода обучения и воспитания на интенсивный путь развития явилось важным вкладом в разработку концепции оптимизации и перестройки системы образования в целом [1, 380].

Интенсификация обучения в понимании Ю.К. Бабанского предполагает «обобщение результатов научных исследований и опыта творческих педагогов, учителей новаторов, позволяет назвать следующие основные факторы интенсификации обучения: повышение целенаправленности обучения; усиление мотивации обучения; повышение информативной емкости содержания образования; применение активных методов и форм обучения; ускорение темпа учебных действий, развитие навыков учебного труда; использование компьютеров и других новых технических средств обучения» [1, 387].

Данные факторы интенсификации лежат в основе во многих авторских концепциях модернизации процесса обучения как в средней, так и высшей школе, в том числе и системы дополнительного профессионального образования.

Интенсификация обучения входила в учебный процесс как метод, позволяющий совершенствовать, то есть оптимизировать учебный процесс.

В монографии В.А. Трайнева и И.В. Трайнева выделяется главный признак интенсификации как «одним из путей совершенствования обучения, связанный с качественно новым уровнем подготовки специалистов в конструктивной педагогике без увеличения продолжительности и нарастания напряженности учебы, наиболее существенным признаком следует считать одновременное изменение деятельности как преподавателей, так и обучающихся» [11, с.65].

Интенсификация обучения в системе дополнительного профессионального образования – это организация учебной деятельности слушателей (тот, кто проходит обучение) с большим объемом учебной информации при неизменной продолжительности обучения без снижения требований к качеству знаний.

Для системности представления теории интенсификации необходимо рассмотреть пример систематизации факторов интенсификации обучения и составляющих интенсификации обучения, разработанные В.А. Трайневым и И.В. Трайневым в модифицированном варианте с учетом специфики дополнительного профессионального образования. Требования представлены в таблице № 1.

Требования интенсификации обучения в компонентах целостного психолого - педагогического процесса дополнительного профессионального образования

Компонент психолого - педагогического процесса	Требования интенсификации обучения
Входная диагностика	Знание профессорско - преподавательским составом института психологических особенностей каждого слушателя
Целевой компонент	Активность слушателя в постановке учебно - образовательных целей
Содержательно - процессуальный компонент	<ul style="list-style-type: none"> - комплексность занятия; - концентрация обучения; - оптимальный отбор учебно - образовательной информации; - генерализация учебно - образовательной информации; - распределение необходимого учебно - образовательного материала во времени; - обеспечение учебно - образовательного материала, необходимо для самостоятельной работы; - обеспечение преемственности новой и ранее проработанной учебно - образовательной информации; - широкое использование индивидуальной, малогрупповой и групповой работы; - применение различных методов активного обучения
Результативный компонент	Обеспечение результативного обучения на основе профессиографирования образа труда и образа субъекта труда
Условия	<ul style="list-style-type: none"> - наличие справочных материалов, в том числе с использованием информационных технологий; - психологическое обеспечение процесса обучения; - использование социально - психологических методов;

	<ul style="list-style-type: none"> - совершенствование психолого - педагогического общения; - оптимальное экономическое использование учебного времени
--	--

Таким образом, интенсификационная образовательная среда – есть способ организации учебного взаимодействия преподавателя и слушателя, характеризующейся генерализацией учебно - образовательной информации, целевой активности слушателей, сохранением существующей учебной нагрузки обучаемых и использованием профилактических мер, исключающих негативное влияние учебы на здоровье слушателей, с целью преодоления экстенсивности обучения.

Одним из главных компонентов образовательной среды является учебно - образовательный процесс, в котором определена оптимальная для взрослых последовательность форм, входящих в структуру обучения: лекция – практическое занятие – самостоятельная работа – зачет.

Представленная последовательность занятий позволяет активизировать процесс усвоения новой для слушателей информации, привести в систему имеющиеся знания, так как слушатели избирательны активны только при изучении того материала, который им кажется нужным и значительным.

В любой организационной форме учебно - образовательного процесса для обеспечения качественного усвоения знаний и формирования умений слушателя нельзя не учитывать влияние личности преподавателя и степень его профессионализма в работе со взрослой аудиторией.

К преподавателю, работающему со взрослой аудиторией предъявляются достаточно противоречивые требования, касающиеся различных сторон его деятельности. С одной стороны, он – специалист в определенных вопросах – в этом смысле должен быть особенно подготовлен для работы с людьми, обладающими опытом профессиональной деятельности. С другой стороны, он – педагог, и должен обладать знаниями и умениями в области организации учебного процесса, быть дидактически и методически подготовленным для работы со взрослой аудиторией. «Секрет успешности образования взрослых кроется в характере общения аудитории и педагога, их взаимодействии. Доверительные взаимоотношения, обстановка взаимопонимания и сопереживания могут возникнуть на

любом занятии, но могут быть затруднены особенностями личности педагога и его подготовки, недостаточной взаимной доверительностью, отсутствием более или менее постоянных контактов» [13, с.76]. Слушатели выражают неудовлетворенность методами некоторых преподавателей, пытающихся сохранить привычный для них подход к обучению студентов.

Исследуя проблему образовательного пространства системы дополнительного профессионального образования, необходимо раскрыть особенности структуры учебно - образовательного блока организационных форм обучения: лекции, практических и самостоятельных занятий, зачетов и т.п.

Лекция представляет собой форму фронтального обучения, во время которой преподаватель доносит до слушателей большое количество информации за относительно короткое время. Специфика современной лекции в системе дополнительного профессионального образования заключается в том, что знания не передаются слушателям в готовом виде, а приобретаются ими в процессе активной познавательной деятельности, организуемой преподавателем. В лекции важную роль играет не сама по себе информация, а ее анализ. Основная предпосылка для сознательного и прочного усвоения материала – активная мыслительная деятельность слушателей. Чтобы слушатели на лекции активно мыслили, преподаватель должен соблюдать ряд методических условий: учебная проблема должна вытекать из самого учебного материала и вызывать внутреннюю потребность у слушателей в ее решении; необходимо наличие у слушателей определенной системы знаний, с точки зрения которой они оценивали бы эту проблему; учебная проблема должна быть разрешимой слушателями, несмотря порой и на неверное решение, или с помощью преподавателя. Лекция, являясь первостепенной формой передачи учебной информации, в системе дополнительного профессионального образования должна иметь такие цели, как: выявление и структурирование имеющихся знаний, показ ограниченности опыта слушателей для мотивации их на приобретение новых знаний, подготовку к применению полученных знаний на практике, эмоциональный заряд для слушателей и т.п. В зависимости от основной цели, традиционная лекция трансформируется в лекцию - собеседование, лекцию - диалог, лекцию - беседу, лекцию - дискуссию, подчеркивая тем самым, что сотрудничество слушателей и преподавателей на любых занятиях, в том числе и лекционных, - ведущий метод управления познавательной деятельности обучаемых. Реализация принципа единства деятельности общения обуславливает совместную

продуктивную деятельность преподавателя и слушателей, придает лекции активно - полемический характер при сообщении новой информации, анализе разных подходов к разрешению проблем, обеспечивает определенное эмоциональное воздействие на слушателей.

Как отмечают Лесохина Л.Н. и Шадрина Т.В., «взрослый подчас не только ждет ответа, но и испытывает потребность высказаться, выразить свою точку зрения, поделиться своим опытом и выводами. Когда его ставят исключительно в положение слушателя, пусть даже заинтересованного, он испытывает неудовлетворенность» [13, с.89]. С учетом этого формата лекции в системе дополнительного профессионального образования не свойственен монологоический характер. На лекции необходимо использование включения высказываний слушателей, выполнение небольших заданий, что способствует активизации учебно - образовательного процесса и выстраиванию логичного перехода к практическим занятиям.

В психолого - педагогических научных трудах наблюдается отсутствие единого мнения на вопрос о том, чему учить – знаниям или деятельности, однако при работе со взрослой аудиторией необходимо преобладание в сторону последнего. «Одна теория, даже хорошая, не перестраивает опыта и не создает опыт...теория принимается слушателями только в конкретном воплощении» [13, с.55]. Примеры применения знаний на практике являются для ряда работников организаций социального обслуживания, недостаточно готовых к самостоятельным творческим решениям, образцом для подражания на репродуктивном или частично - поисковом уровне. Сформированность умений слушателей переводить профессиональные знания на язык практических действий является одним из показателей профессионализма и предпосылкой к осуществлению социальной работы как деятельности творческого порядка.

С учетом этого Горяинова В.П. подчеркивает, что «знания, которыми располагают слушатели, имеют разное происхождение, эти знания накапливались и взаимосвязывались между собой многие годы. В противоположность этому на курсах предлагаются знания главным образом из научной сферы, а период времени закрепления новых знаний относительно мал по сравнению с периодом закрепления знаний, полученных в процессе трудовой деятельности слушателей. Из этого можно предположить, что новые знания, умения и навыки могут не успеть или вообще не могут «прирасти» к имеющейся системе

знаний, не говоря о том, чтобы произвести коренные изменения в ней. В силу еще каких - то причин может произойти даже своеобразное отторжение их» [13, с.108].

Сегодня в системе дополнительного профессионального образования необходимо отходить от традиционных форм обучения, где большую часть занимает пассивное накопление знаний, и переход к активным, то есть выстраивать систему решения ситуационных задач, разборов кейсов и тому подобное, преобразующих сложившийся стереотип деятельности и отношение слушателя к ней и дальнейшему непрерывному образованию.

Кулюткин Ю.Н. выделяет три вида совместной учебной деятельности взрослых при решении практических задач [6, с.23].

1. Анализ практических ситуаций. Любая достаточно сложная практическая ситуация обычно понятна взрослым, но решается неоднозначно, разными путями и способами. При групповом анализе практической ситуации, особенности проблемного характера, высказываются противоречивые суждения, точки зрения. Тем самым слушатели привыкают оценивать различные точки зрения, связанные с решением проблемы, а также формируют свое личное отношение к данной проблеме.

2. Решение конструктивных задач. В процессе совместного решения конструктивной задачи слушатели разрабатывают конкретный проект, который может быть использован в практике. Такая работа, осуществляемая в группе, предполагает генерацию разнообразных идей, их отбор и практическую оценку, т.е. активный обмен идеями между участниками группового решения.

Практические ситуации и задачи должны быть проблемными, создавать определенное познавательное затруднение, способствовать возникновению разных мнений, являться импульсом к творческому мышлению, иметь относительно высокую степень трудности. Ценность учебных задач, ситуаций состоит в том, что при их решении внимание слушателей фокусируется на заранее отобранных и строго ограниченных ситуациях, что упрощает принятие решения. При работе с «моделями» в отличие от реальной практики значительно снижается и субъективная тревожность работников организаций социального обслуживания за возможные ошибки.

Деловые и ролевые игры. В процессе деловых и ролевых игр участники решают некую практическую задачу. При этом, особенность игр характеризуется распределением различных ролей между ее участниками. Деловые и ролевые игры имитируют реальную

практическую деятельность. Характер игр зависит от степени ее сложности (количество участников, длительность во времени, сложность самой задачи), от ее проблемности (конфликтность ситуации, противоборство сторон), а также от степени импровизации участников.

Игры способствуют аккумуляции и передачи социального опыта, как практического, так и связанного с определенными правилами и нормами поведения в различных ситуациях. Применение игрового метода обучения в системе дополнительного профессионального образования связано с требованиями повышения эффективности обучения за счет более активного включения слушателей в процесс не только получения, но и использования знаний.

Особую группу составляют тренинги, как методы активного социально - психологического обучения, позволяющие эффективно решать задачи, связанные с развитием навыков общения, самоконтроля и самопознания, активизацией творческого потенциала. В рамках тренинга можно создать наиболее оптимальные условия для обучения и взаимообучения, самоисследования и самосовершенствования. Специфика тренинга предполагает определенную гибкость в его поведении. При сохранении концептуальной целостности учебного курса, время, отводимое на отдельные темы, регламентируется условно. Это позволяет учитывать уровень компетентности и конкретные потребности участников тренинга.

Характерной особенностью тренинга является то, что он представляет собой частично игровую форму обучения. Ряд моментов «игровой» деятельности носит условный характер, что позволяет отвлечься от реальной ситуации с ее ответственностью и многочисленными привходящими обстоятельствами. Однако в процессе игры слушатели осваивают конкретные навыки и умения, необходимые для выполнения реальной деятельности.

Тренинговое обучение, основанное на игровой деятельности, выполняет следующие функции:

- обучающая – освоение изучаемой дисциплины и формирование необходимых навыков и умений;
- развивающая – раскрытие творческого потенциала и развитие индивидуальных способностей;
- мотивирующая – создание настроения на активное обучение и психологический готовности для усвоения больших объемов информации;

- коммуникативная – установление и развитие контактов между слушателями, формирование стремления к сотрудничеству с высоким уровнем доверительности и принятием друг друга;

- релакционная – снятие эмоционального напряжения, вызванного нагрузкой на нервную систему при интенсивном обучении;

- занимательная – привнесение в обучение элементов увлекательности и занимательности, что способствует эмоциональному и интеллектуальному раскрепощению.

Преподаватель как тренер - консультант в отличие от традиционного преподавателя выступает не в роли транслятора знаний, а в качестве коллеги и компетентного советчика. Главная задача тренера состоит в формировании стимула к обучению. Он не предполагает знания как таковые, а создает условия для развития внутреннего стремления слушателя получить ответы на интересующие вопросы. В данном случае цель обучения – не получить собственно знания, а научиться применять полученные знания для решения существующих проблем. Тренер - консультант основной акцент в преподавании делает не на теорию, а на применение различных концепций и подходов на практике, поощряет слушателей активно участвовать в учебных занятиях.

Основные функции преподавателя как тренера - консультанта в процессе проведения занятий:

- руководящая – ознакомление с программой обучения, с правилами и целями работы, определение порядка выполнения заданий и их содержательное наполнение;

- экспертная – способствование адекватному анализу происходящего и представление необходимой информации;

- аналитическая – комментирование определенных результатов работы и происходящих групповых процессов, подведение итогов и формирование выводов.

Основные задачи, стоящие перед тренером:

- ознакомить участников с правилами групповой работы;

- выявить мотивы обучения, ожидания и конкретные запросы и интересы;

- представить участникам информацию, необходимую для решения конкретных задач;

- создать условия для активной познавательной деятельности участников тренинга и сформировать у них положительную мотивацию к освоению рассматриваемого материала;

- максимально приблизить рассматриваемые вопросы к практическим интересам и запросам слушателей;

- создать условия для обмена накопленными профессионально - управленческими знаниями и индивидуальным практическим опытом.

Таким образом, преподаватель, выступающий в роли тренера - консультанта и использующий тренинговую форму работы со слушателями в процессе их переподготовки и повышения квалификации, в полной мере реализует акмеологические, андрагогические принципы не столько обучения, а сколько осознанного развития (саморазвития) взрослых на основе имеющегося у них жизненного опыта [4, с.69].

В последнее время в обучении взрослых активно используются кейс - методы, представляющие собой одни из способов решения сложных проблем, которые не имеют четкой структуры и предполагают применение слушателями своего творческого потенциала и креативности. Для кейс - метода характерно наличие актуальной проблемы или ситуации, действующих лиц, драматической составляющей и необходимости совершать выбор. Наряду с этим, в кейс - методе участвуют субъекты, столкнувшиеся с конкретной проблемой или ситуацией в реальной жизни.

Метод кейсов также может иметь несколько источников (видов информационной базы):

- профессиональная деятельность организаций социального обслуживания (ситуации из практики);
- социальная жизнь со всем обилием трудностей и достоверных факторов;
- образование, определяющее задачи, цели и методы обучения;
- наука, задающая методологические основы и обеспечивающая разнообразие методик;
- литература художественной и публицистической направленности, из которой можно почерпнуть идеи и построить сценарии самого кейса;
- статистические и другие данные.

Все это делает метод кейсов очень эффективным и удобным в применении. Как же его применять?

Чаще всего кейс - метод осуществляется в аудитории, несмотря на то, что начальный, т.е. подготовительный этап состоит из самостоятельной работы и преподавателей и слушателей вне аудитории.

Само название метода говорит о том, что для разбора будет представлена какая - то ситуация. Обычно кейсом выступает ситуация из практической деятельности организации социального обслуживания. Интересно то, что контекст кейса (деятельный, эмоциональный, социальный, психологический) может сбивать участников кейса с толку,

чтобы они не могли изначально уловить даже намеки на поставленную проблему. В ряде случаев контекст кейса включает в себя очертания отвлекающих и ложных проблем. Исходя из этого, результат работы по кейсу зависит от того, насколько качественно и грамотно будут устранены отвлекающие моменты.

Основная задача при работе с кейсами состоит в том, чтобы определить все варианты, посредством которых проблема может быть решена. Результатом должна стать выработка нескольких вариантов, детальный разбор которых задаст темп дальнейшей работе.

Одновременно с развитием познавательной деятельности слушателей в процессе обсуждения кейса, преподаватель может решать и ряд задач, например:

- мотивировать слушателей на работу в группе;
- создавать в аудитории атмосферу, способствующую высказыванию и защите слушателями своих позиций;
- производить оценку уровня знаний слушателей и их точек зрения по различным вопросам;
- стимулировать умственную работу слушателей;
- поддерживать энтузиазм слушателей по поводу разных учебных тем;
- анализировать выполнение слушателями рабочих заданий и упражнений;
- проверять усвоенный слушателями материал на практике;
- формировать у учащихся креативное отношение к изучаемому материалу и навыки дедукции.

Опыт, полученный в процессе применения метода кейсов в системе дополнительного профессионального образования, показал, что кейс - метод многократно повышает результативность образовательного процесса, т.к. позволяет моделировать профессиональную деятельность участников кейса и формировать положительную мотивацию к освоению материала и получению новой информации в дальнейшем.

Изучая вопросы дополнительного профессионального образования, необходимо обратить внимание и на инновационные изменения образовательного процесса, перспективы развития информационно - коммуникационных технологий в образовании, связанные с созданием нового поколения электронных средств обучения, внедрением в учебный процесс технологий web 2.0 и on - line - обучения, которые сегодня предъявляют повышенные требования к профессиональным компетенциям андрагогов. В частности, к числу основных компетенций отнесено понимание возможностей применения

информационных технологий в образовательном процессе и оценка предоставляемой на их основе информации.

Необходимо отметить и активное использование вебинаров, особый тип on - line - семинаров, разновидность веб - конференции, проведение онлайн - встреч или презентаций через Интернет в режиме реального времени. Во время вебинара каждый из участников находится у своего компьютера, а связь между ними поддерживается через интернет на основе программного обеспечения, установленного на компьютере каждого участника.

В системе дополнительного профессионального образования взрослых вебинары являются инструментом, который позволяет в совокупности со специальными маркетинговыми сетевыми технологиями существенно расширить аудиторию, потенциально заинтересованную в ознакомлении с образовательными «продуктами».

Анализ научной литературы и практической деятельности специалистов организаций социального обслуживания показывает, что вопросы, связанные с профессионально - личностным развитием сотрудников, являются актуальными, и как следствие, возникает необходимость психолого - педагогического сопровождения данного развития.

Связь теории и практики в создании системы психолого - педагогического сопровождения профессионально - личностного развития специалистов заключается в том, что в своей деятельности профессорско - преподавательский состав, вырабатывая цели, программы, определяя содержание и методы, основывается на теоретических положениях о психолого - педагогическом сопровождении, о профессиональном самосовершенствовании специалистов. На данных теоретических положениях он строит практическую деятельность специалистов, при этом создавая акмеологические условия, способствующие профессионально - личностному развитию кадров отрасли [7, с.86].

Обобщая вышесказанное, можно резюмировать:

- дополнительное профессиональное образование выполняет такие функции, как: акмеологическую, компенсаторную, сервисную, инновационную, прогностическую, специализирующую, консалтинговую, консультативную;

- образовательная среда в системе дополнительного профессионального образования представляет собой образовательное пространство, включающее в себя как предметы, явления и события, окружающие слушателей, так и содержащиеся в них общечеловеческие и профессиональные способы удовлетворения потребностей;

- организационно - педагогические условия – предпосылка предварительных условий для возможности осуществления целесообразной деятельности: институциональные условия (уставные документы об институте дополнительного профессионального образования); организационные условия для взаимодействия института с организациями социального обслуживания (обеспечения социального партнерства);

- организационно - психолого - педагогические условия – обстановка – создание условий для реализации целесообразной деятельности: информационно - регламентирующие условия (программы дополнительного профессионального образования); учебно - производственные условия (формы организации обучения); образовательно - средовые условия (интенсификационная среда); психолого - педагогические условия (акмеологическая среда для профессионально - личностного развития слушателей).

Перспективными направлениями дальнейшего исследования проблемы являются вопросы взаимодействия системы дополнительного образования с практической деятельностью организаций социального обслуживания, и как следствие, развитие практико - ориентированного подхода в учебно - образовательном процессе, проектирование акмеологической среды в системе дополнительного профессионального образования, способствующей формированию опережающих компетентностей у слушателей.

Литература:

1. Бабанский Ю.К. Интенсификация процесса обучения / Ю.К. Бабанский // избранные педагогические труды / сост / М.Б. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с. – С. 379 - 416
2. Болотов В.А. Педагогическое образование в России в условиях социальных премен: принципы, технологии, управление. – Волгоград: перемена, 2001. – 290 с.
3. Гершунский Б.С. Философия образования XXI века. – М., 1998

4. Дроздов И.Н. Социально - психологический тренинг как эффективная технология обучения взрослых людей. – региональная кадровая политика и механизм ее реализации в Дальневосточном федеральном округе / сборник материалов региональной научно - практической конференции. – Владивосток, ПИППККГС, 2002
5. Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.
6. Кулюткин Ю7Н. Психология обучения взрослых. – М.: Просвещение, 1985. – 128 с.
7. Лебедева Н.В. Роль дополнительного образования в профессионально - личностном развитии специалистов по социальной работе: монография. – Уфа, издательство Инфинити, 2015. – 225 с.
8. Ляудис В.Я. Новая парадигма педагогической психологии и практика образования // Психологическое обозрение. 1997. № 3. – С. 23
9. Педагогика профессионального образования: учеб. Пособие для студ. Высш.пед. учеб. Заведений / Е.П. Белозерцев, А.Д.Гонеев, А.Г.Пашков и др.; под ред. В.А. Сластенина – М.: Издательский центр «Академия», - 2004. – 368 с.
10. Подобед В.И., Горшкова В.В. Образование взрослых: методологический аспект // Педагогика. – 2003. - № 7. С. 30 - 37
11. Трайнев В.А. Интенсивные педагогические игровые технологии в гуманитарном образовании (методологии и практика) / В.А. Трайнев, И.В. Трайнев / под общ.ред. проф. В.А. Трайнева. – 2 - е изд. – М.: издательско - торговая корпорация «Дашков и К», 2008. – 282 с.
12. Шендрик И.Г. Саморазвитие личности в контексте проектирования образования // Педагогика, 2004. - №4. – с. 34 - 40
13. Центры образования взрослых / Под ред. Л. П. Лесохиной, Т. В. Шадринной. - М.: Педагогика, 1991. - 192 с.
14. Федеральный Закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» № 273–ФЗ от 29.12.2012 г
15. Юдов О.С. Реализация функций дополнительного профессионального образования в центре обучения взрослых. . . дис. к.пед.н., Калининград, 2010. – 208 с.
16. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию – М.: Молодая гвардия, 2001. – 176 с.

Старший преподаватель кафедры социально - культурных технологий
Уральский государственный лесотехнический университет
г. Екатеринбург, Российская Федерация

ПОТЕНЦИАЛ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ОБЩЕСТВЕННЫМ ДИСЦИПЛИНАМ В ФОРМИРОВАНИИ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ

Потребности современного, полного противоречий во всех сферах жизни общества требуют пополнения его такими людьми, которые способны мыслить по - новому, являются носителями новой системы общественных, духовно - нравственных отношений, подготовлены к жизни в этом обществе. К сожалению, прежние общественные идеалы и государственная идеология исчерпали себя. А новая идеология и новые идеалы, которые объединили бы общество, находятся в стадии становления. Отсюда - бездуховность, грубость, жестокость, озлобленность и агрессивность людей, особенно молодежи. Поэтому представители различных слоев российского общества все чаще выдвигают проблему нравственного и патриотического воспитания личности как наиболее важную для дальнейшего развития нашего государства.

Изменения, происходящие в различных сферах социальной жизни нашего общества, обновляющиеся ценностные установки требуют модернизации важнейших компонентов системы школьного образования. В связи с этим патриотическое воспитание студентов приобретает в настоящее время все более актуальное значение. Действительно, в сфере воспитания, в том числе патриотического, накопилось немало проблем, которые носят уже системный характер.

Причины создавшегося положения во многом обусловлены сложностью и противоречивостью протекающих в России социально - экономических, политических и духовных изменений, глубоким социальным расслоением российского общества, девальвацией духовных ценностей особенно в молодежной среде, отсутствием единого научно - методологического подхода в теории и практике патриотического воспитания.

Положительное влияние на изменение создавшегося положения в данной сфере мог бы оказать процесс совершенствования патриотического воспитания студентов в процессе

обучения. Более всего это касается обучения общественным дисциплинам: истории, правоведению, обладающим значительным потенциалом в формировании патриотической позиции студентов.

Понятие «потенциал» концентрирует в себе три уровня:

отражающий прошлое, где потенциал - это совокупность свойств объекта или явления, накопленных в процессе его становления;

репрезентирующий настоящее, где потенциал - это актуализация возможностей, их практическое применение;

ориентированный на будущее, где потенциал - это единство устойчивого и изменчивого состояний объекта или явления, содержащее в себе зародыш будущего развития [1; с.59 - 60].

Безусловно, изучаемые общественные дисциплины обладают значительным воспитательным потенциалом, в том числе патриотическим.

Воспитательный потенциал общественных дисциплин связан с задачами социальной адаптации обучающихся, их мобильности в меняющихся жизненных условиях на примере широкого спектра проигрываемых ими в процессе обучения социальных ролей.

По нашему мнению, потенциал процесса обучения общественным дисциплинам, обуславливающий формирование патриотической позиции студентов - это присущие ему особые возможности, реализация которых обеспечивает интериоризацию и генерализацию (рационально - логическое, эмоциональное и поведенческое усвоение и присвоение) патриотических отношений, интегрированных в его содержание, формы и методы.

Для того чтобы охарактеризовать этот потенциал, необходимо дать представление, во - первых, о сущности самого процесса формирования патриотической позиции, а во - вторых, показать воспитательные возможности процесса обучения общественным дисциплинам в рассматриваемом направлении.

В связи с этим отметим, что патриотические отношения, выражающиеся в патриотических убеждениях, чувствах и качествах, как структурные компоненты патриотической позиции определяют ее внутренний психологический механизм формирования и развития.

Формирование патриотической позиции студентов представляет собой целенаправленный процесс создания педагогических условий, обеспечивающих овладение ими содержанием основных патриотических отношений, становление патриотических

убеждений, чувств и качеств и их проявление в социально - значимом поведении и деятельности.

Для того чтобы охарактеризовать процесс формирования патриотической позиции студентов необходимо определить его цель, методологические основания, психолого - педагогические механизмы, содержание, формы, методы и результат.

Целью данного процесса является формирование патриотической позиции студентов.

Ведущим методологическим принципом, обуславливающим различные подходы к обоснованию процесса формирования отношений (в нашем случае патриотических отношений) личности, в отечественной психологической науке является принцип детерминизма (С.Л. Рубинштейн), то есть принцип единства личности и деятельности, деятельности и сознания. В соответствии с этим принципом психический облик личности определяется ее конкретной деятельностью, которая выступает основным источником психического развития человека, реальным звеном в соотношении сознания личности и внешнего мира. Как отмечает Е.В. Шорохова, деятельность является тем процессом, «посредством которого происходит перевод внешнего во внутреннее, общественного в индивидуальное» [2; с.33].

В рамках принципа детерминизма были созданы две наиболее крупные концепции психического развития, своеобразно представляющие механизм формирования личности.

Так, теория интериоризации (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, Н.Ф. Талызина) представляет его как постепенную интериоризацию этического образца, перевод его во внутренний план личности, превращение в некоторую ориентировочную основу поведения.

Иначе представляет названный психологический механизм С.Л. Рубинштейн, предложивший концепцию генерализации, согласно которой, под влиянием внешней ситуации возникает актуальный мотив, «отклик», состояние личности - «черта характера в ее генезисе» [3; с. 157]. При повторении и варьировании подобных ситуаций данное состояние личности генерализуется, то есть становится общим, типичным и для других сфер проявления личности. Иными словами, образуется качество личности.

Думается, что между названными психологическими концепциями нет принципиального расхождения. На наш взгляд, и концепция интериоризации, и концепция генерализации могут быть применимы к формированию патриотической позиции личности как системы ее

патриотических отношений. Поэтому в своей работе мы опираемся на обе названные концепции.

Процесс формирования патриотических отношений студентов включает усвоение ими патриотических понятий, осознание их содержания в ходе систематизированного преподавания научных дисциплин, позволяющего обсуждать проблемы смысла и назначения патриотизма, цели и задач патриотической деятельности, соотносить личные потребности и интересы обучающихся с ее целями и содержанием и т.д. Однако нельзя сводить весь процесс формирования патриотической позиции студента к рационально - логическому истолкованию патриотических понятий, сущности патриотических отношений.

Анализируя содержание сознания личности, ученые (В.Г. Асеев, М.И. Бобнева, Ю.М. Жуков, А.Н. Леонтьев, Н.Н. Никитина, Н.Ф. Николаевский, И.Е. Тарапов, В.И. Чигринов, Е.В. Шорохова и другие) выделяют в его структуре наличествующие, но не разделяемые личностью представления, и знания, приобретшие для человека личностный смысл, что превращает их в убеждения и конкретные цели поведения и деятельности. В первом случае знания просто присутствуют в сознании личности, позволяя ей ориентироваться на соответствующую форму социально одобряемого поведения в ситуациях, чреватых применением санкций, то есть знание воспринимается здесь в своем социально - нормативном качестве и служит для приспособления к социальной среде. Во втором - знания включаются в контекст жизнедеятельности субъекта, реально управляют поведением индивида, «подталкивая» его к определенным практическим шагам, к реализации конкретной поведенческой стратегии.

Не умаляя значения теоретического обучения студентов и его роли в процессе формирования патриотической позиции, опираясь на названные концепции и идеи отечественных ученых, касающиеся определения механизмов формирования ценностных отношений личности, выделим те из них, которые ведут к становлению патриотических отношений, проявляющихся в соответствующих убеждениях, чувствах и качествах личности:

перевод представлений студентов об основных объектах патриотических отношений в разряд смыслообразующих, что возможно в том случае, если студент их не только осознает, но и эмоционально переживает (А.Н. Леонтьев, Е.В. Шорохова);

формирование знаний обучающихся о патриотических убеждениях, чувствах и качествах личности гражданина - патриота (В.Г.Асеев);

верификация знаний в реальном опыте патриотически направленной деятельности, связанной, во - первых, с усвоением и самостоятельным определением ее целей и задач, способов осуществления, а во - вторых, с развитием нравственной самооценки, основывающейся на личностной рефлексии (В.П. Бездухов, М.И. Бобнева, Н.Ф. Николаевский, И.Е. Тарапов, В.И. Чиг - ринов);

сопровождение процесса усвоения знаний о патриотических отношениях решением учебных, а затем и реальных жизненных задач, ставящих студентов в ситуацию нравственного выбора, его аргументированного обоснования, доказательства своей точки зрения (В.Н. Сагатовский, Л.Г. Сагатовская);

организация визуального и образного восприятия процесса реализации патриотических отношений, анализ демонстрируемого поведения, изучение фактов следования патриотическим убеждениям, проявления патриотических чувств и качеств (М.И. Бобнева, Е.В. Золотухина - Аболина);

соавторство в выработке норм, принципов и ценностных ориентиров гражданина - патриота (М.И. Бобнева).

включение студентов в деятельность, далеко выходящую за пределы имеющихся у них потребностей, обусловленных ими чувств и качеств, и тем самым формирующую новые ценные потребности, эмоциональные обобщения, качества (В.Г. Асеев, Б.И. Додонов);

организация взаимодействия со «значимым другим», являющимся образцом гражданина - патриота (М.И. Бобнева, Е.В. Шорохова);

создание ситуаций, в которых, с одной стороны, обучающимися будет осознана необходимость проявления патриотических убеждений, чувств и качеств, а с другой - ситуаций, по отношению к которым реализация требуемых способов поведения, даже если они не считаются студентами лично - значимыми, представляется единственно разумным выходом из положения, что, во - первых, способствует формированию новых социально значимых потребностей (потребность и необходимость, влечение и должностное диалектически взаимосвязаны (В.Г. Асеев, В.Н. Мясищев)), а во - вторых, ведет к генерализации названных свойств в структуре личности (С.Л. Рубинштейн).

Принципиальное значение для нашего исследования имеет точка зрения А.А. Люблинской, которая рассматривая вопрос о формировании отношений личности,

делает, на наш взгляд, очень важный вывод: «Отношение представляет собой сложное целостное образование, формирующееся на протяжении всей жизни подрастающего человека. На каждом этапе этого процесса отношение представляет собой единое, целое, сплав знаний, чувств и практического опыта человека. Поэтому и формирующаяся у юноши позиция не может воспитываться «поэлементно», на каждом этапе развития она требует органического сочетания приобретаемых ребенком знаний, переживаемых чувств и практических действий. Только при этих условиях может сложиться подлинно воспитанная личность, у которой слова не будут расходиться с ее действиями и переживаниями. У зрелого человека сложившаяся избирательная позиция (система его действенных стержневых отношений) определяет его повседневное поведение и его отдельные поступки» [4; с.78]. Эта идея находит свое подтверждение в основных положениях комплексного подхода к воспитанию (работы Ю.К. Бабанского, Ф.К. Казаряна, Г.А. Победоносцева, М.М. Поташника, Т.В. Сорокиной, Л.И. Филатовой и др.)

Отталкиваясь от вышеизложенного, попытаемся показать возможности обучения общественным дисциплинам в рассматриваемом направлении.

Содержательную основу процесса формирования патриотической позиции студентов составляет содержание основных патриотических отношений. Утверждая это, мы опираемся на точку зрения Н.Е. Щурковой согласно которой, «отношение составляет основное содержание воспитания» [5; с. 145].

Основными объектными сферами формирования патриотической позиции студентов в данном случае выступают отношения к Родине, родному народу, семье, гражданину - патриоту, государству, родной природе, отечественным истории, религии и культуре.

Выделенные сферы в процессе формирования патриотической позиции охватывают все уровни самоопределения личности, начиная от личностной самоидентификации до уровня самоидентификации на уровне государства.

Традиционной и ведущей формой обучения является лекция. Это эффективная форма при изучении нового материала, так как позволяет рассмотреть большой объем информации. Важно, однако, чтобы лекция не превращалась в односторонний поток информации. Положительно себя зарекомендовали и такие традиционные формы обучения, как семинар, экскурсия и т.п.

К инновационным формам обучения, можно отнести обучающие игры. Включение их в процесс обучения способствует созданию стойкого интереса учащихся к усваиваемому материалу, а также ситуации успеха на занятии.

Эффективное использование новейших педагогических технологий, воспитательных возможностей форм и методов обучения общественным дисциплинам развивает личность студента, способствует проявлению им собственной патриотической позиции. Как показывает анализ современной методики обучения, сегодня актуальны методы активного обучения. При этом потенциал обучения в контексте формирования патриотической позиции учащихся наиболее полно проявляет себя при использовании следующих методов:

получение знаний об основных патриотических отношениях из разнообразных (в том числе правовых, литературных, религиозных и других) источников, осмысление представленных в них альтернативных точек зрения на проблему патриотизма личности;

анализ проблемных ситуаций, возникающих в сфере патриотического поведения и деятельности, разрешить которые могут сами учащиеся;

раскрытие эмоционально - чувственной сферы патриотических поступков людей, стимулирование эмпатических чувств, сопереживания;

патриотически - ориентированная интерпретация исторических фактов и событий современности;

решение познавательных и практических задач, отражающих типичные жизненные ситуации, связанные с нравственным выбором человека, в том числе в области патриотических отношений;

формулирование собственных оценочных суждений о сущности и личностном смысле патриотизма;

наблюдение социальных явлений, событий, поведения людей, оценка их патриотических направленности и значения;

оценка собственных действий и поступков с точки зрения их патриотичности;

использование материала, раскрывающего сущность патриотического поведения, включающего наиболее яркие его образцы;

выполнение творческих работ, тематически связанных с патриотической проблематикой и т.д.

Формы и методы обучения реализуются также через воспитательные приемы усвоения учебного материала. Как показывает практика, такими приемами, ведущими к

формированию патриотической позиции могут стать: приведение примера, использование сравнения, сопоставления, противопоставления; яркий рассказ, разъяснение, разоблачение; анализ фактов и т.д. При их использовании требуется личностное отношение студентов к усваиваемым патриотическим понятиям, вырабатывается система взглядов и убеждений, которые определяют принципы, мотивы поведения студентов.

В методической стороне обучения важную роль играет разнообразие способов изложения материалов патриотической направленности. Он может быть приведен по памяти, зачитан как отрывок из книги, документа с их одновременным показом, продемонстрирован в форме декламации стихов, прослушивания аудиокассеты, просмотра видеозаписи, телепередачи; изложен приглашенным на занятие авторитетным специалистом, очевидцем и участником событий, имеющих важное значение для судьбы Родины и т.п.

Существенным ресурсом в формировании патриотической позиции студентов обладает внеаудиторная деятельность студентов, в организации которой принимает участие вуз, педагоги. Воспитательный потенциал изучения обществоведческой тематики во внеучебной работе реализуется в совокупности разнообразных форм преимущественно коллективной деятельности обучающихся - групповые, общеузовские, общегородские мероприятия патриотической направленности, праздники, экскурсии, участие студентов в гражданских и общественных ритуалах, акциях и т.п.

Таким образом, в процессе обучения общественным дисциплинам, цели воспитания выступают в качестве основополагающих, в значительной степени определяют его содержание, формы, методы и результаты. При этом процесс обучения общественным дисциплинам справедливо рассматривать как приоритетный, обладающий существенным потенциалом в области решения задач формирования патриотической позиции студентов.

Формирование патриотической позиции учащихся студентов представляет собой целенаправленный процесс создания педагогических условий, обеспечивающих овладение ими содержанием основных патриотических отношений, становление патриотических убеждений, чувств и качеств и их проявление в социально - значимом поведении и деятельности.

Воспитательный потенциал процесса обучения общественным дисциплинам, обуславливающий формирование патриотической позиции студентов - это присущие ему особые возможности, реализация которых обеспечивает интериоризацию и генерализацию

(рационально - логическое, эмоциональное и поведенческое усвоение и присвоение) патриотических отношений, интегрированных в его содержание, формы и методы.

Однако чтобы возможности стали действительностью, чтобы воспитательный потенциал процесса обучения общественным дисциплинам был реализован, то есть из формального превратился в реальный, необходимо создать соответствующие педагогические условия в вузе.

Рассмотрим для примера курс «Краеведение», читаемый на факультете туризма и сервиса УГЛТУ. Цель курса – формирование общей профессиональной культуры и специальных навыков работы в сфере культурно - познавательного туризма, необходимых для содержательной подготовки и проведения экскурсий по историко - культурным достопримечательностям Уральского региона. Задачи курса : формирование системы теоретических и фактологических знаний по истории и культуре Урала с древнейших времен до начала XXI в.; формирование навыков картографической подготовки экскурсионных маршрутов; формирование навыков учета возрастных, психологических факторов при подготовке, организации и проведении экскурсий; активизация познавательной самостоятельности студентов путем обучения их алгоритмам познавательной деятельности и знакомства с основными источниками информации, выполнения самостоятельных заданий.

В результате освоения дисциплины студенты должны: знать основные факты и периоды истории России с древнейших времен до начала XXI в.; факты истории и культуры Урала с древнейших времен до начала XXI; понимать значимость событий уральской истории для России в целом; иметь представление об основных фактах истории Урала с древнейших времен до начала XXI в., о туристических ресурсах Уральского региона, об основных источниках информации по истории и культуре региона; овладеть навыками учета возрастных и психологических факторов при подготовке, организации и проведении экскурсий, отбора содержательной информации для экскурсионной работы, поиска информации по истории Уральского региона в информационно - справочных системах.

На основе анализа философских и психолого - педагогических исследований Захарова Н.А., Лутовинова В.И., Потемкина А.В., Вырщикова А.Н. определены показатели сформированности патриотической позиции: эмоционально - мотивационный, когнитивный, поведенческий, оценочно - рефлексивный.

Результаты первичного опроса студентов позволили сделать вывод о недостаточном уровне сформированности патриотической позиции у студентов и необходимости проведения специальной работы по ее развитию. Учитывая это обстоятельство, была разработана программа формирования патриотической позиции у бакалавров туризма в процессе изучения курса «Краеведение», включающая три этапа.

На первом этапе («Эмоциональное вовлечение») решаются следующие задачи: вызвать положительный эмоциональный отклик на историю края у студентов; сформировать у студентов знания о значении края в культурной, общественной, экономической жизни народа. Для этого проводятся беседы, экскурсии, просмотр фольклорных праздников, просмотр и обсуждение видеозаписей. В частности, студенты просматривают видеозаписи из цикла «Большой Урал», «Хребет России», «Все чудеса Урала», «Урал куёт победу». Кроме того, проводится интеллектуальный конкурс, в котором вопросы посвящены истории края, фольклору и праздникам.

Второй этап («Познание») направлен на теоретическое осмысление истории края, формирование знаний о разных этапах истории края, дополняя эмоциональные впечатления первого этапа. На втором этапе используются следующие формы работы: лекции, экскурсии (в Екатеринбургский музей изобразительного искусства, Свердловский областной краеведческий музей, музей Нижняя Синячиха), круглые столы, изучение традиций народов Урала, конференции и семинарские занятия. Музей оказывает эмоциональное, информационное воздействие, приобщает студентов к материальным, культурным, духовным ценностям родного края, осуществляет патриотическое воспитание на примерах героической борьбы, подвигов, служения стране. Экскурсии позволяют на практике ознакомить молодое поколение с природным наследием, историей и культурой родного края, развивать эстетические чувства, любовь к Родине, отзывчивость к высшим интересам духовности и нравственности.

На третьем этапе («Социальное творчество») решаются задачи активного, творческого вовлечения студентов в культурную жизнь региона. Студенты самостоятельно разрабатывают и проводят городские экскурсии, принимают участие в вузовских фестивалях, городских праздниках, в различных социальных проектах. Например, в рамках нашей программы студенты регулярно принимают участие в городских праздниках в качестве помощников режиссёра, актёров, проводят игры и соревнования. Наши студенты подключались к организации и проведению следующих социальных проектов: «Чусовая России»,

Всероссийский фестиваль неигрового туристического кино «Свидание с Россией», «Верхотурье – духовная столица Урала», в ежегодной акции «Весенняя неделя добра»[6, с.17].

Студенты нашего университета проявляют всё большую активность в мероприятиях и проектах на внешнем уровне: конкурсе «Студент года Свердловской области 2014»; межвузовский Слет волонтеров Свердловской области; Всероссийский конкурс молодежных проектов; Всероссийский фестиваль художественного творчества студентов «Архиперспектива 2014» с международным участием; конкурс инновационных и социально - значимых проектов молодежи г. Екатеринбурга; «Студенческий лидер Свердловской области». В июне 2015 года Управлением по молодежной политике Челябинской области при участии Федерального агентства по делам молодежи (Росмолодежь) был проведен Форум молодежи Уральского федерального округа «УТРО - 2015», где студенты и аспиранты нашего университета приняли активное участие, работая по всем направлениям Форума, делегация УГЛТУ сдала нормы ГТО с получением золотых значков. Также в 2015 году студенты нашего университета приняли участие в целом ряде различных студенческих мероприятий:

- Всероссийский молодежный форум «Селигер»;
- Студенческий научный БИОФОРУМ в наукограде «Пушино»;
- Всероссийская школа - семинар для студентов - членов стипендиальных комиссий «Стипком 2015» (г. Москва);
- Всероссийский сбор руководителей молодежных организаций образовательных учреждений МЧС России и Уральского федерального округа (г. Екатеринбург);
- Всероссийский экологический молодежный форум (г. Ханты - Мансийск);
- Всероссийский Слет студенческих отрядов России, посвященный 55 - летию стройотрядовского движения (г. Москва);
- Школа студенческого актива Уральского федерального округа «ПРОдвижение» (г. Тюмень);
- Всероссийская Школа студенческих общежитий (г. Москва);
- Всероссийский экологический субботник «Зеленая весна» (г. Москва);
- Международный форум студенческих общественных объединений «Мы строим свое будущее сами!» (г. Екатеринбург);
- Всероссийский Конкурс на лучшее студенческое общежитие (г. Москва);
- Всероссийский студенческий форум «Время создавать будущее!» (г. Москва)

Волонтерская деятельность студентов университета осуществляется по следующим направлениям: социальное волонтерство (работа с детьми, лицами с ограниченными возможностями здоровья, престарелыми гражданами), донорство крови, экологическое волонтерство, работа по организации и проведению мероприятий, трудовая вахта. Волонтеры нашего университета работали на Всемирной Универсиаде в г. Казани, на Олимпийских и Паралимпийских играх в г. Сочи, являются участниками Всероссийского проекта «За честный ЕГЭ». Студенты - волонтеры принимали непосредственное участие в подготовке и проведении конференции АСМАП, а также большинства мероприятий, проводимых на базе нашего университета. В настоящее время волонтерами являются около 500 человек.

Одним из важнейших направлений работы в настоящее время является гражданско - патриотическое воспитание обучающихся. В университете разработана и утверждена Программа гражданско - патриотического воспитания обучающихся «Мы - россияне», создан Совет по гражданско - патриотическому воспитанию, составлен План мероприятий университета, посвященных 70 - летию Победы в Великой Отечественной Войне и гражданско - патриотических мероприятий, студенты университета участвуют во всероссийских и межвузовских проектах, посвященных 70 - летию Великой Победы: Свеча Памяти, Бессмертный полк, Георгиевская ленточка, Солдатская каша, мультимедийном конкурсе творческих работ «Судьба моей семьи в судьбе моей страны» и др. А конкурс красоты и таланта «Мисс и Мистер УГЛТУ 2015» посвящен 70 - летию Победы и уже на первом просмотре наши студенты и студентки рассказывали о своих семьях в годы Великой Отечественной Войны. Все отметили, что эти рассказы не оставили никого равнодушными и оставили глубокие эмоции у всех присутствующих.

Для повышения культурного уровня студенчества, расширения кругозора и изучения истории родного края студенты посещают Музей истории Екатеринбурга, Театр Оперы и Балета, а также участвуют в экскурсионных турах: Кунгурская ледяная пещера, Маршрутом Славы, Сысерть – родина П.П.Бажова, Невьянск - Таволги.

Свои творческие способности студенты университета могут совершенствовать на базе нашего Дворца культуры и спорта и Студенческого досугового центра. В настоящее время в них работают 20 творческих коллективов разной направленности, в которых постоянно занимаются около трехсот студентов и аспирантов. Вокалистка Тимашова Екатерина

(ИЛБиДС) стала лауреатом 2 степени VIII открытого областного фестиваля молодежной патриотической песни «Беспокойная юность моя». Надо отметить, что творческая активность наших студентов возрастает, они участвуют во многих творческих конкурсах и фестивалях, повышая свой уровень мастерства и популяризируя наш университет.

По результатам реализации разработанной программы можно сделать вывод, что курс «Краеведение», интегрирующий в себе многообразие форм учебной и внеучебной деятельности, может рассматриваться как базовый в формировании патриотической позиции у студентов – будущих специалистов в области туризма

По результатам реализации разработанной программы можно сделать вывод, что курс «Краеведение», интегрирующий в себе многообразие форм учебной и внеучебной деятельности, может рассматриваться как базовый в формировании патриотической позиции у студентов – будущих специалистов в области туризма.

Исходя из требований ФГОС 3 - го поколения, в программе курса «Краеведение» была увеличена доля интерактивных занятий. В ходе изучения курса применяются следующие виды интерактивных занятий:

- Просмотр фрагментов видеофильмов по истории Урала со вступительным словом преподавателя, в котором советуется, на что обратить внимание. Перед показом фильма перед обучаемыми ставятся несколько ключевых вопросов. После просмотра фильма происходит обсуждение увиденного, подводятся итоги.

- учебные дискуссии (коллективное обсуждение конкретной проблемы, сопровождающееся обменом идеями, суждениями, мнениями в группе

 - экскурсии в Свердловский областной краеведческий музей, Музей писателей Урала

 - виртуальные экскурсии «Сокровища Урала в Эрмитаже», « Добро пожаловать в Екатеринбург»;

 - творческие задания. Из творческих заданий студенты выполняют такие, как составление викторины, например «Гатищев в истории Урала», составление кроссвордов. Кроме этого, студенты рассказывают о том, как Урал отразился в изобразительном искусстве и литературе XIX , XX , XXI вв., в кинематографе XX, XXI вв., делают сообщения о современных творческих деятелях Урала);

 - разработка студентами виртуальной краеведческой экскурсии

 - обращение к студентам со стимулирующими вопросами и предложениями

- работа с историческими источниками (чтение и обсуждение опубликованных в хрестоматиях указов, воспоминаний, писем участников исторических событий), обсуждение роли субъективного фактора.

Применение интерактивных форм обучения в курсе «Краеведение» позволяет расширить виды совместной работы, повысить коммуникативный опыт; повысить мотивацию и вовлеченность участников в решение обсуждаемых проблем, что дает эмоциональный толчок к последующей поисковой активности участников, побуждает их к конкретным действиям; обеспечить не только прирост знаний, умений, навыков, способов деятельности и коммуникации, но и раскрытие новых возможностей обучающихся, является необходимым условием для становления и совершенствования компетентностей через включение участников образовательного процесса в осмысленное переживание индивидуальной и коллективной деятельности для накопления опыта, осознания и принятия ценностей.

Наблюдения за работой студентов в ходе интерактивных занятий показали, что обучаемые сосредоточены, проявляют внимание, активно включены в работу, обращаются к преподавателю и друг к другу с вопросами; у студентов присутствует желание отвечать; добросовестно выполняют домашние задания. В результате дискуссий студенты обучаются: моделировать реальные жизненные проблемы; умению слушать и взаимодействовать с другими; демонстрировать характерную для большинства проблем многозначность решений; анализировать реальные ситуации, отделять главное от второстепенного.

Проблемная ситуация рождает у студентов вопросы. А в появлении вопросов выражена потребность в познании данного явления.

В процессе туристско - краеведческой деятельности создаются условия для непрерывного развития личности на всех ступенях образовательного процесса. Туризм и краеведение трансформируют социальный опыт, включающий знания, опыт осуществления способов деятельности, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально - ценностных отношений. Дополняя друг друга, туристская и краеведческая деятельности служат единой цели: целостному развитию личности обучающегося. Единственная проблема, которая существенно затрудняет нравственно - патриотическое воспитание учащихся средствами туризма и краеведения – высокая стоимость этой деятельности, что при практическом отсутствии государственного финансирования и материальной несостоятельности

большого количества семей с детьми ведет к постоянному сокращению количества учащихся, которым доступен этот вид деятельности

Туристско - краеведческие традиции являются мощным средством педагогического воздействия, имеющим воспитывающий, обучающий и развивающий характер. Они позволяют успешно преодолевать проблемы адаптации студентов в социокультурной среде; укрепляют веру обучающихся в свои силы и повышают их самооценку в своих возможностях; мотивируют к учебе, социальной активности и инициативности, позволяют проявить свои способности, выбрать пути самообразования, самоопределения, самоутверждения и самореализации личности[7].

Краеведение способствует решению задач социальной адаптации, формированию готовности жить и трудиться в своем крае, участвовать в его развитии, социально - экономическом и культурном обновлении. Это одна из актуальных социальных задач нашего времени.

К.Д. Ушинский в работе о народности воспитания подчёркивал, что осуществление в педагогике принципа народности обязывает учителя обратиться в процессе обучения прежде всего к конкретному окружающему материалу, выступал за создание «местных пособий» для школ и привлечение учителей для написания таких пособий. Он считал изучение «жизненной среды», в которой живут, а следовательно, и воспитываются дети, большой педагогической задачей. [8,с.168]. Эти мысли актуальны для России и сейчас.

Краеведение сегодня – один из системообразующих компонентов формирования социального потенциала личности, её культуры, свободного самоопределения россиянина в условиях построения правового государства и формирования гражданского общества. Основательная постановка краеведческого образования позволит решить ряд проблем подготовки российского специалиста[9,].

Краеведение способно формировать культуру межнациональных отношений, воспитывать терпимость и уважение к истории, традициям, обрядам, культуре, языку наций и народностей, проживающих в рамках или за пределами своих национально - территориальных образований. Краеведение, также решает и актуальную во все времена задачу - сохранения культурного и духовного наследия родного края, учит любить не только свои родные места, но и знание о них, причает интересоваться историей, искусством, литературой, культурой, повышать свой культурный уровень. Любовь к родному краю, знание его истории - основа, на которой может осуществляться процесс воспитания

гражданственности студентов. Изучение малой родины играет и консолидирующую роль. Край - это то общее, что объединяет людей разных национальностей в единую территориальную общность, делает его жителей представителями единого округа - горожанами, односельчанами. Любовь к Родине, чувство ответственности за судьбу родного края не возникают сами по себе, а воспитываются. И здесь курс краеведения обладает уникальной возможностью объединить население края, и прежде всего молодых людей, на общечеловеческой и гуманистической основе с помощью собранных краеведческих ресурсов и средств. Преподавание краеведения является актуальным направлением современного образования, т. к. главной его функцией является воспитание гражданственности и патриотических чувств у молодого поколения. Знание своего края, его прошлого и настоящего нам необходимо для непосредственного участия в его преобразовании, поскольку родной край - живая, деятельная частица великого мира. Краеведение рождает чувство патриотизма - глубокой любви к Родине.

Особенно значима проблема патриотического воспитания студентов – будущих специалистов в области туризма, которым предстоит участвовать в диалоге и взаимодействии культур. Курс краеведения обладает уникальной возможностью объединить население края, и прежде всего молодых людей, на общечеловеческой и гуманистической основе с помощью собранных краеведческих ресурсов и средств. Для реализации воспитательного потенциала краеведческой деятельности необходимо, чтобы будущий специалист данного направления осознавал себя в качестве культурно - исторического субъекта в спектре культур страны и региона, обладал способностью сопоставлять, анализировать, оценивать уровень и качество литературы, искусства и факты по истории своей страны, разбирался в современной, непростой для России ситуации, умел адекватно реагировать на различные политические и экономические реформы, конфронтации, принимать участие в культурно - духовных дискуссиях. Поэтому в содержании курса краеведения на первый план выступает формирование у студентов патриотической позиции, что выражается в развитии критического мышления, интереса к изучению прошлого, воспитание гордости за свершения предков, стремления сохранить и приумножить достояние прошлого.

Краеведческий подход активизирует учебный процесс через межпредметные и внутрипредметные связи и проблемные ситуации, способствует развитию мышления и творческой активности обучаемых.

В рамках курса «Краеведение» студентами изучается прошлое родного края, в результате чего происходит познание общественно - экономических, культурных, правовых и других сторон жизни региона, укрепление патриотических чувств. Комплексное изучение истории и культуры края обогащает личность, подводит к пониманию особенностей менталитета нации. Краеведение расширяет кругозор, развивает познавательный интерес студентов, приобщает их к творческой деятельности. У студентов формируется общая профессиональная культура и специальные навыки работы в сфере культурно - познавательного туризма, необходимые для содержательной подготовки и проведения экскурсий по историко - культурным достопримечательностям Уральского региона. Туризм является одной из наиболее прибыльных отраслей экономики и существенным источником поступлений денежных средств и роста экономики.

Таким образом, краеведение является средством формирования патриотической позиции, вносит существенный вклад в формирование личностных и профессиональных компетенций будущего специалиста.

Список использованной литературы:

1. Шмелева, Н.Б. Профессионально - личностное становление специалиста социальной сферы / Н.Б. Шмелева. - Ульяновск: Изд - во СВНЦ, 1997. - 240 с.
2. Шорохова, Е.В. Психологический аспект проблемы личности / Е.В. Шорохова // Теоретические проблемы психологии личности; отв. ред. Е.В. Шорохова. - М.: Наука, 1974. - С. 3 - 33.
3. Рубинштейн, С.Л. Принципы и пути развития психологии / С.Л. Рубинштейн. - М.: Изд - во АН СССР, 1959. - 354 с.
4. Люблинская, А.А. Система отношений - основа нравственной воспитанности личности / А.А. Люблинская // Вопр. психологии. - 1983. - №2. - С.74 - 78.
5. Щуркова, Н.Е. Прикладная педагогика воспитания: Учебное пособие / Н.Е. Щуркова. - СПб.: Питер, 2005. - 366 с.
6. Масленникова С.Ф. Воспитание эколога - гуманистических ценностей у студентов вуза: автореферат дисс. ... к.п.н. / С.Ф. Масленникова. – Екатеринбург, 2010. – 26 с
7. Лукьянчикова Е. В. Ресурсы туризма и краеведения в духовно - нравственном и патриотическом воспитании сельских школьников. [Электронный ресурс]. Режим

доступа: <http://nsportal.ru/shkola/kraevedenie/library/resursy-turizma-i-kraevedeniya-v-duhovno-nravstvennom-i-patrioticheskom>

8. Ушинский К.Д. Педагогическая поездка в Швейцарию / Пед. сочинения: В 6 т. Т. 2 / Сост. С.Ф. Егоров. - М.: Педагогика, 1988. - С. 122 - 218.

9. Лыкова Т. Р. Значение культурно - познавательного туризма в формировании патриотизма // Материалы I Международной научно - практической конференции «Человек в постиндустриальном обществе». - Варна: „Център за научни изследвания и информация „Парадигма” (Болгария) и АНО «Пресс - Лицей» (Россия), 2013. С.158 - 164.

© Т.Р. Лыкова, 2015

УДК 37

Н.А. Матвеева

к.п.н., старший преподаватель кафедры иностранных языков
Костанайский государственный педагогический институт
г. Костанай, Республика Казахстан

В.В. Данилова

магистр педагогики и психологии,
старший преподаватель кафедры иностранных языков
Костанайский государственный педагогический институт
г. Костанай, Республика Казахстан

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПАРТИСИПАТИВНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

На современном этапе развития высшего педагогического образования происходят существенные изменения в структуре и содержании подготовки будущих учителей иностранного языка и переориентации на образовательную парадигму, носящую паритетный и межкультурный характер. Глобализация общества и выход образования за пределы учебных стандартов, высокая степень гибкости образовательных

программ и элективность учебных дисциплин повлекли за собой пересмотр отношения к формированию готовности студентов педагогических вузов к межкультурной коммуникации, принимающей характер партисипативности, на принципах паритетности и интерактивности.

В педагогической науке партисипативность трактуется как «широкое участие различных субъектов ... в разработке и непосредственной реализации программ социально значимой деятельности на основе коллегиальности» (А.Л. Гавриков, О.С. Орлов, В.М. Певзнер, Р.М. Шерайзина и др.) [1, с. 12] или как «метод организации педагогического коллектива, способствующий формированию отношений взаимной ответственности, сотрудничества» [2, с. 2]. По отношению к понятию «партисипативность» применительно к сфере образования существуют разные точки зрения. Так, анализ научной литературы показал, что термин «партисипативность» в современных исследованиях соотносится с такими понятиями, как «участие», «соучастие», «вовлеченность».

Мы трактуем понятие «партисипативность» шире понятия «участие», так как «участие» позиционируется как метод организации коллектива на основе коллективной ответственности, сотрудничества; в то время как «партисипативность» является принципом управления, методом мотивации и средством повышения качества принятия, анализа управленческих решений на основе активного участия и творческой самореализации субъектов деятельности [3, с. 40 - 41].

Е.Б. Быстрой рассматривает партисипативность в качестве «активного участия каждого студента», что подтверждает равнозначность соотносимых понятий [4, с. 82]. Также исследователь А.Н. Саханова рассматривает понятия «участие» и «партисипативность» с точки зрения их равноправия: «партисипативность есть участие людей в процессе управления» [5, с. 29].

В.С. Васильева рассматривает партисипативность как «взаимодействие ... для выработки и реализации совместного решения коммуникативной ситуации... В связи с этим механизм такого взаимодействия должен быть близок переговорам с целью нахождения общности взглядов на проблему, принятия единого согласованного решения» [6, с. 35] и обеспечения активности участников общения.

Термин «включенность», с точки зрения В.Т. Кабуша, предполагает эффективное выполнение человеком предписанной в группе роли, основанной на проявлении инициативы [7].

Таким образом, в нашем исследовании мы придерживаемся точки зрения Е.Б. Быстрой в том, что «*партисипативность*» – способ организации людей при решении организационных проблем, который включает «активное участие каждого», соучастие и вовлеченность всех участников [4, с. 82]. При этом «*партисипативная готовность*» рассматривается нами как результат и цель подготовки, являющиеся совокупностью профессиональных знаний, умений, личностных качеств и ценностных ориентаций на основе сотрудничества, активного участия, творческой самореализации и коллективной ответственности.

Экстраполиция данных понятий в сферу профессиональной подготовки будущих учителей в контексте межкультурно - ориентированного образования позволила нам трактовать *партисипативную готовность будущих учителей иностранного языка к межкультурной коммуникации* как вид профессиональной готовности, характеризующийся совокупностью профессиональных знаний, умений, личностных качеств и ценностных ориентаций будущих учителей на учебно - воспитательную деятельность в духе диалога культур, обеспечивающий «гуманизацию целей и содержания обучения с позиций толерантного восприятия иноязычной культуры и обучения этому своих учеников» [4, с. 79], а также подготовку их к жизни в современном мультикультурном (многонациональном) обществе.

Данная готовность характеризуется следующими свойствами:

1) флексибельность, которая обеспечивает вариативность поведения и гибкость в принятии коллективных решений [3, с. 50];

2) комплементарность, которая позиционируется нами в качестве дополнительности (мотивационной, когнитивной и поведенческой) субъектов деятельности в сфере диалогического общения [3, с. 51 - 52];

3) коммуникативность, связанная с ядром партисипативности, которая не может существовать вне совместной деятельности и диалога. Основными чертами коммуникативности как свойства личности в рамках данного исследования являются следующие положения:

– коммуникативность является компонентом мотивационной сферы личности (сфера интересов, установок, направленности);

– коммуникативность предполагает открытость к диалогу;

– коммуникативность обеспечивает владение вербальными и невербальными средствами социальной активности;

4) паритетность, которая является центральной характеристикой, отражающей признание равноправия личностей (субъектов деятельности) в процессе планирования, организации, мониторинга, диагностирования и анализа результатов учебно - воспитательной деятельности [3, с. 53].

При определении структуры партисипативной готовности будущих учителей иностранного языка к межкультурной коммуникации мы опирались на исследования Н.Д. Хмель и ее учеников (Н.А. Неустроева, Е.П. Нечитаева, Н.Н. Тригубова, Н.Н. Хан и др.), А.Б. Абибулаевой, Л.В. Бродской и др. Так, исходя из наличия вариаций в организации исследуемого педагогического феномена и с учетом наполнения характеристикой партисипативности, в *структуре партисипативной готовности будущих учителей иностранного языка к межкультурной коммуникации* мы выделяем следующие компоненты (выбор данного построения основывается на необходимости комплексного рассмотрения исследуемого педагогического явления):

- мотивационно - ценностный,
- личностно - волевой,
- содержательно - операциональный
- рефлексивно - оценочный компоненты.

Решение проблемы внутреннего содержания партисипативной готовности будущих учителей иностранного языка к межкультурной коммуникации нами осуществлялось через исследование наполнения профессиональной компетентности будущих учителей, а также изучение требований к общекультурным, общепрофессиональным и профессиональным компетенциям бакалавра, указанные в ГОСО РК по специальности «5В011900 - Иностранный язык: два иностранных языка», «5В021000 - Иностранная филология» и ФГОС - 03 ВПО РФ по направлению «050100 - Педагогическое образование», «035700 - Лингвистика». С этой точки зрения мы полагаем, что дидактическое *содержание партисипативной готовности будущих учителей иностранного языка к межкультурной коммуникации* включает в себя мотивацию и интерес, установки и отношения, знания, умения и навыки, профессионально значимые личностно - поведенческие качества будущих учителей, опыт межкультурной деятельности и межкультурного общения (рис. 1) [8, с. 38].



Рис. 1. Содержательные компоненты партисипативной готовности будущих учителей к межкультурной коммуникации

Таким образом, системный анализ партисипативной готовности будущих учителей иностранного языка к межкультурной коммуникации позволил сделать вывод о том, что она представляет собой совокупность четырех компонентов, взаимосвязь и взаимозависимость которых обеспечиваются за счет элементов ее содержания. При этом опыт межкультурной деятельности и межкультурного общения интегрирует все компоненты и элементы исследуемой готовности в единое неделимое целое.

Дальнейшее изучение рассматриваемой проблемы в теории и практике высшей школы позволило сделать вывод о том, что *формирование партисипативной готовности будущих учителей иностранного языка к межкультурной коммуникации* является процессом целенаправленного и организованного овладения будущими учителями определенного набора знаний, умений, отношений и личностных качеств (составляющих сущность исследуемого вида готовности), обеспечивающих их культурно - адекватное поведение в условиях диалога культур и способность решать проблемы на основе сотрудничества, активного участия, творческой самореализации и коллективной ответственности [8, с. 39].

Исходя из того, что процесс формирования партисипативной готовности будущих учителей иностранного языка к межкультурной коммуникации имеет поступательный характер, раскроем три основных ее этапа, основываясь на семантике существующих положений в разрезе формирования готовности:

- 1) этапы формирования, приобретения умений и навыков и практического опыта; активного участия в разнообразных видах деятельности; профессионального самоопределения (Е.Ю. Мясникова);
- 2) этапы погружения, активного взаимодействия, обогащения (А.Я. Шаипова);
- 3) этапы становления опыта работы, его аккумуляции и обобщения (О.С. Тоистева).

Согласно данному анализу, нами выделены следующие этапы формирования партисипативной готовности будущих учителей к межкультурной коммуникации:

- оценочно - смысловой,
- организационно - преобразующий,
- интеграционно - творческий.

Ниже в таблице представлено наполнение деятельности преподавателя и будущего учителя и содержание аспектов партисипативности и межкультурности на каждом из этапов формирования партисипативной готовности будущих учителей иностранного языка к межкультурной коммуникации (табл. 1).

Таблица 1. Наполнение деятельности преподавателя и будущего учителя по этапам формирования партисипативной готовности к межкультурной коммуникации

Этапы формирования партисипативной готовности	Аспекты деятельности		Аспекты содержания деятельности	
	Деятельность преподавателя	Деятельность будущего учителя	Межкультурный аспект	Партисипативный аспект
<i>Оценочно - смысловой</i>	Формирование основ совместной деятельности и развитие коммуникативных навыков; Введение в сущность межкультурной коммуникации.	Учебная деятельность по овладению знаниями о межкультурной коммуникации, умениями создания общего культурно - связанного значения происходящего	Формирование представлений о собственных психологических реакциях на межкультурное взаимодействие . Формирование неречевых умений направленного наблюдения	Развитие коммуникативных умений (диалог, беседа). Формирование уважения к мнениям собеседника, равноправию участников диалога, качества коммуникативности и

		(на основе учета и сопоставления систем ценностей)	ния, двойного видения, контроля за собственным стереотипным восприятием, разграничения фактов и мнений, этнографического познания, эмпатического восприятия.	гибкости; Формирование ценностного отношения к совместной деятельности и ее субъектам
<i>Организационно - преобразующий</i>	Формирование основ соуправления межкультурной коммуникацией (фасилитация преподавателя). Развитие свойств гибкости и паритетности у будущих учителей	Квази-профессиональная деятельность (осуществление совместного планирования, организации и диагностирования решения межкультурных заданий через интерактивные методы обучения и коллективные формы взаимодействия)	- Знания о вариативности и разнообразии как родной, так и изучаемой культурах, умение рассматривать их с точки зрения «Свой – Другой».	Знания о способах организации групп, положения личности в коллективе; Формирование навыков коллективного поиска решений межкультурных заданий; Умения дискутировать, навыки коллективной оценки

<p><i>Интеграцион но - творческий</i></p>	<p>Развитие навыков совместного планирования, организации и диагностирования заданий межкультурного плана на основе комплементарности личностей; Соуправление и самоуправление межкультурной коммуникацией; Консультирование и самоанализ процесса формирования партисипативной готовности к межкультурной коммуникации</p>	<p>Учебно - профессиональная деятельность (формирование реальных умений совместного планирования, организации и диагностирования заданий межкультурного характера, составление интерактивных карт и квестов по развитию межкультурных умений).</p>	<p>Формирование готовности ставить себя на место других; принимать на себя ответственность за устранение всевозможного кросс - культурного недопонимания; проявлять дипломатичность с целью поддержания диалога культур в духе мира; выступать в качестве полноценных представителей родной культуры; самообучаться функционировать самостоятельно.</p>	<p>Знание способов сочетания совместной и индивидуальной деятельности, сущности типов управления и сотрудничества на основе партисипативности навыки контроля и самоконтроля в процессе составления совместного квеста по развитию межкультурной коммуникации.</p>
---	---	---	---	--

Анализ научной литературы, обобщение педагогического опыта, собственные экспериментальные данные позволяют говорить о том, что формирование партисипативной готовности будущих учителей иностранного языка к межкультурной коммуникации может быть успешно осуществлено средствами интерактивных технологий.

В современных условиях глобализации и технологизации образования термин «интерактивность» приобретает особое значение. Сейчас интерактивным считается обучение, обеспечивающее организацию учебных контактов, не ограниченных передачей информации, а определяющих взаимовлияние всех участников учебного процесса. В нашей работе мы придерживаемся позиции Н.Б. Мукашевой и Б.Т. Лихачева, которые под интерактивностью понимают определенную способность дидактического средства (инструмента, среды, содержания, деятельности) организовывать такую деятельность (коллективную или групповую), которая бы обуславливала ролевую ответственность каждого ее субъекта за результат, построение отношений между субъектами в режиме «полидиалога», взаимодействия, взаимокоррекции и общения [9, с. 39]. Поэтому, воспринимая интерактивные технологии не только как компьютерные, а в более широком смысле, в своем дальнейшем исследовании мы будем понимать под *интерактивными технологиями* все виды и формы, методы, способы, приемы диалогового обучения, воспитательные средства, обеспечивающие эффективное взаимодействие и адекватное взаимопонимание и взаимокоррекцию между представителями различных культур [10, с. 111].

Мы предлагаем классификацию интерактивных технологий, основанную на классификациях Д.С. Хиллмана, Д.Дж. Уиллиса, К.Н. Гунавардена и М. Мора. Все технологии мы разделили на 3 большие группы по принципу организации педагогического взаимодействия субъектов: «Человек – Человек», «Человек – Техническое Средство» и «Человек – Информационная Система – Человек» [10].

«Человек – Человек» технологии вида ученик – ученик или ученик – учитель, обеспечивающие непосредственное общение между участниками взаимодействия и предполагающие моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, общее решение вопросов на основании анализа обстоятельств и ситуаций. В профессиональном обучении они реализуются в формах: дебаты, дискуссии, полемика, собеседование, тренинги, творческие отчеты и др. Именно эта группа интерактивных технологий характеризуется субъективной деятельностью участников, когда каждый участник имеет возможность проявить индивидуальные качества и зафиксировать свое «я» не только в воображаемой ситуации, но и во всей системе межличностных отношений: «личность – личность», «личность – группа», «личность – преподаватель» [11, с. 154]; а также позволяет

вступать в аутентичное межкультурное взаимодействие с представителями различных лингвокультур.

В рамках нашего исследования мы более подробно остановимся на двух методах данной группы, имеющих непосредственное влияние на формирование всех компонентов партисипативной готовности будущих учителей иностранного языка к межкультурной коммуникации – методе кейсов и методе решения межкультурных задач.

В современной педагогической литературе наиболее часто упоминается *метод решения кейсов*, кейс - *стади*, *метод кейсов* (case - study method). Кейс, по мнению авторов книги «Практическая педагогика» [12] – «не просто правдивое описание событий, а единый информационный комплекс, позволяющий понять ситуацию».

Кейс как метод имеет аспекты, связанные с проблемным обучением сократовского периода, но официальная история данного метода восходит к началу XX века при появлении гарвардского направления подготовки экономических кадров на основе метода кейсов. Кейс – это ситуация, имеющая относительно оформленный состав, требующий анализа и аргументированного решения. К основным требованиям к кейсам можно отнести следующие: информативность кейса; реалистичность кейса; проблемный характер кейса; учет наличия плюрализма мнений и решений при составлении кейса.

Анализ научных исследований, отражающих свойства кейсов в образовании (Е.Н. Красикова, А.В. Малаева, А.П. Панфилова и др.), позволил выделить следующие характеристики кейса применительно к нашему исследованию:

- 1) коммуникативность (развитие навыков совместного поиска решений с основой на коммуникацию);
- 2) социальная направленность (отражение объективной реальности в аспекте воспитательных ситуаций);
- 3) партисипативность (вовлечение всех субъектов коммуникации в процесс коллективного поиска решений воспитательных ситуаций);
- 4) технологичность в сочетании с креативностью (алгоритмизация процесса поиска решений при выделении структуры кейса и креативность в принятии нестандартных решений);
- 5) плюралистичность (наличие нескольких вариантов решений при отсутствии единственно правильного [3, с. 109]).

Решение кейса как метод предполагает предварительное его проектирование, включающее три этапа (ступени):

I этап – моделирование. Педагогическое моделирование (создание модели) - это разработка целей (общей идеи) создания педагогических ситуаций межкультурного характера и основных путей их достижения. На данном этапе могут быть предложены виды ситуаций (М. Новик):

1) ситуация - проблема представляет собой описание реальной проблемной ситуации. Цель обучаемых: найти решение ситуации или прийти к выводу о его невозможности.

2) ситуация - оценка описывает положение, выход из которого уже найден. Цель обучаемых: провести критический анализ принятых решений, дать мотивированное заключение по поводу представленной ситуации и ее решения.

3) ситуация - иллюстрация представляет ситуацию и поясняет причины ее возникновения, описывает процедуру ее решения. Цель обучаемых: оценить ситуацию в целом, провести анализ ее решения, сформулировать вопросы, выразить согласие - несогласие.

4) ситуация - упреждение описывает применение уже принятых ранее решений, в связи с чем ситуация носит тренировочный характер, служит иллюстрацией к той или иной теме. Цель обучаемых: проанализировать данные ситуации, найденные решения, используя при этом приобретенные теоретические знания.

II этап – проектирование. Педагогическое проектирование (создание проекта) – дальнейшая разработка созданной модели и доведение ее до уровня практического использования.

III этап – конструирование. Педагогическое конструирование (создание конструкта) – это дальнейшая детализация созданного проекта, приближающая его для использования в конкретных условиях реальными участниками межкультурных отношений.

Методику работы по анализу конкретных ситуаций можно выстраивать в двух направлениях:

– ролевое разыгрывание конкретной ситуации. В таком случае изучение ситуации участниками происходит заранее и занятие по ее анализу переходит в ролевую игру;

– коллективное обсуждение вариантов решения одной и той же ситуации существенно углубляет опыт обучаемых каждый из них имеет возможность ознакомиться с вариантами решения, послушать и взвесить множество их оценок, дополнений, изменений.

В процессе совместного поиска решений предложенного кейса будущие учителя развивают нужные свойства личности в аспекте готовности к межкультурной коммуникации. Флексибельность формируется в процессе коллегиального поиска решения кейса; паритетный характер отношений прослеживается в уважении мнений и наличии нескольких правильных решений и способов их нахождения; комплементарность является балансом взаимодействия, формирующим целостность рассмотрения кейса.

Как показало проведенное нами теоретико - поисковое исследование, опытно - экспериментальная работа, наиболее продуктивным с точки зрения развития партисипативной готовности будущих учителей иностранного языка к межкультурной коммуникации является *метод решения межкультурных задач* (cross - cultural activities).

Под *межкультурными задачами* мы понимаем, с одной стороны, конструируемые коммуникативные ситуации межкультурного плана, где общение строится с учетом коммуникативных норм ожидания носителей языка; с другой стороны, иноязычные коммуникативные ситуации, где общение происходит на иностранном языке, но предметом, содержанием, и поведенческим образцом выступает родная коммуникативная культура. Таким образом, для решения «межкультурных задач» необходимо не просто выполнение действий, а нахождение предпочтительного способа достижения желаемого результата [13, с. 97].

В процессе решения межкультурных задач первого типа необходимо учитывать прагматическую адекватность коммуникативного поведения, которая будет включать и кинемы – навыки оперирования отображенным минимумом, коммуникативно стереотипизированные телодвижения и мимику, речевой этикет, типичные интонационные модели, а также употребление определённых речевых шаблонов и клише, выполняющих роль фреймов. Мы разделяем мнение Л.В. Цуриковой, что фреймы, схемы коммуникативного поведения могут быть одинаковыми в разных лингвокультурах, поскольку существуют общечеловеческие ценности, но скрипты, сценарии абсолютно различны. Однако, как показывает практика, при конструировании и реконструировании коммуникативных ситуаций на учебном занятии, в большинстве случаев, студенты реализуют привычные им поведенческие паттерны, характерные для родной лингвокультуры. Причина этому в том, что обучение коммуникативным образцам поведения осуществляется, в основном через их толкование, описание, информируя о явных коммуникативных национально - культурных отличиях прагматического характера,

которые могут послужить причиной коммуникативного сбоя или даже провала. Естественно, что таким образом добиться адекватной или хотя бы приближенной модели поведения на вербальном уровне невозможно, необходимо подражание, а также целенаправленная организация обучения с помощью конструирования ситуаций, стимулирующих проявление коммуникативных паттернов, характерных для данной лингвокультуры. Указанный недостаток компенсируют интерактивные технологии группы «Человек – Техническое Средство», поскольку непосредственно активизируют сенсорно - перцептивные и эмоционально - чувственные сферы сознания.

Заметим при этом, что слагаемыми партисипативности являются совместное принятие и исполнение решений, предоставление возможности каждому обучаемому быть деятельностным на всех этапах подготовки, принятия, реализации, контроля и оценки решения; диалог между субъектами образовательного процесса, основанный на паритетных началах; поиски согласия, достижение консенсуса; активная позиция участников образовательного процесса; опора на высшие мотивы студентов – стремление к сопричастности, признанию, самовыражению и т.д. [3].

Межкультурные задачи второго типа наполнены культурно - специфическим содержанием, отражающим принадлежность личности к определенному этносу, региону проживания. Они обеспечивают погружение в культуру страны изучаемого языка через национальное и индивидуальное в культуре. Они не просто преподносят абстрактно готовые факты из реальной жизни, а требуют анализа этих фактов в виде диагностики конкретных ситуаций и генерирования всех имеющихся знаний и навыков. Таким образом, при решении межкультурных задач данного типа трансляции и корректировке подлежат лингвокультурные модели как изучаемой, так и родной культуры, благодаря чему происходит формирование опыта межкультурного общения в двух культурно - коммуникативных пространствах.

Во второй группе технологий «**Человек – Техническое Средство**» могут быть выделены следующие подгруппы: медиа - и компьютерных технологий, которые позволяют работать с учебным материалом, существующим как в форме печатного текста, гипертекста или гипермедиа, так и аудио - , видео - и CD - записи.

Под *медиа - технологиями* понимаются все информационные технологии, где источниками информации служат средства массовой информации (книги, газеты,

журналы), электронные и цифровые средства передачи разнообразных сведений и данных (радио, эфирное, кабельное, спутниковое телевидение, видео и другие).

Интегрированные в учебный процесс данные интерактивные технологии дают возможность не только развивать у обучаемых способность мыслить критически и оценивать сообщения СМИ с точки зрения индивидуальной полезности каждой «порции» информации, но и «развивают практическую направленность обучения иностранному языку, формируют навыки коммуникации обучаемых в различных видах речевой деятельности (аудирование, говорение, письмо, чтение)» [14, с.23].

Под *компьютерными технологиями* мы будем понимать комплекс психолого - педагогических, методических, программно - технических средств, предназначенных для повышения эффективности обучения, изменения содержания и характера деятельности обучающего и обучаемого, совершенствования управления учебным процессом, его планирования, организации, контроля.

Полаг Е.С. к компьютерным технологиям относит так называемые *кейс - технологии* – комплект необходимых учебных материалов, заданий и рекомендаций, подготовленных учебным учреждением как определенная система средств обучения (кейс). В кейс - технологиях широкое распространение имеют CD - , DVD - лекции и видеоклипы, иллюстрирующие их, слайд - лекции и слайд - фильмы, flash - уроки и flash - ролики.

Другой из возможностей применения компьютерных технологий в образовании является работа с *базами данных*, где информация, введенная преподавателем, предназначена для последующего использования ее на занятии с помощью компьютерной техники. Базы данных могут включать в состав информационного массива различную текстовую или иллюстрационную информацию в отличие от базы знаний, представляющей собой информационную систему, не подлежащую дополнениям по конкретной теме (словари, энциклопедии). Кроме этого, база данных позволяет организовать сбор данных о преподавателях и обучаемых (вести статистику их научной и учебной деятельности, хранить результаты контроля и др.), а также осуществлять оперативную обработку этих данных (поиск, формирование отчетов и др.).

При введении и отработке тематической лексики, грамматических конструкций, отработки произношения и письма широко используются *компьютерные обучающие программы* «Britain in Brief», «Triple play plus in English», «English Gold. Platinum», «TeLL me More» и др.; *словари - тренажеры* «Language Bridge», «Cambridge Advanced Learner's

Dictionary», «Cambridge Academic Content Dictionary», «Longman Interactive American Dictionary», «Учимся печатать 5000 английских слов» и др.; *компьютерные курсы* «Bridge to English», «Профессор Хиггинс» и др.

Согласно мнению современных исследователей, использование интерактивных технологий второй группы применительно к формированию готовности к межкультурной коммуникации должно ставить своей целью реализацию следующих задач:

- поддержка и развитие системности мышления обучаемого;
- поддержка всех видов познавательной деятельности обучающегося в приобретении знаний, развитии и закреплении навыков и умений межкультурного общения;
- повышение самоконтроля и самооценки в процессе изучения;
- реализация принципа индивидуализации учебного процесса при сохранении его целостности (Е.И. Виштынецкий, А.О. Кривошеев).

Более того, применение технологий группы «Человек – Техническое Средство» в учебном процессе эффективно, поскольку при изучении иностранного языка у обучающихся появляется возможность исследовать культуру путём наблюдения, описания и доказательства выдвинутых гипотез, что необходимо для формирования положительного к ней отношения.

Технологии последней группы «Человек – Информационная Система – Человек» – это технологии ученик – интерфейс, предполагают обязательное использование информационных систем для взаимодействия с другими учащимися, учителем или учебным материалом.

В данном случае информатизация выступает не только как процесс совершенствования средств сбора, хранения и распространения информации (медиатизации), средств ее поиска и обработки (компьютеризации), но и как процесс развития способности восприятия и порождения информации (интеллектуализации). Взаимодействие познающего субъекта с источником информации играет роль базы, основы «информационно - предметной дидактической» среды (А.В. Беляева) – модельной образовательной среды, в которой в процессе учебы у будущего специалиста формируются компетенции (дискурсивные, социокультурные, общекультурные и другие). В ходе такого взаимодействия у студента обеспечивается не простое приращение объема сведений, а эмерджентное развитие потребности - мотивационной, интеллектуальной, эмоциональной сфер личности, культуры общения с современной информационной средой.

Такая учебная «компьютерно - опосредованная» коммуникация включает все традиционные виды и формы речи – устную, письменную, внутреннюю, монологическую и диалогическую, что ведет к созданию особой формы общения – метакоммуникативной. «Метакоммуникативное общение снимает пространственно - временные ограничения при работе с различными источниками информации и определяет новый темп и ритм развития мыслительной деятельности в процессе обучения. Эта форма взаимодействия превращается в средство межличностного общения, приобщающего любого специалиста к совместному решению проблем» [15, с. 15].

Вслед за специалистами в области компьютерной лингводидактики (Т.М. Балыхина, М.А. Бовтенко, Г.А. Воробьев, Т.П. Сарана, Е.А. Головки, Б.Н. Минькова, И.А. Пальчун, Е.И. Дмитриева, М.Г. Евдокимова, О.В. Еремина, Т.В. Карамышева, С.И. Комборова, А.А. Лесневский, Е.С. Полат, И.Н. Розина и др.) мы считаем, что в сложившихся условиях овладения иностранным языком и культурой студентами - лингвистами оптимальным в целях межкультурной компетентности является виртуальное погружение студентов в аутентичную языковую среду, возможное лишь при использовании Интернет - технологий.

Выделяют следующие основные Интернет - технологии:

- электронная почта (e - mail);
- телеконференции (usenet) и видеоконференции;
- интерактивное телевидение, при котором обратная связь осуществляется через провайдера Интернета, а прямая – через спутниковую коммуникацию [16];
- Skype, чат - комнаты (имеется в виду IRC) и форумы;
- MUDs (от «multi - user dimension») – ролевая игра, в которой много пользователей объединены в одном виртуальном пространстве), квесты;
- информационные ресурсы: справочные каталоги (Yahoo!, InfoSeek / UltraSmart, LookSmart, Galaxy); поисковые системы (Alta Vista, HotBob, Open Text, WebCrawler, Excite);
- Интернет - платформы (Edmodo, AnyMeeting, MyPage и др.);
- коллективное оценивание совместной деятельности в онлайн - режиме (peer review, blogging и др.).

Перечисленные выше Интернет - технологии имеют большое значение в формировании партисипативной готовности будущих учителей иностранного языка к межкультурной коммуникации, требующей приобретения личностного опыта общения с чужой лингвокультурой, создания ситуаций практического использования

языка, как инструмента межкультурного познания и взаимодействия. С одной стороны «встречи» студентов с иными культурами могут быть смоделированы педагогом в специальных игровых и деловых ситуациях, где уже сами студенты берут на себя роли представителей различных народов и, стараясь удерживать свою новую культурную позицию, вступают в предусмотренный игровым сценарием или заданной ситуацией «межкультурный диалог» по каким - либо проблемам. Но в данном случае имеется в виду расширение границ учебного процесса: не в плане увеличения количества учебных часов, а выход за пределы учебной аудитории [17, с.7]. Именно эта группа интерактивных технологий позволяет вступать в аутентичное межкультурное взаимодействие с представителями различных лингвокультур. Это и переписка по электронной почте с обучающимися других стран, создание и проведение совместных телекоммуникационных проектов, участие в разнообразных конкурсах и олимпиадах, текстовых и голосовых чатах, публикации творческих работ на образовательных и художественных сайтах и получение отзывов на них из всех стран мира. Уникальность данных информационных технологий состоит, с одной стороны, в продуктивном рассмотрении всех возможных аспектов (от лингвистического до культуроведческого и прикладного), с другой стороны, в реализации как традиционных, так и дистанционных методов и средств развития, совершенствования иноязычной компетентности [16; 18].

Применение Интернет - ресурсов положительно влияет на становление рефлексивной позиции будущего учителя иностранного языка. Так, совместная разработка рубрик оценивания совместных проектов путем генерирования критериев на образовательной платформе www.rubistar4teachers.org влияет на качество коллегиального оценивания через платформу Edmodo.com, так как критерии оценки проектов уже обсуждены, выбраны и имеют «прозрачный» характер.

Образовательные платформы Edmodo, AnyMeeting позволяют интерактивно отслеживать промежуточные и итоговые результаты планирования, организации и диагностирования совместной деятельности, отраженных в виде кейсов. Так, во время прохождения практик (педагогической и производственной), будущие учителя иностранного языка активно используют образовательную платформу Edmodo в следующих целях:

- 1) организация заданий для совместного поиска (квест);

2) мониторинг межкультурных особенностей семейного воспитания и пооперациональная связь с родителями учащихся (страница для регистрации родителей в платформе Edmodo);

3) проведение отсроченного опроса учащихся с целью выявления мотивации учения, интересов и т.д. (раздел poll – опрос);

4) описание и обсуждение ситуаций / кейсов межкультурного плана, возникших в период прохождения практик в онлайн режиме (хостинг AnyMeeting) с целью обмена мнениями с субъектами обучения.

Преимущество платформы AnyMeeting заключается в возможности проведения совместной онлайн конференции (вебинара). Вебинар, организованный будущими учителями во время прохождения практик, является средством репрезентации и обмена информацией, трансляцией умений и рефлексии совместной межкультурной профессиональной деятельности.

Блоггинг по совместной деятельности направлен на развитие коллегиальной оценки и аналитических навыков будущих учителей. Так, во время прохождения педагогической практики организация совместного обсуждения описанных будущими учителями мероприятий по решению межкультурной ситуации на платформе MyPage позволяет:

1) обеспечить коллегиальность обсуждения и большой охват аудитории в режиме онлайн и оффлайн;

2) развить навыки вербализации культурных реалий и комплементарность мнений по поводу их интерпретации;

3) отслеживать степень вовлеченности в процесс совместного обсуждения межкультурных ситуаций;

4) проводить удаленные консультации для всех студентов, находящихся на практике в различных школах.

Ниже представлена иллюстрация – скриншот блога пользователя и комментарии к межкультурной ситуации конфликтного характера (рис. 2). Задача преподавателя – направить обсуждение от поверхностных высказываний к более детальным и глубоким. При возникновении трудности в понимании полноты проблемы студентам предлагается детализировать ее и вербализировать с основой на следование логике происходивших событий.



Рис. 2. Скриншот блога пользователя на Платформе MyPage

Таким образом, рассмотрев возможность использования технологий «Человек – Информационная Система – Человек» в совершенствовании партисипативной готовности будущих учителей иностранного языка, мы определили их лингводидактический потенциал:

1. Возможность виртуального погружения в аутентичную среду функционирования изучаемого языка и культуры.
2. Возможность интеракции с реальным носителем изучаемого языка и культуры посредством современных телекоммуникационных технологий.
3. Гипермедийное представление материала, способствующее наглядности, вариативности и индивидуализации усвоения приобретаемых знаний.
4. Мотивация к самостоятельной и совместной познавательной деятельности.
5. Возможность избирательности и индивидуализации в совершенствовании следующих групп умений и навыков как составляющих партисипативной готовности [3, с. 111 - 112]:

Группа умений совместного планирования, организации и диагностирования деятельности:

- умение находить, информационно репрезентировать и анализировать межкультурные ситуации;
- прогностические умения (умения абстрактного моделирования возможных последствий речевого и воспитательного воздействий);
- умения применять различные способы для выработки плана совместных действий на всех этапах работы над кейсом и др.

Группа умений диалогового общения и применения вербальных и невербальных средств коммуникации:

- умения аргументации мнения с основой на факты через вербальные и невербальные средства коммуникации;
- умения обобщать информацию по межкультурной профессиональной деятельности, сжатую для Интернет - платформ;
- умения конструктивного критического оценивания точки зрения других (А.П. Панфилова и др.)

Наличие умений коллективного принятия решений в ситуациях / кейсах стандартного и нестандартного типов:

- умения использовать приемы нестандартного мышления;
- умения принимать точку зрения собеседника как имеющую право на существование;
- умения репрезентовать специфику принятия решения в ситуации неопределенности посредством Интернет - технологий и др.

Таким образом, применение интерактивных технологий в процессе формирования партисипативной готовности будущих учителей иностранного языка к межкультурной коммуникации способствует его интенсификации; способствует установлению субъектных отношений между преподавателем и студентами; способствует эффективному включению будущих учителей в совместное принятие решений в аспекте межкультурной профессиональной деятельности на основе современных Интернет - технологий. В этом случае можно говорить не только о регулярном общении студент – преподаватель, но и об активном общении студент – студент и студент – консультант (т.е. носитель языка, друг по переписке, специалист в той или иной области).

Список использованной литературы:

1. Гавриков А.Л. Стратегический менеджмент вуза: Учеб. пособие / А.Л. Гавриков и др. – М.: Новая книга, 2004. – 400 с.
2. Современный образовательный процесс, основные понятия и термины, авт. - сост. М. Ю. Олешков, В. М. Уваров. – 2006. Партисипативность. [Электронный ресурс] URL: <http://www.psyoffice.ru / 6 - 1008 - partisipativnost.htm> (дата обращения 24.10.2015)

3. Данилова В.В. Формирование партисипативной готовности будущих учителей к воспитательной деятельности: дис. ... канд. пед. наук / Данилова В.В. – Челябинск, 2015. – 235 с.
4. Быстрой Е.Б. Межкультурно - партисипативный подход как теоретико - методологическая стратегия формирования межкультурной педагогической компетентности / Е.Б. Быстрой // Вестник ОГУ. – 2003. – С. 78 - 83.
5. Саханова А.Н. Децентрализация и партисипативность в системе государственного управления / А.Н. Саханова // Казахстан - Спектр. – 2003. – № 3. – С. 28 - 34.
6. Васильева В.С. Методологические подходы к развитию коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования // Современные проблемы науки и образования . – 2011. – №3. [Электронный ресурс] URL: www.science - education.ru / 97 - 4707 (дата обращения: 24.10.2014).
7. Кабуш В.Т. Открытая воспитательная системы: проблемы и пути решения / В.Т. Кабуш // Белфонд «Мы детям» – Минск, 1995. – 35 с.
8. Matveyeva N.A. North American, European and Russian literature: modern problems of study: [multi - authored monograph] / N.A. Matveyeva, I.V. Kalita, Yu.Yu. Lipatova, G.A. Tokymbetova / ed. by M. Asper. – Vol. 2 – New York, CIBUNET Publishing, 2013. – 52 p.
9. Поштарева Т.В. Формирование этнокультурной компетентности // Педагогика - 2005. - №3. - С.35 - 42
10. Ткаченко Н.А. Формирование межкультурной компетентности будущих переводчиков в процессе профессиональной подготовки в вузе: дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Ткаченко. – Челябинск, 2011. – 237 с.
11. Афанасьева О.Ю. Управление иноязычным образованием студентов вузов на основе применения партисипативных методов // Вестник ОГУ . – 2006. – №06. – С.153 - 157.
12. Менделеева Д.И., Варданын М.Р., Палихова Н.А., Черкасова И.И., Яркова Т.А. Практическая педагогика: Учебно - методическое пособие на основе метода case - study. – Тобольск: ТГСПА им. Д.И. Менделеева, 2009.
13. Ткаченко Н.А. Педагогические условия формирования межкультурной компетентности будущих переводчиков / Н.А. Матвеева // Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2013. - №1 (январь). – С. 94 - 98

14. Казанцева А.А. Интеграция медиаобразования и иностранного языка как педагогическая проблема [Текст] / А.А. Казанцева // Педагогическая мастерская. – 2005. – №6. – С.22 - 23.

15. Аракелян О.А. Обогащение иноязычной речи студентов идиоматическими средствами выражения с помощью компьютерных технологий (на материале английского языка) [Текст] / О.А.Аракелян. // Автореф. дис. канд. пед. наук – СПб, 2006. – 20 с.

16. Канаев В.И. Дистанционное обучение: технологические аспекты. [Текст] / В.И. Канаев. – М: Владос, 2004. – 218 с.

17. Гальскова Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранному языку. [Текст] / Н.Д. Гальскова. // Иностранные языки в школе. – 2004. – №1. – С.3 - 8.

18. Брылева В.А. Развитие межкультурной компетенции студентов - лингвистов средствами виртуальной образовательной среды специального факультета [Текст] / В.А. Брылева. // Автореф. дис. канд. пед. наук – Пятигорск, 2007. – 19 с.

© Н.А. Матвеева, В.В. Данилова, 2015

УДК 37

Ю.В. Обухова

К. психол.н., преп. каф. социальной психологии и психологии личности
Южный федеральный университет, г. Ростов - на - Дону, Российская Федерация

ГЛАВА 1. ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕСОЦИОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В СВЯЗИ С ОСОБЕННОСТЯМИ ИХ Я - КОНЦЕПЦИИ

Введение

Актуальность темы исследования определяется тем, что при сегодняшней динамичности современного мира, неопределенности будущего, повседневных стрессов у человека возникает необходимость преодолевать различные трудные ситуации, совладать с ними с наименьшими для себя потерями. Особенно это актуально сейчас для молодежи,

подверженной огромному количеству фрустраторов, связанных с взаимоотношениями в семье и школе, состоянием здоровья, с отсутствием возможностей желаемого трудоустройства, с общим экономическим неблагополучием. Поэтому перед личностью встают высокие требования к способности преодолевать жизненные трудности, вырабатывать новые стратегии поведения, которые позволили бы ему адаптироваться к современным условиям, так как именно от умения гибкого регулирования людьми своего поведения и состояний во многом зависит эффективное выполнение всех видов жизнедеятельности человека. В результате складывается особый тип поведения личности – совладающий, направленный на преодоление жизненных трудностей разного уровня [10; 11]. Особый интерес для нас вызывает вопрос о копинг - ресурсах личности, одним из которых является Я - концепция, позволяющих успешно преодолевать стрессы. Гармоничная Я - концепция предполагает понимание своего и чужого внутреннего мира, осознание личностью сильных и слабых сторон своей личности. Поэтому наиболее важным является видение студентами себя в разных связях и отношениях действительности, в различных сферах жизнедеятельности [13].

1.1. Подходы к изучению совладающего поведения в психологии

В отечественной психологии в настоящее время чаще используют понятие «совладающее поведение», нежели чем западный вариант термина «копинг - поведение». В современной психологии, традиционно, выделяются три подхода к изучению совладающего поведения [11; 12]:

1. Диспозиционный (З. Фрейд), основывающийся на изучении вопроса о существовании особых личностных качеств и стилей преодоления, и обуславливающих совладание с жизненными трудностями. В данном подходе анализируются личностные особенности индивида, как факторы преодоления стресса и их взаимосвязь с эффективными и неэффективными стилями совладания.

2. Динамический или ситуативный (Р. Лазарус), основывающийся на изучении специфических стратегий, зависящих от конкретных ситуаций. В данном подходе во внимание берется зависимость стиля совладания не от личности индивида, а от интенсивности стрессовой ситуации, и копинг - процесс определяется, как суммарные усилия – когнитивные и поведенческие, прилагаемые индивидом к ослаблению стрессового влияния.

3. Интегративный или системный (Т.Л. Крюкова), ориентированный как на личностные, так и ситуационные аспекты при выборе способов совладающего поведения. Данный подход основывается на осознаваемых усилиях, конкретных действиях для регуляции субъектом эмоционального и интеллектуального напряжения с целью оптимальной психологической адаптации к внешним обстоятельствам.

Таким образом, под *совладающим поведением* мы будем понимать осознанную систему действий, направленную на устранение угрозы, помехи, лучше адаптирующую человека к требованиям ситуации и помогающую преобразовать ее в соответствии с намерениями или позволяющую выдержать условия, которые человек не в силах изменить.

1.2. Поло - возрастные особенности совладающего поведения

В исследовании Е.В. Корецкой выявлены возрастные особенности в проявлении копинг - стратегий у лиц, находящихся в трудных жизненных ситуациях: у лиц от 18 - 24 лет ведущей копинг - стратегией является избегание, в возрастной группе от 25 - 29 лет не используют стратегию избегания, а предпочитают использовать стратегию разрешения проблемы и поиск социальной поддержки. В возрастной группе от 30 - 50 лет, как и в предыдущей группе, предпочитают стратегию разрешения проблемы, поиск социальной поддержки, реже – избегание. Из выше описанного мы видим, что в каждой возрастной группе есть наиболее предпочитаемые стратегии [7].

Другой исследователь, Кленова М.А., проводя исследование в рамках поколенческого аспекта, в первую очередь обращает внимание на культурно - историческую обусловленность развития личности. Современные условия и культура, динамика развития общества заставляют молодежь быстро принимать решения. Старшее поколение, которое воспитывалось в других условиях, и, зачастую, не имеющее внутренних ресурсов для того, чтобы адаптироваться к динамично развивающейся среде – предпочитает компенсировать эту определенную несостоятельность посредством избегания. То есть, в ситуации, требующей применения копинг - стратегии, представители старшего поколения чаще, чем молодежь предпочитают вести себя так, как будто ничего не происходит, они уходят от решения проблемы, либо стараются переключиться на что - то другое [6].

Установлено, что использование тех или иных копинг - стратегий женщинами и мужчинами схожи по структуре [20].

Таким образом, пол и возраст могут являться факторами, определяющими индивидуальный стиль активности личности, и реализации адаптивных копинг - стратегий в различных видах деятельности.

1.3. Подходы к изучению Я - концепции в зарубежной и отечественной психологии

В зарубежной психологии понятие Я - концепция рассматривается через понятия «Я» (К. Роджерс, Дж. Мид и др.), «эго - идеала» (З. Фрейд), «эго - идентичности» (Э. Эриксон), «самости» и определяется как представление человека о самом себе (Х. Ремшмидт) и связанную с этим самооценку (Р. Бернс; Г. Олпорт. и др.), складывающуюся под влиянием социального окружения (Ч. Кули, Д. Мид); совокупность знаний о своих свойствах и качествах личности и особенностях взаимоотношений с социальным окружением (Д. Бэм, С. Маркус и др.), совокупность компонентов сознательного и бессознательного (З. Фрейд), понимание себя и оценка своих возможностей и личностных качеств (Э. Эриксон), понятие самосознания (Р. Бернс, Г. Олпорт) [3; 8;15; 22].

В отечественной психологии Я - концепция рассматривается как обобщенный итог самосознания (В.В. Столин) или самопознания и оценки (Е.А Яблокова) [19; 23].

Под Я - концепцией мы будем понимать систему сопряженных с оценками представлений человека о себе самом в разных связях и отношениях действительности. *Под характеристиками Я - концепции* мы будем понимать постоянные и допускающие возможность их измерения признаки (свойства), обусловленные ее содержанием и структурой. К пространственным характеристикам Я - концепции отнесены генерализованность (дифференцированность, фрагментарность) по содержанию, или полнота отражения человеком в его Я - концепции собственных субъектно - деятельностных и личностных свойств, а также концентрированность Я - концепции или преимущественная отраженность в ней тех или иных сторон личности. Интенсивностные характеристики Я - концепции – субъективная значимость в ее содержании тех или иных субъектов - деятельностных или личностных свойств [4].

1.4. Поло - возрастные особенности Я - концепции личности

В большинстве работ изучалось влияние пола, возраста, типа, выбора и смены профессии, организационной культуры, психолого - акмеологических факторов на Я - реальное, Я - идеальное, Я - прошлое, на характеристики (пространственные, временные, интенсивностные, информационные) профессиональной Я - концепции, на отдельные компоненты Я - концепции. В качестве объекта изучения преимущественно выступали

представители социономического типа профессий: преподаватели учреждений общего среднего и профессионального образования, заместители и руководители различных организаций, студенты преимущественно гуманитарных специальностей [1; 2; 4;5; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 24].

1.5. Методическое обеспечение и процедуры исследования

Респонденты. Эмпирическим объектом исследования выступило 75 студентов – юношей и девушек несоциономических специальностей в возрасте от 18 до 23 лет, обучающихся в Южном федеральном университете.

Методы и методики. В работе применялся метод психологического тестирования (опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса и С. Фолкмана, свободное самоописания «Я»), контент - анализ самоописаний, факторный анализ; методы непараметрической статистики (определение коэффициента ранговой корреляции Спирмена, критериев Вилкоксона, Манна - Уитни, Фридмана).

Анализ ответов студентов на вопрос «Кто я?» позволил распределить их по следующим контент - аналитическим категориям: «Способности» (умение, навыки); «Желания» (устремления, мечты, фантазии); «Эмоциональная сфера» (экспрессивные эмоциональные черты, отражающие взаимосвязь с эмоциями); «Волевая сфера» (экспрессивные волевые черты, отражающие взаимосвязь с волей); «Интеллектуальная сфера» (экспрессивные интеллектуальные черты, отражающие взаимосвязь с интеллектом); «Внешность» (физические данные; оформление имиджа); «Статус» (социальные, профессиональные, идентификационные, религиозные и др. характеристики); «Жизнь» (жизненные обстоятельства и события, описание реализации сфер жизнедеятельности). В соответствии с требованиями к контент - анализу за единицу контент - анализа самоописания было принято слово или словосочетание, в котором оформляются, фиксируются и выражаются суждения. Показателем выраженности категории выступала относительная частота их встречаемости в самоописаниях [4; 14].

Самооценка считается адекватной, если соотношение положительно оцениваемых качеств к отрицательно оцениваемым («+» к « - ») составляет 65 - 80 % на 35 - 20 % . Самооценка считается неадекватно завышенной, если количество положительно оцениваемых качеств по отношению к отрицательно оцениваемым («+» к « - ») составляет 85 - 100 % , то есть человек отмечает, что у него или нет недостатков, или их число достигает 15 % (от общего числа «+» и « - »). Самооценка считается неадекватно

заниженной, если количество отрицательно оцениваемых качеств по отношению к положительно оцениваемым (« - » к «+») составляет 50 - 100 % , то есть респондент отмечает, что у него или нет достоинств, или их число достигает 50 % (от общего числа «+» и « - »). Самооценка является неустойчивой, если число положительно оцениваемых качеств по отношению к отрицательно оцениваемым («+» к « - ») составляет 50 - 55 % . Также нами учитывалось общее количество характеристик – общее количество самоописаний себя [19].

Цель исследования: изучение совладающего поведения студентов в связи с особенностями их Я - концепции.

Предмет исследования: взаимосвязь предпочитаемых стратегий совладающего поведения студентов и компонентов их Я - концепций.

Основная гипотеза исследования: предпочитаемые стратегии совладающего поведения студентов могут быть связаны с особенностями их Я - концепции.

1.6. Эмпирическое исследование совладающего поведения и Я - концепции

Результаты

Обратимся к анализу совладающего поведения студентов – юношей и девушек. В Таблице 1 представлены результаты предпочитаемой стратегии совладающего поведения у студентов - юношей.

**Таблица 1 – Результаты изучения предпочтений
в стратегиях совладающего поведения у студентов - юношей**

Данные	Средний ранг	Порядок представленности
Планирование решения проблемы	7,36	1
Положительная переоценка	5,16	2
Самоконтроль	5,12	3
Поиск социальной поддержки	4,59	4
Дистанцирование	4,11	5
Принятие ответственности	4,07	6
Конфронтация	3,37	7
Бегство	2,21	8

Из таблицы видно, что предпочитаемой стратегией совладающего поведения в стрессовых ситуациях у студентов - юношей является планирование решения проблемы. Стратегия «планирование решения проблемы» является адаптивной и предполагает возможность целенаправленного и планомерного разрешения проблемной ситуации с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов. Второе место занимает положительная переоценка, а третье – самоконтроль. Стратегия «положительная переоценка» предполагает попытки преодоления студентами негативных переживаний в связи с проблемой за счет ее положительного переосмысления, рассмотрения ее как стимула для личностного роста. Стратегия «самоконтроль» дает возможность избежать эмоциогенных импульсивных поступков, позволяет выработать рациональный подход к решению проблемных ситуаций. Наименее предпочитаемыми стратегиями у студентов - юношей являются бегство и конфронтация. Они не стремятся к избеганию проблем, уходу в мир фантазий, необоснованных ожиданий и разрешению проблемы за счет целенаправленной поведенческой активности, осуществления конкретных действий, направленных либо на изменение ситуации, либо на отреагирование негативных эмоций в связи с возникшими трудностями.

В Таблице 2 представлены результаты предпочитаемой стратегии совладающего поведения у студентов - девушек.

Таблица 2 – Результаты изучения предпочтений в стратегиях совладающего поведения у студентов - юношей

Данные	Средний ранг	Порядок представленности
Планирование решения проблемы	7,00	1
Положительная переоценка	6,50	2
Самоконтроль	5,00	3
Поиск социальной поддержки	4,70	4
Принятие ответственности	4,00	5
Дистанцирование	3,50	6
Конфронтация	3,00	7
Бегство	1,80	8

Ведущие стратегии совладающего поведения схожи в женской и мужской выборках. Отметим, что у студентов - девушек на 25 % выше представленность положительной переоценки, чем у студентов - юношей. Это свидетельствует о том, что девушки склонны прилагать усилия по поиску достоинств существующего положения дел, видеть перспективы дальнейшего благоприятного разрешения ситуации. Также у студентов - девушек на 15 % выше представленность принятия ответственности. Такие респонденты склонны адекватно расценивать личную роль в возникновении актуальных трудностей. Особенности данных девушек способствуют более быстрому и эффективному решению проблем, связанных с микроклиматом в коллективе, т.к. респонденты могут адекватно оценить ситуацию, выявить причины и найти пути разрешения ситуации, которые привели к разногласиям. Но иногда излишняя самокритика и гиперответственность таких респондентов приводит к переживанию чувства вины и неудовлетворенности собой.

Таким образом, предпочитаемые стратегии совладающего поведения у студентов – юношей и девушек несоциономических специальностей схожи. У студентов - девушек выше выраженность положительной переоценки и принятия ответственности, нежели чем у студентов - юношей.

У студентов - юношей Я - концепция является дифференцированной по содержанию. Я - концепция считается дифференцированной по содержанию, если в текстах самоописаний содержатся все подкатегории на фоне значимых предпочтений в употреблении отдельных из них. Для их самоописаний характерны обобщенность, индивидуальность и особая психологичность, отражающих определенные черты в Я - концепции. У студентов - девушек Я - концепция является фрагментарным по содержанию. Фрагментарность содержания Я - концепции может указывать на то, что девушки не в полной мере содержательно и функционально дифференцируют свои свойства и соотносят их с различными сферами жизнедеятельности. Поэтому можно отметить, что отсутствие полноты и осознанности человеком собственных черт в Я - концепции сказывается на уровне развития самосознания и может привести к затруднению осознания собственных как положительных, так и отрицательных качеств. У них выражено неопределенное самоотношение. Для самоописаний таких респондентов характерно отсутствие конкретизации информации о себе, малое количество категорий, характеризующих их личностную сферу, и большое количество информации, относящейся к описанию других людей или ситуаций, имеющих место в жизни.

Таким образом, в зависимости от половой принадлежности студентов различается генерализованность по содержанию Я - концепции.

Для студентов - юношей установлена концентрированность на экспрессивных чертах и жизненных обстоятельствах в Я - концепции. Такие юноши полностью осознают свои интеллектуальные, эмоциональные и волевые качества, придают огромное значение общению с другими людьми, отмечают влияние отдельного человека на их дальнейшую жизнь, стараются смоделировать ситуации будущего взаимодействия с желаемым человеком, детально описывая его личностные, профессиональные, социальные и демографические характеристики. Для студентов - девушек установлена концентрированность на социальном окружении и жизненных обстоятельствах в Я - концепции. Такие девушки ориентированы на взаимодействие с другими людьми, поддержание дружеских отношений и придают большое значение происходящим в их жизни событиям.

Таким образом, независимо от половой принадлежности студентов установлена концентрированность на жизненных обстоятельствах в Я - концепции.

У студентов - юношей выявлена умеренная структурированность Я - концепции. Высокая выраженность категории «Волевая сфера» в Я - концепции юношей сопровождается низкой представленностью категории «Эмоциональная сфера». Юноши, акцентирующие внимание на развитие у себя волевых качеств, не уделяют должного внимания развитию и коррекции у себя особенностей характера и темперамента.

У студенток - девушек наблюдается также умеренная структурированность Я - концепции. Высокая выраженность в описаниях категории «Жизнь», отраженной в Я - концепции девушек, сопровождается высокой представленностью категории «Желания». Девушки, осознающие жизненные обстоятельства, имеющие место в их жизни, склонны декларировать в самоописаниях свои желания, намерения, мечты.

Таким образом, структурированность Я - концепции у студентов несоциономических специальностей не зависит от их половой принадлежности.

Рассмотрим интенсивностные характеристики Я - концепции студентов. В Я - концепции у студентов - юношей наблюдается значимое предпочтение в употреблении категории «Эмоциональная сфера». Это указывает на желание юношей презентировать окружающим сильные стороны своего характера, избегая описаний слабых сторон. В Я - концепции у студентов - девушек доминирует категория «Статус». Для них характерно желание

декларировать и презентировать окружающим свою принадлежность к определенным группам, стремление достичь определенного уровня признания и мастерства в обществе.

Таким образом, в зависимости от половой принадлежности студентов различается доминирующая категория в их Я - концепции.

Рассмотрим взаимосвязь между предпочитаемыми копинг - стратегиями и самооценкой респондентов (Таблица 3 и 4).

Таблица 3 – Взаимосвязь между предпочитаемыми копинг - стратегиями и самооценкой студентов - юношей

Данные	Spearman	p - level	Заключение о значимости связи
Дистанцирование & Количество самоописаний	0,547	0,0315	Значимая положительная связь
Положительная переоценка & Положительное самоотношение	0,585	0,0107	Значимая положительная связь
Положительная переоценка & Адекватность самооценки	0,448	0,0008	Значимая положительная связь

Юноши, у которых преобладает стратегия дистанцирования, стремятся более детально себя описывать. Это объясняется тем, что юноши, достаточно подробно описывая себя, но не ситуацию, которая действительно их волнует, занимает все их мысли. Они предполагают попытки таким образом преодолеть негативных переживаний в связи с проблемой за счет субъективного снижения ее значимости и степени эмоциональной вовлеченности в нее. В описаниях таких респондентов имеет место рационализация, аргументация, проявление чувства юмора при описании себя. В психологической работе с такими юношами психологу нужно вовремя раскрыть истинные причины говорливости, повышенной вербальной детализированности. Это важно потому, что у таких юношей наступает обесценивание собственных переживаний и недооценка значимости и возможностей действенного преодоления проблемных ситуаций. Начинающему психологу иногда сложно, за вышеописанными характеристиками, понять, что у студентов имеются какие - то психологические сложности. На первый взгляд, кажется, что у такого человека все в

порядке и поэтому психолог может уделить недостаточное количество внимания рассмотрению проблем таких юношей.

Юноши, у которых преобладает стратегия положительной переоценки, стремятся к положительной оценке своих качеств и обладают завышенной самооценкой. Для них характерна большая стрессоустойчивость, они быстрее разрешают конфликтные ситуации, умеют поддерживать конструктивные отношения с разными людьми: и с теми, которые им в целом нравятся, и с теми, которые у них не вызывают глубокой симпатии; терпимее относятся к недостаткам других людей из-за способности положительно переосмысливать проблемные ситуации.

Таблица 4 – Взаимосвязь между предпочитаемыми копинг - стратегиями и самооценкой студентов - девушек

Данные	Spearman	p - level	Заключение о значимости связи
Самоконтроль & Неопределенное самоотношение	- 0,675	0,0346	Значимая отрицательная связь
Планирование решения проблемы & Неопределенное самоотношение	- 0,564	0,0335	Значимая отрицательная связь

Девушки со стратегиями самоконтроля и планирования решения проблемы не стремятся скрывать информация, они полностью ее осознают. Они стремятся контролировать действия, высказывания, проявляют сдержанность в своих спонтанных проявлениях. Для их эмоциональной сферы характерно подавление эмоций, сознательные усилия по сохранению самообладания, уверенности и оптимизма, поэтому в равной мере в их самоописаниях содержатся положительные, отрицательные и нейтральные оценки. В когнитивной сфере – активация мыслительной деятельности, повышение внимания к поступающей информации, повышение внимательности и осторожности, продумывание своих слов и действий, настороженность к внешним проявлениям других людей. Во внешнем поведении данный тип реагирования на стресс может проявляться в стремлении сохранять четкость и последовательность действий, к сохранению контроля над ситуацией и удержанию внимания на целях деятельности на фоне повышенного эмоционального напряжения.

Таким образом, в зависимости от половой принадлежности студентов различается выраженность предпочитаемой копинг - стратегии и самооценки респондентов.

По результатам факторного анализа (методом главных компонент с Varimax - вращением) выделилось 3 - факторное решение, объясняющее 75 % дисперсии. По доминированию индивидуальных значений того или иного фактора с учетом весовой нагрузки входящих в фактор показателей совладающего поведения и Я - концепции личности, отнесенных к содержанию стратегий совладающего поведения и компонентам Я - концепции, выделены 4 группы респондентов (Таблица 5).

Таблица 5. – Значения факторных весов выраженности переменных, обозначающих особенности совладающего поведения и Я - концепции личности

<i>Название фактора</i>	<i>Характеристики</i>	<i>Показатель и</i>	<i>Значение факторного веса ($\geq 0,7$)</i>
Фактор 1 – Активный копинг (38 человек). Из них: 29 юношей и 9 девушек	Копинг - стратегии	ПРП	+0,855
		ПО Конф.	+0,799 - 0,703
	Когнитивный компонент Я - концепции	СП ЭС	+0,824 +0,815
Фактор 2 – Осмысленный копинг (22 человека) Из них: 13 девушек и 9 юношей	Копинг - стратегии	ПП САМ	+0,786 0,777
		Когнитивный компонент Я - концепции	ЖИЗНЬ ИНТ
	Эмоционально - оценочный компонент Я - концепции	+	+0,712
Фактор 3 – Социально - ориентированный копинг (10	Копинг - стратегии	ПСОЦ	+0,816
		СТАТУС	+0,800
	Когнитивный компонент Я - концепции	ВН СП	+0,725 - 0,701

человек). Из них: 7 девушек и 3 юношей			
Неопределенный копинг (5 человек) Из них: 3 юноши и 2 девушки	-----	-----	-----
Объясняется 75 % дисперсии			

Условные обозначения:

Копинг - стратегии: ПРП – планирование решения проблемы; ПО – принятие ответственности; Конф. – конфронтация; ПП – положительная переоценка; САМ – самоконтроль; ПСОЦ – поиск социальной поддержки;

Когнитивный компонент Я - концепции: ЭС – эмоциональная сфера; СП – способности; ЖИЗНЬ – жизненные обстоятельства; ИНТ – интеллектуальная сфера; СТАТУС – социальные роли; ВН – описания внешности; СОЦ. ОКР – социальное окружение;

Эмоционально - оценочный компонент Я - концепции: АДЕК – адекватность самооотношения; «+» – положительное самооотношение.

Активный копинг. Конфигурация показателей совладающего поведения и Я - концепции данной группы задается доминированием у них планирования решения проблемы (0,855), принятия ответственности(0,799), конфронтация (- 0,703), относящихся к копинг - стратегиям. Респонденты также характеризуются высокой представленностью категорий «Способности» (0,824),«Эмоциональная сфера» (0,815) и адекватным самооотношением (0,744). Респонденты данной группы стараются пошагово распланировать решение проблемы, основываясь на прошлом опыте и имеющихся ресурсах, в случае необходимости признают свои ошибки, которые привели к сложившейся ситуации. Для их поведения не характерна враждебность, конфликтность, озлобленность, они ориентированы на конструктивное разрешение ситуации. Копинг - ресурсом таким респондентов являются осознание своих умений, навыков и способностей, своих личностных качеств, а также адекватность самооотношения. Осознание своих способностей позволяет респондентам в

трудных ситуациях здраво оценить, что я могу и что не могу сделать в данный момент для разрешения ситуации. Осознание личностных качеств позволяет респондентам найти сильные стороны своей личности, которые будут способствовать быстрому разрешению ситуации. К таким сильным качествам можно отнести: спокойствие, уравновешенность, эмпатию, общительность, здравый взгляд на ситуацию. Адекватность самооотношения позволяет найти равновесие между осознанием своих положительных и отрицательных черт, что приводит к гармонизации Я - концепции личности.

Осмысленный копинг. Конфигурация показателей совладающего поведения и Я - концепции данной группы задается доминированием у них положительной переоценки (0,786) и самоконтроля (0,777). Респонденты также характеризуются высокой представленностью категорий «Жизнь» (0,804), «Интеллектуальная сфера» (0,732) и положительным самооотношением (0,712). Респонденты данной группы стараются видеть положительные моменты в сложившейся ситуации, вынести урок из возникшей трудной жизненной ситуации и сдерживать негативные эмоции и переживания. Копинг - ресурсом таких респондентов является детальное описание и осмысление жизненных обстоятельств и событий, которые могли повлечь за собой возникшую ситуацию, а также обдумывание способов разрешения ситуации. Они прекрасно осознают свои интеллектуальные особенности, которые активизируют самостоятельность личности, действенность ее убеждений, самоактуализацию, и, как следствие, адекватность знаний личности о самой себе.

Социально - ориентированный копинг. Конфигурация показателей совладающего поведения и Я - концепции данной группы задается доминированием у них поиска социальной поддержки (0,816). Респонденты также характеризуются высокой представленностью категорий «Статус» (0,800), «Внешность» (0,725), «Способности» (- 0,701). Такие респонденты стремятся разрешить трудные жизненные ситуации за счет привлечения социальных ресурсов, поиска информационной, эмоциональной и действенной поддержки от окружающих. Они стремятся постоянно находиться в обществе других людей, тяжело переживают одиночество, нуждаются в советах, внимании, сочувствии, поддержке. Для подтверждения своей точки зрения или своих предположений они предпочитают обращаться к компетентным знакомым, друзьям или экспертам в какой - либо сфере деятельности, тогда только они чувствуют себя спокойно и уверенно. Ярко выражено стремление быть выслушанным, получить сопереживающий, сочувствующий

ответ, разделить с кем - либо свои переживания и радости. Отсутствие в самоописаниях способностей и умений свидетельствует о том, что респонденты нуждаются в помощи от окружающих конкретными действиями. Своим копинг - ресурсом они считают хорошее социальное положение в обществе, достижения признания как профессионала, как личности, как члена определенной группы. Наиболее сильными сторонами личности является умение произвести впечатление на окружающих, вызвать доверие и расположить к себе собеседника. При общении с окружающими в первую очередь оценивают их социальный статус. Для таких респондентов очень важно как они выглядят, чувствуют себя, что о них подумают окружающие, поэтому они тщательно следят за своим имиджем, физическим и психологическим самочувствием.

Неопределенный копинг. У респондентов данной группы отсутствует предпочитаемая копинг - стратегия.

Выводы

1. *Совладающее поведение* – осознанная система действий, направленная на устранение угрозы, помехи, лучше адаптирующая человека к требованиям ситуации и помогающая преобразовать ее в соответствии с намерениями или позволяющая выдержать условия, которые человек не в силах изменить. *Я - концепция* – система сопряженных с оценками представлений человека о себе самом в разных связях и отношениях действительности.

2. Предпочитаемыми стратегиями совладающего поведения у студентов – юношей и девушек несомноциомических специальностей являются планирование решения проблемы, положительная переоценка и самоконтроль. У студентов - девушек выше выраженность положительной переоценки и принятия ответственности, нежели чем у студентов - юношей.

3. В зависимости от половой принадлежности студентов различается генерализованность по содержанию Я - концепции. У студентов - юношей Я - концепция является дифференцированной по содержанию, а у девушек – фрагментарной. В зависимости от половой принадлежности студентов различается доминирующая категория в их Я - концепции. В Я - концепции у студентов - юношей наблюдается значимое предпочтение в употреблении категории «Экспрессивные эмоциональные черты», а у студентов - девушек – категории «Статус». Независимо от половой принадлежности студентов установлена концентрированность на жизненных обстоятельствах и умеренная структурированность Я - концепции. В зависимости от половой принадлежности студентов различается выраженность предпочитаемой копинг - стратегии и самооценки респондентов.

4. Выделяют 4 типа копинг - стратегий студентов в связи с особенностями их Я - концепции: активный, осмысленный, социально - ориентированный и неопределенный. Преобладающим типом копинг - стратегии в данной выборке является активный копинг, менее характерным – неопределенный.

Результаты проведенного исследования можно будет использовать в работе психологической службы при разработке программы профилактики различных форм социально - психологической дезадаптации, психологическом консультировании юношей и девушек несоциально-экономических специальностей, а также учитывать при психолого - педагогической подготовке студентов в рамках преподаваемых дисциплин в Южном федеральном университете.

Список использованной литературы:

1. Абдурасулов Т.Д. «Я» - концепция как фактор выбора предпочтительного вида деятельности в профессиональном самоопределении студентов - психологов: Автореф. дисс. ...канд. психол. наук. – М., 2013. – 26 с.
2. Агапов В.С. Современные исследования самосознания и Я - концепции субъекта в контексте идей С.Л. Рубинштейна // Акмеология. – 2012. – № 1. – С. 133 - 143.
3. Бернс Р. Развитие Я - концепции и воспитание. – М.: Из - во «Прогресс», 1986. – 30 с.
4. Джанерьян С.Т. Характеристики профессиональной Я - концепции // Северо - Кавказский психологический вестник. – 2004. – № 2. – С. 25 - 31.
5. Ефрюшкина О.В. Я - концепция личности как субъект труда в контексте организационной культуры: Автореф. дисс. ...канд. психол. наук. – Хабаровск, 2009. – 24 с.
6. Кленова М.А. Совладающее поведение: поколенческий аспект // Актуальные проблемы исследования массового сознания: Материалы 2 - й Международной научно - практической конференции. Ответственный редактор В.В. Константинов; Пензенский государственный университет. – М.: Перо, 2015. – С. 342 - 350.
7. Корецкая Е.В. Проблема саморегуляции активности безработных в ситуации потери работы // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2012. – №1 (21). <http://scientific-notes.ru/pdf/023-036.pdf>.
8. Кули Ч.Х. Человеческая природа и социальный порядок. – М.: Изд - во «Идея - Пресс», 2000. – 320 с.

9. Лемещенко М.Ю. Совладающее поведение как фактор самореализации личности в профессиональной деятельности: теоретический аспект / Психологические проблемы самореализации современной молодежи // материалы VI Международного семинара молодых ученых и аспирантов. Отв. ред. Н.А. Коваль. – Тамбов: Тамбовская региональная общественная организация «Общество содействия образованию и просвещению «Бизнес - Наука - Общество», 2014. – С. 180 - 184.
10. Лифанова Т.М. Совладающее поведение современной молодёжи как социально - психологическая проблема / Социальная психология личности и акмеология // Сборник статей молодых исследователей. Отв. ред. Р.М. Шамионов. – М.: Перо, 2014. – С. 96 - 101.
11. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: Дис. д - ра психол. наук. – Кострома, 2005. – 473 с
12. Набиуллина Р.Р., Тухтарова И.В. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом: Учебно - методическое пособие. – Казань, 2003. – С.9
13. Обухова Ю.В. Взаимосвязь между особенностями интеллекта и содержанием Я - концепции у студентов физического и математического факультетов // Известия высших учебных заведений. Северо - Кавказский регион. Общественные науки. – 2014. – № 1 (179). –С. 105 - 110.
14. Обухова Ю.В. Взаимосвязь содержания и характеристик Я - концепции и выраженности различных видов интеллекта у студентов - математиков // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки – 2014 – №1 – С. 442 - 446.
15. Обухова Ю.В. Содержание эмоционально - оценочного компонента Я - концепции девушек – «гуманитариев» и «техников» в связи с особенностями их интеллекта // Северо - Кавказский психологический вестник. – 2014. – № 12 - 1 – С. 14 - 17.
16. Ожигова Л.Н. Профессиональная и гендерная идентичность в контексте мотивации личности студентов - политологов // Теория и практика общественного. –2012. – № 12. – С. 147 - 149.
17. Ордина И.П. Формирование позитивной Я - концепции у одаренных старшеклассников: Дисс. ... канд. психол. наук. – Екатеринбург, 2012. – 193 с.
18. Салимова Т.И. Профессиональное становление Я - концепции руководителя системы образования: Автореф. дисс. ...канд. психол. наук. – М., 2002. – 20 с.

19. Столин В.В. Самосознание личности. – М.: Издательство «Московского Университета», 1983. – 284 с.
20. Чжен И.Н., Титкова С.В. Возрастные и половые различия в стратегиях совладающего поведения // Вестник КРСУ. – 2007. – Т.7. – № 5. – С. 23 - 26.
21. Харьков Т.П. Образ Я и стратегии поведения личности в трудных жизненных ситуациях // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер.: Педагогика и психология. – 2011. – № 3 (84). –С. 209 - 214.
22. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Из - во «Флинта», 2006. – 342 с.
23. Яблокова Е.А., Боровикова Н.В. О генезисе проблемы Я - концепции в философской и психологической литературе / Акмеология в системе деятельности государственных служащих / Под ред. А.А. Деркача. – М., 1999. –С. 155 - 161.
24. Shaw B.A., Liang J., & Krause N. Age and race differences in the trajectories of self - esteem // Psychology and Aging, 2010, V. 25, P. 84 - 94.

© Ю.В. Обухова, 2015

УДК 37

В.Б.Петров

докт. филол.наук, проф. кафедры социально - культурных технологий,
Уральский государственный лесотехнический университет
г.Екатеринбург

Е.Д.Петрова

канд. биол. наук, доц. кафедры психологии
Магнитогорский государственный технический университет
г.Магнитогорск

ПСИХОЛОГИЯ СКРЫТОГО УПРАВЛЕНИЯ В ДЕЛОВЫХ КОММУНИКАЦИЯХ

XX век – время бурного роста промышленного производства – поставил на повестку дня проблему деловых коммуникаций. Уже в работах Гуго Мюнстерберга [Психология и

экономическая жизнь. М., 1924; Основы психотехники. М., 1996] производительность труда рассматривалась в прямой зависимости от влияния на человеческий потенциал психологического фактора. Джордж Мэйо, формулируя «теорию человеческих отношений» в книге «Социальные проблемы промышленной цивилизации» (1945), утверждал, что реальную угрозу цивилизации представляет не атомная бомба, а те лидеры политики и бизнеса, которые не имеют необходимых навыков управления человеческими отношениями. С точки зрения Дугласа Мак - Грегора, автора книги «The Human Side of Enterprise» («Человеческая сторона предприятия», 1960), причиной жестких методов управления оказывается недостаток трудолюбия человека, которые, в то же время недостаточно эффективны, поскольку не позволяют в полной мере использовать «человеческий потенциал». Многочисленные отечественные и зарубежные исследования [1, 5, 8 – 16, 18] и последующее развитие науки на грани психологии и менеджмента (психология деловых отношений, психология управления, коммуникативный менеджмент) подтвердили актуальность проблемы деловых коммуникаций. Причем наиболее эффективным может считаться, бесконфликтное скрытое управление, которое также именуют манипуляцией.

В современной литературе представлено десятки различных определений манипуляции как социально - психологического феномена. При этом исследователи, как правило, обращают внимание лишь на отдельные стороны этого явления, подчеркивая либо на позитивный, либо на негативный его аспект. Так, Хенрик Фексеус называет манипуляцию искусством [13]; Уильям Рикер акцентирует внимание на возможности манипулятора постоянно выигрывать [см. 3]; Роберт Гудин полагает, что манипуляция идет «вразрез с предполагаемой волей другого» [см. 3]; Джон Рудинов считает манипуляцию «игрой на предполагаемых слабостях другого» [см. 3]; Ольга Йокояма указывает в манипуляции «обманное косвенное воздействие в интересах манипулятора» [см. 3]; Герберт Шиллер понимает под манипуляцией «скрытое принуждение» [см. 3]. Евгений Доценко видит в манипуляции психологическое воздействие, «искусное исполнение которого ведет к скрытому возбуждению у другого человека намерений, не совпадающих с его актуально существующими желаниями» [3]. В многообразии оценок и определений сложно определить ценностную составляющую феномена манипуляции, особенно в связи с неоднозначностью его проявлений. Едва ли можно однозначно говорить о негативном характере манипуляций. Все зависит от осознаваемых или неосознаваемых целей этого

воздействия. Манипуляция может производиться не только против, но и в интересах манипулируемого. Например, для того, чтобы кто-либо другой бросил курить, пить и т.п., иногда используют самые разнообразные приемы, в том числе манипулятивные.

В современной оценке скрытого управления явно обозначились два подхода: социально - политический, связанный с массовыми манипуляциями (С.Кара - Мурза, Д.Волкогонов, Б.Бессонов, А.Власов, Н.Иванчук, З.Бахтуридзе, Б.Лозовский и др.) и теоретико - психологический, заостряющий внимание на манипуляциях межличностных (Е.Доценко, И.Мельник, Г.Грачев, Т.Маликова и др.) [7]. Представляется вполне своевременной систематизация основных закономерностей и особенностей данного феномена.

Исторически сложились два вида управления: прямое и явное (в виде приказов, распоряжений, предписаний, инструкций, рекомендаций и т.п.) и косвенное, скрытое (в виде различного рода манипулятивных технологий, техник и приемов). Манипуляция – это, по сути дела, специфический способ управления объектом через влияние на его подсознание. Все остальные признаки манипуляции – родовая принадлежность (духовное воздействие с целью программирования мыслей и намерений), моральный характер (отношение к объекту как к средству для достижения своих целей), функциональная направленность (господство, управление, контроль ради выигрыша), технологические особенности (мастерство внушения, игра на слабостях) – можно отнести к дополнительным характеристикам данного феномена.

По видам манипуляции можно разделить на:

- массовые и межличностные;
- вербальные и невербальные;
- осознаваемые и неосознаваемые;
- альтруистические и эгоистические;
- центробежные (направленные вовне) и центростремительные (направленные на себя).

Предметные сферы манипулятивного воздействия в системе управления можно дифференцировать на экономическую, политическую, организационную, идеологическую и психологическую.

Для экономических манипуляций характерно использование сложного материального положения людей (за ничтожное вознаграждение они готовы согласиться на любую работу),

а также увеличение номинальной ставки заработной платы или выплату незначительных премий, доплат, компенсаций (при неспособимости высокой инфляции). Такого же рода действия могут иметь и обратную направленность, когда объектом манипулирования становится работодатель. Например, протестные акции, приуроченные к моменту, когда организация не может противостоять нажиму трудового коллектива, – такие же манипуляции.

Политические манипуляции строятся на использовании политических механизмов для целей, отличных от декларируемых. Это может быть сознательное искажение политиком реальной расстановки политических сил в средствах массовой информации, создающее ошибочное представление о политических лидерах, партиях и движениях.

Организационные манипуляции связаны с неисполнением управленческих функций и их подменой заведомо бесполезной, но внешне эффектной деятельностью (например, запутывание заявителя в лабиринте многочисленных инстанций по согласованию).

Идеологические манипуляции построены на фиктивном служении общественному благу путем создания новых идеологий, оправдывающих использование любых, в том числе и безнравственных средств. Например, формирование системы ценностей и стереотипов поведения, не учитывающих нравственную составляющую. Такими представляются внедряемые в сознание современной молодежи стереотипы граждан, для которых главное – креативность, успешность и материальное благополучие, между тем, как патриотизм, нравственность, эмпатическая культура остаются «за кадром».

Во всех вышеперечисленных случаях присутствует психологическая составляющая, поскольку любое манипулирование индивидуальным или массовым сознанием учитывает особенности психического восприятия манипулируемых. В то же время существуют и собственно психологические манипуляции, целью которых являются психологические ценности (уважение, дружба, любовь, признательность).

Использование психологических средств воздействия с целью манипулирования личностью проявляет себя не только в общественно - политической, но и в повседневной жизни. При этом каждый из нас становится как объектом, так и субъектом манипулирования. Мы то и дело играем роли, скрывая подлинные чувства и изображая мнимые. Незаметно, исподволь мы побуждаем других поступать в соответствии с нашими и вразрез с их желаниями.

Межличностные манипуляции всегда опираются на определенные психологические закономерности объектов манипулирования. Можно выделить два типа таких закономерностей – логические и эмоциональные. К логическим относятся:

1. *Боязнь проигрыша или возможность выигрыша.* Для большинства людей синица в руках лучше, чем журавль в небе. Поэтому они уделяют больше внимания тому, чтобы избежать возможной утраты, нежели тому, чтобы получить нечто, чего у них пока нет.

2. *Свобода выбора.* Человеку приятно чувствовать себя хозяином положения, и он стремится к максимальной свободе выбора. Однако чем больше у него вариантов, тем труднее сделать выбор.

3. *Чем я хуже других.* Стремление человека ощущать себя, с одной стороны, частью сообщества, с другой, – лучшей его частью, приводит к желанию обладать тем, что есть у других.

4. *Закон дефицита.* В сознании человека ценность коммерческого предложения зависит от ограничений в объеме и во времени. На этом построены все рекламные акции, когда предлагается ограниченная партия товара или цена на него действует ограниченное время.

5. *Формулировка имеет значение.* Как правило, люди принимают решения в зависимости от того, как было сформулировано предложение. Поэтому на вопрос, который начинается с фразы «Вы ведь не хотите, чтобы...», почти наверняка прозвучит ответ «Конечно не хочу».

6. *Секрет колебаний.* Людям свойственно стремление к независимости в принятии решений, поэтому на прямое требование или предложение они, как правило, руководствуются первоначальным импульсом и отвечают отказом.

7. *Эффект дарения.* Прагматизм побуждает людей, с одной стороны, ценить то, в чем они уверены (гораздо охотнее покупают товар, которым ранее пользовались и к которому успели привыкнуть), с другой, – принимать на всякий случай любые, даже ненужные подарки («халява»).

8. *Закон больших чисел.* Каждый человек стремится ощутить себя частью большого коллектива («...единица – ноль, единица – вздор...»). Поэтому безрассудные поступки чаще совершаются за компанию с себе подобными, чем в одиночку.

К эмоциональным психологическим закономерностям относятся манипуляции чувствами:

1. *Стремление к признанию (любви).* Ощущение собственной невостребованности, ненужности оказывает разрушающее воздействие на личность. Эта закономерность

позволяет манипулировать чувствами не только в на уровне семейных отношений, но и в служебной деятельности.

2. *Боязнь потери.* Людям свойственно стремление к стабильности, и если на горизонте появляется угроза вашим интересам, возникают предпосылки для манипуляции.

3. *Неуверенность в себе.* Нестабильная микроэкономическая ситуация (увольнения, сокращения штатов) порождает у большинства людей внутреннюю тревогу и неуверенность в себе, что, в свою очередь, создает питательную среду для манипулирования.

4. *Чувство вины.* Невыполненное обещание, неделанная работа, допущенные промахи и ошибки почти всегда вызывают у человека чувство вины, опираясь на которое манипуляторы выстраивают свою стратегию.

5. *Чувство гордости.* Чувство гордости (или тщеславие) за хорошо сделанную работу, как и чувство вины, тоже может быть использовано в целях скрытого управления.

6. *Чувство жалости.* Жалость является мощным поведенческим стимулом для большинства людей. На этом чувстве успешно «играют» многочисленные просители «войти в положение».

Как скрытно побудить человека изменить свои представления, поведение и поступки? Американский психолог, доктор наук Кэвин Хоган [17] описывает следующие факторы скрытого психологического воздействия на людей:

1. *Окружение человека.* Если вы хотите изменить поведение другого человека, то первое, что необходимо сделать, – это изменить его окружение. При перемещении человека из одного окружения в другое (особенно в незнакомое) в его сознании происходят определенные изменения, и в первую очередь усиливается внушаемость. Чем дальше он от привычной среды, тем больше вероятность того, что вам удастся добиться от него необходимого поведения.

2. *Внешний вид.* То, как вы выглядите, оказывает непосредственное влияние на восприятие вас и ваших предложений окружающими. При этом важны не только ваши внешние данные, но и то, как они поданы.

3. *Обстановка.* Вещи в кабинете напрямую свидетельствуют о вашем статусе: чем солиднее они смотрятся, тем большее уважение вы вызываете.

4. *Доверие* является решающим фактором психологического воздействия и определяется шестью аспектами:

- компетентностью;
- надежностью;
- опытом;
- привлекательностью;
- уравновешенностью;
- общительностью.

Рассматривая психотехнологии, С.А. Зелинский [4] и Д.В. Кандыба [6] выделяют несколько этапов реализации скрытого управления. Так, перед началом манипуляции обычно проводится этап предварительной подготовки, заключающийся в следующем:

- 1) получение первоначальной информации об объекте влияния;
- 2) уточнение того, что нужно достичь в результате контакта с объектом (минимум и максимум);
- 3) обдумыванием тактики контакта (сообразно с психологией объекта и другими факторами);
- 4) прогнозирование подходящего момента, места, обстановки и обстоятельств контакта с объектом влияния.

Формулируя основные этапы установления доверия в бизнесе, Кэвин Хоган рекомендует использовать «Дельта - модель влияния» [17], согласно которой основой взаимопонимания является демонстрация искреннего интереса к собеседнику.

Следующим этапом становится *суггестия* [4], эффективность которой зависит от установления доверительных отношений между субъектом и объектом влияния на бессознательном уровне. Основным фактором установления такого управляющего бессознательного контакта (раппорта) является вера. Вера в данном случае – это осознанное доверие, результат работы левого словесно - логического полушария мозга. В то же время доверие понимается как неосознаваемый феномен, как результат работы правого, чувственно - образного полушария мозга. С учетом вышесказанного для эффективности скрытого управления становится важным выполнение двух задач:

- 1) снизить барьер критичности (цензуру психики) левого полушария мозга объекта психологического воздействия;

2) вызвать устойчивую бессознательную связь с психоэмоциональной сущностью правого полушария мозга объекта психологического воздействия путем адекватной подстройки к бессознательным проявлениям его активности: чувствам, движениям, мимике, дыханию, позе и поведению.

Достигается подобная подстройка методом синхронизации субъекта и объекта влияния по эмоциональному состоянию, психоэнергетике, способам восприятия и обработки информации, манере поведения и реагирования, основным психологическим стереотипам мышления, социально - мировоззренческим установкам, жизненным идеалам, убеждениям. Именно поэтому установление раппорта внешне выглядит как выражение сочувствия, желание помочь, желание что - то дать или сделать.

Для установления раппорта используются следующие приемы «подстройки», которые иногда называют «отзеркаливанием»:

1) *копирование позы* – субъект влияния принимает ту же позу, что объект влияния;

2) *копирование дыхания* – копируются манера, частота и глубина дыхания объекта влияния;

3) *копирование движений* – копируются большие движения (походка, движения головы, рук или ног) и малые движения (мимика, моргание, мелкие жесты, подергивания...). К жестам рук лучше всего подстраиваться с помощью движений пальцев, но не копировать движения рук зеркально, а лишь намечать их, не заканчивая. Стремитесь действовать (сидеть, стоять, ходить) подобно собеседнику, постарайтесь «подстроиться», стать похожим на него.

При этом результативность подстройки проявляется в том, что если вы начинаете менять свою позу, тембр речи, то объект влияния бессознательно делает то же самое. При этом следует остерегаться слишком явного копирования, особенно если перед вами умный и искусственный собеседник. Необходимо действовать крайне осторожно, чтобы он не заметил неискренности с вашей стороны.

Ведение является ключевым этапом суггестии и возможности управления людьми на подсознательном уровне. Ключевыми приемами, позволяющими вести собеседника за собой, являются:

1) *ведение посредством голоса* (если вам удалось подстроиться под собеседника, попробуйте для начала изменить какую - либо из характеристик своего голоса. Например,

повысьте темп своей речи. Если собеседник вслед за вами и начнет говорить быстрее, энергичнее, то можете быть уверены, что он последует за вами в нужном вам направлении);

2) *ведение посредством поз и движений* (когда положение тела у вас и вашего собеседника совпадает, наступило время проверить, готов ли он следовать за вами. Например, протяните руку, чтобы взять со стола книгу, понаблюдав при этом за тем, не повторит ли такое же движение ваш собеседник. При этом успехом будет считаться повторение самого движения руки, а не его результат);

3) *ведение посредством впечатления* (произведите впечатление на вашего собеседника, сообщив ему необычный факт или информацию, которая известна лишь очень узкому кругу «посвященных»);

4) *ведение посредством приобщения к поучительной истории* (всегда имейте в запасе короткие, но поучительные истории о людях, с которыми вы имели дело; в разговоре постарайтесь ненавязчиво подчеркнуть сходство героя вашей истории и нынешнего собеседника);

5) *ведение посредством демонстрации уважения* (подчеркивайте искреннее уважение к человеку, признавая его незаурядность и качества, достойные уважения и восхищения);

6) *ведение посредством демонстрации выгоды* (всегда давайте своему собеседнику несколько больше, чем обещали);

7) *ведение посредством стимулирования к сотрудничеству* (стройте взаимоотношения на основе заинтересованности, заботы, сопереживания, сочувствия по отношению к собеседнику. Таким стимулом к сотрудничеству может стать небольшой фирменный подарок: авторучка, календарь, блокнот и т.п.);

8) *ведение посредством демонстрации готовности помочь* (предложите деловому партнеру свою помощь в решении его проблем. Например, написать рекомендательное или благодарственное письмо, сделать телефонный звонок и т.п.);

9) *ведение посредством кооперации против общего врага* (ничто так не сближает людей, как наличие общего врага. Выясните, кто пытается нанести моральный или финансовый ущерб вашему деловому партнеру. Какие страхи и опасения объединяют вас? Выразите свое понимание и сочувствие. Если человек готов рассказывать вам о своих врагах, считайте, что вам удалось завоевать его доверие и он пойдет вам навстречу);

10) *ведение посредством преуменьшения – преувеличения* (преувеличивайте значение деловых качеств партнера, но не своих);

11) *ведение посредством формального согласия с последующей корректировкой* (Всегда говорите деловому партнеру правду, а затем слегка «уточняйте» ее).

Кэвин Хоган рекомендует следующие способы сделать скрытое управление более эффективным [17]:

1. Выберите оптимальную последовательность предоставления информации. По законам памяти в любом разговоре человек запоминает начало и конец, а середина, как правило, забывается. Поэтому особое значение в психотехнике скрытого управления имеет искусство вхождения в разговор и искусство выхода из него. Например, при проведении избирательной кампании первое или последнее место в избирательном списке всегда дает определенное преимущество кандидату, поскольку большинство избирателей склонны остановить свой выбор на первой или на последней фамилии.

2. Предлагаемая информация должна быть емкой и краткой. Большой объем информации порождает долгие размышления, что лишь вредит общему впечатлению и разрушает установившиеся доверительные отношения.

3. Эффективным инструментом скрытого воздействия является повторение, и примеры тому дает реклама. При этом особенно важно удачно сформулировать высказывание, облечь его в хорошо запоминающуюся форму «расхожей фразы».

4. Большое значение для исхода деловых переговоров имеет внешняя привлекательность и авторитет специалиста, проводящего презентацию товаров и услуг. Так, общаясь с деловыми партнерами, специалисту следует:

1) сделать акцент на своем образовании, занимаемой должности и продолжительности стажа;

2) говорить грамотным литературным языком, свободно и плавно, избегая междометий и вульгаризмов, поддерживая оптимальный темп речи;

3) детально знать тему разговора и не злоупотреблять «шпаргалками»;

4) ссылаться только на достоверные источники информации, приводя доводы не только в пользу вашей точки зрения, но и против нее (вводя слушателям небольшую «дозу» противоположной точки зрения, вы как бы делаете им «прививку» от нее);

5) стремиться расположить к себе аудиторию, используя свое чувство юмора.

5. Чтобы процесс убеждения принёс желаемые результаты, следует направить мышление делового партнера в нужное русло.

Готовясь к беседе с ним, следует учитывать, что:

- 1) сидящий человек обычно откровеннее стоящего;
- 2) с взволнованным и возбужденным человеком нет смысла говорить по - деловому;
- 3) опасно самому поддаваться влиянию эмоций собеседника, поскольку можно не понять весь смысл сообщения;

4) присутствие незаинтересованных лиц и всякие непредусмотренные отвлечения (звонок по телефону, внезапный шум, случайный посетитель) мешают доверительному общению, ломая устанавливаемый вами эмоциональный настрой;

5) для удачного воздействия на объект влияния необходима исключительная уверенность в своей правоте и в своих словах.

Вступая в разговор и устраняя внутреннее напряжение у объекта, влияния следует помнить, что:

1) более всего оскорбляет человека, когда сообщают, что не помнят его имени, поскольку этим ему намекают, что он пешка и не имеет никакого значения;

2) обычно люди любят говорить о собственной личности и подчеркивать свою значительность; не мешайте, поощряйте их;

3) в ходе общения на первый план следует выдвигать интересы собеседника, поскольку он охотнее поддерживает разговор о собственных проблемах и желаниях;

4) ничто так не нравится безмолвствующему партнеру, как предложение высказать свое суждение; когда человек видит, что его слушают, он с симпатией настраивается на собеседника и, в свою очередь, старается прислушиваться к нему;

5) полезно давать собеседнику шанс продемонстрировать свои познания в какой - либо области;

6) чем менее мы судим говорящего, тем более самокритичным он проявится, высказывая свои мысли и чувства гораздо откровеннее, чем в ситуациях с осознанным контролем;

7) не следует напоминать людям об ошибках, которые они уже не совершают, это воспринимается крайне болезненно и не способствует установлению контакта;

8) чем критичнее вы отнесетесь к своей ошибке себе, тем более обезоруживается вероятный противник;

9) люди, испытавшие эмоциональное потрясение, нередко ищут в собеседнике не советчика, а «резонатора» (в этом случае ваше понимание и сочувствие неплохо выражает обычное прикосновение руки);

10) начав беседу, попытайтесь организовать благожелательную атмосферу такими вопросами, на которые человек ответит «да» с заметным удовольствием (тем самым завоевывается доверие партнера); воздерживайтесь от вопросов, на которые собеседник может ответить «нет» (когда объект влияния публично сообщил о своем мнении, оно становится довольно стойким);

11) беседовать с объектом желательно на его привычном «языке», не злоупотребляя незнакомыми словами (это раздражает) и не высказываясь чрезмерно упрощенно (вас могут заподозрить в низком уровне интеллекта);

12) чтобы с успехом что-либо внушить другому, надо уметь заставить себя его слушать;

13) любому человеку нравится, когда ему сообщают приятные вещи;

14) немаловажное значение имеет умно и вовремя сказанный комплимент;

15) при всяком подходящем случае активно признавайте правоту объекта, что может быть полезно даже в том случае, когда он в чем-то не прав;

16) когда высказывается всецело неприемлемая для вас позиция, старайтесь выявить у собеседника все пункты внутреннего колебания и именно на них сконцентрируйте свое воздействие;

17) пусть ваш собеседник почувствует вашу идею своей, не разубеждайте его;

18) придавайте отдельным своим утверждениям форму нейтрального (риторического) вопроса, тогда собеседник не ощутит стороннего влияния и сможет воспринять подобную подачу как собственное мнение;

19) не стоит задавать собеседнику слишком много вопросов сразу, поскольку это может помешать обрести необходимое доверие;

20) отслеживайте невербальные реакции объекта, подстраивая собственное поведение к его психическому состоянию.

В случае появления негативных реакций со стороны объекта влияния (их можно заметить по резкости фраз, зажатости поз, узости зрачков и т.п.) необходимо снять подобный негатив различными психологическими приемами (подстройкой).

Психологии известны и другие способы изменить мнение человека и направить его в позитивное русло. Назовем лишь некоторые из них:

1) Начинайте разговор с похвалы и искреннего признания достоинств собеседника.

2) Прежде, чем критиковать другого, скажите о своих собственных промахах.

3) Обращая внимание на чужие ошибки, делайте это в косвенной форме.

- 4) Задавайте вопросы вместо того, чтобы отдавать приказы.
- 5) Всегда давайте возможность собеседнику сохранить лицо.
- 6) Хвалите человека за каждый даже самый скромный успех и будьте при этом искренни и щедры на похвалы.

7) Создайте человеку доброе имя, чтобы он стал жить в соответствии с ним.

8) Сделайте так, чтобы недостаток, который вы хотите в человеке исправить, выглядел легко исправимым, а дело, которым вы хотите его увлечь, легко выполнимым.

9) Делайте так, чтобы людям было приятно исполнять то, что вы хотите.

Выстраивая композицию контакта с объектом влияния, важно учитывать психофизические особенности восприятия и своеобразие мышления собеседника. Поэтому, рассчитывая получить какую-либо информацию, следует помнить, что:

1) в ответе на фактическое утверждение объект сообщает больше сведений, чем отвечая на обычный вопрос;

2) перемежая высказывания объекта своей фразой «не может быть», вы провоцируете его на откровенность: «люди только тогда сообщают интересующие нас сведения, когда мы противоречим»;

3) если создать убедительное впечатление, что вы знаете о предмете дискуссии гораздо больше собеседника, последний сам расскажет все, что знает;

4) смысл фраз, составленных в среднем более, чем из 7 - 10 слов, сознание обычно не воспринимает, поэтому нет смысла их применять;

5) речь можно осмыслить лишь при ее скорости, не превышающей 2,5 слова в секунду;

6) фраза, произносимая без паузы дольше 5 - 6 секунд, перестает осознаваться;

7) обычно человек высказывает лишь 80 % из того, что хочет сообщить; слушающие воспринимают его на 70 % , понимают на 60 % , а в памяти у них остается от 10 до 25 % ;

8) чтобы объект смог воспринять передаваемую информацию, необходимо постоянно повторять ему ключевые мысли и положения;

9) прерванные по тем или иным причинам действия запоминаются в два раза лучше, чем законченные;

10) когда нужно воздействовать на чувства человека – ему говорят преимущественно в левое ухо, когда на логику – в правое;

11) первоначальным сведениям доверяют больше, чем информации, полученной позже;

12) активность восприятия в большой степени зависит от способности сообщаемой информации пробудить в памяти человека воспоминания;

13) любое эмоциональное возбуждение (за исключением «сопереживания») затрудняет понимание; при импульсивном эмоциональном реагировании обычно понимается не более трети от воспринимаемой информации.

Существует множество приемов скрытого управления сознанием путем психологического воздействия. Некоторыми из них можно овладеть только после долгой практики, другими большинство людей пользуется в обыденной жизни, подчас даже не сознавая этого. Но в любом случае истоки защиты от манипулятивного влияния кроются в знании скрытых механизмов и технологии манипулирования, поскольку знание в данном случае – реальная основа психологической защиты.

Особый интерес представляют речевые психотехники В.М. Кандыбы [6], построенные на замене прямого информационного воздействия (приказа, просьбы, предложения) косвенным с одновременным применением словесных трюков. Словесные трюки делятся на:

1) *«Трюизмы»*. Например, некто хочет продать свитер в красивой упаковке, но плохого качества. Он не предлагает напрямую «Купите!», а исподволь подводит собеседника к этой мысли: «Ну и холодно сегодня! Хорошо тем, кому есть что одеть. Отличные, очень дешевые свитера! Все покупают, нигде таких дешевых свитеров не найдете!», и вертит в руках пакеты со свитерами. Такое предложение покупки больше ориентировано на подсознание и почти безошибочно срабатывает, поскольку первая часть высказывания явно соответствует истине (на улице холодно) и проходит критический барьер сознания. Потенциальный покупатель бессознательно готов ответить «да». В результате у потенциального клиента безо всякого предложения «купите!» рождается, как ему кажется самостоятельное, решение купить по случаю отличную и дешевую вещь.

2) *«Иллюзия выбора»*. Этот словесный трюк маскирует в обычную фразу некое скрытое утверждение. Например, продавец не спрашивает вас, будете вы покупать или нет, а говорит: «Какую будете брать, эту или эту?». Продавец смотрит на вас с симпатией, словно вопрос о том, что вы эту вещь покупаете, уже решен. На самом деле выбор «купить или не купить» заменен другим – «купить это или купить то».

3) *«Моральный тупик»*. Этот трюк заключается в том, что продавец уговаривает не «купить», а «только попробовать» свой товар. В этом случае покупатель попадает в

психологическую ловушку. Казалось бы сохраняется полная свобода любого решения, но в действительности, как только вы «попробовали», продавец сразу же задает другой вопрос: «Ну, как? Понравилось?». И хотя речь идет только об ощущениях вкуса, в подтексте слышится другой вопрос «будете покупать или нет?». А так как вещь объективно вкусная, то вы не можете на вопрос продавца сказать, что она вам не понравилась. Ответив, что «понравилась», вы тем самым как бы даете невольное согласие на покупку. Вот и получилось, что уговаривали только «попробовать», а уговорили купить.

4) *«Чем... - тем...»*. Суть данной речевой психотехники заключается в том, что манипулятор связывает то, что происходит, с тем, что ему нужно. Например, торговец шапками может сказать: «О, я вижу, вам повезло, эта шапка вам очень к лицу, чем дольше вы ее меряете, тем больше она вам нравится...». И вы уже невольно попадаете под обаяние фразы.

5) *«Команды, скрытые в вопросах»*. Психологические эксперименты показали, если команду скрыть под видом просьбы в вопросе, то эффект значительно надежнее. Например, вам надо прикрыть дверь, Вы можете кому - то сказать: «Идите и закройте дверь!», но эффективнее ваш приказ оформить просьбой в вопросе: «Вы не могли бы прикрыть дверь?». В этом случае тот, к кому вы обращаетесь, не чувствует себя обиженным.

6) *«Метод Штирлица»*. Опытный манипулятор интонацией и четко выраженным несловесным поведением подчеркивает те слова, которые ему нужны, и ставит их в конец разговора.

7) *«Метод Сократа»*. В коммерции незаменим метод Сократа, согласно которому, получив от нас утвердительный ответ на три вопроса (например, «Вы заинтересованы в прибыли?», «Вы хотите увеличить круг клиентов?», «Вы хотите оптимизировать свой бизнес?»), согласие на четвертый мы даем подсознательно, словно «на автомате».

8) *«Как только... так сразу...»*. Этот речевой прием заключается в том, что манипулятор ставит ловушку для сознания в конце фразы. Например, «Если вы внимательно прочитаете Шеллинга, то сразу поймете меня», хотя Шеллинг не имеет никакого отношения к теме разговора.

9) *«Иносказание»*. Выгодную себе мысль манипулятор излагает иносказательно, в виде короткой истории или анекдота, при этом скрытый смысл истории и есть та мысль, которую он хотел внедрить в подсознание объекта манипуляции, минуя порог критичности.

При этом, чем ярче и эмоциональней анекдот или история, тем надежнее данная мысль внедряется.

10) «*Рассеивание*». Этот трюк заключается в том, что интонацией, паузами, громкостью, прикосновением, жестами, мимикой и др. выделяются отдельные слова, в которых заключены команды и пожелания манипулятора. Такие слова незаметны для сознания поскольку вкрапливаются в разговор и смешиваются со второстепенными словами, но подсознание объекта влияния будет реагировать на эти слова, потому что скрытые по технике рассеивания команды срабатывают лучше, чем высказанные иным способом.

Существуют следующие способы передачи скрытых сообщений:

а) *кинестетические способы* (прикосновение к руке, прикосновение к голове, любое поглаживание, похлопывание по плечу, пожатие руки, прикосновение к пальцам рук, наложение кистей на кисти клиента сверху, взятые кисти клиента в свои обе кисти и др.);

б) *эмоциональные способы* (повышение или понижение эмоции, эмоциональные восклицания или жесты);

в) *речевые способы*: изменение громкости речи (громче, тише); изменение темпа речи (быстрее, медленнее, паузы); изменение интонации (понижение - повышение); сопутствующие звуки (постукивания, пощелкивания пальцами); изменение локализации источника звука (справа, слева, сверху, снизу, спереди, сзади); изменение тембра голоса (императивный, командный, жесткий, мягкий, вкрадчивый, протяжный);

г) *визуальные способы*: мимикой, расширением глаз, жестикомацией рук, движениями пальцев рук, изменением положения тела (наклоны, повороты), изменением положения головы (повороты, наклоны, подъемы), характерной последовательностью жестов (пантомимикой).

д) *письменные способы*: выделение нужных слов размером шрифта, другим шрифтом, другим цветом, курсивом шрифта, абзацным отступом, новой строчкой и др.

Манипулирование является неизменным атрибутом любой дискуссии. Г.В. Грачев и И.К. Мельник [2] представили следующую классификацию манипулятивных приемов, используемых в ходе обсуждений и дискуссий:

1. *Дозирование исходной информационной базы*. Необходимые для обсуждения материалы либо не предоставляются участникам вовремя, либо даются выборочно. «Теряется» все то, что может повлиять на процесс и результаты обсуждения.

2. *«Избыточное информирование»*. К обсуждению готовится излишнее количество проектов, предложений, решений и т.п., сопоставление которых в процессе обсуждения оказывается невозможным. Особенно если обсуждение следует провести в сжатые сроки.

3. *Целенаправленный подбор выступающих*. Слово предоставляется сначала тем, чье мнение известно и устраивает организатора манипулятивного воздействия. Таким способом у участников обсуждения формируется желаемая установка, изменение которой требует больших усилий, чем ее формирование.

4. *Двойной стандарт в нормах оценивания поведения участников дискуссий*. Одних выступающих жестко ограничивают в соблюдении регламента и правил взаимоотношений во время обсуждения, другим, позволяют отходить от них и нарушать установленные правила. То же самое происходит в отношении характера допускаемых высказываний: у одних не замечают резкие высказывания в адрес оппонентов, другим делают замечания и т.п.

5. *«Маневрирование» повесткой обсуждения*. Для того, чтобы «нужный» вопрос легче прошел обсуждение сначала «выпускается пар» (инициируется всплеск эмоций собравшихся) на малозначительных и несущественных вопросах, а затем, когда все устали или находятся под впечатлением предыдущей перепалки, выносится вопрос, который хотят обсудить без критики.

6. *Управление процессом обсуждения*. В публичных дискуссиях слово поочередно предоставляется наиболее агрессивно настроенным представителям оппозиционных групп, допускающих взаимные оскорбления, которые либо не пресекаются, либо пресекаются только для видимости. В результате атмосфера накаляется до критической и обсуждение может быть прекращено.

7. *Ограничения в процедуре проведения обсуждения*. Игнорируются нежелательные факты, вопросы, доводы; не предоставляется слово участникам, которые могут своими высказываниями привести к нежелательным изменениям хода обсуждения.

8. *Реферирование*. В процессе обсуждения вопросы, предложения и доводы кратко переформулируются, при этом происходит смещение акцентов в желаемую сторону. Кроме того, при подведении итогов может осуществляться произвольное резюмирование с изменением акцентов и результатов обсуждения в желаемую сторону.

9. *Психологические уловки*. Речь идет о приемах, основанных на раздражении оппонента, выведении его из состояния равновесия, унижении личных качеств (насмешки,

несправедливые обвинения), использовании невнимательности, чувства стыда, игры на самолюбии и других индивидуально - психологических особенностях человека. При этом важно, чтобы оппонент не только пришел в состояние раздражения, но и сделал при этом ошибочное или невыгодное для его позиции в дискуссии заявление.

10. *Самовосхваление.* Данная уловка является косвенным приемом принижения оппонента. При этом могут использоваться такие выражения: «Я как руководитель учреждения...», «...прежде чем обсуждать и критиковать... необходимо приобрести опыт решения задач хотя бы в масштабе...» т.п.

11. *Использование незнакомых для оппонента слов, теорий и терминов.* За подобными словами или фразами стоит стремление дискредитировать личные качества объекта манипуляций, уличить его в некомпетентности. Зачастую оппонент постесняется переспрашивать и сделает вид, что он воспринял эти доводы, понял значение неясных для него терминов.

12. *«Подмазывание» довода.* В этом случае манипуляция построена на игре. Играют на тщеславии, высокомерии, завышенном самомнении. Например, объекту манипуляции говорят, что он «...как человек проникательный и эрудированный и компетентный, конечно же, видит внутреннюю логику развития данного явления...». Таким образом честолюбивый человек ставится перед дилеммой – либо принять данную точку зрения, либо отвергнуть лестную публичную оценку и вступить в спор, исход которого неочевиден.

13. *Срыв обсуждения.* Подобное манипулятивное действие осуществляется с провоцированием конфликта или демонстрацией нанесенной обиды. Например, оппонента намеренно выводят из состояния равновесия и тогда обсуждение оборачивается обыкновенной перепалкой, когда вместо разговора по существу звучит фраза «... с вами невозможно разговаривать».

14. *«Палочные доводы».* Прием используется с различными целями в двух основных разновидностях: 1) психологический прессинг оппонента (например, отсылка к так называемым высшим интересам: «вы понимаете на что вы покушаетесь?!...»); 2) дезориентация оппонента (например, навешивание ярлыков «...такие доводы употребляли в своем лексиконе нацистские главари...»).

15. *«Чтение мыслей».* Внимание аудитории перемещается от содержания доводов на якобы имеющиеся у оппонента причины и скрываемые им мотивы отставания

определенной точки зрения. Например: «...вы говорите так, защищая не истину, а корпоративные интересы...».

16. *Логико - психологические уловки.* С одной стороны, они могут строиться на нарушении законов логики, а с другой, – на использовании формальной логики в манипулятивных целях. К наиболее распространенным логико - психологическим уловкам относится сознательная неопределенность выдвигаемого тезиса, или ответа на поставленный вопрос, когда мысль формулируется нечетко, неопределенно, что позволяет ее интерпретировать по - разному.

17. *Нарушение закона достаточного основания.* Поскольку заключение о достаточности аргументов для принятия того или иного решения делают участники дискуссии, то это заключение имеет в значительной степени субъективный характер. В этой ситуации одним из способов дискредитации нежелательной для манипуляторов идеи может быть признание несущественности тех или иных аргументов.

18. *Изменение акцентов в высказываниях.* В этом случае на основании исключительного, нетипичного факта делаются обобщения и принимаются необходимые манипуляторам решения.

19. *Неполное опровержение.* Из выдвинутых оппонентом положений и доводов в свою защиту выбирают наиболее уязвимый, разбивают его в резкой форме и делают вид, что все остальные доводы не заслуживают внимания.

20. *Требование однозначного ответа.* Объекту манипуляций с помощью фраз типа: «не увиливайте..», «скажите четко, при всех...», «скажите прямо...» и т.п. предлагается дать однозначный ответ «да» или «нет» на вопрос, требующий развернутого ответа (однозначность ответа может привести к неправильному пониманию сути проблемы).

21. *Искусственное смещение спора.* Манипулятор ограничивает возможность критики собственной позиции не приводя доводы в ее защиту. Вместо этого он предлагает обсудить позицию своих оппонентов. Выискивая недостатки их позиции, он уводит обсуждение от рассмотрения собственных предложений, априорно декларируя их позитивный характер.

22. *«Многовопросье».* Объекту манипуляции задают сразу несколько разных вопросов по одной теме. В дальнейшем в зависимости от ответа его либо обвиняют в некомпетентности, либо в том, что он не ответил на вопрос полностью, либо в стремлении ввести в заблуждение.

Манипуляции стали столь обыденной, столь повседневной частью нашей жизни, что подчас мы их просто не замечаем. Так, для достижения успеха зачастую нам необходимо создать доверительные отношения с другим человеком, поощрять его к сотрудничеству и сопереживанию с нами. Формирование управленческих навыков и лидерских качеств, позитивного имиджа у окружающих – все это так или иначе связано со скрытым психологическим воздействием на людей. Во всех этих случаях знание и умение применять технологии скрытого управления является объективно полезным.

В то же время психика человека чрезвычайно уязвима, в том числе и для различных методов психологического воздействия. Понимание механизмов и знание технологии манипулирования помогает не только избежать или смягчить конфликтные и стрессовые ситуации, но и обеспечить адекватную личностную адаптацию во взаимодействии с внешним миром.

Итак, манипулирование – это искусство. Специалисты по скрытому управлению сознанием используют множество различных технологий, позволяющих целенаправленно руководить людьми как во благо, так и во зло. Знание этих технологий необходимо не только для достижения эффективности социальных контактов, но и в целях противодействия негативным факторам манипулятивного вторжения в психику человека.

Список использованной литературы:

1. Бороздина Г.В. Психология делового общения. – М.: Деловая книга, 1998.
2. Грачев Г., Мельник И. Манипулирование личностью. – М.: ЭКСМО, 2003.
3. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. 3 - е изд. – М.: Речь, 2003.
4. Зелинский С.А. Манипулирование личностью и массами. СПб.: Скифия, 2008.
5. Жуков Ю.М. Эффективность делового общения. – М.: Знание, 1998.
6. Кандыба В.М. Речевые психотехники. – М.: Лань, 2002.
7. Петров В.Б. Массовые манипуляции: pro et contra // Научный вестник Магнитогорского филиала РАНХиГС. - № 1. – Магнитогорск, 2014.
8. Питерс Т., Уотермен Р. В поисках эффективного управления. – М.: Прогресс, 1986.
9. Самыгин С.И., Столяренко А.Д. Психология управления. – Ростов н / Д: Феникс, 1997.
10. Снелл Ф. Искусство делового общения. – М., 1990.
11. Шепель В.М. Имиджелогия: Секреты личного обаяния. – М.: ЮНИТИ, 1994.

12. Шепель В.М. Коммуникационный менеджмент. – М.: Гардарики, 2004.
 13. Шостром Э. Анти - Карнеги, или Человек - манипулятор. – Минск: ТПЦ «Полифакт», 1992.
 14. Фексеус Хенрик. Искусство манипуляции. Как читать мысли других людей и незаметно управлять ими. – М.: АСТ, 2015.
 15. Фишер Р., Юри У. Путь к согласию, или Переговоры без поражения. – М.: Наука, 1990.
 16. Фуллер Д. Управляй или подчиняйся! Проверенная техника эффективного менеджмента: Пособие для школ бизнеса. – М.: Фонд «За экономическую грамотность», 1992.
 17. Хоган Кевин. Техники манипуляции в бизнесе и личном общении. М. – СПб. – Киев: «Диалектика», 2007.
 18. Юри У. Преодолевая «нет», или Переговоры с трудными людьми. – М.: Наука, 1993.
- © Петров В.Б., Петрова Е.Д., 2015

УДК 37

Э.А.Сокальский
старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет
им. Б.Б. Городовикова»

ПОСТИЖЕНИЕ ФЕНОМЕНА ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ И КРЕАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА *

(* статья подготовлена в рамках гранта РГНФ № 14 - 16 - 08001)

XXI век ознаменовался, как известно, небывалыми темпами ускорения научно - технического и социального прогресса, новыми вызовами против человечества. Как в такой непростой и опасной ситуации сохранить в нашей стране не только синхронное времени развитие, но и опережающее? Панацеи, как в любых подобных случаях не существует. . .

Вместе с тем, всегда решающую роль играл и играет «человеческий капитал» – инновационный, творческий потенциал общества, каждой личности, как неповторимой индивидуальности.

Российская Федерация – многонациональное, поликультурное и мультиконфессиональное государство, в котором объединены многочисленные и «малые народы». Каждый из них наделен равными правами на развитие творческих сил и энергии, на творческий вклад в общую культуру, образование, науку. В этом, в человеческом капитале, – неограниченная сила, мощь и статус Российского государства в мире.

В этой связи прослеживается четко обозначенная стратегическая линия, нормативно - законодательно подкрепленная: Послания Президента РФ Федеральному Собранию, новый закон «Об образовании в Российской Федерации», «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», работа инновационного центра «Сколков». В этом же ряду – укрупнение вузов разных профилей и создание на этой основе федеральных университетов с современной опытно - экспериментальной базой, присвоение ряду вузов на конкурсной основе статуса «Национальный исследовательский университет», обустройство современных студгородков со специальными общежитиями для одаренных, организация технопарков, деятельность обновленного Международного детского центра «Артек», образовательного центра для одаренных детей «Сириус» в г. Сочи, Всероссийского молодежного образовательного Форума «Территория смыслов на Клязьме». Все это, наряду с инициативой на региональном уровне, создает благоприятные условия для диагностики, формирования и развития творческой деятельности.

Обозначенный процесс стимулируется рядом других факторов субъективного и объективного характера, например, приходом молодого поколения на смену старшему. Подрастающей смене предстоит не только активно участвовать в дальнейших преобразованиях общества, во всех его сферах, но и брать на себя ответственность за результаты. Здесь очень важно верно выбрать вектор развития, расставить правильные ориентиры [4].

Другой осязаемый фактор – «утечка умов» за рубеж после распада Советского Союза. На современном этапе ситуация обострилась и актуализировалась из - за острой потребности замещения импорта в связи с введением Евросоюзом санкций по отношению к Российской Федерации. Все это – неизбежные процессы утилитарного характера.

Однако самое главное вытекает из сущности демократического строя – раскрытие творческих сил каждой личности, создание благоприятных условий в достижении этой высокой цели посредством успешной самореализации. В итоге возникает острая потребность в формировании креативной личности нового типа, творчески мыслящей и способной на нестандартное, оригинальное решение текущих и стратегических задач.

В этом контексте новым содержанием наполняется опыт выявления и поддержки одаренных детей, их творческих способностей и креативной деятельности начиная с дошкольного и младшего школьного возраста на базе современных преимущественно отечественных теорий и практик.

Вклад психогенетики и психофизиологии

В советский период долгое время генетика и ее ядро, теория наследственности, не получали признания – шли вразрез с официальной идеологией, а ученые подвергались гонениям, преследованиям и ссылкам. Такой путь прошел один из приверженцев генетической психологии – известный профессор В.П. Эфроимсон. Лишь в новом российском демократическом обществе его научные взгляды и практика были оценены по достоинству. Только через 10 лет после смерти вышел его фундаментальный труд: «Гениальность и генетика». Исследование В.П. Эфроимсона намного продвигает нас к пониманию гения; его подход правомерно назвать «триада таланта»: зарождение потенциального гения – проблема генетическая, развитие и становление – биосоциальная, воплощение в жизнь потенциального таланта или гения – проблема биосоциальная.

Автор книги «Гениальность и генетика» вводит новый термин – импрессионг. Это ранние и сверхранние впечатления детства, которые действуют в чувствительный период и определяют характер и направление деятельности личности на всю жизнь. По убеждению В.П. Эфроимсона, эти и ряд других теоретико - методологических положений должны стать объектом специальной науки – педагогической генетики.

Видному отечественному генетику принадлежит также заслуга истолкования феномена «пульсация талантливости», введенного в научный оборот В.И. Вернадским, в истории человечества с позиции триады таланта.

Заметно явное сходство взглядов В.П. Эфроимсона на биологические причины пассионарности с подходами и идеями, развитыми практически одновременно Л.Н. Гумилевым в его книге «Этногенез и биосфера Земли».

Не потеряло актуальности и смысла резюме В.П. Эфроимсона о том, что выход из кризиса в отдельной стране «её лидерство или отставание, расцвет или прозябание будут в большей мере зависеть от того, в какой мере удастся на службу своему отечеству поставить достижения потенциальных гениев и необычайных талантов, которым должна быть предоставлена возможность развития и реализации» [44].

Ключевые идеи, положения и выводы видного ученого - генетика В.П. Эфроимсона рассматриваются в проведенных нами изысканиях.

Важную роль играет здесь также психофизиология, в частности, латерализация гемисфер головного мозга (П. Брока, Х. Джексон, Р. Сперри, С.И. Спрингер, Ч. Дейч и др). Отечественный физиолог И.П. Павлов обосновал в этом контексте две модели личности: «мыслитель» и «художник».

В современном научном мире установлено следующее.

- левое полушарие преимущественно отвечает за абстрактное мышление – рациональное; оперирует знаками и символами; отвечает за речь, способность к чтению и письму; ему свойственно аналитическое восприятие картины мира, осуществление логических операций, лингвистические и математические способности. Таким образом, формируется внутренне непротиворечивая модель мира, которую можно закрепить и однозначно выразить в словах или других условных знаках, что является обязательным условием социального общения;.

- правое полушарие – «творческое», стимулирует креативную деятельность; преимущественно отвечает за образно - пространственное мышление, воображение и фантазию, невербальную информацию; воспринимает эмоционально - чувственную картину мира: музыкальную, шумовую при низких звуках, красочную информацию. Правая гемисфера использует глобальную, целостную синтетическую стратегию, обеспечивающую дедуктивное мышление, в том числе параллельное восприятие информации, способное рассматривать объект целостно.

Для лиц с доминирующим левым полушарием характерны психологические типы: интровертный, сенсорный, мыслительный, оценивающий, – для правополушарных: экстравертный, интуитивный, чувствующий, воспринимающий.

Вместе с тем доказано, что преодоление доминанции одного из полушарий, гармоническое функционирование гемисфер, умножает креативный потенциал личности.

На перспективу необходимо учитывать, что перед учеными, изучающими творческий потенциал и творчество личности, новые горизонты открывает нейропсихология. Обозначенные феномены в условиях современности исследуются с помощью позитронно - эмиссионной томографии и электроэнцефалографии.

Феномен асимметрии полушарий головного мозга в совокупности с его диагностикой также использовался в нашем исследовании для выявления творческих способностей испытуемых.

«Возмутитель» устоявшихся взглядов на одаренность и творчество (А.М. Матюшкин)

В современных отечественных концепциях одаренности выделяется ряд ее видов: академическая, художественная, музыкальная, научно - исследовательская, социальная (лидерство), психомоторная. Кроме того, различают общую и специальную, многостороннюю и одностороннюю одаренность.

При такой трактовке превалирует теоретико - методологическая предпосылка о том, что каждый человек, как личность, неповторимая индивидуальность, в большей или в меньшей степени обладает таким ансамблем способностей, свойств и качеств.

На противоположном полюсе находятся оппоненты, берущие свое начало от идей и положений Ч. Ламброзо. Они продолжают утверждать и доказывать, что одаренность – своеобразное отклонение от нормы, связанное с болезненным состоянием человека. Споры, дискуссии в научном мире не утихают, продолжаются. Свой вклад в изучение истоков, природы психодиагностики и поддержки одаренных личностей внес Алексей Михайлович Матюшкин. Его наставниками являлись А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Б.В. Зейгарник.

Будучи соавтором отечественной концепции одаренности, А.М. Матюшкин внес существенные дополнения в модель одаренности. Он рассмотрел творческую одаренность в биполярной трактовке: и как самостоятельный вид одаренности, и как составляющую всех структурных звеньев ее модели.

К своим достижениям и научным открытиям Алексей Михайлович прошел длительный и непростой путь от студента отделения психологии философского факультета МГУ до академика АПН СССР и РАО.

Примечательно, что его однокурсники (второе поколение студентов отделения психологии) стали тоже видными учеными. К примеру: Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Давыдов,

В.П. Зинченко, Г.Н. Ильина, М.Б. Михалевская, Н.И. Непомнящая, Н.Н. Поддьяков, Т.Н. Ушакова, Л.С. Цветкова и др.

А.М. Матюшкиным были выполнены курсовые работы, в частности по проблемам индивидуальных различий и истории психологии, написана под руководством С.Л. Рубинштейна кандидатская диссертация на тему: «Исследование психологических закономерностей процесса мышления (анализа и обобщения)» (1960) и успешно защищена. В ней, как указывает А.А. Матюшкина, нашли отражение полученные им новые данные о характеристиках условий анализа и обобщения, о роли отношений в решении системы мыслительных задач, о средствах анализа и об этапах поиска и решения новых проблем. Здесь, на наш взгляд, очерчивается дальнейшее перспективное направление деятельности ученого.

В дальнейшем научные интересы А.М. Матюшкина сосредотачиваются вокруг проблемы психологической структуры мышления и методов его экспериментального исследования, психологических закономерностей основных процессов мышления и психологии решения творческих задач. Полученные результаты представлены им в монографии и в докторской диссертации «Проблемные ситуации в мышлении и обучении» (1973). Одновременно велась успешная работа над изданием сборника исследований зарубежных гештальтпсихологов (впервые, преодолев большие препятствия, удалось изложить новые работы по данному научному направлению). А.М. Матюшкин концептуально обосновал и продемонстрировал психологическое значение проблемности как кардинального фактора (особенно интеллектуального) развития личности в школе и вузе.

Видный ученый с 1980 г. (и до конца жизни) работает в НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР – Психологическом институте РАО; в 1983 - 1990 гг. он возглавляет институт.

В дальнейшем появилась возможность налаживания тесных контактов с зарубежным коллегами - учеными. В числе первых приглашенных оказался известный всему миру К. Роджерс – один из основоположников гуманистической психологии. Российское научное сообщество получило в то время редкую возможность ознакомиться с идеями, положениями и принципами нового направления мировой психологии. Для отечественных психологов это был полученный на высоком уровне опыт личностного подхода к практике помощи человеку.

А.М. Матюшкин (совместно с А.Г. Асмоловым) много сделал для возрождения интереса руководителей образования, педагогов и психологов к проблеме одаренных детей. Его волновало то, что одаренные и талантливые дети часто не реализуют себя по разным причинам. По его мнению, эталоном должен быть человек творческий. Поэтому закономерны обращение ученого к проблемам одаренности, творчества – теории и практике, а также высокие достижения в этой области. В этом контексте автором дан в историко-культурном аспекте обзор научной литературы по проблемам творчества с начала XX века по настоящее время. В концепции также изложен интегративный подход, увязывающий творческую личность с одаренностью [13 - 16; 31].

Ученый сознательно отошел от традиционного изложения исследуемой проблемы (одаренность как проявление и развитие общих и специальных способностей). Одна из причин такой трактовки состоит в том, чтобы представить одаренность как предпосылку творческого развития и способствовать ее формированию в образовательном процессе в школе и вузе.

В этой системе научных взглядов главными слагаемыми являются: познавательная мотивация, поисковая активность, оценка окружающего мира, людей и самого себя [13].

Ставя вопрос о психологических предпосылках развития и становления творческой личности, А.М. Матюшкин дифференцирует ее следующие структурные компоненты:

- 1) доминирующую роль познавательной мотивации;
- 2) исследовательскую творческую активность, выражающуюся в способности к обнаружению нового, в постановке и решении проблем;
- 3) возможности достижения оригинальных решений;
- 4) возможности прогнозирования и предвосхищения;
- 5) способности к созданию идеальных эталонов, обеспечивающих высокие эстетические, нравственные и интеллектуальные оценки.

Данные структурные компоненты – детерминанты творческого сознания личности. Творческая деятельность является не только путем к познанию внутреннего мира человека, его креативности, но и результатом их понимания и проявления. Поэтому любое творчество естественно связано с проявлениями креативных особенностей личности, развивающихся в творческом процессе [13; 15].

Как отмечал на основе своих исследований А.М. Матюшкин, современное дошкольное и школьное обучение ориентировано на среднего ученика, а профессиональное и вузовское –

на среднего студента и среднего специалиста. По мнению А. Маслоу средний человек – это полное человеческое существо, с заглушенными и подавленными способностями и одаренностями [42].

Созданная А.М. Матюшкиным концепция творческой одаренности дала мощный импульс развитию как исследовательских, так и практических разработок в области выявления, поддержки и обучения одаренных детей в отечественной психологии. В этой концепции творчество рассматривается как центральное звено психического развития человека, а одаренность – как творческий потенциал этого развития.

Мы солидаризируемся с таким инновационным подходом, и ряд теоретико - методологических положений известного ученого применили в изложенных ниже изысканиях.

«Симбиоз» крупного организатора образования и исследователя творческих способностей (В.Д. Шадриков)

Довольно редкое явление в нашей действительности – успешное сочетание в одном лице социальных ролей и статуса крупного ученого и талантливого организатора на поприще просвещения. Показательны в этом отношении биография и деятельность Владимира Дмитриевича Шадрикова. С одной стороны, он прошел многоступенчатый путь, начиная с выпускника педагогического вуза, аспиранта и докторанта до профессора и академика РАО. С другой стороны, его плодотворная научная деятельность, как известного ученого - психолога, сочеталась с обязанностями проректора по учебной работе и одного из создателей психологического факультета в открывшемся Ярославском государственном университете.

Позже В.Д. Шадриков выдвигается на должность ректора Ярославского государственного педагогического института имени К.Д. Ушинского, а затем приглашается в Москву заместителем министра образования нашей страны (1985 - 2001 гг.).

Труды Владимира Дмитриевича обогатили теорию, методологию и практику в области психологии творчества. Отечественный ученый использовал в многочисленных исследованиях системный подход, который сочетается с междисциплинарным. Такая научная поисковая стратегия привела закономерно к новым достижениям и открытиям, позволила создать еще одну психологическую школу – ярославскую. В.Д. Шадриков изложил разработанную авторскую концепцию в ряде монографий: «Психология деятельности и способности человека» (1996), «Духовные способности» (1998), «Введение

в психологию: способности человека» (2002), «Способности и интеллект человека» (2004), «Введение в психологию: интеллект и творчество» (2004), «Профессиональные способности» (2010) и др. Их анализ свидетельствует о многосторонности и широте научных интересов автора, его глубоких познаниях и эрудиции, масштабной и эффективной опытно - экспериментальной практике. В контексте проведенных нами исследований мы сосредотачиваем внимание на проблемах, касающихся теории задатков, общих и специальных способностей, разработанной В.Д. Шадриковым. Кроме того, принципиально важное значение имеют для нас идеи, изложенные в книге «Введение в психологию: интеллект и творчество» (2004), изыскания последнего времени в области одаренности, в том числе творческой.

Академик РАО, используя потенциал современной психофизиологии, генетики, нейропсихологии и других отраслей знания, на основе системного подхода, попытался дать ответы на неразрешенные вопросы. В их числе: «В чем сущность задатков – анатомо - физиологических особенностей?», «Как формируются способности на основе задатков в деятельности?», «Как разрешается психофизиологическая проблема на уровне способностей?».

Способности рассматриваются В.Д. Шадриковым в трех измерениях: способности индивида, способности субъекта деятельности и способности личности. Способности индивида отражают их природную, биологическую сущность. Способности субъекта деятельности понимаются как проявление способностей индивида в конкретной деятельности. Они развиваются на базе природных способностей индивида. Как и последние, способности субъекта деятельности имеют индивидуальную меру выраженности и проявляются в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности. Способности человека как личности представляют собой свойства личности, определяющие социальную успешность и качественное своеобразие социального познания и поступков, в структуре которых функционируют способности индивида и субъекта деятельности [33].

Поставленные сложные репрезентативные эксперименты дали позитивные результаты и позволили найти ключ к преодолению пропасти между задатками и способностями [32].

В другой монографии В.Д. Шадрикова («Способности и интеллект человека») дается системное описание способностей, раскрывается их сущность и структура; прослеживается развитие этого феномена в процессе жизнедеятельности от природных к духовным.

Показывается, что развитие способностей происходит под воздействием тройной детерминации: со стороны среды развития, требований деятельности и духовных ценностей. Далее раскрываются пути овладения субъектом своими способностями [34].

Эти достижения позволили подняться автору на более высокую ступень теоретико - методологических исследований проблем одаренности, классификации ее видов, обобщений процессов творчества в контексте деятельности мозга человека.

Идея века – технология УДЕ (П.М. Эрдниев)

Непосредственное отношение к постижению природы, сущности и функций творческой способности, креативного процесса в школьные и студенческие годы, имеет система укрупнения дидактических единиц (УДЕ) Пюрвя Мучкаевича Эрдниева, академика РАО. В.И. Журавлев назвал конструкт УДЕ, который получил положительную оценку в Японии, США и других странах, «идеей века» [46].

К этому открытию ученый, математик - методист из Республики Калмыкия шел не один год. Его наставником в докторантуре был известный отечественный физиолог П.К. Анохин.

Пюрвя Мучкаевич – автор целого ряда монографий и учебных пособий, а также многочисленных публикаций, в том числе: «Укрупнение дидактических единиц как технология обучения» (1992), «Укрупненные дидактические единицы на уроках математики 3 - 4 класса» (1995), «Обучение математике в начальных классах» (1996) и др.

Основные методологические положения и принципы УДЕ складывались на основе идеи контрастных раздражителей (И.П. Павлов), «обратной афферентации» в циклически замкнутых мыслительных процессах (П.К. Анохин), а также роли прототипа в умозаключении по аналогии (И. Пригожий) [20].

Согласно П.М. Эрдниеву, основными принципами обучения по технологии УДЕ являются [29]:

- совместное и одновременное изучение взаимосвязанных (противоположных или аналогичных) действий и операций;
- рассмотрение во изаимопереходах определенных и неопределенных заданий (деформированных упражнений);
- принцип дополнительности в системе упражнений;
- обращение структуры упражнений;
- выявление сложной природы математического знания, достижение системности знаний;

– обеспечение единства процессов составления и решения задач, уравнений, неравенств и т.п.;

– составление обратных задач, уравнений и т.п.

К достоинствам инновационной образовательной технологии следует отнести:

– с помощью «укрупненных блоков» информации приобретение знаний и навыков, важных для целостного восприятия учебного предмета и многих явлений действительности;

– значительную экономию урочного времени (до 30 % по В.В. Гузееву),

– универсальность применения (не только по дисциплинам физико - математического, но и естественно - научного, а также гуманитарного циклов).

О.С. Гребенюк, автор пособия для студентов вузов, подчеркивает, что система УДЕ нужна для того, чтобы человек за меньшее, чем прежде, время овладел большим объемом основательных и действенных знаний. Для этого технология УДЕ использует скрытые резервы мышления, существенно повышающие результативность процесса обучения [5].

Поскольку при использовании УДЕ активизируются левое и правое полушарие головного мозга обучающихся, генерируется творческий потенциал личности. В совокупности с другими традиционными и нетрадиционными образовательными технологиями это позволяет формировать молодое поколение будущих творцов в разных сферах деятельности [35].

То, что удалось академику П.М. Эрдниеву, пока еще редкая случайность в научном сообществе. Он не только создал свою научную школу и внедрил в практику концепцию и технологию УДЕ, но и разработал специальные учебники по математике с 1 по 9 классы, причем для начального блока обучения – билингвальные: на русском и калмыцком языках.

Научные достижения калмыцкого академика, способствующие развитию творческого потенциала личности, отмечены высокими наградами. П. М. Эрдниев в 1998 году удостоен премии Президента Российской Федерации за разработку «Новаторской и высокоэффективной технологии математического образования укрупнением дидактических единиц (УДЕ)»; выиграл конкурс по международному внедрению этой передовой технологии (1999 г.).

Педагогическая практика в образовательных учреждениях Республики Калмыкия и в ряде регионов нашей страны подтвердила эффективность и перспективность концепции УДЕ.

Имя П.М. Эрдниева вошло в число пяти тысяч выдающихся математиков нашей планеты.

В 2005 году семья Эрдниевых стала лауреатом премии «Семья России» в номинации «Династия».

На факультете математики, физики и информационных технологий КалмГУ им. Б.Б. Городовикова открыты при жизни музей - кабинет академика П.М. Эрдниева и лаборатория УДЕ.

Последователей концепции УДЕ можно встретить практически во всех регионах России, а также в Германии, Франции, Великобритании, США, Южной Корее, Японии и в странах ближнего зарубежья.

Школа гуманитарно - антропологической практики (В.И. Слободчиков, Т.В. Черникова)

В условиях современности не потеряло значение и актуальности метафорическое высказывание известного отечественного ученого и общественного деятеля Н.И. Пирогова о том, образование может выполнять функции либо дочери, либо матери общества. В первом случае образование посредством своих воспитанников лишь воспроизводит наличествующее общество; во втором – оно формирует новое инновационное общество.

Именно с таких теоретико - методологических позиций Виктор Иванович Слободчиков и Тамара Васильевна Черникова разрабатывают концепцию коренной инновационной модернизации российского образования [22; 24]. В ее основе заключен гуманитарно - антропологический подход, «удерживающий всю полноту человеческой реальности в ее горизонтальных и вертикальных измерениях» [23, с. 12].

В.И. Слободчиков с критических позиций, учитывая плюсы и минусы, подвергает критическому анализу научно - технологические уклады – когнитивно - ремесленный (знаниевый), деятельностный, мыследеятельностный и компетентностный.

В основе концепции «Школа гуманитарно - антропологической практики» заложена инновационная парадигма.

В первом фундаментальном блоке выделены три составляющие.

Первая составляющая – положение о полном образовании, которое включает основное и дополнительное образование, составляющее целостность. Общеизвестно, что за два последних десятилетия в Российском образовательном пространстве резко сузилось и сократилось его дополнительное звено. Эти существенные потери предстоит восполнить.

Вторая составляющая – раскрытие предметного содержания полноты образования. Сегодня, по мнению В.И. Слободчикова, за его пределами находятся укладное (вбирающее в себя совокупность норм, правил, традиций, духовных ценностей и смыслов общежития детей и взрослых), научно - практическое образование (вбирающее в себя культуру исследования и проектирования) [23]. Последнее, результирует автор, может стать альтернативой формально - дисциплинарному (академическому), профильному и компетентностному образованию.

Третья составляющая – это полнота видов и форм индивидуальной и совместно - распределенной деятельности в образовательном пространстве. В этой связи особенно важно, чтобы каждый ученик, общаясь и сотрудничая со взрослыми как носителями этой культуры, не только ознакомился с ее предметным содержанием, но, погружался в универсум культуры, обретал ориентиры самоидентификации, опору для самоопределения, опыт социального и культурного действия [23, с. 13]. Таким образом, он приобщается к процессам культуротворчества.

Ученый резюмирует, «что полнота и целостность становления и обретения ребенком образа человеческого в образовательном пространстве инновационной школы окажутся возможными, если:

- линия его жизни будет связана с укоренением в отеческой культуре;
- будет культивироваться преемственность ценностей и смыслов исторического бытия своего народа;
- будут раскрываться перспективы и панорама духовных устремлений каждого за пределы наличного, обыденного существования» [23, с. 13].

Во втором смысловом блоке концепции В.И. Слободчикова трактуется и раскрывается по - новому понятие «субъект образования» в контексте его полноты на основе психологической антропологии, ее ключевых категорий «субъективная реальность» и «со - бытийная общность». В этом контексте рассматриваются роли и функции со - бытия с другими, исходя из сущности образовательных концепций, теоретико - методологических подходов, с учетом культуры, традиций, семейных укладов и воспитательных систем.

«Тот или иной тип образования, – указывает В.И. Слободчиков, – оказывается формой, в которой осуществляется и результируется процесс развития, он же задает и общее направление самому этому процессу».

Ученый анализирует традиционные подходы к «субъекту образовательного процесса» в западном и российском обществах, опираясь на психологическую антропологию и подчеркивая «узкие места»; в качестве противовеса представляется образовательная система «Школа антропологической практики».

В антропологически ориентированном образовании ребенка педагог может лишь создать особые условия, в которых у воспитанника действительно появится шанс самому вырасти в меру этих подлинно человеческих способностей, встать на путь их обретения. И именно такие условия впервые появляются тогда, когда педагог целенаправленно, специально и осознанно начинает выстраивать детско - взрослую со - бытийную общность – как действительного субъекта совместно - распределенной и совместно - сопряженной образовательной деятельности в течение всего процесса обучения.

В свою очередь, знание нормативных границ и детерминант становления именно со - бытийных образовательных общностей в разных возрастных периодах развития человека позволяет вполне профессионально приступить к проектированию адекватных форм организации и культурно - исторического содержания образования, задающих осмысленные уклады жизни детско - взрослых, учебнопрофессиональных и др. общностей [23, с. 13].

Таково кардинальное кредо изложенное в концепции известного ученого - философа, психолога. Все больше сторонников и приверженцев находит концепция «Школа гуманитарно - антропологической практики». Ее авторы, В.И. Слободчиков и Т.В. Черникова [22; 24], исходят из того, что педагогическое понятие «норма развития» – это не то среднее, что есть, а то лучшее, что возможно в конкретном возрасте для конкретного ребенка при соответствующих условиях. Отсюда – задача возрастного психолога и педагога эти соответствующие условия определить и обеспечить.

Следует иметь в виду, что каждый возраст раскрывается в целостном ансамбле других возрастов. Возможности конкретного возраста определяются уровнем решения задач развития предшествующего возраста и масштабом предстоящих задач развития.

С обозначенных теоретико - методологических позиций раскрывается структура возрастно - нормативной модели развития, в том числе юношеского периода. Три базовыми ее компонентами являются: главные линии развития; ситуации развития; новообразования развития личности.

Антропологические возрастно - нормативные модели развития составляют основу построения возрастно - ориентированной педагогической деятельности и возрастно - сообразных образовательных процессов.

В представленной таблице (автор Т.В. Черникова), на примере духовно - нравственного развития и воспитания старшекласников раскрывается преломление основных идей и положений обозначенной концепции в деятельности школы [30, с. 59 - 60]. Этот сложный, системного характера процесс излагается в сопоставлении трех возрастных периодов: младшего школьного, подросткового и юношеского.

Таблица

Компоненты возр. - нормативн. модели	Показатели возрастного развития		
	Младший школьник	Подросток	Старшекласник
Логика становления субъективной реальности	По сущности природы	По сущности социума	По сущности человека
Характер социальной ситуации развития	Пребывание в двух сферах социальных отношений: «ребенок–взрослый» и «ребенок–дети»	Приобщение к миру взрослых через идентификацию с ними и пробы взрослого поведения	Вхождение в новые социальные группы – профессионально - образовательные, общественно - статусные, полоролевые и др.
Главная линия образовательной работы	Развитие субъектности в условиях ведущей учебной деятельности	Развитие субъектности в условиях ведущей деятельности общения и осуществления общественно -	Развитие субъектности в условиях ведущей учебно - профессиональной деятельности и деятельности

		<i>полезной деятельности</i> при включении в различные социальные группы	<i>самоопределения</i>
Интегральные новообразования	Сформированная позиция <i>субъекта действий</i> . Проявляется в произвольности психических процессов, способности к инициированию деловых отношений со взрослыми	Сформированная позиция <i>субъекта собственных действий</i> . Проявляется в готовности выстраивать деловые и межличностные отношения с представителями различных социальных групп, осознанном принятии нравственных норм коллективной жизни	Сформированная позиция <i>субъекта деятельности</i> , проявляется в готовности к получению профессии, построению карьеры и в целом временной перспективы жизни, выработке индивидуальной модели поведения, к установлению интимно - личного общения
Стратегия	Культурологическая	Культурно - творческая	Культурно - личностная
Ожидаемый результат	Способность к волевому совладанию со спонтанными	Способность совершать осмысленный выбор в пользу	Способность входить в режимы саморазвития, обретая черты

	природными проявлениями (гнев, лень, гиперактивность и др.)	просоциальной активности	подлинной субъектности в контексте проектирования событий собственной жизни
Цель	Помощь в адаптации к новому социальному окружению и создание ситуации успеха; восполнение недостающих положительных или снижение имеющихся отрицательных качеств путем задействования механизма интериоризации	Посредничество между подростком и миром взрослых в освоении культурных способов осуществления духовно - нравственной направленности общения и деятельности	Содействие в освоении способов самоопределения в пространственно - временной, гражданско - правовой, профессиональной, коммуникативной, полоролевой, семейной и др. сферах жизни
Содержание	<i>Формирование</i> свойств и способностей личности в процессе прямого воздействия взрослого	Компетентное с психологической точки зрения <i>построение и развитие</i> продуктивных личноно - деловых взаимоотношений	<i>Выработка</i> индивидуальных способов осмысления и преобразования стратегий жизненного самоосуществления
Позиция	Учитель - родитель	Мастер - умелец	Мудрец - наставник

педагога			
Методы	Информирование, инструктирование, беседы по объяснению нормативных правил с иллюстрацией и репетицией их применения	Организованная взрослым продуктивная деятельность (трудовая, художественная, спортивно - туристическая, познавательная - исследовательская и др.)	Передача в ходе эмоционально насыщенного взаимодействия педагога и молодого человека способов гармонизации отношений с миром
Ведущие стимулы	Эталон и желательность его принятия в качестве образца для подражания	Переживание благополучия по итогам просоциальных действий самоутверждения перед сверстниками и значимыми взрослыми	Реализация потенциальных возможностей личности
Эффективность	Сниженный эгоцентризм и готовность к активности во благо другого	Полученный в ходе активных проб положительный опыт общения и деятельности, готовность к его расширению в безопасных условиях	Наличие обоснованной концепции собственной жизни, плана построения трудовой карьеры; зрелость культурных суждений в пользу выбора

			просоциального образа жизни
--	--	--	--------------------------------

Подчеркнем, что указанные концептуальные разработки, вошли в новый ФГОС для магистров по программе «Школьная психология», а также в широкую учебно - воспитательную практику образовательных учреждений Волгоградской области [30] и университета «Туран» (Казахстан, Алматы). Это способствует выявлению, формированию, развитию и поддержке одаренности, творческих способностей и креативной деятельности учащихся и студенческой молодежи.

Факторы, тормозящие творчество – в зеркале изысканий современных польских ученых - психологов

Разными путями приближаются ученые к достижению поставленной цели в сфере одаренности и творчества личности. Одни разрабатывают теории и методологии, другие – научный диагностический инструментарий, третьи – концентрируются на выявлении трудностей и препятствий, встречающихся при развитии творческих способностей, креативной деятельности. В этом контексте в польской научной литературе по психологии творчества [12; 37; 38; 40; 43] можно обнаружить различные подходы к классификации барьеров на пути творчества. Они охватывают три группы негативных факторов: внешние, психологические и социально - психологические.

Р. Е. Вернака к внешним факторам относит неблагоприятные условия труда на производстве, финансовые, технические и материальные барьеры [37].

Психологические препятствия, по ее мнению, – собирательное понятие для определения явлений в психике человека, из - за которых остаются неиспользованными возможности деятельности индивидов и социальных групп, а также благоприятствующие творчеству внешние условия. Например, достижения науки, техники, высокий уровень экономики. Иначе говоря, человек либо не включается в решение задач творческого характера, хотя располагает для этого необходимыми возможностями, либо не достигает результатов, соответствующих его творческому потенциалу. Согласно W. Dobrowolowicz [37], правомерно выделение следующих психических барьеров на пути к творчеству.

1) Перцептивные – препятствия в видении, обнаружении творческих проблем, доминировании схем при восприятии (человек воспринимает только то, что типично, схематизировано).

2) Интеллектуальные – связанные с низким уровнем воображения, недостатком гибкого мышления, стереотипизацией, то есть неспособностью смены способов разрешения проблемы, несмотря на неуспехи, неудачи; или использование одних и тех же методик для решения задач, требующих другого подхода.

К интеллектуальным барьерам относится также тенденциозность мышления или переоценка какой - то одной научной информации: известной, пионерного характера, позитивной, подтверждающей собственную точку зрения и недооценивающей новые, негативные, противоречивые.

К этой же категории препятствий относится «терминологическая инерция». Этот барьер обычно присущ ученым в области точных наук. Человек думает словами, которые помимо воли подталкивают его в сторону трафаретных решений. Однако творчество состоит в том, чтобы старые понятия наполнить новым смыслом.

3) Эмоционально - мотивационные барьеры проявляются в заниженном уровне устремлений, препятствующем выполнению задач творческого характера и преодолению трудностей на пути к цели. Эмоциональные барьеры – это главным образом состояние тревожности перед новым, неизвестным, боязнь оказаться осмеянным в глазах других в случае неудачи, страх перед ответственностью, если творческое дело впоследствии окажется не по силам.

4) Личностные барьеры – это заниженная самооценка и неуверенность в своих возможностях, слабая волевая закалка, дефицит мужества.

5) Функциональная фиксация – неспособность видения, определения, использования какого - либо инструмента или предмета в новой, нетипичной для него функции или в новом способе применения.

Выделяют также группу социально - психологических факторов, препятствующих творчеству [37; 38]. Они локализируются в сознании индивида, но функционируют в социальных группах и управляют ими посредством социологических законов. Эта категория препятствий сдерживает внедрение и использование творческих достижений в науке, технике и др., информации об открытиях и изобретениях даже тогда, когда они объективно полезны. Истоки тормозящих явлений социальной природы – в традиционном разделении функций, навыков, стереотипов, объективных экономических потерях, в снижении чувства безопасности.

Оригинальный способ классификации препятствий, тормозящий творчество, предложил Е. Неcka (1995). Он разделил барьеры на четыре группы [37].

1) Барьеры, противодействующие образованию творческих процессов. Их сущность проявляется в изначальном подавлении творческой интеракции, либо в отказе от творческой деятельности, либо в быстром ее прекращении. Здесь сгруппированы следующие препятствия:

а) антикреативные идеи, убеждения – например, «Я не творческий человек»;

б) эмоциональные издержки творчества – одиночество, изоляция, обособление, а также социальное отчуждение творца, обусловленное неприятием обществом его действий, риском и большой вероятностью неудачи, неизбежности публичной оценки;

в) конкуренция мотивов – подчас творческая мотивация слабее других мотивов, например, гедонистических;

г) невидение целей обуславливает невозможность нахождения творческих заданий и их решений.

2) Препятствия, преждевременно прерывающие творческий процесс. Они не позволяют создать законченный продукт подлинной ценности – догматизм, эгоцентризм, нетерпеливость.

3) Барьеры, вызывающие возмущения в творческом процессе:

а) прессинг и конформизм – общество требует однородности и соблюдения конвенциональных норм, определенного типа продукта, произведения;

б) конкуренция – соперничество может тормозить творческую активность, если человек предполагает заранее, что проигрывает, не победит, не добьется успеха; или, когда человек не уступает сопернику, но выдает худшего качества продукт;

в) условия труда – систематическое наказание за творческий труд;

г) жесткий самоконтроль – человек, инициирующий творческую активность, ограничивает себя соблюдением жестких рамок определенных норм и правил;

4) Барьеры, ограничивающие творческий процесс – запреты на исследования определенных научных проблем и тем:

а) ментальная инерция – бессилие в стимулировании творческих процессов, недостаток гибкости мышления;

б) обязательность следования общепринятой системе понятий, методологических основ, методик, доказательств и апробации гипотез, теоретических положений;

в) односторонность – акцентуация лишь одного аспекта, связанного с доминирующей функцией объекта или его принадлежностью к определенной категории;

г) избыток знаний – творческая беспомощность экспертов.

Результаты эксперимента М. Тышковой (профессор Института психологии университета им. А. Мицкевича, г. Познань) позволили дать целостную оценку поведения детей и подростков в трудных ситуациях и выделить три подгруппы: полностью устойчивых, частично устойчивых и полностью неустойчивых [27]. Основанием данного разделения явился уровень развития психологической устойчивости испытуемых к трудным ситуациям.

В исследованиях М. Тышковой представители первой подгруппы – психологически устойчивые – во всех экспериментальных ситуациях продемонстрировали хорошо организованное поведение, их реакции на трудности имели конструктивный характер, продуктивность деятельности была высокой. Испытуемые остальных подгрупп – психологически неустойчивые – демонстрировали разные поведенческие и эмоциональные реакции, но с преобладанием неконструктивных. В целом же менее устойчивые испытуемые характеризовались неиспользованием полностью своих возможностей, плохой адаптацией к требованиям окружающей действительности, в связи с чем они становились более склонными к невротизации и различным нарушениям поведения.

По мнению М. Тышковой, главные причины дезорганизации поведения неустойчивых испытуемых состоят в недостаточной сформированности у них эффективных способов преодоления трудностей и в переживании личностной угрозы. У неустойчивых личностей иногда наблюдается явление самоиндукции отрицательного эмоционального напряжения: дезорганизованное поведение усиливает стрессовое состояние, которое еще более дезорганизует поведение, что приводит, в конечном счете, к возникновению «волны дезорганизации». Психологически неустойчивая личность чувствует при этом полную беспомощность как по отношению к трудным заданиям, так и по отношению к своему поведению в трудной ситуации. В результате формируется так называемый «синдром выученной беспомощности», означающий крайнюю степень неустойчивости к трудностям.

Данная типология, на наш взгляд может быть использована при анализе барьеров и затруднений, их успешном преодолении в творческой деятельности [17].

Творческие достижения непрямопропорциональны к массе знаний. В этой связи стоит подчеркнуть различия между специалистом - экспертом и открывателем. Первый как бы

закрыт в большом здании, наполненном знаниями в своей области, и не испытывает потребности выйти наружу. Открыватель - творец также обладает большим массивом знаний, но подходит к ним с открытым интеллектом, способным удивляться. Он ищет бреши в здании, наполненном знаниями, накопленными человечеством [26].

Знание и обнаружение препятствий на пути к творчеству позволяют сделать этот процесс управляемым и более плодотворным. Что касается создателя нового, оригинального, социально значимого, то познание сущности барьеров, препятствующих реализации креативного потенциала, открывает возможности для личного саморазвития, самосовершенствования на пути достижения поставленной цели.

Совладающее поведение, фиксированная установка и творческая деятельность

Ученые успешно разработали и исследовали различные пути, способы и методы, групповые и индивидуальные, преодоления барьеров и препятствий в реализации творческой деятельности. В этом контексте одной из эффективных является копинг - стратегия, формирование совладающего поведения. Эта проблематика достаточно широко представлена в изысканиях как зарубежных, так и отечественных авторов (П. Вильямс, А. Лазарус, Л. Льюис, С. Мадди, А. Маслоу, Р. Мосс, Л. Мэрфи, Л. Перлин, И. Солкова, П. Томанек, С. Фолкман, Э. Фрайденберг, С. Хобфолл, Дж. Шеффер, С. Шулер, Р.М. Грановская, А.В. Либин, И.Г. Малкина - Пых, К. Муздыбаев, И.М. Никольская и др.).

Как правило, она рассматривается в рамках «Я - концепции» личности в качестве одного из ее компонентов, а также вбирает взаимосвязь с творческими способностями и творческим процессом.

В современных условиях это научное направление особо актуализируется в связи со снижением чувства безопасности и защищенности человека. Совладающее поведение – это форма поведения, отражающая готовность человека решать жизненные проблемы; поведение, направленное на приспособление к обстоятельствам и предполагающее сформированное умение использовать определенные средства для преодоления эмоционального стресса.

Под «копингом» подразумеваются постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие попытки справиться со специфическими внешними или / и внутренними требованиями, которые оцениваются как чрезмерные, превышающие ресурсы человека [41].

Со временем понятие «копинг» стало включать в себя реакцию не только на «чрезмерные или превышающие ресурсы человека требования», но и на каждодневные стрессовые ситуации. Содержание копинга при этом осталось тем же: копинг – это то, что делает человек, чтобы преодолеть стресс: он объединяет когнитивные, эмоциональные и поведенческие стратегии, которые используются, чтобы справиться с запросами обыденной жизни. Мысли, чувства и действия образуют копинг - стратегии, которые используются в различной степени в определенных обстоятельствах. Таким образом, это «поведенческие и когнитивные усилия, применяемые индивидами, чтобы справиться со взаимоотношениями человек - среда» [39].

Стратегии совладающего поведения раскрываются исследователями также в различных формах адаптации. Адаптация, в отличие от простого приспособления, понимается сегодня как активное взаимодействие человека с социальной средой с целью достижения его оптимальных уровней по принципу гомеостаза. Стратегии поведения являются различными вариантами процесса адаптации и подразделяются на соматически - , лично - и социальноориентированные в зависимости от преимущественного участия в адаптационном процессе того или иного уровня жизнедеятельности лично - смысловой сферы.

Копинг - стратегии различаются в зависимости от типов процессов (эмоциональных, поведенческих, когнитивных), лежащих в их основе. Исследователи выделяют три больших группы копинг - стратегий, проходящих на следующих уровнях: поведение, эмоциональная проработка подавленного и познание.

Выраженность тех или иных способов реагирования на сложные жизненные ситуации зависит от степени самоактуализации личности: чем выше уровень развития личности человека, тем успешнее он справляется с возникшими трудностями.

«Я - концепция» тесно взаимосвязана с теорией установки. Это понятие, введенное в психологию выдающимся грузинским ученым Д.Н. Узнадзе и его школой, трактуется как «целостная модификация субъекта», его готовность к восприятию будущих событий и совершению в определенном направлении действий, что является основой его целесообразной избирательной активности. Установка возникает при «встрече» двух факторов – потребности и ситуации удовлетворения потребностей, определяя направленность любых проявлений психики и поведения субъекта. Когда импульсивное поведение наталкивается на некие препятствия, оно прерывается и начинается

функционировать специфический для сознания человека механизм объективации, благодаря которому человек выделяет себя из действительности и начинает относиться к миру как объективному и независимому от него [28].

Установки регулируют широкий спектр осознаваемых и неосознаваемых форм психической деятельности. Для их экспериментального исследования предложен метод фиксации. Его различные варианты применяются при анализе развития:

- 1) психики в филогенезе и онтогенезе;
- 2) познавательных процессов;
- 3) личности и межличностных отношений.

Образование и функционирование установки подчиняется физиологическим закономерностям. Различаются основные особенности установки: динамичность – инертность, пластичность – грубость, вариабельность – контактность, стабильность – лабильность, легкость или трудность возбудимости.

В нашем исследовании при изучении творческих способностей, креативной деятельности старшеклассников, преодоления барьеров и препятствий на этом пути важное значение предается фиксированной установке. Она, согласно учению Д.Н. Узнадзе, возникает на основе потребности, многократно реализующейся в одной и той же ситуации; по окончании действия такая установка не исчезает, а переходит в «потенциальное состояние» готовности действовать таким же образом при условии возникновения того же сочетания потребности и ситуации. Особенности фиксированной установки являются показателем типологических черт личности человека. Этим психическим механизмом необходимо широко пользоваться в подростковом и юношеском возрасте для формирования и развития творческих способностей и креативного потенциала личности.

Таким образом достижения успехов в творческой деятельности, начиная со школьной и студенческой скамьи, возможны на основе самодисциплины, самоконтроля и рефлексии, что, безусловно, связано с новым качеством импульсно - волевых усилий, повседневными проявлениями силы воли, целеустремленности, совладающего поведения.

Ключ к постижению тайны творчества в интегративном подходе (В.Н. Дружинин, Э.В. Ильенков, Е.П. Ильин)

Наука приближается к разгадке тайны человеческого творчества, но на этом пути по-прежнему отнюдь не уменьшаются трудности и препятствия. Давно стало очевидным, что ученым - одиночкам не под силу разрешить эту проблему. Обычный, линейный подход,

монодисциплинарный, как показала длительная практика, не приносит желаемых результатов в современных условиях.

В.Н. Дружинин считает, что новых успехов можно достичь, объединив усилия специалистов разных отраслей научного знания, причем учитывая противоречивость и парадоксальность становления и формирования личности.

В монографии «Психология общих способностей» с обозначенных позиций автор отдает предпочтение совокупности смежных наук [6].

Главный постулат концепции, разработанной ученым, состоит в том, что каждый нормальный человек обладает определенным уровнем творческих способностей; при соответствующей установке, волевых усилиях, комплексе мотиваций он может достичь немалых успехов в креативной деятельности. Более того, человек, страдающий рядом недугов, в состоянии преодолеть последствия болезни, стать успешным. Эти научные взгляды получили подтверждение, в частности, в опытно - экспериментальных работах Э.В. Ильенкова, А.И. Мещерякова.

Э.В. Ильенков написал ряд работ, в которых обосновывал, что даже незрячие и глухие от рождения могут со временем стать полноценными членами общества, и даже известными учеными, при надлежащем методе воспитания и обучения [8]. Его (совместно с А. И. Мещеряковым) ученик, незрячий и неслышащий А.В. Суворов, закончил психологический факультет МГУ и впоследствии защитил кандидатскую и докторскую диссертации, стал известным ученым. Кроме того, можно привести множество исторических фактов. Например, известный оратор Древней Греции Демосфен, от природы косноязычный. Благодаря усилиям воли, целеустремленности, нечеловеческим тренировкам достиг совершенства в риторике. Его речи воодушевляли воинов на подвиги и обеспечивали победу над врагом. Известно также, что гениальный композитор Л. Бетховен, впоследствии страдавший неизлечимой глухотой, и на склоне лет сочинял музыкальные опусы. Этот перечень можно продолжить.

В этой связи В.Н. Дружинин писал: «Главное в творчестве – не внешняя активность, а внутренняя – акт создания «идеала», образа мира... Внешняя активность есть лишь экспликация продуктов внутреннего акта» [6, с. 98].

Следует отметить, что вопрос о преобладании внешней или внутренней детерминации творческой активности в современной психологии остается открытым. Сама научная дискуссия вокруг данной проблемы обязывает выделить соответствующие внешне и

внутренне обусловленные типы и виды творческой активности. Однако изучены они могут быть скорее экспериментальным путем.

В.Н. Дружинин отмечал, что потребность в творчестве возникает особенно остро тогда, когда она нежелательна или невозможна: сознание как бы провоцирует активность бессознательного. Автор обращал внимание на то, что сама творческая активность связана определенным образом с изменением состояния сознания, а в некоторых случаях и с психическим перенапряжением и истощением. В своей книге «Психология общих способностей» исследователь отмечал: «Талант, творчество – это не только большой дар, но и большое наказание» [6, с. 108]. Ссылаясь на многочисленные исследования в области формирования творческих способностей и творческой активности, В.Н. Дружинин выделил три основных фактора семейного воспитания, так или иначе оказывающих влияние на развитие творческой активности ребенка:

- 1) регламентированность / нерегламентированность воспитательной среды;
- 2) творческая / нетворческая личность родителя как образец для подражания;
- 3) ожидания родителей по отношению к ребенку: достижений или независимости.

Таким образом, В.Н. Дружинин раскрывает, в первую очередь, роль и значение семьи в обнаружении и поддержке творческих способностей ребенка. Традиционно считается, что гармоничные родительско - детские отношения, благоприятный микроклимат создают первичные условия для становления творческой личности. Ученый в противовес выдвигает и обосновывает свой парадоксальный тезис: требование достижения успехов через послушание не способствует развитию независимости и, как следствие, креативности ребенка; тем самым его творческая личность выглядит как психологически нестабильная.

В.Н. Дружинин, обращаясь к изысканиям С.Д. Довлатова, доказывает, что поэту не дается литературный талант, а дается талант плохой жизни: чем хуже жизнь, тем лучше стихи. Таким образом, раскрывается второй парадокс, обуславливающий природу и один из механизмов креативности. Переживаемые подчас глубокие трудности и сильные потрясения могут служить мощным стимулом для творческой деятельности. Однако здесь очень важно соблюдение меры, потому что в противном случае возможны апатии, депрессии, «слом» личности.

Следующий важный фактор, который выделяет В.Н. Дружинин в своих исследованиях – для развития творческих способностей ребенка необходимо, чтобы среди близких ему людей был творческий человек, с которым бы ребенок идентифицировал себя. В качестве

образца могут выступать не только родители, но и «идеальный герой - символ», обладающий творческими чертами в большей степени, чем родные и близкие.

Радикальные качественные изменения в механизме формирования творческих способностей и креативной деятельности, согласно В.Н. Дружинину, происходят в подростковом и юношеском возрасте. В этот возрастной период на основе общей креативности складывается специальная, связанная с определенной сферой деятельности. Этот процесс проходит через две фазы. На первой из них юноша выбирает профессиональный образец, на который он ровняется, которому подражает как идеалу. С учетом уровня развития творческих способностей и притязаний (уровня «Я - концепции»), растущая личность отрицает собственную подражательную продукцию и выбранный ранее профессиональный идеал. Дальнейший путь может быть двоякий: юноша либо задерживается на достигнутом, либо переходит к оригинальной креативной деятельности.

Ученый подчеркивает, что для выявления и поддержки творческих способностей в школьном и юношеском возрасте наиболее эффективны констатирующий эксперимент и биографический метод. Формирующий эксперимент дает позитивные результаты для детей 3 - 6 лет, а также иногда в условиях профессионального обучения.

В.Н. Дружинин заключает, что креативность скорее всего формируется на основе общей одаренности (так же как и интеллект), причем требует социальной поддержки. Наиболее благоприятные условия для развития творческих способностей и креативной деятельности создаются на базе информационно - обогащенной микросреды, для которой характерны: высокая степень неопределенности, потенциальная многовариантность, образцы креативного поведения и его результаты.

Из всех обозреваемых фундаментальных научных трудов по обозначенной тематике, наряду с трудами В.Н. Дружинина [6], выделяется монография Е.П. Ильина [9], представителя Санкт - Петербургской психологической школы.

В ней Е.П. Ильин предпринял успешную попытку исследования проблемы не только на междисциплинарном, но и на интегративном уровне, синтезировал в своей работе рациональное зерно из интеллектуально - эмоционального, экзистенциального, психоаналитического и гештальтподхода. В итоге научные знания и практика обогатились целостной системой инновационного характера; конкретизированное и более четкое очертание получило разграничение понятий «творчество» и «креативность», которые в большинстве случаев в отечественной психологической

литературе тракуются однозначно. По - новому раскрыты вопросы: пути управления творчеством, коллективное творчество и творчество в коллективе, а также творческой деятельности в контексте разных возрастных периодов. Познавательную и информационную ценность прикладного характера представляет ретроспективный обзор (от XIX в. до современности) стилей творческой деятельности в корреляции с типами творцов. Раскрыть данные вопросы автору позволяет обращение к широкой палитре взглядов зарубежных и отечественных ученых. Ценность обзора научной литературы состоит в том, что проанализированы новейшие точки зрения, которые ранее не находили отражения в научных публикациях в нашей стране.

Республика Калмыкия – уникальная опытно - экспериментальная площадка: традиционные и инновационные исследования

Обзор приведенной научной литературы свидетельствует о важности исследования и поддержки творческих способностей, креативной деятельности в России. Это одна из кардинальных проблем, обеспечивающих прогресс общества, его настоящего и будущего, каждой личности как индивидуальности.

В этом контексте уникальной опытно - экспериментальной площадкой является Республика Калмыкия. Демографический состав ее населения полиэтничный, мультикультурный и многоконфессиональный. На территории степного края проживают и трудятся в мире и согласии представители двух титульных наций – калмыки и русские, а также корейцы, казахи, даргинцы, кумыки, чеченцы, татары, турки - месхитинцы и др.

В этих условиях реализуется новый этап национального возрождения калмыцкого народа: родного языка, культуры, обычаев, традиций и верований. Такая неординарная ситуация вызвана политическими и социальными катаклизмами – главным образом, последствиями сталинских репрессий (Операция «Улусь», 1943 - 1944 гг.).

Ключевую роль на современном этапе в процессе возрождения выполняет система образования на базе новых федеральных государственных образовательных стандартов, наполненная программами региональной компетенции.

В Республике Калмыкия проблема керативного потенциала наиболее полно изучена в педагогическом и этнопедагогическом русле (Г.В. Артаева, Б.Э. Беляева, Т.И. Ковалева, О.Г. Краснокутская, Н.Г. Красноуцкая, И.В. Кюнкрикова, М.З. Эльдерова и др.). При этом главное внимание в исследованиях концентрируется на предпосылках и процессе творчества испытуемых в дошкольном, младшем школьном и подростковом возрастах.

Исключение составляют научные работы З.С. Бадмаевой [1] и А.Б. Имкеновой [10], поскольку их тематика раскрывает вопросы этнопсихологии калмыков.

Новизна нашего исследования состоит в оригинальном теоретико - методологическом обосновании проблемы, подходов к ней, в проектировании и использовании комплекса диагностических методик и применявшихся методов обработки эмпирического материала.

Впервые в Республике Калмыкия, в наших изысканиях:

- охватывается юношеский возраст (учащиеся 10 - 11 классов); в этом контексте анализируется влияние возрастных особенностей обозначенного периода на становление и развитие творческого потенциала личности;

- фаза юности трактуется в единстве со стабилизацией «Я - концепции» личности;

- междисциплинарный и интегративный подходы открывают возможность изучить исследуемый феномен многоаспектно, системно, а также интегрировать достижения разных отраслей знаний и разноплановый эмпирический материал.

Остановимся на данных аспектах более подробнее.

В онтогенезе человека юношеский возрастной период оценивается как значительный в развитии зрелой личности. Расположенный между отрочеством и взрослостью он распадается на два подпериода – ранняя и поздняя юность, отграниченные временными рамками, обусловленные рядом факторов. Как приемник подросткового периода, он формирует своеобразный многомерный облик юношей и девушек – старшеклассников, студентов первых курсов (В.С. Мухина, В.Н. Дружинин, И.Ю. Кулагина, В.Н. Колоцкий, А.А. Реан и др.).

Возраст школьников - старшеклассников рассматривается как ответственная пора пробы и презентации творческих сил личности, как стартовая площадка, устремленная в будущее. В этом плане А.С. Белкин утверждает, что юности свойственен «синдром Колумба» – первопроходца, первооткрывателя [2].

Сущность юности и ее перспективы, взаимосвязь и взаимообусловленность со становлением и совершенствованием творческого потенциала и творческого процесса определяет «Я - концепция».

Разработкой теории и практики «Я - концепции» занимались видные зарубежные ученые: У. Джемс, А. Маслоу, К. Роджерс, Ч. Кули, Дж. Мид, Э. Эриксон и Р. Бернс [3] и др.

В советской науке долгое время «Я - концепция» отрицалась и подвергалась резкой критике. Через эту запретную черту, опираясь на идеи, выводы и обобщения Л.С.

Выготского, А.Н. Леонтьева и Б.Г. Ананьева, первым перешагнул известный отечественный ученый И.С. Кон в работах: «Открытие «Я»», «Психология юношеского возраста», «В поисках себя», «Психология ранней юности» и др. Постепенно возрастал в нашей стране интерес к изучению обозначенного западного конструкта («Я - концепция»), его многоаспектного влияния на развитие личности в юношеском возрасте, в том числе на проявление творческих способностей и креативности.

По обозначенной проблематике выполнен ряд диссертационных исследований и монографий (В.С. Мухина, И.В. Дубровина, И.Ю. Кулагина, В.Н. Колоцкий, И.П. Ордина, Е.В. Митина, К.В. Петров и др.).

«Я - концепция» как целостный конструкт, формирующийся в подростковом возрасте стабилизируется и обогащается в юности. Эти новообразования, в том числе обуславливающие развитие творческих способностей и креативности личности, нацелены в будущее.

Новизна нашего исследования определяется также теоретико - методологическим обоснованием формирования и развития творческих способностей юношества с позиций психогенетики, этнопсихологии, психофизиологии, психологии творчества и других смежных научных дисциплин.

Показательны в этом отношении работы доктора психологических наук Р.Д. Санджаевой по этнопсихологии монголоязычных народов [21]. В них содержится научная информация о проведенных комплексных исследованиях среди учащихся бурятских школ и вузов на предмет выявления взаимосвязи между интеллектуальными и творческими способностями, с одной стороны, и латерализацией полушарий головного мозга – с другой. Важен вывод автора о том, что культура монголоязычных народов является в значительной мере «правополушарной», в отличие от культуры европейских народов – преимущественно «левополушарной».

Р.Д. Санджаева ссылается также на исследования зарубежных и отечественных ученых: Дж. Роттера, П. Тульвисте и В.В. Аршавского, Э.Д. Пфляумера. Эта же идея о своеобразном способе приема и переработки информации полушариями мозга в зависимости от этнических факторов раскрыта, в частности, в материалах Международной конференции, посвященной теории и практике работы с одаренными детьми [21].

Близкое к данной теме по содержанию и направленности – исследование, к примеру, Б.К. Жумагалиевой [7] в Восточном Казахстане. Автор на основе изучения этнокультурных

особенностей и полушарной асимметрии казахов и русских выявил, охарактеризовал специфику и проявление их когнитивных стилей, картины мира. Научный интерес данной работы состоит также в рассмотрении подобранного инструментария, полученных результатов сравнительного анализа, заключительных выводов и обобщений.

Научный интерес по смежной отрасли знания представляет цикл монографий О.Д. Мукаевой [18; 19], а также материалы международных научно - практических конференций по этнопедагогике [36]. В этих научных трудах содержатся психолого - педагогические исследования, выявляющие особенности характера, свойств и черт личности, а также специфики приема и переработки информации школьников и студентов - калмыков. Многие проблемы тесно взаимосвязаны с этнопсихологией и раскрывают особенности и характерные свойства национального менталитета.

В психотипе калмыков, описанном исследователями, выделены в основном социальные свойства и качества характера, нашедшие отражение в вузовском учебном пособии В.Г. Крысько «Этническая психология» [11]. В этом описании особо выделяется: – романтическое или сентиментальное восприятие реальности; – близость к природе; – богатство культурных восприятий; – настойчивость, отвага и смелость; – умение довольствоваться малым и преодолевать трудности и др.

В теоретико - методологическое обоснование нашего исследования интегрирована оригинальная концепция А.М. Магюшкина [15]. В ней автор тесно увязывает творчество с одаренностью. Доказывает, что оно является предпосылкой одаренности. Творчество трактуется в двух плоскостях: как самостоятельный вид одаренности и как его ведущий, неотъемлемый элемент.

Оригинальная концепция В.Н. Дружинина [6] позволила нам по - новому осмыслить проблему формирования, развития, психолого - педагогической и социальной поддержки творческих способностей и креативной деятельности в подростковом и юношеском возрасте, а также использовать для диагностики обозначенного феномена констатирующий и формирующий эксперименты. Предложенные Е.П. Ильиным междисциплинарный и интегративный подходы к раскрытию данной проблемы [9], по нашему мнению, наиболее продуктивны. В данном изыскании они являются базовыми.

В итоге, складывается вывод, что изучение феномена творческих способностей, креативной деятельности в юношестве целесообразно на стыке наук: психогенетики, психологии, этнопсихологии, психофизиологии, педагогики, социологии. Такая изначальная

концептуальная установка позволила изучить исследуемый феномен – творческие способности юношества, как динамическую систему.

Подбор использованного нами научного диагностического инструментария тоже отличается от практикуемых средств, методов и методик. Он представлен, наряду с известными тестами П. Торренса, Г. Айзенка, опросником САМОАЛ (шкала креативность), авторскими разработками: этнопсихологическим опросником, анкетой, полупроективными тестами. Авторские методики прошли апробацию на валидность и в течение нескольких лет показали высокую эффективность.

В итоге использовался адекватный диагностический комплекс, позволяющий получить системную эмпирическую информацию об объекте исследования по семейной психологии, психофизиологии, этнопсихологии, возрастной и педагогической психологии, акмеологии, психологии творчества, а также на основе теории и опыта школы гуманитарно - антропологической практики (В.И. Слободчиков, Т.В. Черникова).

Выбор базы исследования был неслучайным. В нее вошли школы - спутники Калмыцкого государственного университета: гимназии и средние общеобразовательные школы трех районов Республики Калмыкия: Кетченеровского, Яшкульского и Целинного. Здесь учитывались компактность и дисперсность проживания представителей титульной нации (калмыцкого народа), отдаленность от столицы республики и близость к ней, различия в демографической ситуации, наличие или отсутствие языковой среды, разветвленной системы дополнительного образования и другие факторы, обуславливающие применение креативных способностей старшеклассников.

Исследование носило поэтапный характер, охватывало более 500 респондентов и проводилось в течение 7 лет (с учетом опросов пилотажного характера 2009 - 2015 гг.).

После обработки эмпирического материала и его анализа получены следующие результаты:

- на основе применявшегося в исследовании концептуального материала интегративного характера, а также комплексного диагностического инструментария (в том числе авторского) сконструированы абстрактно - логическая и прогностическая модели формирования и развития творческих способностей личности в юношеском возрасте.

- наиболее благоприятные условия для формирования и развития творческих способностей старшеклассников (разумеется, начиная с детства) оказались, в первую очередь, в сельских многодетных калмыцких семьях, с «культами»

семейного очага и его хранительницы - матери, детей, отца - главы семьи, памяти предков и др. Здесь сохранились принципы и нормы традиционного дифференцированного воспитания (мальчики и девочки), языковая среда, духовно - нравственные ценности, передающиеся из поколения в поколение (этнокультурная идентификация личности). Прототип такого воспитания строится на основе идеала «совершенного человека», изложенного в калмыцком народном героическом эпосе «Джангар».

Далее по значимости – средняя семья (двое детей).

Парадокс: казалось бы наиболее благоприятные условия для развития творческих способностей – в семье воспитывающей одного ребенка. Ему все внимание, все заботы, все условия для развития личности (материальные и духовные). Однако, в проведенном нами исследовании такая зависимость не выявлена; исключения составляют единичные случаи (подчеркнем, что речь идет о сельской малодетной семье).

- вскрыты корреляционные связи между интересом к национальной истории и культуре участников эксперимента, а также уровнем их знаний родного языка (калмыцкого) с одной стороны, формированием и развитием творческих способностей, с другой стороны. Чем выше этнокультурная коннотация старшеклассников, тем ощутимее их достижения в области народного и классического музыкального (вокал, хореография, игра на музыкальных инструментах), а также художественного творчества [25].

- выявлены существенные различия по гендерному признаку в формировании и развитии творческих способностей старшеклассников – юношей и девушек. Предпочтительное положение в этом плане занимают девушки (участие в предметных олимпиадах, конкурсах: интеллектуальных, музыкальных, художественных); юноши реализуют свои творческие силы преимущественно в занятиях физической культурой и спортом (классическая борьба и восточные единоборства, спортивные игры).

Отсюда – необходимость в тщательно продуманных путях и способах устранения этого противоречия .

- особо важную роль в становлении и развитии творческих способностей старшеклассников играет система дополнительного образования – детские

музыкальные и художественные школы, дома детского творчества и др. Как правило, у испытуемых этот креативный процесс в основном обусловлен психогенетическими факторами и феноменом латерализации гемисфер с последующим акцентом на саморазвитие и самопрезентацию.

- следующий позитивный момент – осознание многими старшеклассниками, проявляющими творческие способности, повседневной потребности в укреплении здоровья посредством посещения ДЮСШ, школьных спортивных секций и кружков. Данный стиль жизни совпадает с установками «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [45].

- во многих случаях не обнаружена прямая и обратная зависимость между высокими показателями успеваемости в школе и проявлениями творческих способностей в области музыкального и художественного искусства.

- разработанное концептуальное и научно - методическое обеспечение проведенного исследования, как показала практика, может быть полезным в других регионах страны, ближнего зарубежья. Это подтверждается, к примеру, результатами научного сотрудничества с Волгоградским государственным социально - педагогическим университетом и Западного - Казахстанским государственным университетом им. М. Утемисова (г. Уральск).

Список использованной литературы:

1. Бадмаева З.С. Национально - психологические особенности калмыков: Дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.05. – М., 1997. – 167 с.
2. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать. – М.: Просвещение, 1991. - 176 с.
3. Бернс Р. Развитие Я - концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 424 с.
4. Волков Г.Н. и др. Предисловие / Панькин А.Б. Формирование этнокультурной личности. – М: Большая медведица; Элиста: Калмыцкий государственный университет, 2004. –с. 3 - 13.
5. Гребенюк О.С. Общая педагогика. – Калининград: Калининградский государственный университет, 1996. – 107 с.
6. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 2000. – 320 с.

7. Жумагалиева Б.К. Этнокультурные особенности когнитивного стиля и картины мира личности с различной полушарной асимметрией (на материалах изучения казахов и русских): Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. – М., 2002. – 24 с.
8. Ильенков Э.В. Личность и творчество. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 272 с.
9. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2009. – 448 с.
10. Имкенова А.Б. Этническая идентичность калмыков. – Элиста: АПП «Джангар», 1999. – 92 с.
11. Крысько В.Г. Этническая психология. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
12. Матейко А. Условия творческого труда. – М.: Мир, 1970. – 300 с.
13. Матюшкин А.М. Загадки одаренности. Проблемы практической диагностики – М.: Школа - Пресс, 1993. – 266 с.;
14. Матюшкин А.М. Мышление. Обучение. Творчество. – М.: Изд - во Моск. психол. - соц. ин - та; Воронеж: Изд - во НПО «МОДЭК», 2003. – 720 с.;
15. Матюшкин А.М. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей. – М.: МОДЭК, 2004. – 192 с.
16. Матюшкина А.А. Научная школа А.М. Матюшкина в исследовании продуктивного мышления // Психология и школа. – 2008. – № 1. – С. 52 - 55.;
17. Мизина Н.Н., Сотникова В.В. Роль творческих способностей в формировании психологической устойчивости к кризисным ситуациям у сотрудников организации / Творчество в школе и вузе: теория и практика: Материалы межрегион. науч. - практ. конф., 17 - 18 мая 2010 г. – Элиста: Изд - во Калм. ун - та, 2012. – С. 34 - 40.
18. Мукаева О.Д. Этнопедагогика калмыков: история и современность. В 3 - х частях. Часть первая. – Элиста: АПП «Джангар», 1999. – 256 с.
19. Мукаева О.Д. Этнопедагогика калмыков: история и современность. В 3 - х частях. Часть вторая и третья. – Элиста: АПП «Джангар», 2003. – 376 с.
20. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т.: Т. 2 / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. – С. 624.
21. Санджаева Р.Д. Этнопсихология монголоязычных народов // Этнопедагогика – педагогика жизни: Сб. материалов Международ. науч. - практ. конф. / Науч. и лит. ред. А.А. Сокальский. – Элиста: АПП «Джангар», 2001. – С. 49 - 55

22. Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования.– Екатеринбург: Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009.– 264 с.
23. Слободчиков В.И. Школа гуманитарно - антропологической практики / Исследовательская работа и креативный потенциал учительско - ученических сообществ: материалы Третьей межрегиональной с междунар. участием науч. - метод. конф. Волгоград – Котово, 5 - 7 ноября 2014 г. / под ред. Т.В. Черниковой. – М.: Планета, 2015. – С. 9 - 15.
24. Слободчиков В.И., Черникова Т.В. Проектирование системы духовно - нравственного воспитания школьников на основе возрастно - нормативной модели развития // Известия ВГСПУ – №11 (75)–2012. С. 17 - 22
25. Сокальский Э.А. Творческий потенциал юношества и родной язык: особенности взаимодействия (на примере образовательных учреждений Республики Калмыкия) // «European Social Science Journal = Европейский журнал социальных наук» (международный научный журнал). № 8 - 3 (47) – 2014. – С. 190 - 196.
26. Сокальский Э.А. Факторы, тормозящие творчество, в зеркале исследований современных польских ученых - психологов // Способности человека, интеллект, креативность: Сб. науч. тр. / Под ред. проф. Т.А. Ратановой. Вып. 3. – М.: РИЦ МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2006. – С. 82 - 87.
27. Тышкова М. Исследование устойчивости детей и подростков в трудных ситуациях // Вопросы психологии. – 1987. – № 1. – С. 27–34
28. Узнадзе Д.Н. Психология установки. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.
29. Цереева Г.А. УДЕ как модульное обучение в системе преподавания дисциплин лингвистического цикла. // На орбите научного поиска: Сб. материалов Всеросс. науч. - практ. конф. «Современное образование в контексте идей гуманистической педагогики и психологии». – Элиста: ЗАОр «НПП «Джангар», 2007. – С. 78 - 83.
30. Черникова Т.В. Духовность и нравственность в содержании эксперимента по воспитательной работе в школе: размышления психолога в преддверии Рождества // Духовно - нравственное развитие и воспитание детей и молодежи в российской провинции / под ред. К.В. Зелинского. М.: Планета, 2014. С.50 - 74.
31. Что такое одаренность: выявление и развитие одаренных детей. Классические тексты / Под ред. А.М. Матюшкина, А.А. Матюшкиной. – М.: ЧеРо, МПСИ, 2008. – 368 с.
32. Шадриков В.Д. Введение в психологию: способности человека. – М: Логос, 2002. – 160 с.

33. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека. М.: Аспект - Пресс, 2007. – 284 с.
34. Шадриков В.Д. Способности и интеллект человека. – М: Издательство СГУ, 2004. – 192 с.
35. Эрдниев П.М., Эрдниев Б.П. Укрупнение дидактических единиц в обучении математике. – М.: Просвещение, 1986. – 255 с.
36. Этнопедагогика – педагогика жизни: Сб. материалов Международ. науч. - практ. конф. / Науч. и лит. ред. А.А. Сокальский – Элиста: Джангар, 2001. – 292 с.; Этнопедагогика калмыков и национальная школа: Сб. материалов Международ. науч. - практ. конф. – Элиста: Джангар, 1997. – 175 с.
37. Bernacka R. Konformizm i nonkonformizm a tworczość. – Lublin: Wydawnictwo uniwersytetu Marii Curie - Skłodowskiej, 2004. – 154 s.
38. Bieluga K. Nauczycielskie rozpoznawanie cech inteligencji i myślenia twórczego. – Krakow: Oficyna wydawnicza «Impuls», 2003. – 107 s.
39. Frydenberg E., Lewis R. Teaching Coping to adolescents: when and to whom? // American Educational Research Journal, Fall 2000. Vol. 37, №3, pp. 727 - 745.
40. Koziński J. Konflikt, teoria gier i psychologia. – Warszawa: Państwowe wydawnictwo naukowe, 1970. – 99 s.
41. Losoya S., Eisenberg N., Fabes R.A. Developmental issues in the study of coping // International Journal of Behavioral Development, 1998, 22(2), pp. 231 - 237.
42. Lowrey, R., ed. 1973b. A.H. Maslow: an intellectual portrait. Monterey, Calif.: Brooks / Cole, 91
43. Strzałecki A. Twórczość a styl rozwiązywania problemów praktycznych: ujęcie prakseologiczne. – Wrocław: Zakład narodowy im. Ossolińskich, 1989. – 232 s.
44. Голубовский М. Гений и генетика [Электронный ресурс] // Вестник. 1999. – №6 (213) (16.03.1999). URL: <http://www.vestnik.com/issues/1999/0316/koi/golubov.htm> (дата обращения: 01.12.2015)
45. Об утверждении стратегии развития воспитания на период до 2025 года: [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/docs/18312/>. (дата обращения: 01.12.2015).
46. Эрдниев Пюрья Мучкаевич: [Электронный ресурс]. URL: http://wwii-soldat.narod.ru/200/ARTICLES/BIO/erdniev_pm.htm (дата обращения: 01.12.2015).

Т. А. Файн

к.п.н., доцент отдела педагогического менеджмента,
областное государственное автономное
образовательное учреждение дополнительного
профессионального образования
«Институт повышения квалификации
педагогических работников»
Г. Биробиджан,
Еврейская автономная область,
Российская Федерация

ИННОВАЦИОННЫЙ РЕСУРС ПЕРЕДОВОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

Российское общество предъявляет в настоящее время серьёзные и обоснованные требования к образованию и его результатам [1,1]. Современная государственная образовательная политика особое внимание обращает на профессионализм педагогических работников, что особо отражено в профессиональном стандарте педагога, компетентность которого является его обязательной характеристикой. Качество образования в современных условиях модернизации выступает одновременно и целью, и результатом деятельности каждой образовательной организации и конкретного педагогического работника, региональной системы образования в целом. Система повышения квалификации, являясь частью системы непрерывного образования педагогов, может и должна обеспечивать всю научную, методическую, психологическую поддержку педагогов. Важный показатель результативности повышения квалификации - темпы профессионального развития педагогов. Чем быстрее учитель становится высокопрофессиональным специалистом, мастером своего дела, тем выше качество результатов повышения квалификации.

Эффективность образования сегодня – это соответствие содержания образования, используемых образовательных технологий индивидуальным потребностям, способностям и возможностям обучающихся; это взаимодействие педагога и обучающихся через исследовательский подход в обучении; это совместное социально - педагогическое

проектирование и успешная самореализация всех участников образовательного пространства.

Проблема педагогического профессионализма, профессионально - педагогической компетентности достаточно сложна, но необходимость ее рассмотрения сегодня обусловлена значимостью ключевых компетенций, которые лежат в основе обновленного содержания образования, отраженного в Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования, когда способы познавательной деятельности выступают показателем качества образования (подчёркнуто мной).

Ключевые компетентности являются в настоящее время весомым результатом модернизации образования. При этом неправомерно противопоставлять компетентность знаниям или умениям и навыкам. Компетентность всегда шире знания, умения или навыка – это понятие иного смысла, включающее в себя не только когнитивную и операционально - технологическую составляющую, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Компетентность включает результаты образования, т.е. умения, навыки и способы познавательной деятельности, систему ценностных ориентаций, привычки, жизненную позицию и др.

Современные требования к степени (уровню) профессионально - педагогической компетентности работников образования, отражённые в профессиональном стандарте педагогической деятельности, проявляются как объективная закономерность переустройства образовательного пространства повышения квалификации как на содержательном, так и на организационно - технологическом уровнях. Организационно - технологическое сопровождение повышения квалификации педагогических кадров требует привлечения современных образовательных технологий, реализуемых в парадигме способностной педагогики на основе исследовательского подхода в обучении и гуманистическо - инновационного управления базовым педагогическим процессом.

Решающая роль в инновационном развитии общества принадлежит образованию, результаты которого являются стратегическим ресурсом модернизации и совершенствования качества жизни граждан России. Объективные изменения в системе образования (создание образовательных кластеров, интеграция образовательных учреждений, внедрение ФГОС ОО, информатизация образования, инновационное проектирование, государственно - общественный характер управления школой, регулирование деятельности на основе ФЗ - 273 «Об образовании в Российской

Федерации», введение Профессионального стандарта педагога и модельного кодекса профессионально - педагогической этики) невозможны без обновлений в педагогической деятельности, обеспечивающих перевод педагогического работника

- от когнитивного аспекта деятельности – к исследовательскому;
- от использования рекомендованных сверху новшеств – к инициативному выбору;
- от выполнения инструментальной роли учителя – к инновационной деятельности;
- от воспроизведения традиционных форм и методов образовательного процесса к разработке, освоению и внедрению инновационных и научно - педагогических проектов;
- от позиции педагога - предметника, исполнителя программ обучения, воспитания и социализации учащихся – к позиции педагога - разработчика, педагога - экспериментатора, педагога - исследователя.

Позиция всегда является результатом самоопределения, которое, в свою очередь, невозможно без наличия позиции. Инновационная позиция – отношение субъекта к различным нововведениям во всех сферах человеческой жизни, особая точка зрения, способность рационально определить положительные и отрицательные стороны любого новшества, ощущать себя активным субъектом инновационных процессов. Инновационную позицию можно представить как систему установок личности, отношений, взглядов, представлений, ценностей, возникающих в процессе инновационной деятельности. Инновационная позиция педагога в процессе социализации обучающихся – это продукт инновационного мышления и инновационного поведения педагога, следствие осознания воспитания как управляемого процесса социализации и показатель уровня профессиональной работы как педагога - воспитателя, педагога - исследователя, педагога - новатора, педагога - эксперта.

Исследователи проблем педагогической инноватики правомерно утверждают, что потенциал для инновационного общества, а значит и для сферы образования, необходимо выращивать сознательно. Инновационный потенциал педагога, его инновационная позиция как совокупность социокультурных возможностей и творческих характеристик личности педагога, выражающая готовность совершенствовать педагогическую деятельность и наличие внутренних, обеспечивающих эту готовность средств и методов, невозможны вне инновационного пространства. Известно, к сожалению, что инновационный потенциал как совокупность возможностей не превращается механически в инновационные ресурсы педагога. Ресурс, в отличие от потенциала – это всегда реальный актив на пути к

успешному достижению цели, которым можно пользоваться, расходовать его, накапливать, объединять, разделять, воспроизводить, управлять им и так далее.

Федеральная целевая программа развития образования на 2016 - 2020 годы актуализирует задачу, которая обеспечивает "... внедрение и **распространение (выделено мной)** новых моделей образовательных организаций, технологий реализации образовательных программ всех видов и уровней, обновление моделей и механизмов управления образованием..."[2,35]. Значение передового педагогического опыта в реализации данной задачи ФЦПРО не вызывает сомнений. Аксиоматична, поэтому, актуальность инновационного ресурса передового педагогического опыта в повышении квалификации и профессиональной переподготовке педагогических работников.

Передовой педагогический опыт является важнейшим средством фиксации, хранения и передачи информации о результатах педагогической деятельности. В современных условиях он выступает важнейшим инструментом повышения качества образования.

Стратегия образования – 2020 рекомендует максимально использовать инновационные ресурсы, выявленные в ходе приоритетного национального проекта «Образование». По данному направлению в региональной системе образования Еврейской автономной области создан эффективный ресурсный задел. Базовые школы, творческие лаборатории, областной клуб лидеров образования, областной клуб директоров школ – победителей - важнейшие звенья региональной модели распространения передового и инновационного педагогического опыта. Передовой педагогический опыт имеет важное значение при совершенствовании профессионально - педагогической компетентности, поэтому ОГАОУ ДПО «ИПКПР» выявляет, анализирует и обобщает ППО педагогов области. Авторские разработки педагогов области публикуются на страницах ежеквартального журнала «Педагогический вестник ЕАО» [3, 114], [4, 41], а также в разнообразных научно - методических сборниках института Веб - сайт [www.edu - eao.ru](http://www.edu-eao.ru) представляет передовой педагогический опыт работников образования автономии в глобальной сети интернет. В настоящее время педагоги области получили реальную возможность получения методической помощи в режиме электронных консультаций.

«Педагогический опыт в широком смысле - это такое мастерство педагогов, которое дает стабильно высокие результаты в обучении и воспитании учащихся; в развитии конкретного учителя, воспитателя, руководителя; в самосовершенствовании профессионально - педагогической компетентности педагогических работников образовательных учреждений.

Высокие результаты достигаются лишь тогда, когда педагог учитывает действующие закономерности в обучении и воспитании школьников или воспитанников, творчески использует научно - методические рекомендации, педагогически целесообразно учитывает специфику условий образовательного процесса. В данном случае педагогическая деятельность учителя не отличается принципиальной новизной, но характеризуется высоким репродуктивным профессионализмом. Педагогический опыт в узком смысле означает такую педагогическую практику, которая творчески использует все лучшее из теории, вносит новизну и прокладывает дорогу неизвестному, позволяющему совершенствовать качество и результаты образовательно - воспитательной деятельности»[5, 43].

Общепринято передовым педагогическим опытом считать такой опыт учителей, работников образования и образовательных учреждений, при котором достигаются лучшие результаты за счет усовершенствования имеющихся ресурсов и оптимальной организации педагогического процесса. Необходимо учитывать следующие признаки передового педагогического опыта: более высокая результативность в обучении, воспитании и развитии учащихся; более экономичная организация обучения и воспитания с точки зрения затрат времени, усилий, средств; умение находить оптимальные варианты решения педагогических задач.

Передовой педагогический опыт может носить комплексный характер или отражать преимущественно отдельные из основных направлений педагогической деятельности - процесс обучения, процесс воспитания, процесс управления школой и т. д.

Необходимо различать передовой педагогический опыт по широте круга его носителей: источником опыта может быть отдельный учитель или группа учителей, предметное методическое объединение или методическое объединение классных руководителей, весь педагогический коллектив или региональная система образования в целом.

На разном уровне находится передовой педагогический опыт и с точки зрения его творческой новизны. Он может носить репродуктивный характер, когда учитель - практик вносит элементы новизны в уже известный опыт или в педагогическую практику. Это само по себе уже ценно, так как происходит адаптация передового педагогического опыта, присвоение его идеологии педагогом. Наибольшую ценность имеет опыт, носящий исследовательский характер, когда учитель или педагогический коллектив моделируют

будущее качество педагогического процесса, то есть практически осуществляют экспериментальную исследовательскую работу.

Необходимо учитывать и фактор времени: длительность функционирования передового педагогического опыта является одним из доказательств его надежности и эффективности. Источником педагогического опыта выступает известная повторяемость (регулярность, цикличность) педагогической практики.

Инновационный ресурс передовой педагогический опыт реализует через точки педагогического роста массовой педагогической практики, из глубины педагогической реальности. Как проводник педагогических идей и технологий инновационный педагогический опыт всегда инструментален и привлекателен для педагогического сообщества.

Точка педагогического роста в региональной системе образования является центром иррадиации социально - педагогической инициативы, которая, в свою очередь, выступает залогом структурных, содержательных, технологических преобразований на внутрисистемном, межсистемном региональном уровнях. Точка педагогического роста – это конкретный инновационный педагогический опыт, методическая или воспитательная технология, которые оказывают реальное положительное воздействие как на содержание, так и на результат целостного педагогического процесса. Точка педагогического роста – это сплав педагогической инициативы с профессионально - педагогической компетентностью учителя или педагогического коллектива, а также видимая часть творчества в деятельности учителя и образовательного учреждения в целом.

Для характеристики педагогов - носителей педагогического опыта чаще всего употребляются понятия «профессиональное мастерство», «новаторство», «исследовательский подход». «Учитель - мастер свободно владеет профессиональной технологией, творческим подходом к делу и достигает высоких результатов в обучении и воспитании. Учитель - новатор отличается качествами мастера и наряду с этим вносит в работу новые формы, методы, средства, повышающие эффективность педагогического процесса. Для такого учителя как творца характерны оригинальность стиля работы, рационализаторство, прогрессивные новации. Работа учителя - исследователя характеризуется не только мастерством, новаторством и творчеством, но и элементами целенаправленной научно - исследовательской деятельности, прогнозированием и моделированием педагогического процесса, высоким развитием педагогического

мышления, педагогической эрудиции. Такой учитель владеет педагогическими исследовательскими умениями и навыками педагогического анализа» [6, 43].

Педагогический опыт - это уже свершившаяся, как бы «остановленная» педагогическая практика. Определить главную причину состоявшегося опыта не всегда возможно, но можно провести анализ фактов, обусловивших этот опыт. Такой анализ необходим для содержательной характеристики и обоснованной оценки опыта, возможностей и границ его использования. При анализе педагогического опыта необходимо понять, почему педагог действует именно так, а не иначе.

Современные требования к степени (уровню) базовых профессионально - педагогических компетентностей работников образования проявляются как объективная закономерность переустройства образовательного пространства повышения квалификации как на содержательном, так и на организационно - технологическом уровнях. Организационно - технологическое сопровождение повышения квалификации педагогических кадров требует привлечения современных образовательных технологий, реализуемых в парадигме способностной педагогики на основе гуманистическо - инновационного управления базовым педагогическим процессом. Способностная педагогика как смыслообразующая модель организации педагогического процесса существенно изменяет функции учителя, который с позиции носителя информации, хранителя норм и традиций, пропагандиста предметно - дисциплинарных знаний в традиционной (репродуктивной, знаниевой) педагогике переходит на позицию организатора сотрудничества, консультанта, управляющего поисковой работой учащихся, тьютора и фасилитатора.

Важнейшим инструментом практической реализации способностной педагогики в процессе повышения квалификации педагогических кадров Еврейской автономной области является социально - педагогическое проектирование, которое выступает одновременно и как способ, и как результат творческой педагогической деятельности. Как способ социально - педагогическое проектирование позволяет учителю организовать свою деятельность в соответствии с идеологией исследовательского подхода в обучении, что закономерно оказывает позитивное влияние на качество целостного педагогического процесса. Как результат социально - педагогическое проектирование выступает важнейшим содержательно - технологическим залогом, необходимым и достаточным для запуска внутренних механизмов профессионального саморазвития педагога.

Очевидно, что повышение квалификации работников образования будет более эффективным и результативным, если в его процесс будут включены смысловые и мотивационные ресурсы саморазвития и самосовершенствования учителя. Педагогическая позиция нашего института заключается в изменении сложившихся стереотипов работников образования и однозначно предполагает преобразование стиля и способов педагогического мышления учителей, на перевод их педагогической деятельности от простого функционирования к творческому моделированию, проектированию педагогического процесса и качества образования как его основного результата.

Через анализ педагогических реалий мы стараемся выводить каждого конкретного работника образования на выявление причинно - следственных связей и психолого - педагогических закономерностей, через понимание и осознание которых у педагога формируется готовность к педагогическому предвидению и социально - педагогическому прогнозированию, что служит важнейшей предпосылкой для выстраивания ученического и педагогического индивидуального образовательного маршрута, а также основанием для создания всевозможных программ: от курсов по выбору до программ развития образовательного учреждения.

Научно - методическая работа через повышение квалификации педагогических кадров должна обеспечить единство и взаимосвязь психолого - педагогических знаний, специально - профессиональных знаний, психолого - педагогических умений в практической деятельности учителя, т. е. формирование базовых профессионально - педагогических компетентностей. Перечень базовых профессионально - педагогических компетентностей, их характеристики и показатели оценки должен отражать региональный стандарт профессиональной педагогической деятельности.

Региональный стандарт повышения квалификации педагогических кадров должен отражать 4 группы требований к условиям реализации дополнительных профессиональных программ ПК: требования к содержанию, сертификации и технологиям реализации программ повышения квалификации педагогических кадров; требования к объёму, периодичности, формам и срокам повышения квалификации педагогических кадров; требования к ресурсам, обеспечивающих реализацию программ повышения квалификации педагогических кадров (кадровые, материально - технические, учебно - методические, информационно - технологические); требования к результатам, диагностический

инструментарий для оценки качества образования по программам повышения квалификации педагогических кадров.

Научно - методическая работа будет способствовать формированию базовых профессионально - педагогических компетентностей работников образования, если будет осуществлять свои функции в образовательной, методической, консультативной, организаторской, информационной, диагностической, аналитической, организационно - методической, учебно - методической, экспериментальной, прогностической, научно - исследовательской, проектировочной, инновационно - внедренческой, экспертной, издательской деятельности на школьном, муниципальном, региональном и федеральном уровнях.

Все уровни научно - методической работы должны осуществлять свою деятельность на основе организованного сетевого методического взаимодействия с использованием современных образовательных и информационных технологий, в том числе сети Интернет.

Школьный и муниципальный уровни научно - методической работы должны обеспечивать психолого - педагогическую поддержку и организационно - методическое сопровождение формирования базовых профессионально - педагогических компетентностей каждого учителя, каждого работника образования через школьные и муниципальные методические объединения, школьные и муниципальные научно - методические советы, методические временные творческие группы и коллективы, творческие лаборатории учителей - победителей ПНПО и базовые школы регионального уровня, муниципальные методические центры и кабинеты

На школьном уровне необходимо обеспечить:

- индивидуальную поддержку формирования базовых профессионально - педагогических компетентностей;
- включение педагогических кадров в сетевое методическое взаимодействие на основе современных образовательных и информационных технологий, в том числе ресурсов сети - Интернет;
- осмысление и перевод научно - методических рекомендаций в практическую педагогическую деятельность;
- обязательность и периодичность участия в курсах и семинарах на базе региональных учреждений повышения квалификации;

- учёт результатов повышения квалификации в оценке качества труда педагогического работника;

- наставничество для профессионально - педагогической адаптации молодых педагогов;

- анализ, выявление и распространение результативной педагогической практики;

- стимуляцию и мотивацию к саморазвитию и самосовершенствованию каждого педагогического работника образовательной организации;

- взаимодействие с государственно - общественными механизмами управления образованием.

- На муниципальном уровне необходимо обеспечить:

- создание, функционирование и развитие различных форм методического взаимодействия на основе современных образовательных и информационных технологий, в том числе ресурсов сети - Интернет;

- управление развитием педагогического персонала и муниципальных образовательных учреждений;

- выявление образовательных потребностей и профессиональных затруднений муниципальных предметных методических сообществ;

- формирование предложений в государственный заказ повышения квалификации педагогических кадров с учётом образовательных потребностей и профессиональных затруднений муниципальных предметных методических сообществ;

- презентацию и самопрезентацию инновационного и передового педагогического опыта педагогических кадров муниципальных ОУ;

- экспертизу, апробацию и внедрение научно - методических рекомендаций.

Региональный уровень научно - методической работы, реализуемый через деятельность ОГАОУ ДПО «ИПКПР» должен обеспечить:

- реализацию государственного заказа на повышение квалификации и переподготовку педагогических кадров;

- качество региональных программ повышения квалификации педагогических кадров на основе современного содержания и интерактивных образовательных технологий;

- повышение квалификации педагогических кадров региона на основе регионального стандарта повышения квалификации педагогических кадров и профессионального

стандарта профессионально - педагогической деятельности с учётом образовательных потребностей и профессиональных затруднений по запросам целевых групп;

- организацию дистанционного повышения квалификации педагогических кадров и профильного обучения учащихся;

- информирование районных / городских органов управления, муниципальных методических служб, специалистов, учителей об имеющихся образовательных услугах и образовательных программах и модулях;

- модульно - накопительный характер повышения квалификации;

- гибкость и разнообразие форм обучения, использование современных образовательных технологий и it - технологий, обучение навыкам командной (проектно - групповой) работы;

- оценку качества программ и модулей;

- региональные требования к содержанию дополнительных профессиональных образовательных программ;

- разработку образовательных программ на принципах интеграции учебной и профессионально - педагогической деятельности слушателя;

- сертификацию образовательных программ и модулей;

- введение проективных методов обучения и оценки результативности ПК;

- выход на лично - ориентированный подход в повышении квалификации работников образования;

- развитие базовых профессионально - педагогических компетентностей педагогов;

- организацию и проведение автоматизированной самодиагностики работников системы образования в целях выявления профессиональных затруднений, проблем и оформления заказа системе повышения квалификации;

- использование опыта инновационной педагогической практики лучших учителей и школ, внедряющих инновационные образовательные программы, лауреатов ПНПО;

- внедрение исследовательского и деятельностного подхода в ПК;

- вовлечение педагогов в непрерывное повышение квалификации;

- оценку качества труда педагогических кадров региональной системы образования через новую систему оплаты труда, аттестацию и в соответствии с результатами повышения квалификации;

- выход на интерактивный режим деятельности конкретного педагогического работника, каждой образовательной организации, региональной системы образования в целом;
- использование в педагогическом менеджменте профессиональных ресурсов тьюторов;
- деятельность команд, обеспечивающих процессы модернизации образования на муниципальном и школьном уровне.

Безусловно, что наибольшую активность в распространении своего опыта должны проявлять образовательные организации и учителя - победители ПНПО, поскольку именно их отличает самый высокий уровень педагогического мастерства. Это проявляется в том, что показатели качества знаний учеников педагогов - победителей ПНПО значительно превышают областные, они завоевали победы на предметных олимпиадах и конкурсах различного уровня. Учителя - победители активно используют в работе современные образовательные технологии, умеют делиться опытом, постоянно работают над повышением профессионализма. В конечном итоге все они добились признания результатов своей деятельности в педагогическом сообществе и в среде родителей. Большая часть победителей конкурса активно проводит внеурочную деятельность по предмету, разработала программы факультативных курсов и кружков. Они многое делают для развития мотивации школьников к изучению предметов и организации проектно - исследовательской деятельности учащихся.

Лучшие педагоги области используют наряду с традиционными инновационные технологии обучения: информационно - коммуникативные, здоровьесберегающие и развивающие технологии, технологии «критического мышления» и модульные; методики проблемного, индивидуализированного, коллективного обучения; а также исследовательский подход. Установлено, что педагоги - победители конкурса активно занимаются исследовательской работой, которая посвящена разработке учебно - методических материалов. Наряду с методическими пособиями ими предоставляются работы, отражающие опыт приобщения обучающихся к научному поиску, использованию современных образовательных технологий, в том числе информационно - коммуникативных.

- Общественные эксперты отмечают высокие результаты деятельности всех школ - победителей, представляющих Еврейскую автономную область. В данных образовательных

учреждениях созданы необходимые условия для качественного обучения, развития интеллектуальных и творческих способностей учащихся. В течение последних трех лет их учащиеся показывают результаты, которые значительно превышают областные показатели.

– Качество образовательных услуг в школах - победителях ПНПО обеспечивается использованием педагогами современных образовательных технологий и, прежде всего, информационно - коммуникационных. В школах утверждены и реализуются разнообразные инновационные образовательные программы. Их педагоги активно осуществляют проектную и экспериментальную деятельность. Данные образовательные организации являются методическими и ресурсными центрами для своих муниципальных образовательных систем.

– В школах - победителях ПНПО эффективно функционируют органы самоуправления, обеспечивающие государственно - общественный характер управления образовательными организациями. Деятельность образовательных организаций высоко оценивают участники образовательного процесса и представители местного сообщества, что было продемонстрировано на открытых презентациях школ и учителей в период конкурсного отбора. Дни открытых дверей стали ярким подтверждением их инновационности и социальной значимости.

– Осуществляется взаимодействие с общественной организацией «Педагогическая ассоциация Еврейской автономной области», совместная деятельность с которой реализуется в деятельности временных творческих коллективов и творческих групп по разработке программ повышения квалификации для различных категорий педагогов, учебно - методического обеспечения, а также в проведении разнообразных научно - практических конференций и учебно - методических выставок.

– Влияние педагогического опыта на результативность повышения квалификации педагогических работников доказано неоднократно практически. В содержании каждой программы повышения квалификации или профессиональной переподготовки включается обязательный модуль из опыта работы, в рамках которого слушатели включаются в творческую лабораторию образовательной организации или педагогического работника, которые обеспечивают презентацию своего результативного опыта на лекциях, практикумах, мастер - классах на курсах и семинарах в ОГАОУ ДПО «ИПКПР», а также через проведение демонстрацию воспитательно - образовательных событий (уроков, диспутов, философских клубов и т. п.) на базе лучших школ и иных образовательных

организаций автономии. Рефлексия слушателей показывает очень высокую востребованность результативного педагогического опыта для собственного саморазвития и самосовершенствования, на что и направлено повышение квалификации в целом.

– «Инновационный и передовой педагогический опыт в региональной системе образования Еврейской автономной области - это результативная педагогическая практика наших педагогов, обеспечивающая реальное повышение эффективности образования. Общая задача сегодня - перевод инновационных достижений в нормативный режим деятельности конкретного педагога, каждой образовательной организации региональной системы образования в целом» [7, 574].

Приоритетный национальный проект «Образование» предоставил для педагогического сообщества Еврейской автономной области дополнительные ресурсы в творческой самореализации образовательных организаций и педагогов, для открытой презентации передового педагогического опыта и проведения общественной экспертизы образовательных инноваций.

Инновационный и передовой педагогический опыт педагогов области реализует свою преобразующую функцию через деятельность базовых школ и творческих лабораторий ОГАОУ ДПО «ИПКПР», через мастер - классы и творческие мастерские, через сборники «Из опыта работы...» педагогических работников и лидеров образования автономии, через публикации в журнале «Педагогический вестник ЕАО». Презентация разнообразных материалов из передового педагогического опыта (ППО) на сайте института осуществляется постоянно. Анализ посещаемости сайта www.edu-eao.ru подтверждает востребованность многих его материалов, в том числе передового педагогического опыта. Дополнительные возможности по презентации ППО предоставляет портал «Бира - Вики».

Приоритетный национальный проект «Образование» стал дополнительным внесистемным стимулом активизации нашей работы по выявлению и обобщению передового и инновационного педагогического опыта, обязательной составляющей которого являются педагогические инновации и современные образовательные технологии. Участие в проекте позволило консолидировать деятельность методических служб и общественного педагогического движения. ОГАОУ ДПО «ИПКПР» остаётся учебной и тренинговой базой для общественных экспертов, участвующих в экспертизе деятельности лучших школ и лучших учителей.

Инновационная направленность приоритетного национального проекта «Образование» изменила парадигму института по выявлению, анализу и представлению передового педагогического опыта, в котором первое место ставится конкретная инновация, новизна, нововведение, которые в данном опыте являются главным фактором и движущей силой достижения новых качественных результатов в образовании и воспитании, выводящих педагогов и учащихся на иное качество жизни и профессиональной деятельности, выступающих условием устойчивого развития Еврейской автономной области.

Качество повышения квалификации педагогов области – важнейший региональный ресурс модернизации образования. Социально – педагогической аксиомой выступает государственный заказ на повышение профессионального уровня педагогов и формирование педагогического корпуса, способного обеспечить соответствие образования инновационной экономике и инновационному пути развития российского государства.

Деятельность ОГАОУ ДПО «ИПКПР» направлена на совершенствование базовых профессионально - педагогических компетентностей педагогических кадров, что позволяет педагогическому сообществу Еврейской автономной области активно влиять на устойчивое региональное развитие. Наш институт работает в режиме развития и открытости, в условиях, когда приоритетами деятельности выступают ценность учителя и учащегося, ценность системы образования в целом. ОГАОУ ДПО «ИПКПР» как единственное и основное учреждение дополнительного профессионального образования и повышения квалификации в регионе фактически выполняет сегодня роль областного стратегического центра развития образования, повышения педагогического мастерства, совершенствования педагогических и информационных технологий. Качество повышения квалификации педагогов Еврейской автономной области при этом является важнейшим ресурсом научно - методического сопровождения региональной образовательной политики.

В настоящее время в образовательных организациях Еврейской автономной области сложились достаточно верные представления о сути и сущности педагогических инноваций и нововведений. В практику образовательных учреждений области включены разнообразные инновации и нововведения, систематизация которых позволяет выделить следующие инновационные блоки – линии: технологии развивающего обучения, исследовательский подход в обучении, педагогика сотрудничества, информатизация образования, нововведения в содержании образования, технологические нововведения, организационно - методические нововведения.

Инновации в образовательных организациях требуют от руководителя ОУ обновлённых компетенций, позволяющих управлять развитием: уметь определить перспективы и приоритеты в развитии ОУ, прогнозировать желаемые результаты; уметь моделировать стратегию и тактику по достижению прогнозируемых результатов; обладать глобально - прогностическим мышлением, педагогическим мышлением, педагогическим альтруизмом и профессионально - управленческим мастерством, уметь «за деревьями видеть лес»; современному руководителю ОУ необходимо обеспечить эффективное управление инновационными процессами, дающими высокое качество образования.

Теперь на первое место ставится конкретная инновация, новизна, нововведение, которые в данном опыте являются главным фактором и движущей силой достижения новых качественных результатов в образовании и воспитании, выводящих педагогов и учащихся на иное качество жизни и профессиональной деятельности, выступающих условием устойчивого развития Еврейской автономной области.

Инновационный и передовой педагогический опыт в региональной системе образования Еврейской автономной области - это результативная педагогическая практика наших педагогов, обеспечивающая реальное повышение эффективности образования. Общая задача сегодня – перевод инновационных достижений в нормативный режим деятельности конкретного педагога, каждой образовательной организации, региональной системы образования в целом.

Список использованной литературы:

1.Файн Т. А. Технологии сопровождения одарённых и талантливых детей. - Монография. - Saarbrücken, Германия — 2015, 86 с.

2. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 - 2020 годы - Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. N 2765 - п Код доступа https://docviewer.yandex.ru/?url=http%3A%2F%2Fxn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai%2F%25D0%25B4%25D0%25BE%25D0%25BA%25D1%2583%25D0%25BC%25D0%25B5%25D0%25BD%25D1%2582%25D1%258B%2F4952%2F%25D1%2584%25D0%25B0%25D0%25B9%25D0%25B%2F3922%2FPRAVITEL%27STVO_ROSSIISKOI_FEDERACII_FCPRO.doc&name=PRAVITEL%27STVO_ROSSIISKOI_FEDERACII_FCPRO.doc&lang=ru&c=563a8ed006f0

3.Файн Т. А. Механизмы взаимодействия педагогической власти и педагогической общественности: региональный опыт Еврейской автономной области. - В сб.: Педагогическая власть: контексты и подтексты: Материалы международной научно - практической конференции — Хабаровск: ХК ИРО, 2015, С.112 — 116.

4.Файн Т. А. Методология и механизмы государственно - общественного управления образовательными системами в Российской Федерации. - В сб.: Современные тенденции управления образовательными системами с учётом социально - экономического развития общества: Материалы международной научно - теоретической конференции — М.; Спб.: Нестор - история, 2014, С.34 - 43.

5.Файн Т. А. Распространение инновационного педагогического опыта. - Ж. Национальный проект «Образование» - Москва, 2007, № 4. С.43 - 49.

6.Файн Т. А. Проблемы и перспективы педагогического опыта. - Ж. «Образование в регионе» - Тамбов, 2002. № 2. С.41 - 49.

7.Файн Т. А. Инновационно - технологическое обеспечение профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров. - В сб.: Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации материалы научно - практической (заочной) конференции с международным участием. - Ульяновск: Зebra, С.571 - 577.

8.Файн Т. А. Педагогическая деятельность как объективный поток человеческого счастья в современной школе. - Ж. «Педагогический вестник ЕАО», Биробиджан, - 2014, No 4, стр.16 - 20.

9.Файн Т. А. Инновационный ресурс педагогов как механизм эффективного сопровождения одарённости и поддержки талантливых детей: результаты мониторинга, проблемы и перспективы. - Ж. «Педагогический вестник ЕАО», Биробиджан - 2015, No 2, стр.6 - 10.

10.Файн Т. А. Методология и региональный опыт повышения квалификации педагогических кадров. – «Педагогическое образование и наука» (научно - методический журнал) – Москва: 2004, № 3, с.57 – 25.

11.Гузева Н. Ю. Ценностно - ориентированное обучение русскому языку: методология и практика. - Теория и практика развивающего образования школьников: коллективная научная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: SIMJET, 2015. –с.163 - 173.

12.Гузева Н. Ю., Дашкевич И.С., Ефремова М.А., Матвиенко Е.В., Файн Т.А. «Технологии тьюторского сопровождения одаренных и талантливых детей и молодежи»:

дополнительная профессиональная программа повышения квалификации педагогических работников. - Биробиджан: ОблИПКПР, 2015. - 30 с.

© Т. А. Файн, 2015

СОДЕРЖАНИЕ

И.С. Дашкевич СТРАХ И АГРЕССИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	3
Дашкевич И.С., Коваль Е.А. АГРЕССИЯ И ФОРМЫ ЕЕ ПРОЯВЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	9
М. В. Жижина ИМИДЖ ЛИЧНОСТИ: МИССИИ, ФУНКЦИИ И МОТИВЫ ФОРМИРОВАНИЯ	20
Л.А.Камалова ПРОБЛЕМА ДЕТСКОГО ЧТЕНИЯ В РОССИИ	58
Н.В. Лебедева К ВОПРОСУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РАБОТНИКОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ	80
Т.Р. Лыкова ПОТЕНЦИАЛ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ОБЩЕСТВЕННЫМ ДИСЦИПЛИНАМ В ФОРМИРОВАНИИ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ	100
Н.А. Матвеева, В.В. Данилова ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПАРТИЦИПАТИВНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ	117
Ю.В. Обухова ГЛАВА 1. ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕСОЦИОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В СВЯЗИ С ОСОБЕННОСТЯМИ ИХ Я – КОНЦЕПЦИИ	138
В.Б.Петров, Е.Д.Петрова ПСИХОЛОГИЯ СКРЫТОГО УПРАВЛЕНИЯ В ДЕЛОВЫХ КОММУНИКАЦИЯХ	155
Э.А.Сокальский ПОСТИЖЕНИЕ ФЕНОМЕНА ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ И КРЕАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА	175
Т. А. Файн ИННОВАЦИОННЫЙ РЕСУРС ПЕРЕДОВОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ	213



УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Приглашаем Вас принять участие в Международных научно-практических конференциях проводимых нашим центром.

Форма проведения конференций: заочная, без указания формы проведения в сборнике статей;

По итогам конференций издаются сборники статей конференций. Сборникам присваиваются соответствующие библиотечные индексы УДК, ББК и международный стандартный книжный номер (ISBN)

Всем участникам высылается индивидуальный сертификат участника, подтверждающий участие в конференции.

В течении 10 дней после проведения конференции сборники статей размещаются на сайте aeterna-ufa.ru а так же отправляются в почтовые отделения для осуществления рассылки. Рассылка сборников производится заказными бандеролями.

Сборники статей размещаются в научной электронной библиотеке eLibrary.ru и регистрируются в наукометрической базе РИНЦ (Российский индекс научного цитирования)

Стоимость публикации от 130 руб. за 1 страницу. Минимальный объем-3 страницы

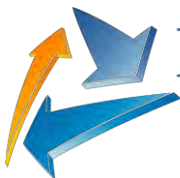
С информацией и полным списком конференций Вы можете ознакомиться на нашем сайте aeterna-ufa.ru

Научно-издательский центр «Аэтерна»

Aeterna-ufa.ru

+7 (347) 266 60 68

info@aeterna-ufa.ru



ИННОВАЦИОННАЯ НАУКА

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

**Приглашаем Вас опубликовать результаты исследований в
Международном научном журнале «Инновационная наука»**

Журнал «Инновационная наука» является ежемесячным изданием. В нем публикуются статьи, обладающие научной новизной и представляющие собой результаты завершенных исследований, проблемного или научно-практического характера.

Журнал издается в печатном виде формата А4

Периодичность выхода: 1 раз месяц.

Статьи принимаются до 12 числа каждого месяца

В течении 20 дней после издания журнал направляется в почтовые отделения для осуществления рассылки.

Журнал размещён в научной электронной библиотеке eLibrary.ru и зарегистрирован в наукометрической базе РИНЦ (Российский индекс научного цитирования)

Научно-издательский центр «Аэтерна»

Aeterna-ufa.ru

+7 (347) 266 60 68

science@aeterna-ufa.ru

Научное издание

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ
АСПЕКТЫ
ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ**

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

В авторской редакции

*Подписано в печать 23.12.2015 г. Формат 60x84/16.
Усл. печ. л. 17,30. Тираж 500. Заказ 354.*

**Отпечатано в редакционно-издательском отделе
НАУЧНО-ИЗДАТЕЛЬСКОГО ЦЕНТРА «АЭТЕРНА»
450076, г. Уфа, ул. М. Гафури 27/2
aeterna-ufa.ru
info@aeterna-ufa.ru
+7 (347) 266 60 68**