

**ВСЕРОССИЙСКОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ**

# **СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ**

**№ 8 (II) 2013**

**Выходит 2 раза в год**

**ISSN 2223-6880**

**Москва  
2013**

**Системная психология и социология:** Всероссийское периодическое издание научно-практический журнал. – М.: МГПУ, 2013. – № 8 (II). – 141 с.

ISSN 2223-6880

Редакционная коллегия

Романова Евгения Сергеевна (главный редактор),  
Арзуманов Юрий Леонидович, Абушкин Борис Михайлович,  
Бавро Николай Игоревич, Бершедова Людмила Ивановна,  
Гостев Александр Николаевич, Дубровина Ирина Владимировна,  
Рыжов Борис Николаевич (зам. гл. редактора),  
Тюков Анатолий Александрович

Редакционный совет

Рыжов Борис Николаевич (председатель, Москва),  
Ананишнев Владимир Максимович (зам. председателя, Москва),  
Визель Татьяна Григорьевна (Москва), Волкова Елена Николаевна (Нижний Новгород),  
Георгиева Росица (София, Болгария), Дмитриев Анатолий Васильевич (Москва),  
Забродин Юрий Михайлович (Москва), Иванников Вячеслав Андреевич (Москва),  
Коган Борис Михайлович (Москва), Леньков Сергей Леонидович (Тверь),  
Романова Евгения Сергеевна (Москва), Рац Александр Яковлевич (Санкт-Петербург),  
Сальницкий Вячеслав Петрович (Москва), Собкин Владимир Самуилович (Москва),  
Урываев Юрий Викторович (Москва)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору  
за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций  
Регистрационный номер ПИ № ФС77-37716 от 29.09.2009 г.

Учредитель: Московский городской педагогический университет

Подписной индекс издания: 83333

Зав. редакцией Чибискова О. В.

Директор Интернет-версии журнала Белоусов А. С.

Адрес редакции: Москва, Петровско-Разумовский пр., 27

Тел. +7 495 612 6716

E-mail: [info@systempsychology.ru](mailto:info@systempsychology.ru)

Электронная версия журнала зарегистрирована в Федеральной службе  
по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций

Регистрационный номер ЭИ № АС77-37715 от 29.09.2009 г.

<http://www.systempsychology.ru>

## СОДЕРЖАНИЕ

**Теория и метод системной психологии**

**Рыжов Б. Н.** Внутренняя структура деятельности с позиции системной психологии ..... 5

**Психологические исследования**

**Романова Е. С., Рябова И. В., Макшанцева Л. В.** О создании интегративной модели психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в современной школе ..... 9

**Бершедова Л. И., Рычихина Э. Н.** Социально-психологические основы системы мониторинга персонала ..... 17

**Варламова И. Н.** Системное воздействие тренингов на формирование психологической готовности студентов к решению задач в личностной и профессиональной сфере ..... 25

**Крыжановская Л. М.** Эмоционально-значимые ситуации в коммуникативной деятельности подростков с умственной отсталостью ..... 29

**Шулекина Ю. А.** Стратегии смыслового восприятия речи младших школьников с общим недоразвитием речи ..... 33

**Свистунова Е. В., Ананьева Е. В., Коган Б. М.** Комплексное использование компенсаторных возможностей детей с нарушениями слуха в процессе социальной адаптации ..... 42

**Львова С. В., Унру О. В.** Изучение самоотношения при формировании ценностной сферы подростков ..... 49

**Урываев Ю. В., Руцкий Д. А.** Осознание смысла фраз: аудиографический анализ нейтральных ответов опросника САН ..... 54

**Иванцов О. В., Машиллов К. В.** Употребление различных психоактивных веществ и системный патогенез аддиктивного поведения ..... 59

**Валявко С. М., Князев К. Е., Емельянова А. А.** О возможности диагностики некоторых особенностей личностного развития дошкольников с речевым дизонтогенезом рисуночными тестами ..... 72

**Комаров Р. В.** Роль системы дополнительного образования в развитии одаренности учащихся ..... 79

**Социологические исследования**

**Романова Е. С., Рябова И. В., Овчаренко Л. Ю., Абушкин Б. М.** К вопросу о социальном партнерстве в структуре модели психолого-педагогического сопровождения учащихся образовательных учреждений ..... 89

**Гостев А. Н., Ананишнев В. М., Демченко Т. С., Кочетов В. В.** Рационализация системы социального проектирования дополнительного образования молодежи крупного города ... 101

**Ткаченко А. В.** Учет национальных и конфессиональных условий в социальном проектировании дополнительного образования молодежи крупного города ..... 109

**Чамкин А. С.** Управление проектами дополнительного образования в вузовских структурах ..... 119

**Краткие сообщения**

**Калькова Г. В.** Проблематизация педагогического опыта в формировании индивидуальной траектории профессионального развития педагога ..... 127

**Информация**

К читателям и авторам журнала ..... 130

Правила для авторов ..... 131

Сведения об авторах журнала «Системная психология и социология», 2013, № 8 (II) ..... 133

## CONTENTS

**Theory and method of Systems Psychology**

<b>Ryzhov B. N.</b> Inner structure of the activity in the theory of systems psychology .....	5
---	---

**Psychological researches**

<b>Romanova E. S., Ryabova I. V., Makshantseva L. V.</b> On initiation of an integrative model of psycho-pedagogical maintenance of education process at up-to-date school .....	9
<b>Bershedova L. I., Rychikhina E. N.</b> Socio-psychological foundation of the personnel monitoring system.....	17
<b>Varlamova I. N.</b> System impact of training on the formation of the students' psychological readiness to the task solving in personality and professional sphere.....	25
<b>Kryzhanovskaya L. M.</b> Emotionally significant situations during communicative activity in adolescents with intellectual disability .....	29
<b>Shulekina Yu. A.</b> The speech comprehension strategies in young schoolchildren with the general speech underdevelopment .....	33
<b>Svistunova E. V., Ananyeva E. V., Kogan B. M.</b> The complex use of compensatory skills in children with hearing impairments during the social adaptation process.....	42
<b>Lvova S. V., Unruh O. V.</b> The study of self-attitude under the formation of the value sphere in adolescents .....	49
<b>Uryvaev Ju. V., Rutskiy D. A.</b> Comprehending of the phrase sense: an audiographic analysis of neutral responses to questionnaire «Feeling, Activity, Mood».....	54
<b>Ivantsov O. V., Mashilov K. V.</b> The use of different psychoactive substances and system pathogenesis of addictive behavior .....	59
<b>Valyavko S. M., Knyasev K. E., Yemelyanova A. A.</b> On drawing test opportunities for diagnostics of some personality development in pre-school children with speech dysontogenesis .....	72
<b>Komarov R. V.</b> The role of supplementary education system in development of giftedness in school-students.....	79

**Sociological researches**

<b>Romanova E. S., Ryabova I. V., Ovcharenko L. Y., Abushkin B. M.</b> To the problem of social partnership in the structure of the model of psycho-pedagogical maintenance of students at schools .....	89
<b>Gostev A. N., Ananishnev V. M., Demchenko T. S., Kochetov V. V.</b> Social designing system rationalization of supplementary education for young people in a city.....	101
<b>Tkachenko A. V.</b> The national and confessional conditions significance in the social designing of supplementary education for young people in a city.....	109
<b>Chamkin A. S.</b> Supplementary education project management in the higher education structure.....	119

**Short reports**

<b>Kalkova G. V.</b> The role of pedagogical experience in individual trajectory formation of teachers' professional development.....	127
---	-----

**Information**

Address to the readers and authors of the journal.....	130
Author guidelines.....	131
Authors of the journal «Systems psychology and sociology», 2013, № 8 (II).....	133

## ВНУТРЕННЯЯ СТРУКТУРА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ПОЗИЦИИ СИСТЕМНОЙ ПСИХОЛОГИИ

РЫЖОВ Б. Н.  
МГПУ, Москва

Настоящая статья является продолжением цикла публикаций журнала «Системная психология и социология», посвященных описанию системных оснований психологии. В статье излагаются методологические основы исследования внутренней структуры деятельности человека и взаимной соотношенности продуктивных характеристик деятельности и факторов ее внутренней структуры. *Ключевые слова:* система, структура, мотивация, работоспособность, работоспособность, трудоспособность, эффективность деятельности.

## INNER STRUCTURE OF THE ACTIVITY IN THE THEORY OF SYSTEMS PSYCHOLOGY

Ryzhov B. N.  
MCTTU, Moscow

This article is the sequel to the series of articles about the different aspects of systems psychology, published in the previous issues of the journal «Systems Psychology and Sociology». Methodological basis of an inner structure of a human activity is shown in present paper. Besides, it includes the description of the interconnections and interrelationships between the productive characteristics of the human activity and factors determining its inner structure.

*Key words:* system, structure, motivation, work readiness, work capacity, working ability, work efficiency.

### Введение

Деятельность человека наряду с продуктивными характеристиками, составляющими ее внешний, или объективный аспект, имеет столь же важный внутренний аспект, связанный с теми субъективными обстоятельствами, которые позволяют получить ответ на вопросы: «зачем», «каким способом» и «какой ценой» эта деятельность выполняется. Целью настоящей работы является предложение системно-психологического подхода к разрешению этих вопросов, позволяющего связать между собой возможности объективной диагностики мотивации, психической работоспособности и напряженности человека.

### 1 Факторы эффективности деятельности

Первый вопрос — «зачем» — связан с мотивационным компонентом деятельности, с субъективно воспринимаемой значимостью и напряженностью ситуации деятельности. Этот компонент может быть назван фактором *M*. Установить систему, на уменьшение напряженности которой направлена деятельность, — значит ответить на первый вопрос в общем плане. Гораздо сложнее дать более дифференцированный ответ, подразумевающий количественную оценку мотивационного

потенциала, или уровня мотивации. Проблема здесь заключена в трудности непосредственного определения субъективного мотивационного рейтинга регулируемой системы [3].

Второй вопрос — «каким способом» — связан с внутренними средствами деятельности, используемыми субъектом для ее выполнения. Этот компонент представляет собой способность к работе или работоспособность, как внутреннюю характеристику субъекта — фактор *P*. Наряду с когнитивными и специальными способностями он включает в себя всю совокупность навыков и умений создания и регулирования социальных и технических систем, а также специальные знания и умения, вплоть до профессиональных автоматизмов [2].

Третий вопрос — «какой ценой» — связан с характеристикой функционального состояния организма и наличия у субъекта психофизиологического ресурса, использование которого способно обеспечить выполнение деятельности. Это психофизиологический компонент деятельности — фактор *T*. Его особенность состоит в возможности объективной количественной оценки функционального состояния и резервов организма на основе анализа физиологических данных.

Что же представляют собой эти три фактора в совокупности? С системных позиций их взаимосвязь составляет внутреннюю структуру деятельности и ее внутренние условия. Общим эквивалентом этих условий является **эффективность деятельности субъекта**. Принимая во внимание, что все три фактора внутренней структуры деятельности могут формироваться независимо друг от друга, а снижение любого из них до некоторого минимума делает деятельность невозможной, эффективность деятельности субъекта ( $E$ ) может быть представлена как произведение показателей мотивации, работоспособности и функционального состояния организма:

$$E = M \cdot P \cdot T.$$

С этой точки зрения факторы внутренней структуры деятельности образуют ортогональную систему координат подобно той, что представлена на рис. 1, а эффективность деятельности  $E$  предстает в виде объема построенной в упомянутых координатах пространственной фигуры.

Вместе с тем, каждый из факторов внутренней структуры деятельности является качественной характеристикой эффективности деятельности, отражающей ту или иную специфическую сторону этого явления. Так, первый из рассмотренных, мотивационный фактор отражает включенность субъекта в ситуацию деятельности, его готовность к активным действиям, направленным на достижение поставленной цели, или **работоспособность**.

Как типологическая характеристика, мотивационный фактор находится в связи с проявлением волевых качеств личности и ее эмоциональным состоянием. В первом случае речь идет об устойчивости субъективных мотивационных рейтингов за счет их связи с базовой мотивационной структурой личности. При отсутствии конкурирующей мотивации волевые качества остаются в латентном состоянии. Они проявляются лишь при условии конфронтации мотивов, когда принятие решения напрямую зависит от прочности мотивационного ядра личности и всей соподчиненной ему структуры менее значимых мотивов. Именно в этом случае мы замечаем, что ранее начатая деятельность под влиянием вновь наступивших обстоятельств быстро блокируется у одного человека и продолжает выполняться, несмотря на давление этих обстоятельств, у другого. Дело здесь в том, что для второго

человека отступить — означает большее, чем просто прекратить деятельность, которая в новых условиях, может быть, уже не видится целесообразной сама по себе. Отступление означает для него ущерб значительно более важным внутренним диспозициям личности.

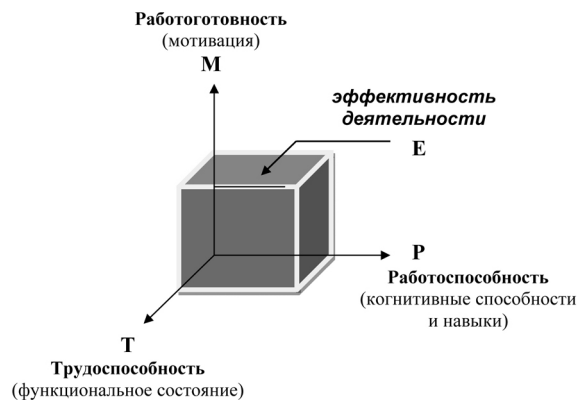


Рисунок 1 – Графическая интерпретация внутренней структуры деятельности

Что касается эмоционального состояния, то некоторые его аспекты получают объяснение на основе представления об индивидуальных порогах эмоционального восприятия события. Так, например, эмоциональная лабильность может быть объяснена снижением индивидуальных порогов эмоционального восприятия.

Для того чтобы уяснить качественную роль фактора  $P$  — внутренних средств деятельности, мы должны представить сложное явление — работоспособность — в виде многомерной матрицы ее частных типов, выделенных по трем основным критериям:

- рассматриваем ли мы свойство работоспособности как индивидуально-типологическую черту субъекта или характеристику его актуального состояния (шкала «класс навыков»);
- рассматриваем ли в основном физический или психический аспект производимого труда (шкала «тип навыков»);
- связан ли данный труд с наличием специальных профессиональных навыков, или речь идет о способности системообразования в широком смысле, общем для данной культуры (шкала «вид навыков»).

В этом контексте фактор внутренних средств деятельности определяет интересующий нас аспект явления, или характеристику **работоспособности** [1].

Наконец, фактор  $T$  — функциональное состояние организма — характеризует воз-



возможность субъекта справиться с нагрузкой заданной величины и продолжительности, или его **трудоcпособность**. При этом, как функциональная характеристика, трудоcпособность отражает, прежде всего, наличие физиологического ресурса, или резервов организма. В то же время, как типологическая черта, трудоcпособность включает в себя множество частных характеристик: устойчивость к физическим и информационным нагрузкам, стрессоустойчивость и ряд других.

## 2 Формула эффективности деятельности

Представления о внутреннем и внешнем строении деятельности, разумеется, оказались бы весьма неполными без учета их взаимной соотношенности. Для того, чтобы пояснить это обстоятельство, обратимся к такой важной характеристике, какой является психофизиологическая цена деятельности, или расход части функциональных резервов субъекта, произведенный для обеспечения деятельности на физиологическом уровне.

Психофизиологическая цена деятельности представляет собой напряженность, которую испытывает организм человека при выполнении этой деятельности. Согласно предложенному в системной психологии определению, напряженность представляет собой разность энтропии системы в стационарном и текущем состояниях [3]:

$$N = S_{cm} - S_m,$$

где:  $S_{cm}$  — энтропия системы в стационарном состоянии;  $S_m$  — энтропия системы в текущий момент времени.

Применительно к оценке функционального состояния организма, как это показано в [5], унифицированной мерой психофизиологической напряженности является интегральный показатель напряженности — *ИПН*.

Учитывая, что в процессе деятельности *ИПН* изменяется от 0, при отсутствии у обследуемого признаков психофизиологической напряженности, до 1, в случае максимальной выраженности этих признаков, наличный функциональный резерв обследуемого  $T'$  может быть найден как:

$$T' = 1 - \text{ИПН}.$$

Вместе с тем, функциональный резерв, будучи одной из внутренних характеристик деятельности, является одновременно таким же объективным результатом труда, как и его продуктивные показатели. Это открывает воз-

можность установить с его помощью соотношение между интегральной характеристикой внутренних условий деятельности — эффективностью деятельности ( $E$ ), с одной стороны, и объективными показателями продуктивности труда [4], и расхода функциональных резервов организма, с другой.

Используя процедуру попеременного исключения (замораживания) одного из объективных показателей, мы получим две типичные ситуации, которые можно проиллюстрировать следующими примерами:

– для первой ситуации допустим, что два человека, выполняя стандартное тестовое задание, обнаружили различные уровни продуктивности —  $\Pi_1$  и  $\Pi_2$  соответственно. В то же время их функциональные затраты или показатели психофизиологической цены деятельности в итоге оказались одинаковым. Таким образом, существует связка условий:

$$\begin{cases} \Pi_1 \neq \Pi_2 \\ T'_1 = T'_2 \end{cases},$$

где  $T_1$  и  $T_2$  — функциональные резервы первого и второго обследуемых в ходе деятельности.

В этом случае, допуская равную значимость ситуации обследования для ее участников, в отношении объективных и субъективных характеристик деятельности справедливо соотношение:

$$\frac{E_1}{E_2} = \frac{\Pi_1}{\Pi_2},$$

утверждающее, что показатели эффективности деятельности обследуемых соотносятся как показатели продуктивности их труда.

– в качестве второй ситуации рассмотрим противоположный случай, когда при тех же исходных условиях показатели продуктивности деятельности оказались у обследуемых равными, а их итоговые функциональные затраты — нет. То есть существует обратная связка условий:

$$\begin{cases} \Pi_1 = \Pi_2 \\ T'_1 \neq T'_2 \end{cases}.$$

В этом случае соотношение объективных и субъективных характеристик деятельности, или уравнение деятельности приобретает вид:

$$\frac{E_1}{E_2} = \frac{T'_1}{T'_2}.$$

Оно утверждает, что показатели эффективности деятельности обследуемых соотносятся как средние уровни их функциональных резервов в ходе деятельности.

Обобщая предшествующие частные уравнения, для общего случая неравенства показателей продуктивности труда обследуемых и неравенства их функциональных резервов, т. е. при условии:

$$\begin{cases} P_1 \neq P_2 \\ T'_1 \neq T'_2 \end{cases}$$

имеем обобщенное уравнение деятельности (ОУД):

$$E = P(1 - ИПН).$$

Из этого уравнения следует, что эффективность деятельности возрастает с ростом продуктивности труда и уменьшается с ростом психофизиологической цены деятельности. Раскрывая содержание показателя эффективности в левой части уравнения, получаем ОУД в канонической форме:

$$M \cdot P \cdot T = P(1 - ИПН).$$

Пользуясь обобщенным уравнением деятельности, можно сделать ряд частных выводов относительно его отдельных компонент. Так, в случаях, когда мы заведомо располагаем данными о близком уровне мотивационных потенциалов и трудоспособности двух субъектов (как, например, при сравнении работы двух курсантов летного училища, выполняющих одно и то же тренировочное задание в реальной ситуации полета), соотношение их уровней работоспособности или, в данном

случае, обученности, при прочих равных условиях можно определить из выражения:

$$\frac{P_1}{P_2} = \frac{P_1(1 - ИПН)_1}{P_2(1 - ИПН)_2},$$

где нижним индексом 1 и 2 обозначены данные первого и второго обследуемых соответственно.

И, напротив, в случае априорного равенства уровней работоспособности и трудоспособности (например, при выполнении теми же курсантами привычных тестовых заданий на тренажере, в условиях, когда они ранее уже не раз демонстрировали близкие показатели эффективности), отношение текущих показателей эффективности работы отражает соотношение наличного уровня мотивационных потенциалов обследуемых по отношению к данному виду работы:

$$\frac{M_1}{M_2} = \frac{P_1(1 - ИПН)_1}{P_2(1 - ИПН)_2}.$$

### Заключение

Таким образом, может быть установлено весьма важное как для теоретического исследования, так и для практической работы, соотношение важнейших внутренних и внешних характеристик деятельности человека. В том числе, на основе этого соотношения открывается возможность для количественной оценки эффективности деятельности, как производной результатов измерения ее продуктивных показателей и психофизиологической напряженности человека.

### Литература

- 1 **Грабовский А. И.** Психическая работоспособность молодежи. М.: Просвещение, 2003.
- 2 **Романова Е.С.** Психодиагностика. СПб.: Питер, 2005.
- 3 **Рыжов Б. Н.** Системные основания психологии // Системная психология и социология. 2010. № 1.
- 4 **Рыжов Б. Н.** Системные основания психологии (продолжение) // Системная психология и социология. 2010. № 2.
- 5 **Рыжов Б. Н.** Системная психометрика напряженности // Системная психология и социология. 2013. № 7.



**О СОЗДАНИИ ИНТЕГРАТИВНОЙ МОДЕЛИ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ**

Романова Е. С., Рябова И. В., Макшанцева Л. В.  
*МГПУ, Москва*

В статье ставится проблема разработки интегративной модели психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса с учетом внедрения Федеральных государственных образовательных стандартов. Рассматриваются теоретико-методологические и нормативно-правовые вопросы психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса на современном этапе. Уделяется внимание технологии психолого-педагогического обеспечения образования, реализуемой с учетом всех участников социального взаимодействия на разных этапах и уровнях образования, включая «школьное» и «вузовское» взаимодействие, а также взаимодействие в рамках развития кадрового потенциала.

*Ключевые слова:* психолого-педагогическое сопровождение, интегративная модель, система социально-психологической поддержки и психолого-педагогической помощи, социальное взаимодействие.

**ON INITIATION OF AN INTEGRATIVE MODEL  
OF PSYCHO-PEDAGOGICAL MAINTENANCE  
OF EDUCATION PROCESS AT UP-TO-DATE SCHOOL**

Romanova E. S., Ryabova I. V., Makshantseva L. V.  
*MCTTU, Moscow*

In this article the problem of development of an integrative model of psycho-pedagogical maintenance of education process is put taking into consideration the procedure of Federal state educational standards application. Theoretical and methodological, and also regulatory questions of nowadays psycho-pedagogical maintenance of the education process participations are considered. The main attention is paid to the problem of psycho-pedagogical supply technology. In particular, it is emphasized that psycho-pedagogical maintenance is realized by the functioning of all social interaction participants at all educational levels, including «school», «higher education» and human resources interactions.

*Key words:* psycho-pedagogical maintenance, integrative model, the system of social and psychological support and psycho-pedagogical support, social interaction.

**1 Научные основы и нормативно-  
правовые вопросы психолого-  
педагогического сопровождения**

В современном обществе, ответственном за подрастающее поколение, отчетливо прослеживается необходимость понимания взрослыми особенностей ребенка и умения развивать его потенциальные возможности. В этой связи усиливается роль знания эффективных методов и приемов воспитания ребенка, отсюда возрастает важность подготовки профессионалов-педагогов. Наука о развитии ребенка, о воспитании детей, занимающая исключительное положение и неразрывно связанная с широкой психолого-педагогической практикой, нацелена на обеспечение гармоничного развития личности во всем контексте ее характеристик и проблем. В этой связи

является актуальным создание социально-психологических условий для развития личности учащихся и их успешного обучения.

В соответствии с законом «Об образовании в Российской Федерации» и в целях реализации права каждого человека на образование федеральными государственными органами, органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления «создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способ-

ствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья» [10, ст. 5, п. 5].

Ключевым аспектом в решении общей проблемы подготовки подрастающего поколения является создание интегративной модели психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса. С одной стороны, социально-психологическое сопровождение рассматривается как направление комплексной системы социально-психологической поддержки и психолого-педагогической помощи, базирующейся на методологических основах системной психологии. С другой стороны как интегративная технология психолого-педагогического обеспечения образования, осуществляемая в отношении учащихся образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей и образовательных учреждений для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи при их переходе в массовую школу [8, 9].

В процессе практического внедрения интегративной модели психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в отношении учащихся образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей и образова-

тельных учреждений для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи при их переходе в массовую школу, прежде всего, следует анализировать два направления:

первое — проблема включенности ребенка в образовательную общность;

второе — технологии и методы психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса.

Включенность ребенка в образовательную общность, опосредованная механизмом деятельной роли, позиции, определяется возможностью его существования (функционирования) в деятельности, общении и взаимодействии. Целесообразно учитывать все векторы включенности, осуществляемые на разных уровнях образования, организациях разного вида, а также во взаимодействии всех участников образовательного процесса. В каждом конкретном случае важно рассмотрение вида, типа и формы включенности ребенка в образовательную среду с определенной характеристикой организационно-функциональной структуры. Границы структуры обозначаются исходя из основополагающих целей достижения целостной включенности ребенка в образовательную общность.

Система социально-психологической поддержки и психолого-педагогической помощи осуществляется с учетом всех участников образовательного процесса (табл. 1) [5, с. 137].

Таблица 1

#### Примеры участников образовательного процесса на разных этапах образования

Объекты учебно-воспитательной деятельности	Этапы образования	Субъекты реализации задач образования
Дети дошкольного возраста	Дошкольное (основное, дополнительное, специальное) образование	Родители (законные представители), воспитатели, руководители образовательных учреждений, педагоги специального и дополнительного образования
Учащиеся школьного возраста	Школьное (основное, дополнительное, специальное) образование	Родители (законные представители), учителя, руководители образовательных учреждений, педагоги специального и дополнительного образования
Студенты (бакалавры, специалисты, магистры, аспиранты)	Вузовское и другое профессиональное образование	Преподаватели, научные руководители и консультанты, академические консультанты, руководители образовательных учреждений
Работники образования (воспитатели, учителя, преподаватели)	Последипломное профессиональное образование: курсы повышения квалификации, профессиональная переподготовка	Преподаватели, научные консультанты, руководители образовательных учреждений

На сегодняшний день одним из главных остается вопрос о классификации объектов изучения в образовании. Нередко они формируются эмпирически, исходя из запросов общественной жизнедеятельности. Принято считать, что объектом экспертизы может и должна быть вся педагогическая сфера в целом. Известны примеры систематизации объектов, в основе которой положено представление о том, что в ее качестве выступают элементы педагогической системы. Например, для гуманитарной экспертизы принято выделять следующие объекты: учащиеся; преподаватели; учебно-воспитательный процесс; уклад жизни школы; среда и окружение [1].

Причем, объектами могут выступать образовательные учреждения разного типа (например, государственное / негосударственное образовательное учреждение). Так, например, к полномочиям органов государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования относится, среди прочих, «организация предоставления психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, своем развитии и социальной адаптации» [10, ст. 8, п. 12]. К организациям, осуществляющим обучение, относятся и «организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» [10, ст. 31, п. 1].

Следует отметить, что обучающимся предоставляются права на:

«1) выбор организации, осуществляющей образовательную деятельность, формы получения образования и формы обучения после получения основного общего образования или после достижения восемнадцати лет;

2) предоставление условий для обучения с учетом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья, в том числе получение социально-педагогической и психологической помощи, бесплатной психолого-медико-педагогической коррекции;

3) обучение по индивидуальному учебному плану, в том числе ускоренное обучение, в пределах осваиваемой образовательной программы в порядке, установленном локальными нормативными актами» [10, ст. 34, п. 1].

Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в отношении учащихся образовательных учреждений для

детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и образовательных учреждений для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи при их переходе в массовую школу, имеет свои особенности. В первую очередь — это, наряду с профилактикой и предотвращением, преобладание в программе преимущественно коррекционного характера, что делает особенно актуальным тщательную разработку и анализ процесса внедрения их в практическую деятельность, особенно в контексте Федерального государственного образовательного стандарта, обеспечивающего преемственность образовательного процесса. Программа предполагает формирование универсальных учебных действий на каждом из этих этапов, которые рассматриваются как способность ребёнка к развитию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта, а также культурную идентичность учащегося, его социальную компетентность и способность к самостоятельной организации процесса усвоения новых знаний и умений. Это подразумевает анализ: личностных действий (категорий учебных действий, направленных на ценностно-смысловую ориентацию учащихся); коммуникативных действий (обеспечивают социальную компетентность и сознательную ориентацию детей на мнение окружающих); познавательных действий (направленных на установление причинно-следственных связей и закономерностей, выявление круга интересующих проблем); регулятивных действий (обеспечивающих организацию учащимся своей учебной деятельности). При оценке сформированности универсальных учебных действий учащихся педагогу необходимо знать уровень нескольких важных показателей: состояние здоровья детей; уровень развития речи; развитие навыков общения; умение контролировать своё поведение во время занятий.

В итоге можно обозначить, что в свете решения общей проблемы создания интегративной психолого-педагогической модели сопровождения участников образовательного процесса ключевую позицию занимает разработка функционирующего механизма сопровождения, опосредованного введением новых Федеральных государственных образовательных стандартов. Технология психолого-педагогического обеспечения образования, включающая в себя аспекты обучения, развития и

сопровождения, осуществляется с учетом всех участников социального взаимодействия на разных этапах и уровнях образования, включая «школьное» и «вузовское» взаимодействие, а также социальное взаимодействие в рамках развития кадрового потенциала.

## **2 «Школьное» взаимодействие в процессе психолого-педагогического сопровождения**

Данное сопровождение традиционно рассматривается как одно из приоритетных направлений деятельности психолога образования, которое имеет свои особенности, свои актуальные цели и задачи.

Рассматривая социально-психологическое сопровождение как целостный и непрерывный процесс, охватывающий всех субъектов деятельности в сфере образования, на всех его уровнях, важно гармоничное сочетание его основных аспектов:

- содержательных (определение содержания конкретных форм деятельности, в том числе, анализ социально-психологического статуса субъекта деятельности, своевременное разрешение проблем, нахождение эффективных форм сопровождения);
- организационных (логически продуманного, осмысленного процесса, охватывающего все направления и всех участников взаимодействия);
- функциональных (реализация цели и задач психолого-педагогического сопровождения).

Создание социально-психологических условий для успешной включенности ребенка в образовательную общность (адаптации, школьной успеваемости) является главной целью интегративной модели психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в отношении учащихся образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и образовательных учреждений для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи при их переходе в массовую школу.

Для достижения поставленной цели необходимо учитывать основные позиции, связанные с:

- индивидуально-дифференцированным подходом в образовании;

- коррекционно-развивающей направленностью учебно-воспитательного процесса;
- использованием современных психолого-педагогических технологий;
- решением задач обучения, ориентированных на особые образовательные потребности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;
- укреплением физического и психического здоровья, профилактикой физических, умственных и психологических перегрузок обучающихся.

Включенность каждого ребенка в образовательную общность тщательно планируется и осуществляется в ходе проведения основных видов и направлений психолого-педагогической и медико-социальной деятельности, которая, может проводиться поэтапно, начиная с принятия решения о поступлении ребенка в школу, например:

- психолого-медико-педагогический консилиум/психолого-педагогическая диагностика для определения уровня психологической готовности детей к школьному обучению;
- психологическая профилактика;
- преодоление неблагоприятных факторов, сопутствующих развитию ребенка;
- психологическое информирование участников образовательного процесса;
- психологическое консультирование родителей (законных представителей);
- психологическое консультирование учителей и педагогов специального образования;
- психологическое консультирование руководителей образовательных учреждений;
- коррекционно-развивающая работа.

В рамках адаптационного этапа важно проведение аналитической работы, направленной на осмысление итогов общих усилий педагогов, психолога и родителей (законных представителей), по созданию благоприятных условий для адаптации первоклассников.

Особого решения требует работа со школьниками, испытывающими проблемы в школьной адаптации, которая может быть выстроена следующим образом: сначала с использованием методов психолого-педагогической диагностики выявляются школьники, испытывающие трудности в формировании универсальных учебных действий. Затем проводится психологическое консультирование и просвещение педагогов в контексте результатов диагностики — это, по сути, является началом



организации помощи детям, испытывающим различные сложности в обучении и поведении с учетом данных психодиагностики.

Возвращение к проблеме адаптации, как правило, происходит при переходе в среднюю школу. В этом случае психолого-педагогическое сопровождение может включать мониторинг развития психических и интеллектуальных процессов учащихся; ознакомление с результатами мониторинга администрации, педагогов, родителей (законных представителей), самих учащихся; организация и проведение коррекционно-развивающих занятий; просветительская и консультационная деятельность; профилактическая работа.

Актуальным вопросом психолого-педагогического сопровождения современного образовательного процесса является обеспечение осознанного и ответственного выбора дальнейшей профессиональной сферы деятельности учащихся, которое может осуществляться в рамках следующих мероприятий: исследование и диагностика особенностей личности учащихся старших классов, их образовательные потребности и профессиональные интересы; организация информационной работы с родителями (законными представителями) учащихся и учащимися, направленной на ознакомление с ситуацией на рынке труда, с профессиональными учреждениями начального, среднего и высшего образования; проведение коррекционно-развивающих занятий.

Особого подхода требует решение таких задач, как психолого-педагогическое сопровождение учащихся «группы риска» (исследование особенностей познавательной деятельности, изучение личностных особенностей учащихся и системы взаимоотношений, организация и проведение коррекционно-развивающих занятий, просветительская и консультационная деятельность); сохранение и укрепление психологического здоровья (просветительская и профилактическая работа с участниками образовательного процесса).

*Оценка эффективности* психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в школе, а также *успешности* реализации интегративной модели данного сопровождения, основана, прежде всего, на показателях развития личности учащихся, формирования у них необходимых навыков компетентности, которые определены новыми образовательными программами в контексте

внедрения последних Федеральных государственных образовательных стандартов.

При этом можно дифференцировать педагогические и психологические критерии оценки. Например, к педагогическим критериям относятся: успеваемость учащихся; их активность, инициативность, заинтересованность в школьной жизнедеятельности; специфика поведения в школе и вне школы; особенности взаимодействия с одноклассниками, педагогами; профессиональное самоопределение учащихся старших классов и выпускников школы.

В структуру психологических критериев оценки входят такие как: психологическая готовность к регулярному обучению; реализация потенциальных возможностей обучающихся; развитие их способностей; особенности личностного развития; психическое и физическое здоровье; уровень социальной адаптивности; специфика межличностного взаимодействия; соотношение интересов, мотивации, способностей.

Вопросы, связанные с решением таких сложных проблем, требуют особых методов, которые носят социальный характер. Эти методы и методики находятся в стадии разработки, но они необходимы, так как нацелены на помощь в решении вопроса модернизации образования и модернизации науки.

### **3 «Вузовское» взаимодействие в процессе психолого-педагогического сопровождения**

Обеспечение профессионального становления, имеющего свою специфику и характеристики, направлено, прежде всего, на создание благоприятных социально-психологических и психолого-педагогических условий для обучения в вузе в условиях компетентного подхода; формирование психологической культуры и укрепление психического здоровья студентов; помощь в раскрытии личностного потенциала, саморазвитии, самореализации студентов [6].

Компетентный подход к высшему профессиональному образованию предполагает реализацию следующих *функций психолого-педагогического сопровождения*:

- развивающей диагностики, на основе которой разрабатываются индивидуальные рекомендации для студента, определяются условия его успешного обучения;

- тренингов личностного и профессионального развития и саморазвития;
- мониторинга социально-профессионального развития;
- психологического консультирования по проблемам социально-профессионального развития;
- проектирования альтернативных сценариев профессиональной жизни;
- лично ориентированных тренингов повышения социально-профессиональной компетентности;
- тренингов адаптации, самоуправления, саморегуляции эмоционально-волевой сферы и самовосстановления личности.

Важным в обеспечении профессионального становления является: оказать помощь в овладении студентами эффективными способами преодоления широкого спектра возможных проблем, а также научить будущего профессионала решать свои проблемы самостоятельно.

Раскрытие проблемы современного студента как субъекта образовательного процесса можно осуществить через следующие актуальные вопросы: социально-психологические особенности студенческого возраста, прежде всего, на тех из них, которые влияют на поведение и учебную деятельность студентов. Например, мотивация учебной деятельности зависит от таких факторов, как индивидуальные особенности студентов, ценностные ориентации и т.д.; адаптация к обучению в вузе — одна из важных общетеоретических проблем, исследуемых на психофизиологическом, индивидуально-психологическом и социально-психологическом уровнях; успешность обучения в вузе во взаимосвязи с формированием специальных способностей; параметры компетенций выпускника, определяющие его состоятельность как профессионала [3].

Исходя из поставленной цели, психолого-педагогическое сопровождение высшего профессионального образования на основе компетентностного подхода осуществляется по следующим направлениям:

- *адаптационное*, главной задачей которого является адаптация студентов к условиям обучения в вузе, к высоким интеллектуальным нагрузкам;
- *профорориентационное*, задачами которого являются тестирование и консультирование по вопросам профессионального становле-

ния и путей профессионального развития, формирование готовности выпускников к выполнению будущей профессиональной деятельности;

- *диагностическое*, проводимое с целью определения социально-психологического и психолого-педагогического климата в вузе, основных потребностей и запросов студентов в работе службы психолого-педагогического сопровождения;
- *развивающее*, предполагающее развитие различных сторон личности студента;
- *консультационное*, учитывающее различные виды и формы взаимодействия субъектов образовательной деятельности: преподавателей, студентов и абитуриентов.

#### 4 Развитие кадрового потенциала в педагогической области

Как уже отмечалось, важным аспектом в деле качественного образования является подготовка способных, знающих, творчески мыслящих, компетентных педагогов.

Развитие кадрового потенциала в педагогической области опосредовано необходимостью решения таких практических задач, как: обеспечение учащихся квалифицированными учителями, придерживающимися четких стандартов профессиональной деятельности и поведения; совершенствование программ непрерывной подготовки учителей и повышения их квалификации; развитие и распространение этических норм и принципов профессионального поведения [7].

Развитие послевузовского образования призвано создавать: дополнительные условия для трансляции новаторских приемов педагогики; повышения авторитета и статуса педагога; улучшения его материальной заинтересованности; повышения инвестиционной привлекательности учреждений образования.

Особое значение имеет деятельность научно-методических центров, центров оценки и сертификации, научные изыскания университетов, институтов, факультетов, кафедр и лабораторий, исследовательских образовательных учреждений. Обобщение и трансляция опыта по данному вопросу могут служить дополнительным научным основанием для выработки рекомендаций по качеству новому уровню образовательных услуг, совершенствованию менеджмента и управления образованием во всех его уровнях и сферах. Результаты этих обобщений (с уче-



том динамических изменений, генерируемых в образовательных учреждениях) способны стать основой научного прогноза построения школы будущего, усилить мотивацию научных и педагогических кадров, повысить их конкурентную устойчивость и адаптацию к меняющимся потребностям общества. Выполнение творческих задач, как показывает анализ общей ситуации, могут взять на себя специализированные центры, органически связанные непосредственно с образовательными учреждениями, с одной стороны, и органами управления образованием — с другой. Это в полной мере отвечает решению задачи развития общественно-профессиональной экспертизы как одного из приоритетов государственной политики на современном этапе.

Особенно возрастает значимость решения вопросов *подготовки (переподготовки) кадров* в свете необходимой выработки критериев оценки педагогической деятельности с точки зрения компетенций и компетентностей для создания некоего профессионального стандарта специалиста, работника или другого субъекта труда [2].

Многие современные исследования посвящены рассмотрению предмета педагогической отрасли, в том числе: закономерности трудового процесса, особенности личности субъекта деятельности и их взаимосвязи со средствами, процессом (содержанием), условиями и организацией трудовой деятельности, а также система признаков, свойств и взаимоотношений объектов, явлений, которые обуславливают профессиональную деятельность.

Исследование педагогической деятельности, закономерностей формирования конкретных ее видов, направлено на изучение индивидуального и коллективного субъекта труда, а также системы взаимоотношений в целом.

Важно отметить, что «назначение системы оценки качества образования состоит не во внешнем контроле, не в проверке достижения требуемых результатов или стандарта (качество не равно стандарту), а в создании условий для совершенствования образовательных систем» [4, с. 313].

Проблема развития кадрового потенциала системы общего образования актуальна и с позиции решения общей задачи управления состоянием образовательной сферы, и с позиции удовлетворения потребностей общества в высокопрофессиональных педагогических кадрах.

Постановка данной проблемы предполагает участие и координацию усилий самых различных уровней и субъектов управления и организации учебного процесса. Все большую значимость во всех процессах реконструирования учебно-педагогической деятельности занимают общественные и общественно-государственные формы образования.

В целях повышения эффективности и качества педагогического труда важно решение таких задач, как:

- содействие работодателям в подборе квалифицированных работников, сертифицированных по профессиям и уровням квалификации;
- повышение конкурентной устойчивости работников и их адаптации к меняющимся потребностям общества;
- стимулирование целенаправленного, непрерывного повышения уровня квалификации педагогических работников, их методологической культуры, личностного профессионального роста, использования ими современных педагогических технологий;
- выявление перспектив использования потенциальных возможностей педагогических работников.

### Заключение

Таким образом, в результате разработки интегративной модели психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса, в том числе, учащихся образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и образовательных учреждений для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи при их переходе в массовую школу, направленной на обеспечение высокого качества образования в соответствии с требованиями новых образовательных стандартов, можно подвести следующие итоги: предложена ее научная характеристика; уточнены принципы психолого-педагогического обеспечения образования в соответствии с актуальными целями и задачами; сформулированы ключевые проблемы психолого-педагогического сопровождения всех участников социального взаимодействия (в том числе, школьного и вузовского); актуализирован вопрос развития кадрового потенциала системы общего образования.

*Литература*

- 1 **Братченко С. Л.** Гуманитарная экспертиза образования: условия проведения // Шк. технологии. 2001. № 4. С. 137–149.
- 2 **Геворкян Е. Н., Романова Е. С., Абушкин Б. Н.** Проект профессионального стандарта на должность «Учитель» // Системная психология и социология. 2012. № 6. С. 21–47.
- 3 **Еремина Л. Ю.** Служба психолого-педагогического сопровождения вуза при компетентностном подходе к обучению студентов // Психологическая служба в высшем учебном заведении: Материалы городской научно-практической конференции с международным участием (15 февраля 2012 г.). М.: МГПУ, 2012.
- 4 **Иванов Д. А.** Экспертиза в образовании: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. М.: ИЦ «Академия», 2008. 336 с.
- 5 **Макшанцева Л. В.** Экспертная деятельность психолога: монография. Saarbrücken, Germany: Palmarium Academic Publishing, 2012. С. 172.
- 6 **Романова Е. С.** Актуальные проблемы психологии и педагогики профессионального образования // Бюллетень учебно-методического объединения вузов Российской Федерации по психолого-педагогическому образованию. 2012. № 2(3). С. 32–34.
- 7 **Романова Е. С.** Инновационные ресурсы предметно-методической секции УМО «Психология и педагогика профессионального образования» // Педагогический журнал Башкортостана. 2013. № 1 (44). С. 65–69.
- 8 **Романова Е. С., Бершедова Л. И., Макшанцева Л. В.** Основные аспекты психолого-педагогического сопровождения ФГОС в системе среднего и высшего образования // Системная психология и социология. 2013. № 7. С. 25–49.
- 9 **Рыжов Б. Н.** Системные основания психологии // Системная психология и социология. 2010. № 1. С. 6–43.
- 10 Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ.

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СИСТЕМЫ МОНИТОРИНГА ПЕРСОНАЛА

Бершедова Л. И., Рычихина Э. Н.  
МГПУ, Москва

В условиях кризиса создание системы управленческого мониторинга персонала становится особо актуальным. В статье рассматриваются основные подходы и требования к формированию мониторинга персонала на основе социально-психологических параметров, обосновываются его основные направления и пути создания в организации.

*Ключевые слова:* управление персоналом, мониторинг, показатели и индикаторы мониторинга, система мониторинга персонала, социально-психологические характеристики.

## SOCIO-PSYCHOLOGICAL FOUNDATION OF THE PERSONNEL MONITORING SYSTEM

Bershedova L. I., Rychikhina E. N.  
MCTTU, Moscow

In times of economic crisis it is especially important to develop a system of personnel monitoring for management. This article reviews the main methods and requirements to form a personnel monitoring system based on socio-psychological characteristics, and defines the directions and steps for the development of such system in an organization.

*Key words:* personnel management, monitoring, criteria and indicators of monitoring, personnel monitoring system, socio-psychological characteristics.

### Введение

Современное управление, нацеленное на стратегическое развитие, предъявляет все более высокие требования к персоналу. Для того чтобы обеспечить организацию высокопрофессиональными специалистами, нацеленными на реализацию задач, стоящих перед ним, и работающими в единой слаженной команде, необходимо уделять особое внимание к качеству работы служб по управлению персоналом.

### 1 Подходы к мониторингу персонала в практике организаций и значение его создания

Службы по управлению персоналом эффективно работающих организаций переформируются, они находятся в постоянном поиске новых методов работы. Во многом совершенствованию работы этих служб будет способствовать система мониторинга персонала. Отдельные элементы такого мониторинга имеют место на современных российских предприятиях. В литературе упоминается о необходимости формирования такого мониторинга, но не дается рекомендаций по его созданию [13].

Иногда, как дань моде, руководители служб по управлению персоналом создают

мониторинг отдельных показателей. Часто под мониторингом персонала понимается прямое отслеживание (англ. *monitoring* — слежение, наблюдение) деятельности персонала, например, в процессе работы за компьютером. Данный тип мониторинга позволяет осуществлять учет рабочего времени и контроль персонала. Потребность в таком контроле способствует появлению специальных компьютерных программ, отслеживающих деятельность работников в организации [5, 9].

Имеют место и другие подходы к существенному пониманию данного вида мониторинга, например, отслеживание удовлетворенности [6] или оценки и аттестации [12] персонала. Предлагаются методики оценки инновационного потенциала персонала [4] или обосновывается его необходимость в кадровом планировании, как основа прогнозирования [3]. Порой мониторинг персонала подменяется термином «кадровый мониторинг», что значительно сужает рамки исследуемого понятия, так как показатели кадрового мониторинга не учитывают внутреннее состояние состояния организации, ее микро и макросреды.

Однако поверхностное понимание сущности мониторинга приводит к тому, что результаты этой деятельности не дают эффекта, а только усложняют работу. Рядовые

сотрудники отделов по управлению персоналом относятся к отслеживанию мониторинговых показателей с прохладцей, как к новому увлечению своих руководителей. Основная проблема заключается в том, что с наибольшей эффективностью будет работать системный мониторинг, а не отдельные, порою не связанные между собой, показатели. В данном случае можно согласиться с тем мнением, что мониторинг служит определенном этапом в разработке кадровой политики [13].

## 2 Понятие «мониторинг персонала»

Для того чтобы сформировать эффективную и «работающую» кадровую политику, необходимо создать систему мониторинга персонала, что требует выявления сущности понятий «мониторинг» и «система мониторинга персонала», разработать его концепцию и модель. Мониторинг персонала является составной частью управленческого мониторинга, основное содержание которого дается в монографии Э. Н. Рычихиной [11]. При этом выступает не менее важной составляющей, чем, например, финансовый, экономический или конкурентный разновидности мониторинга, которые осуществляются в организации. Поэтому дадим определение управленческого мониторинга, как процесса систематического отслеживания и сбора данных об объекте управленческой деятельности как системе и внешних факторов, влияющих на него, обработка полученных результатов, их сохранение, использование и распространение с целью эффективного воздействия субъекта управления на управляемый объект. Данные мониторинга служат основанием для принятий управленческих решений, реализации общих функций управления. Важной характеристикой мониторинга служит его непрерывность (протяженность во времени), наличие стабильных индикаторов, охватывающих все составляющие системы управления.

Исходя из определения, данного управленческому мониторингу, можно вывести понятие «мониторинга персонала», под которым понимаем непрерывное систематическое отслеживание состояния системы управления персоналом (включая внутренние и внешние данные), его составных элементов на основе постоянных показателей и индикаторов, а также создание условий для выполнения управленческих функций на основе полученной информации.

## 3 Концептуальный подход к мониторингу персонала

Основной целью мониторинга является создание необходимой информационной базы для руководства предприятия. Мониторинг должен стать одним из инструментов, способствующих работе развивающихся организаций. Системно организованный мониторинг персонала включает в себя и социологические, и психологические показатели персонала, его качественные и количественные характеристики.

Мониторинг персонала выполняет разнообразные задачи, основные из них заключаются в следующем:

- формирование основы для разносторонней оценки существующего потенциала персонала;
- создание данных для целостного видения всей системы организации;
- выявление имеющихся резервов для развития предприятия за счет развития персонала;
- создание базы для написания истории развития предприятия;
- формирование системы мотивации на предприятии;
- совершенствование информационной базы для анализа деятельности всего предприятия;
- определение тенденций развития персонала, направлений его подготовки и переподготовки;
- формирование базы данных для прогнозирования и разработки стратегии развития предприятия;
- совершенствование системы управления.

При организации системы мониторинга персонала необходимо придерживаться следующих основных принципов:

- системности, т. е. охвата всех факторов, характеризующих персонал предприятия и рынка труда региона;
- необходимости понимания цели деятельности всеми участниками процесса сбора мониторинговых данных;
- научности, т. е. мониторинг должен быть организован на основе современных научных достижений, с учетом объективных законов и закономерностей, научно апробированных методов исследования;
- мотивации, т. е. необходимости понимания всеми участниками цели деятельности в процессе сбора мониторинговых данных;

- ответственности, т. е. каждый должен отвечать за качество собранных им мониторинговых данных и предоставлять их в необходимые сроки;
- принцип распространения данных мониторинговых исследований и обратной связи, т. е. ознакомление с итогами мониторинговой деятельности на различных уровнях предприятия, применение данных мониторинга персонала при обосновании принятых управленческих решений, получение информации о результатах воздействия данных мониторинга на все стороны жизнедеятельности предприятия;
- развития, т. е. организация постоянной работы над совершенствованием системы мониторинга, которая должна проходить эволюционно, так как революционные ее изменения приведут к потере накопленных за предыдущие периоды данных;
- демократизма и делегирования полномочий, т. е. привлечение к выработке управленческих решений на основе мониторинговых данных сотрудников предприятия в соответствии с их уровнем компетенции и заинтересованности;
- иерархичности, т. е. подход к созданию и развитию системы мониторинга на всех уровнях системы управления предприятием;
- единоначалия, т. е. подчинение деятельности по сбору мониторинговых данных руководителю предприятия и отчетность перед ним, определение руководителем процедуры (плана) мониторинговых мероприятий для поддержания целостности системы мониторинга.

Организация проведения мониторинга предполагает выявление следующих аспектов: определить объекты мониторинга, выявить условия для сбора данных, при их отсутствии создать инструментарий для проведения исследований (если нет готовых разработанных методик) или переработать существующие применительно к своим условиям и проблемам, определить стабильные индикаторы (показатели), по которым будут проводиться мониторинговые отслеживания, при необходимости принять решения о выборке.

Важной составляющей концептуального подхода к системе мониторинга персонала является формирование требований, на основе которых он строится. Наиболее важными требованиями являются следующие:

- мониторинг должен отражать все основные процессы, связанные с деятельностью персонала;
- мониторинг должен осуществляться на всех уровнях;
- должен способствовать координации действий всех элементов системы;
- на основе данных мониторинга должна осуществляться конкретная работа и при необходимости оказываться помощь;
- мониторинг должен содержать информацию для выполнения основных функций руководства: прогнозированию, планированию, контролю, мотивации, организации и координации, результатом которых становится принятие управленческих решений;
- мониторинг включает в себя показатели развития не только внутренней, но и внешней среды;
- необходимо осуществление связи с другими системами, входящими в состав управленческого мониторинга, внутри предприятия, например, с финансовым мониторингом, и вне его, например, с системой мониторинга рынка труда региона.

В ходе мониторинга персонала проводится оценочная характеристика изучаемых явлений. При этом необходимо учитывать определенные требования к мониторинговым показателям, выполнение которых позволит получить максимально объективные данные о системе. Требования к мониторинговым показателям аналогичны требованиям к качеству любой информации, они выделены Р. А. Фатхутдиновым [14, с. 122]:

- своевременность;
- достоверность;
- достаточность;
- надежность;
- комплексность;
- адресность;
- правовая корректность;
- возможность многократного использования;
- высокая скорость сбора, обработки и передачи;
- возможность кодирования;
- актуальность.

Качество полученной мониторинговой информации является важным фактором, которому необходимо уделять значительное внимание, поэтому к перечисленным требованиям добавим следующие:



- системность;
- максимально допустимое упрощение показателей;
- валидность;
- размерность;
- измеримость;
- фактологичность;
- практичность;
- функциональная определенность.

Показатели и индикаторы играют важную роль в управлении. Они выполняют три основные функции: являются формой представления информации; средством анализа целей, ситуаций, проблем, решений; выступают в качестве средств мотивации и стимулирования.

#### 4 Процесс создания мониторинга персонала

Создание системы мониторинга персонала представляет собой сложный процесс и включает в себя несколько последовательных этапов. Объектами исследуемой разновидности управленческого мониторинга (сферой мониторинга) являются основные составляющие внутренней и внешней среды системы управления персоналом, системообразующие связи, позволяющие существовать предприятию как целостной открытой системе.

В качестве предмета выступают качественные и количественные характеристики персонала предприятия.

На следующем этапе формирования мониторинга персонала необходимо определить показатели и индикаторы, которые необходимы предприятию. Для этого необходимо сформировать принципиальную модель системы мониторинга персонала. Схематично вариант такой модели представлен на рисунке 1.

Как уже отмечалось, система мониторинга персонала должна включать в себя показатели и индикаторы внутренней и внешней среды. Показатели внутренней среды были разделены на два составных компонента. Один из них включает разнообразные характеристики персонала, второй – связанные с персоналом показатели работы организации и ее системы управления. Первая группа в характеристике персонала включает в себя показатели и индикаторы учетных данных о состоянии персонала, среди которых сведения о возрасте, стаже, образовании, здоровье, семейном положении и т.п. Обычно эти данные собираются в кадровой службе организации и вместе с показателями второй группы служат основой кадрового планирования. Во вторую группу показателей и индикаторов в этом разделе



Рисунок 1 – Модель системы мониторинга персонала



входят результаты профессиональной деятельности и профессиональной компетентности в рамках должностных инструкций, а также сведения о результатах оценки и аттестации персонала, повышении квалификации, карьерном росте и т.д. В данной же группе целесообразно отслеживать процесс адаптации вновь принятых сотрудников или переведенных на новую должность. В третьей отражаются отдельные данные о психологических особенностях работников, связанные с выполнением профессиональных обязанностей, включающие информацию о саморазвитии, стремлении к обучению, настроению, отношению к сложившейся организационной культуре, конфликтность и т.п.

Именно сбор данных показателей и представляет собой особую сложность, так как требует профессиональных навыков для проведения такого рода исследований, обобщения полученных результатов. Особое значение определение таких данных становится актуальным для руководящего состава организации. Социальные и психологические методы исследования в процессе управления персоналом играют особую роль для менеджеров среднего и низшего звена, особенно при решении таких вопросов, как формирование кадрового резерва, планирования развития обучения, оценки результатов деятельности. С целью проведения мониторинга управленческого персонала, включающего в себя менеджеров среднего и нижнего звена, необходимо отслеживание разнообразных компетентностных характеристик работников организации. Для этого возможно использование разнообразных социально-психологических методик.

Для определения потенциала руководителей целесообразно использовать опросник ограничений управленческого потенциала М. Вудкока, Д. Френсиса — тест «Менеджерский потенциал». Проведенные исследования свидетельствуют, что большинство менеджеров имеют средние (82%) и высокие (90%) показатели по параметру «чёткость целей». При этом в содержании целей находят своё отражение конкретные результаты исполнительской деятельности (79% от выборки). Наиболее чёткие представления о желаемом будущем организации, фактической её миссии, имеют 21% испытуемых. Однако в процессе развития, получения практического опыта и обучения многие показатели могут претерпевать изменения. Для выстраивания карьеры

целесообразно отслеживать данные показатели в мониторинговом режиме, что позволит выявлять динамику развития управленца и давать возможность пробовать свои силы на других должностях.

Для характеристики профессионально значимых качеств менеджера необходимо учитывать показатели конфликтологической компетентности данной категории работников. Подходы к содержанию конфликтологической компетентности рассмотрены в статье Л. И. Бершедовой и Э. Н. Рычихиной [2].

Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что психологическое сопровождение управления персоналом в силу множественности и многогранности задач развития приобретает в организации и значимую ценность в широком спектре вопросов. Среди них особое значение приобретают отбор персонала, определение содержательной основы профессиональной компетентности менеджеров разного уровня, развития персонала, формирования организационной культуры и методов командной работы, управления результативностью, создания мотивирующей рабочей среды, профессионального и личностного самосовершенствования руководителей. Большую помощь для практического психолога, работающего в системе управления персоналом, могут оказать работы Е. С. Романовой [7, 8] и др.

Реализация столь обширной психологической программы в значительной степени преобразует профессиональную позицию психолога. Приоритетным содержанием этой позиции становится недирективный подход к психологическому сопровождению менеджмента. Это предполагает изменение функции психолога-консультанта с оценки, констатации на конструирование, проектирование, оказание психологической поддержки и развитие способности личности строить собственный проект профессионального и личностного развития на основе принятия ответственности за свой выбор. Поэтому главным во всей психодиагностической процедуре, с которой начинается любая программа профессионального и личностного самосовершенствования, является самостоятельность, свобода выбора, опора на собственные желания, на совокупный жизненный опыт менеджеров, своё видение ситуации, интуицию, на все то, что помогает человеку принимать решение. С другой стороны работа менеджера, как показывают

исследования, предполагает в содержании профессиональной компетентности наличие психологических факторов, позволяющих эффективно выполнять свои обязанности. Проблемы психологического содержания профессиональной компетентности менеджера раскрыты Л. И. Бершедовой [1].

Психологическое сопровождение состоит в структурировании самого процесса принятия самостоятельных индивидуальных решений — составление профиля базовых профессиональных компетенций и индивидуального проектирования самосовершенствования, активизирующего процессы профессионального самопознания, саморазвития, самореализации и взаимодействия в пространстве общей идеологии, культуры, философии и миссии организации. Учет этих показателей играет особое значение при построении системы мотивации персонала, базирующейся на мотивационном профиле личности, что показано в работе Б. Н. Рыжова [10].

Вторая группа показателей и индикаторов внутренней среды объединяет такие данные, которые связаны с управленческой деятельностью и необходимы для управления персоналом: прогнозирования и планирования, организации работы, мотивации и контроля. Сюда отнесем определение различных коэффициентов, позволяющих определить качественный уровень персонала и его состояние: это показатели текучести кадров, коэффициент оборота по приему; коэффициент оборота по выбытию; коэффициент восполнения работников; коэффициент постоянства кадров. В данной группе показателей выделяются четыре направления, определяющие сформировавшуюся в организации систему управления, которая объединяет функции и методы управления, сложившуюся систему мотивации персонала и выстроенную организационную структуру, общую эффективность работы организации, ее имидж.

Показатели внешней среды, выделенные в модели мониторинга персонала, образуют также три группы. Первая в ней — это мониторинг правовой базы, которая оказывает влияние на деятельность организации в целом и управление персоналом в частности. Здесь отслеживаются в первую очередь изменения, касающиеся трудового законодательства, социальной политики. Вторая группа показателей внешней среды большое значение имеет не только для развивающейся или крупной

организации. Состояние рынка труда региона влияет на общее настроение персонала, что позволяет ему либо дорожить имеющимся местом работы, либо искать более подходящий для себя вариант с более приемлемыми условиями на рынке труда. На состояние рынка труда оказывает влияние общий уровень развития экономики, мониторинг которого будет способствовать прогнозированию ее развития.

Системный подход, на основе которого должна строиться система мониторинга персонала, предполагает учет не только показателей внутренней и внешней среды, но и параметры входа и выхода. Поэтому при анализе необходимо учитывать данные о рынке труда региона, вести учет выбывших сотрудников, их трудоустройство, а также тех лиц, которые находятся на пенсии. К показателям внешней среды относятся данные, связанные с составом работников предприятий-конкурентов. Особое внимание должно уделяться анализу и отслеживанию состояния профессионального образования всех уровней.

В ходе мониторинговых наблюдений проводится оценочная характеристика изучаемых явлений. Полученная информация должна постоянно обрабатываться и представляться руководителю в виде информационного сообщения, аналитической справки, таблиц или графиков, т. е. обзора отслеживаемой информации с представлением наглядного материала.

При наличии информации, которая не используется руководством, необходимо выявить причины этого. Важно регулярно определять долю используемой информации, анализировать ее и проводить корректировку состава отслеживаемых показателей.

Завершается формирование концепции мониторинга персонала фиксацией конкретных показателей, которые заносятся в таблицу. Образец такой таблицы приводится далее. В нее заносятся необходимые данные для проведения мониторинга. Данная таблица является документом, утвержденным руководителем предприятия и служит основой для проведения мониторинга.

При формировании системы мониторинга персонала необходимо определиться не только с названием тех или иных показателей, но и по каждому из них решить вопрос о необходимости выборки, ее тип и способы. Затем определяются методы сбора информации. При проведении опросов или тестирования, например, требуется создание своего или поиск уже

Таблица 1

Образец таблицы по систематизации мониторинга персонала организации

Объект	Индикаторы (показатели)	Выборка	Методы сбора информации	Периодичность сбора информации	Ответственный	Вид представления информации	Каналы распространения информации
1 Образование	- коэффициент образовательного уровня; - уровень квалификации	Сплошная	1) анализ учетных данных; 2) беседы	Ежегодно	Отдел управления персоналом	Аналитическая справка	Все уровни
2 Управленческий потенциал		Менеджмент, резерв	Опросник ограничений управленческого потенциала М. Вудкока, Д. Френсиса	Один раз в 3 года	Психолог	Аналитическая записка	Высший и средний менеджмент
3 И т.д.							

имеющегося инструментария. Важным фактором формирования системы мониторинга персонала в организации является проблема периодичности его проведения. Конечно, чем чаще он проводится, тем лучше. Однако не все данные можно и нужно собирать ежедневно или даже ежемесячно. Периодичность сбора зависит от характеристики тех параметров, которые отслеживаются в процессе осуществления мониторинга. За основу определения периодичности целесообразно взять хозяйственный год. Итоги подводятся по пятилетнему циклу.

Так как разные показатели требуют разных подходов к определению сроков, то в отдельной графе указываются частоту сбора показателей (ежемесячно, ежеквартально, раз в год). Ежемесячная информация носит оперативный характер и включает, например, показатели, связанные с прогулами или другими нарушениями трудовой дисциплины, повышением разрядов или прохождением обучения и т.д. Информация тактического характера собирается ежеквартально, и включает такие данные, как, например, качественный состав кадров. Раз в год отслеживаются стратегические показатели, к которым можно отнести эффективность реализации планов развития

персонала, результаты оценки персонала и т.д. В таблице также определяется форма представления обработанной информации, наиболее подходящей для соответствующих показателей.

Система сбора мониторинговой информации будет эффективно работать тогда, когда за сбор и фиксацию результатов отвечает конкретный сотрудник, в функции которого должны входить не только вопросы контроля своевременного и правильного представления информации, а также обработка и распространение ее по определенным коммуникационным каналам. В большинстве организаций вопросы построения и поддержания коммуникаций обычно не рассматриваются. Формирование системы управленческого мониторинга будет способствовать решению этого вопроса. Необходимо определить уровень распространения информации: высший уровень руководства, средний уровень менеджмента (руководители отделов, подразделений), распространение между отделами, внутри конкретного отдела, для сотрудников всего предприятия. Данная система также подразумевает решение проблемы каналов распространения полученной мониторинговой информации по персоналу, то есть, как она будет доводиться до сведения

ее получателей: в виде письменной справки, сообщения на собрании, при помощи доски объявлений и т.д.

Результаты мониторинговых данных могут стать основой не только для принятия конкретных управленческих решений, например, при составлении прогнозов развития персоналом, но и служить источником формирования кадровой политики.

Для работы мониторинга и для его проведения должны быть созданы следующие условия:

- финансовые, включающие в себя определение тех средств, которые необходимо затратить для осуществления мониторинга;
- кадровые, то есть осуществить подготовку лиц, проводящих мониторинг, и тех, кто должен использовать его данные для принятия управленческих решений;
- организационные, определяющие структуру, состав и функции лиц и подразделений, отвечающих за сбор данных мониторинга;

- технические, которые включают необходимое оборудование для проведения мониторинга, в том числе и современные компьютерные программы;
- информационные, т. е. должна быть сформулирована система для сбора и обработки внутренней и внешней информации.

### Заключение

Таким образом, мониторинг персонала становится важной основой для реализации управленческих функций. Наличие полной и качественной мониторинговой информации позволит значительно улучшить качество управленческого анализа, будет способствовать совершенствованию управления и достижению максимальной его эффективности. Результативность такого мониторинга возрастает при системном подходе к его организации и проведению. Для формирования системы мониторинга необходимо определить его модель и концепцию, в которой будут сформулированы основные подходы к его проведению.

### Литература

- 1 **Бершедова Л. И.** Психологическое содержание профессиональной компетентности менеджера. Монография. Тамбов: ГГУ им. Г. Р. Державина, 2011. 142 с.
- 2 **Бершедова Л. И.** Конфликтологическая компетентность в структуре профессиональной деятельности учителя и классного руководителя // Вестник Тамбовского университета. 2013. № 7. С. 116–121.
- 3 **Егоров А.** Кадровое планирование и мониторинг персонала // Финансовая газета. 2002. № 30.
- 4 **Месяц В. А.** Мониторинг инновационного потенциала персонала предприятий // Известия РГПУ им. А.И.Герцена. 2008. № 76-1.
- 5 **Михайлов П.** Мониторинг персонала в корпоративном окружении: программные решения компании Mipko. URL: <http://www.mipko.ru/monitoring-personala.html>.
- 6 Мониторинг удовлетворенности персонала. URL: [http://pr-rost.ru/ekspertiza/arhiv\\_statej/kadrovyy\\_monitoring\\_v\\_organizacii/](http://pr-rost.ru/ekspertiza/arhiv_statej/kadrovyy_monitoring_v_organizacii/).
- 7 **Романова Е. С.** Психодиагностика. СПб.: Питер, 2009. 400 с.
- 8 **Романова Е. С.** 147 популярных профессий: психологический анализ и профессиограммы. М.: Аспект-пресс, 2011. 400 с.
- 9 **Рудюк И. В.** Мониторинг и системы контроля за деятельностью персонала / И. В. Рудюк, И. Н. Степанова. URL: <http://www.kadrovik.ru/modules.php?op=modload&name=News&filearticle&sid=95>.
- 10 **Рыжов Б. Н.** Системные основания психологии // Системная психология и социология. 2010. № 1.
- 11 **Рычихина Э. Н.** Мониторинг как общая функция управления. Монография. Ухта: УГТУ, 2007. 168 с.
- 12 **Савина А.** Кадровый мониторинг в организации. Режим доступа: <http://hr-portal.ru/varticle/monitoring-udovletvorennosti-personala>.
- 13 Управление персоналом / под ред. Т. Ю. Базарова, Б. Л. Еремина. М.: ЮНИТИ, 2002. 560 с.
- 14 **Фатхутдинов Р. А.** Управленческие решения. М.: ИНФРА-М, 2001. 283 с.

## СИСТЕМНОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ ТРЕНИНГОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ В ЛИЧНОСТНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ

Варламова И. Н.  
МГПУ, Москва

Статья посвящена вопросу о системном воздействии тренингов на формирование психологической готовности студентов к решению задач в личностной и профессиональной сфере. Дается определение сути тренингового метода. Обсуждаются возможности использования группового тренинга для получения знаний и отработки практических навыков эффективной коммуникации и взаимодействия.

*Ключевые слова:* тренинг, цели, задачи, эмоциональные переживания, самопознание, перспективы, позитивные перемены.

## SYSTEM IMPACT OF TRAINING ON THE FORMATION OF THE STUDENTS' PSYCHOLOGICAL READINESS TO THE TASK SOLVING IN PERSONALITY AND PROFESSIONAL SPHERE

Varlamova I. N.  
MCTTU, Moscow

The article is devoted to the problem of system impact of training on the formation of the students' psychological readiness to the task solving in personality and professional sphere. The main features of training method is shown. The possibility of training use in getting new knowledge and practical skills for effective communication and interaction are discussed.

*Key words:* training, goals, tasks, emotional experience, self-knowledge, perspectives, positive changes.

### Введение

Современные подходы и технологии группового тренинга в высшем учебном заведении способствуют профессиональному становлению студентов, познанию искусства активной и полноценной жизни в обществе. Непростые условия жизни, в которых происходит взросление студенческой молодежи, диктуют необходимость специальных мер для формирования психологической готовности студентов к решению задач в социальной, личностной и профессиональной сфере.

### 1 Общая характеристика тренинга

«Суть тренингового метода в том, что — это способ организации активности участников в пространстве и времени тренинга с целью достижения изменений в их жизни и в них самих» [5, с. 26].

**Важнейшая цель и задача** группового тренинга — помочь участнику выразить себя своими индивидуальными средствами, а для этого сначала надо научиться воспринимать и понимать себя.

### Основные цели тренинга:

- создание условий для личностного роста участников тренинга;
- формирование социального взаимодействия студентов;
- раскрытие индивидуальных особенностей личности;
- получение знаний и отработка практических навыков эффективной коммуникации и взаимодействия;
- помощь в осознании возникающих проблем в социальной, личностной и профессиональной сфере;
- освобождение от комплексов и внутренних барьеров в процессе тренинга;
- психокоррекционная работа;
- построение новых эффективных стереотипов поведения и общения;
- получение персональных результатов;
- решение конкретных проблем.

### Основные задачи тренинга:

- понять особенности и принципы группового взаимодействия;



- освоить приемы психологического контакта с собеседником;
- корректировать свое поведение в условиях психологического дискомфорта;
- способствовать осознанию своей жизненной перспективы, целей, путей и способов их достижения.

Для достижения поставленных целей и решения задач тренинга, по желанию и с согласия каждого участника, применяются методы аутогенной тренировки и релаксации, специальные упражнения и технические приемы, трансформационные модели и медитации, игры для ума и тела, притчи и метафоры, групповые дискуссии и психогимнастика, тестирование и самодиагностика. Содержание программы может быть скорректировано с учетом специфических особенностей и запросов группы. Средство фиксации эффективности тренинга: анкета-отзыв «Откровенно говоря...».

## **2 Процесс обретения силы в личностном росте на групповых тренингах**

В методическом пособии «Мой стиль — здоровье и успех», авторы Л. Е. Курнешова, В. А. Родионов, Е. С. Романова, М. А. Ступницкая отмечают, что «одним из наиболее распространенных психолого-педагогических методов воздействия на формирование поведенческой установки является тренинг, который позволяет, воздействуя на эмоциональную сферу человека, обеспечить его нужной информацией, помогает сформировать необходимые навыки и отработать оптимальную личную стратегию поведения в типичной ситуации» [5, с. 26–27].

Определенный интерес представляет концепция Т. Е. Косаревской, Р. Р. Куткиной, С. И. Лашук согласно которой: «Студент — это представитель специфической социальной категории людей, готовящихся к профессиональному труду, высококвалифицированному выполнению функций специалиста в той или иной области деятельности» [4, с. 17]. В связи с этим, каждый студент нуждается в психологическом сопровождении. Как отмечает Э. Ф. Зеер, «психологическое сопровождение — это целостный процесс изучения, формирования, развития и коррекции становления личности» [3, с. 23]. По мнению Г. С. Даниеляна, «преимущества тренинговых занятий связаны с теми достоинствами, которые имеет групповая форма по сравнению с индивидуальной:

- групповой опыт противодействует отчуждению, помогает решению межличностных проблем;
- группа отражает общество в миниатюре;
- возможность получения обратной связи и поддержки от людей со сходными проблемами;
- в группе человек может обучаться новым умениям, экспериментировать с различными стилями отношений среди равных партнеров;
- в группе участники могут идентифицировать себя с другими;
- взаимодействие в группе создает напряжение, которое помогает прояснить психологические проблемы каждого;
- группа облегчает процессы самораскрытия и самопознания» [2, с. 47].

В ходе тренинга успешно формируются коммуникативные навыки, значительно активнее решаются вопросы духовного развития личности. С точки зрения Е. Б. Весны «зрелую личность характеризует целостность, интегрированность, неразрывность социализирующей и индивидуализирующей линий двух компонентов, единого процесса духовного развития» [1, с. 397].

Проведение групповых тренингов в высшем учебном заведении — это одна из обширных сфер профессиональной деятельности психолога в вузе. Как пишет О. С. Нестерова: «У нас есть предположение, что одним из наиболее эффективных способов развития у будущих педагогов выявленных качеств личности являются тренинговые занятия, которые являются одной из форм активного обучения» [6, с. 127].

По мнению В. А. Родионова, «именно тренинг как метод работы с первокурсниками представляется наиболее эффективным, хотя бы по той причине, что наиболее полно воздействует на все компоненты личности. Известно, что с его помощью можно оказывать направленное воздействие на когнитивный, эмоциональный, мотивационный и поведенческий компоненты. Добавим, что тренинг вообще является универсальным методом, будучи одновременно средством развития способностей к обучению, способом перепрограммирования модели управления поведением и деятельностью, частью планируемой активности, направленной на увеличение профессиональных знаний и умений» [7, с. 160].

Тренинг позволяет участникам сознательно пересмотреть сформированные ранее стерео-



типы и решить свои личностные проблемы. Участники тренинга пополняют свои психологические знания, у них появляется определенный опыт позитивного отношения к себе, к окружающим людям и к миру в целом. На групповых тренингах, которые систематически проводятся со студентами МГПУ, доступным и понятным языком излагаются важнейшие принципы и даются практические навыки работы со своим сознанием, которые, в конечном счете, при упорной и продолжительной работе позволяют человеку управлять своей жизнью и действительно формировать свою реальность в соответствии со своими целями.

Тренинг дает толчок по направлению к насыщенной позитивными переменами жизни, которая способна принести удовлетворение и ощущение полноты существования. Сведения об устройстве человеческой психики, данные в обобщенной форме, но в то же время содержащие основные положения современной психологической науки сочетаются с эффективными и доступными методами исследования собственной психики, которые позволяют понять, почему мы ведем себя так, а не иначе, чем это обусловлено, и как можно изменить те модели поведения, которые препятствуют полному самовыражению и создают проблемные ситуации, выхода из которых, на первый взгляд, нет. Тренинг проводится в доброжелательной атмосфере: минилекции, индивидуальные рекомендации, интерактивные упражнения, имитационное и ролевое моделирование.

На тренингах практикуются упражнения для активизации работы ума, через которые тренер может вывести участников на обсуждение важных вопросов, проблем, блока, сложной темы, термина, позиции и т.п. Различного рода разминки, медитации и релаксации, позволяют сбросить физическое, умственное и эмоциональное напряжение. Все это дает студентам мощный положительный заряд и желание претворить полученные знания в жизнь.

Процесс обретения силы в личностном росте так эффективен потому, что он помогает преодолеть жизненные проблемы, полностью раскрыть и проявить свои человеческие возможности. В процессе личностного роста очень важно сориентировать студентов в правильном направлении. Здесь им поможет понятие «рубежа роста».

Подобно природе, человек, пока он жив, всегда пробивается к новым целям — он растет. Тот, кто полон жизненных сил, всегда

пытается найти новые направления. Та часть нашего бытия, где происходит продвижение к новому, и является нашим рубежом роста. Это та следующая точка, к которой движется наше вечно эволюционирующее «Я». Чтобы создать нашу жизнь такой, какой мы хотим ее видеть, необходимо предпринимать шаги, которые продвинуто к новым рубежам. Каждый рубеж роста может сопровождаться разнообразными эмоциональными переживаниями — от радости до боли, от смущения до озарения. Иногда возникает страх неизвестности, так как участник тренинга продвигается к новым областям познания. И в то же время часто появляется ощущение полноты и глубины существования, благодаря тому, что человек овладевает искусством жить. Иногда это болезненно и неудобно, в другое время, студент испытывает радость от преодоления какого-либо препятствия. Но в одном можно быть уверенным — если каждый участник группового тренинга находится на своем рубеже роста, то он будет ощущать эмоциональный подъем.

Каждый человек уникален, поэтому рубеж роста не может быть лучше или хуже рубежом роста остальных людей. Он просто другой. Понимание того, что рост — это индивидуальный процесс, освобождает людей от широко распространенного человеческого заблуждения — оценки себя относительно других или относительно чьего-то предвзятого мнения о том, какими мы должны быть.

Расти — это значит быть живым, а быть на рубеже роста — значит быть в наиболее динамичном жизненном состоянии, в процессе становления, искусно используя присущую нашему разуму творческую силу. Люди могут потратить годы, накапливая знания о себе, но для того, чтобы изменить что-нибудь, человеку нужно овладеть принципами направленной мысли. Знания о себе без навыков творческой мысли становятся бессильными. Однако умение творить с помощью мысли не сделает жизнь человека лучше, если он не знает себя.

Методики, предлагаемые на групповых тренингах, сочетают в себе две жизненно важные величины: самопознание и сотворение себя как личности. Некоторым людям их знания ничего не дали, так как они упрощенно и поверхностно подошли к принципам творческой мысли и потому были обескуражены их кажущейся неэффективностью. Другие овладели этими навыками, но без адекватных знаний о себе они пытались создать в своей

жизни совсем не то, что им действительно было нужно. На групповых тренингах подход к проявлению творческой мысли в реальности включает в себя больше, чем просто овладение техническими приемами; это искусство осознанной творческой жизни.

### 3 Наиболее часто встречающиеся запросы студентов

В процессе обсуждения со студентами их проблемных ситуаций, были выявлены следующие, наиболее часто встречающиеся запросы.

- 1 Умение принимать жизненно важные решения.
- 2 Снятие умственного, физического и эмоционального напряжения.
- 3 Построение любовных взаимоотношений.
- 4 Преодоление неблагоприятных ситуаций.
- 5 Решение конфликтных ситуаций в семье.
- 6 Коррекция черт характера.
- 7 Преодоление неуверенности в себе.
- 8 Коррекция самооценки.
- 9 Ревность.
- 10 Тревожные состояния.
- 11 Умение позитивно мыслить.
- 12 Страхи.
- 13 Умение управлять собой в условиях психологического дискомфорта.
- 14 Мнительность.
- 15 Коррекция взаимоотношений со сверстниками, родителями, преподавателями.
- 16 Раздражительность и несдержанность.
- 17 Увлекаемость.
- 18 Отсутствие контакта с сокурсниками.
- 19 Хронически неблагоприятная семейная среда.

- 20 Развитие стрессоустойчивости и саморегуляции.
- 21 Совмещение работы с учебной.
- 22 Организация времени.
- 23 Неопределенность профессиональных перспектив.
- 24 Разочарование в процессе обучения.

### Заключение

Таким образом, системное воздействие тренингов на формирование психологической готовности студентов к решению задач в личностной и профессиональной сфере, доказало целесообразность применения тренингового метода. В перспективе планируется разработка и проведение новых тренингов, таких как: «Аутотренинг», «Жизнь со вкусом успеха», «Тренинг позитивного самовоспитания», «Время — дефицитный ресурс», «Тренинг уверенности в себе», «Тренинг коррекции самооценки», «Тренинг общения», «Саморегуляция и развитие стрессоустойчивости», «Формирование здорового образа жизни», «Управление финансовыми ресурсами», «Готовы к сессии на «отлично», «Жизнь без наркотиков» и др.

Тренинг личностного роста — это возможность на практике ощутить, что такое настоящая внутренняя свобода, научиться уважать и любить себя и других, изменить к лучшему себя и свои взаимоотношения с людьми. Это обретение умения наилучшим образом выстраивать межличностные отношения и взаимодействия. Помешать в этом могут привычки, сомнения, нежелание взаимодействовать, лень, страх, неприятие. Помогут — активная жизненная позиция, последовательность, целеустремленность и готовность действовать.

### Литература

- 1 **Весна Е. Б.** Психологические закономерности и механизмы процесса социализации-индивидуализации в онтогенезе / Е. Б. Весна: Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13: М., 1998. 397 с.
- 2 **Даниелян Г. С.** Тренинг развития коммуникативных умений и навыков как психологическая поддержка студентов. Мат-лы городской научно-практической конференции с международным участием (15 февраля 2012 г.). Психологическая служба в высшем учебном заведении. М.: МГПУ, 2012. 47 с.
- 3 **Зеер Э. Ф.** Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов, 5-е изд. М.: Академический проспект; Фонд «Мир», 2008. 23 с.
- 4 **Косаревская Т. Е., Кутькина Р. Р., Лашук С. И.** Психологические аспекты личностного становления студентов. Методические рекомендации для кураторов студенческих групп, психологов и воспитателей. Витебск: УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2006. 17 с.
- 5 **Курнешова Л. Е.** и др. Мой стиль — здоровье и успех / Л. Е. Курнешова, В. А. Родионов, Е. С. Романова, М. А. Ступницкая. М.: Школьная книга, 2010. С. 26–27.
- 6 **Нестерова О. С.** Анализ уровня сформированности профессионально важных качеств у будущих педагогов. Мат-лы городской научно-практической конференции с международным участием (15 февраля 2012 года). Психологическая служба в высшем учебном заведении. М.: МГПУ, 2012. 127 с.
- 7 **Родионов В. А., Ступницкая М. А.** Взаимодействие психолога и педагога в учебном процессе: метод. рекомендации. Ярославль: Академия развития, 2001. 160 с.

## ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫЕ СИТУАЦИИ В КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Крыжановская Л. М.  
МГПУ, Москва

В статье рассматривается проблема коррекции и развития эмоциональной сферы подростков с умственной отсталостью. При организации коррекционной работы необходимо учитывать когнитивный ресурс личности, тип эмоционального реагирования, мотивацию и возрастные особенности подростков с умственной отсталостью.

*Ключевые слова:* эмоционально значимые ситуации, подростки с умственной отсталостью, коррекция и развитие эмоционального реагирования, тренинг общения, коммуникативная деятельность, речевое взаимодействие; психологические параметры стимула.

## EMOTIONALLY SIGNIFICANT SITUATIONS DURING COMMUNICATIVE ACTIVITY IN ADOLESCENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITY

Kryzhanovskaya L. M.  
MCTTU, Moscow

In this article the problem of correction and development of emotional sphere in adolescents with intellectual disability is considered. When organizing the correction work it is necessary to take into consideration the cognitive resources of the personality, the type of emotional reaction, motivation and psychological age features in adolescents with intellectual disability.

*Key words:* emotionally significant situations, adolescents with intellectual disability, correction and development of emotional reactions, communications training, communicative activity, verbal interaction, psychological parameters of the stimulus.

### Введение

Эмоционально значимые ситуации в коммуникативной деятельности подростков отличаются ярко выраженными реакциями, связанными с эмоциями. Среди подростков с ограниченными возможностями здоровья, в частности, с умственной отсталостью, наблюдается отсутствие эмоциональных реакций в познавательной деятельности. Вопрос эмоционально-значимых ситуаций в познавательной и коммуникативной деятельности умственно отсталых подростков остаётся сегодня сложным.

### 1 Коррекция и развитие эмоционального реагирования подростков с умственной отсталостью

В психологии разработано достаточно методов измерения эмоционально-значимых ситуаций путём введения произвольных помех [4, 5]. Проблемой является подбор демонстрации эмоционально значимого стимула в деятельности. Во многих экспериментах использовались: тест Айзенка, регулярная

последовательность зрительных сигналов, «Карты Зеннера» [1]. Измерялось функциональное состояние испытуемых, сердечные сокращения, амплитуда кожно-гальванических реакций и другое. Эффективность оценки эмоционально-значимых ситуаций увеличивает помехозащищённость. И если тренировать умственно отсталых подростков, демонстрируя экспозиции (зрительные и слуховые), вызывающие те или иные эмоциональные реакции при организации помех восприятия, с учётом эмоциональных состояний испытуемых, то коррекция и развитие эмоционального реагирования умственно отсталых подростков становится более эффективной. В проектировании индивидуальных и групповых программ психологической коррекции важно учитывать эффективность проводимых мероприятий, индивидуальные занятия с подростками вместе с родителями; коррекционные беседы, дискуссии с родителями и педагогами, социально-психологические тренинги и многое другое. Внедрение концепции социальной модели коррекционного процесса позволяет

выделить типологию субъектов коррекции, что в свою очередь систематизирует методы активного социально-психологического обучения не только учащихся, но и родителей, учителей. У подростков с отрицательной динамикой мотивов наблюдаются негативные эмоции в области взаимодействия, высказывается просьба об указании; поведенческие реакции — выражения несогласия, эмоциональная напряженность, демонстрация антагонизма и др.

В целях формирования динамики мотивов учащихся подростков с ограниченными возможностями здоровья разработана система категорий и оценочных шкал как важнейшее средство наблюдения за учебной группой, например, континуальная категориальная система: организационное единство; отношения сотрудничества; отношение к новой информации; интеллектуальное единство; стремление находить общие выводы; стремление к совместной деятельности; эмоционально-волевое единство; мажорный тон принятия информации; готовность к преодолению трудностей.

Сегодня как никогда актуальной задачей является разработка коррекционных программ в сфере инклюзивного образования. Коррекционный процесс — это организационное единство, интеллектуальное и эмоциональное, включающий в себя не только подростка, но и его социальную микросреду. Была разработана концепция социальной модели коррекционного процесса, где рассматриваются три системы коррекционного воздействия на родителей и педагогов: система знаний; система переживаний; стимул волевого побуждения клиентов. Первым компонентом социальной модели коррекционного процесса является *система знаний* — это рефлексивная система. В нее входят знания родителей и педагогов о подростке на основе их личных наблюдений. Вторым компонентом социальной модели коррекционного процесса — *система переживаний* — это мировоззренческие чувства родителей и педагогов. Коррекционная работа вызывает у родителей и педагогов чувство восторга, и чувство сомнения, чувство удивления, радость познания нового и даже боль непонимания. Третий компонент социальной модели коррекционного процесса — *стимул волевого побуждения* — это приемы, методы и средства воздействия на волю подростков, убеждение и внушение, что могут применять и родители, и педагоги, что в свою очередь может изме-

нить самих родителей, например, изменение родительских установок, стиля родительских отношений.

## 2 Типология субъектов коррекционного процесса

Коррекционная работа с социальной микросредой подростка рациональна и эмоциональна, субъективна и объективна. В ней действуют два уровня взаимодействия — диадическое и интегративное. Представленные компоненты социальной модели коррекционного процесса тесно взаимосвязаны и обусловлены. Определена *типология субъектов коррекционного процесса*, соотносимая с доминирующими компонентами модели, когда осуществляется индивидуальный подход в процессе включения родителей и педагогов в коррекционную работу с подростком.

1 Логический тип субъектов коррекционного процесса соотносится в большей степени с первым компонентом социальной модели — системой знаний, значимым коррекционного воздействия является убеждение. Убеждение апеллирует к логике и разуму родителей и педагогов, предполагает достаточно высокий уровень развития логического мышления. Содержание и форма убеждения должны соответствовать уровню развития личности.

2 Эйдетический тип субъектов коррекционного процесса соотносится с двумя компонентами — системой знаний и системой переживаний. Необходимо учитывать то, что в коррекционном процессе значима образная сфера родителей, педагогов, когда устанавливается баланс эмоционально-волевой сферы и когнитивных структур личности, т. е. представлений и суждений родителей и педагогов.

3 Поведенческий тип субъектов коррекционного процесса соотносится с третьим компонентом социальной модели, в большей степени, чем с другими — это стимул волевого побуждения — человек — совокупность вербальных и двигательных реакций на внешние воздействия (стимулы), в качестве которых выступают другие люди. Доминирующим является совместная деятельность и общение родителей, педагогов с подростком.

4 Рефлексивный тип субъектов коррекционного процесса соотносится с двумя компонентами социальной модели, т. е. с системой переживаний и стимулом волевого побуждения — движущей силой поведения являются рефлексия и самоанализ родителей и педагогов.



5. Интерактивный тип субъектов коррекционного процесса соотносится с третьим компонентом социальной модели, стимулом волевого побуждения — в ходе коммуникации субъекты коррекционного процесса обмениваются значениями, смыслами, в ходе взаимодействия участников происходит их личностный рост.

### 3 Организация коррекционного обучения

В организации коррекционной работы с социальной микросредой подростка значимым является создание условий для личностного роста родителей и педагогов. Для того чтобы создать условия личностного роста, необходимо прояснить следующее: дать оценку социальной среды, отметить ее позитивное и негативное воздействие на личность подростка. Дать характеристику взаимодействия и межличностных отношений в семье и школе. Сотрудничество влияет на организацию условий личностного роста. В сотрудничестве разрабатываются и реализуются идеи трудной цели; идеи свободного выбора; идеи опережения; идея самоанализа и так далее. Познательные установки активизируют мотивационно-потребностную сферу личности родителей и педагогов. Эмоциональные установки определяют положительное отношение родителей и педагогов к знаниям о себе. Поведенческие установки влияют на то, как родители и педагоги реагируют на свои изменения, относятся к своему личностному выражению в социальной ситуации, в стресс-ситуации.

В процессе коррекции и развития эмоционального реагирования умственно отсталых подростков необходимо учитывать их личностные характеристики, аспекты психологического потенциала индивида — самостоятельность, уверенность в себе или зависимость от группы сверстников; тип эмоционального реагирования; возрастные особенности; степень снижения интеллектуального развития. Недостаточность готовности к восприятию эмоционально-значимых ситуаций проявляется у подростков как неспособность ориентироваться в социальной ситуации [3, 5]. В связи с чем коммуникативную деятельность подростков необходимо корректировать и развивать в специально организованном тренинге общения как активном методе социально-психологического обучения.

В тренинге общения немаловажную роль занимает речевое взаимодействие с учащи-

мися. В ходе тренинга с участием тренера (обучающего) существенная часть информации, необходимая обучаемым для эффективного освоения коммуникативной деятельности, передаётся с помощью речевых инструкций, подсказки. Вербальный материал инструкций представляется доступным для подростков с умственной отсталостью. Выделяются смысловые единицы описания социальной ситуации: «очень хорошо – хорошо – плохо». Такое описание характеризует не только особенности выполнения конкретного действия учащимися, но и формирует у них адекватное эмоциональное реагирование в деятельности.

При анализе полученных данных динамики процесса освоения коммуникативной деятельностью появляется возможность коррекции последующих инструкций, дальнейшего речевого взаимодействия. Например, некоторые инструкции для обучаемых могут быть не только в форме описания, но и в форме указания, что является существенным для умственно отсталых, так как воля у них слабо сформирована [2].

Необходимо учитывать и то, что умственно отсталые подростки имеют ограниченный когнитивный потенциал. В связи с чем, обучаемым даётся не только краткая инструкция, мало информативная, но и осуществляется определённая стимуляция к действию. К психологическим параметрам стимула относится интенсивность предъявленных стимулов. Слуховые стимулы должны быть достаточно громкими, чтобы вызвать у подростков бодрое настроение, положительные эмоции, готовность к действию. При формировании эмоционального реагирования у подростков повышается ресурс внимания.

В психологической диагностике неоднократно делались попытки оценить снижение ресурса внимания в условиях, вызывающих ухудшение функционального состояния [5, 6]. У умственно отсталых учащихся отмечается ограниченность когнитивных ресурсов личности. Необходим детальный анализ проблемы ресурса внимания умственно отсталых учащихся, с учётом единого когнитивного ресурса, что немаловажно в процессе деятельности, учебной и коммуникативной. Известно, что организация паттернов поведения определяется адаптивной саморегуляцией, самоконтролем личности.

Саморегуляция занимает важнейшее место в деятельности, особенно в учебной и



коммуникативной. Известно, что саморегуляция, самоконтроль подростков обязательно предполагает наличие образа, примера. Подростки подражают наблюдаемому поведению, эмоциональному реагированию сверстников. В процессе подражания, освоение поведенческой модели, у подростков формируется внутренне-идеальный, рациональный образ-эталон: «это — хорошо; это — плохо». У подростков с умственной отсталостью этот образ имеет обедненную чувственную, эмоциональную основу. Что необходимо корректировать в тренингах общения.

### **Заключение**

Эмоционально-значимые ситуации умственно отсталых подростков влияют на эффек-

тивность их коммуникативной деятельности при сочетании в эталоне образа наглядно-чувственного и рационального компонентов. Понятийно-идеальный образ эталона для умственно отсталых подростков недоступен. Учебная и коммуникативная деятельность, работоспособность подростков взаимосвязаны с показателями психической и эмоциональной напряженности. Разрабатывая для умственно отсталых подростков тренинги обучения, корректируя у подростков коммуникативную и учебную деятельность, следует учитывать нарастающее утомление, при котором резко снижаются ограниченные способности умственно отсталых подростков при переработке ими информации.

### *Литература*

- 1 **Айзенк Т.** Проверь свои способности. М.: Мир, 1972. 65 с.
- 2 **Ананьев Б. Г.** Психология чувственного познания. М., 1980. 488 с.
- 3 **Крыжановская Л. М.** Психолого-педагогическая диагностика и консультирование. М.: МПСИ, 2008. 730 с.
- 4 **Милованова Г. Б.** Интегральная оценка эмоционального состояния человека по его вегетативным функциям. М.: Наука, 1985. 4 с.
- 5 **Романова Е. С.** Психодиагностика. СПб.: Питер, 2009. 400 с.
- 6 **Шадриков В. Д.** Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982. 80 с.

## СТРАТЕГИИ СМЫСЛОВОГО ВОСПРИЯТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Шулекина Ю. А.  
МГПУ, Москва

В настоящей статье рассматривается понятие «стратегия» в междисциплинарном аспекте. Показаны различные виды стратегий, особенности их формирования в онто- и дизонтогенезе. Основной акцент сделан на исследовании смыслового восприятия речи у детей с общим недоразвитием речи. Посредством анализа указанных стратегий автором подчеркнута характерная для этих детей специфика смысловой обработки различных речевых конструкций — слова, фразы, текста. Состояние речемыслительных стратегий у младших школьников с ОНР можно рассматривать как проявление специфических закономерностей их развития в условиях речевого дизонтогенеза.

*Ключевые слова:* стратегия, смысловое восприятие речи, текстовая компетенция, младшие школьники, общее недоразвитие речи.

## THE SPEECH COMPREHENSION STRATEGIES IN YOUNG SCHOOLCHILDREN WITH THE GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Shulekina Yu. A.  
MCTTU, Moscow

The article centers in the term «strategy» in interdisciplinary aspect. Different types of strategies and the specific forming strategies in ontogenesis and disontogenesis are presented. The reader's attention is focused on the study of speech comprehension of children with the general speech underdevelopment. The author emphasizes the specific of speech comprehension in different levels of language system by means of these strategies. The conditions of strategies of speech comprehension in young schoolchildren with the general speech underdevelopment can be considered as a manifestation of specific regularities of its development in disontogenesis.

*Key words:* a strategy, speech comprehension, the text competence, young schoolchildren, the general speech underdevelopment.

### Введение

Достижения когнитивного направления в психологической науке заметно оживили интерес специалистов к проблеме организации речемышления детей разных возрастов. Востребованными стали такие направления исследований, как поиск факторов, направляющих восприятие и понимание текста, создание моделей понимания текста, выявление стратегий воспринимающего текст субъекта, изучение коммуникативных затруднений и путей их преодоления и т.п. [8].

На основе анализа специальной литературы можно констатировать недостаточность разработанности проблемы стратегически восприятия речи в междисциплинарном аспекте. Несмотря на подготовленность данного вопроса психолингвистическими исследованиями 70–90-х гг. XX в. (В. П. Белянин, М. М. Гохлернер, Л. П. Добраев, А. А. Залевская, И. А. Зимняя, О. Д. Кузьменко-Наумова,

С. В. Куликов, Е. В. Тарасов и др.), сегодня заметен дефицит новых сведений о психологических процессах и операциях, осуществляющих взаимосвязь языковой и ментальной функции в ходе восприятия речевой информации. В настоящей статье своеобразное смысловое восприятие речи при недоразвитии речевой функции в младшем школьном возрасте представлено посредством описания речемыслительных стратегий.

### 1 Сущность и содержание понятия «стратегия»

Понятие «стратегия» стремительно входит в категориальный аппарат психологических наук, особенно в контексте изучения глубинных механизмов речемыслительной деятельности, а также специальных дисциплин, занимающихся исследованием речевого дизонтогенеза (специальная психология, логопедия, специальная педагогика). Тем не менее,

понятие «стратегия» остается неоднозначным термином. В педагогике говорят о стратегиях как о приемах обучения, соотносимых с социальными и познавательными процессами; с видами речевой деятельности, текстом, процессом обучения и т.д. [17]. Применение данных стратегий в образовательном процессе позволяет сделать обучение управляемым, а значит эффективным. Однако обучение детей таким стратегиям в ходе овладения текстовой деятельностью требует психологической готовности. Иными словами, у детей должны быть сформированы внутренние механизмы и процессы обработки вербальной информации, которые выступают необходимой платформой научения.

Определение понятия «стратегия» с позиций психологии и психолингвистики затрагивает проблему моделирования процессов когнитивной обработки вербального материала. В этом смысле *стратегия* означает индивидуальный способ обработки информации [14] или тактику поиска тех или иных сведений в познавательном процессе [11], или способ приобретения, сохранения и использования информации для достижения определенных целей [3]. Как правило, исследователи отмечают, что формирование этих стратегий у человека происходит под воздействием различных факторов: условий восприятия, характера воспринимаемого материала, особенностей познавательного развития, речевого опыта и т.д.

В ходе обсуждения вопросов, связанных с разработкой стратегических моделей, открывается возможность объяснить, как в рамках внутреннего когнитивного контекста человек интегрирует и организует новую информацию, заполняет пробелы в случае поступления недостаточной или искаженной информации, осуществляет доступ к конкретным аспектам вербальной информации [17]. Изучение стратегий также способствует более тщательному пониманию природы ментальных репрезентаций как выводного знания. «Рассмотрение выводного знания с позиций стратегического подхода означает, что его извлечение и вовлечение в формирование текстовой проекции должно осуществляться избирательно. Результат вывода для одного и того же текста (и даже для одного и того же реципиента) будет различаться в зависимости от целей обработки, характеристик текста и контекстов, знаний, мнений и убеждений реципиента, его эмоцио-

нального состояния и реализуемых им стратегий обработки информации» [4, с. 23].

Под стратегиями смыслового восприятия речи автор статьи будет понимать систему вербально-логических операций языкового сознания ребенка, посредством которых осуществляется смысловая обработка звучащей речи. Поскольку в большей степени данный вопрос касается ментального лексикона, актуальных способов функционирования знания, информации во внутреннем плане, эти стратегии могут называться речемыслительными. Разнообразие речемыслительных стратегий зависит от организации мозговой деятельности, гармоничного взаимодействия всех структур мозга, вовлеченных в процесс восприятия, переработки и хранения вербальной информации. Это подтверждают нейрофизиологические исследования, показывающие, что «различие между полушариями мозга определяется не столько качественными особенностями воспринимаемого ими материала, сколько стратегией его переработки» [26].

Разделение стратегий мозга на правополушарную и левополушарную обусловлено способом обработки информации. Считается, что лингвистическая информация, представляющая собой знаковую репрезентацию речи, обрабатывается левым полушарием, благодаря чему создается однозначно понимаемый контекст сообщения. Правополушарная стратегия заключается в формировании многомерного образа высказывания, основанного на взаимодействии эмоциональных, просодических, образных его характеристик, что дает нелинейность контекста сообщения. Однако нельзя говорить о строгой специализации стратегий полушарий мозга, поскольку в научном мире данной вопрос остается дискуссионным и выходит за рамки обсуждаемой в настоящей статье проблематики. Предполагается, что в норме их использование в большей степени определяют межполушарные интеграции.

Алгоритмы мозговой деятельности проецируются на психическую активность человека, посредством которой происходит оптимизация речемыслительных стратегий. В первую очередь, речь идет о смысловом восприятии речевого сообщения, стратегическая направленность которого является необходимой опцией. Ведь «главная особенность вербального стимула — его потенциальная доступность пониманию» [12, с. 144], и значит, человек должен обладать набором

средств для полимодальной расшифровки речевых стимулов. Представителями отечественной психолингвистики смысловое восприятие речи трактуется как активный мыслительный процесс, где гармонично сочетаются процессуальность (декодирование) и результат (акт понимания), а средствами расшифровки выступают вербально-логические операции языкового мышления (стратегии).

Исходя из того, что психофизиологическим базисом речемыслительных стратегий выступают механизмы мозговой деятельности, обеспечивающие функционирование таких психических процессов, как смысловое восприятие и запоминание речи, они будут определять некие закономерности в принятии решений в ситуации восприятия речевого сообщения. Эти закономерности закрепляются в онтогенезе за паттернами внутренней обработки речи, возникая и совершенствуясь в свои сензитивные периоды. Закономерности восприятия отдельных компонентов речи, например, лексической ее стороны, иллюстрируют указанную тенденцию. Так, для ребенка дошкольного возраста нормативным паттерном смыслового восприятия слова является акустический образ, а не значение слова, тогда как в более поздний период (младший школьный возраст) в процессе восприятия слова на первый план выходит семантический анализ его значения. Таким образом, можно утверждать, что реализация речемыслительных стратегий подчинена определенным правилам, согласно которым происходит декодирование и дальнейшее понимание речевой информации.

Однако это не значит, что смысловая обработка речи осуществляется шаблонно, по заранее известному сценарию. Каждый уровень смыслового восприятия речи имеет свои особенности, в том числе набор операционально-технических средств расшифровки многослойного речевого сообщения. Естественно предположить, что и в расшифровке разных по сложности языковых конструкций будут применяться различные стратегии. Это было доказано на примере восприятия различных типов текстов. Авторы указывают на «принципиальную неединственность» стратегий восприятия речи [16], которую обеспечивают как минимум три фактора - коммуникативная ситуация, язык общения и функциональный стиль речи; в ходе смыслового восприятия из множества имеющихся стратегий выбирается та, которая наиболее эффективна при работе с

конкретным текстом. Кроме того, как отмечает А. А. Залевская, разные стратегии подходят для разных уровней владения знанием и разные формы доступа требуются для выявления этих разнообразных типов стратегий» [8, с. 329]. Это разнообразие в свою очередь определяет сама разнородность речевого высказывания, отражающая целый ряд различных параметров текста, речевой ситуации, соотношения адресанта и адресата, являясь ключевой для выбора подходящей стратегии его смысловой обработки [6].

Речемыслительные стратегии, имея операциональную природу, связаны в большей степени с языковым развитием, языковой компетенцией человека. Протекая бессознательно, они отражают специфику перевода лингвистических значений сообщения (текста) в код мысли и наоборот. При этом ряд авторов разграничивают автоматический и контролируемый тип обработки информации, противопоставляя автоматическое и стратегическое. Действительно, некоторые стратегии, особенно когнитивные стратегии, принимающие участие в процессе идентификации слова и понимания текста, чаще всего являются неосознаваемыми и ненаблюдаемыми [17]. От состояния речемыслительных стратегий во многом зависят стратегии иного рода — речевые стратегии. Последние формируются в речевом опыте каждого человека и выступают маркерами его речевой компетенции.

Указанные стратегии отличаются сознательностью применения в учебной и коммуникативной деятельности для улучшения качества общения, усвоения знаний, извлекаемых из текстов, повышения грамотности. Согласно А.А. Залевской, «такие стратегии включают осознание того, что человек делает, какие стратегии он применяет, а также знание процесса научения. Они включают способность отслеживать и сознательно регулировать использование определенных стратегий научения в различных ситуациях» [8, с. 323]. Трудности применения речевых стратегий в норме, особенно в детском возрасте, могут возникать по разным причинам. С одной стороны, сказывается недостаточный опыт детей при работе с различными типами текстов. С другой стороны, проблемы кроются в самом речевом материале, имеющем специфическое содержание и/или оформление. Например, попытка извлечь информацию из научного текста может оказаться неудачной, если

ребенок интеллектуально не готов работать с его содержанием (не знает терминологию, не ориентируется в проблеме, др.). Тогда стратегии смысловой обработки текста частично или полностью искажаются, переходя в разряд неадекватных [10].

## 2 Формирование речемыслительных стратегий в онто- и дизонтогенезе

Как говорилось выше, появление стратегий смысловой обработки речи связывают с естественным созреванием психики ребенка и накоплением языкового опыта. За счет «формирования психических новообразований, обуславливающих качественные изменения в речемыслительной деятельности ребенка на каждом возрастном этапе его развития» [6, с. 3], он имеет возможность адаптироваться к усложнению языковых конструкций, которыми оперирует, тем самым приближаясь к взрослой речи. О развитии речемыслительных стратегий в онтогенезе опосредованно свидетельствуют индивидуально-психологические различия восприятия и понимания речи, описанные, например, [9, 13, 20, 22].

Исследования нормативных показателей смыслового восприятия речи указывают на то, что совершенствование стратегий смысловой обработки речи в младшем школьном возрасте обусловлено увеличением смысловой нагрузки высказываний, с которыми сталкиваются дети. Экспериментально доказано, что происходят качественно-количественные изменения, касающиеся увеличения минимальных единиц смысла (предикатем) в высказывании [15]. Одновременно с этим дети овладевают новыми способами предиктирования, за которыми стоит «глубина погружения» в речевой материал.

Однако есть убеждение, что подобные изменения затрагивают, прежде всего, качественный аспект речемыслительной деятельности, когда устанавливается доминанта в смысловой обработке речи, отражающая систему сложных логико-семантических связей ментального лексикона. Речемыслительные стратегии, несомненно, играют важнейшую роль в обучении. Современное общество создает новые стандарты образования, согласно которым обучение различным стратегиям работы с информацией является приоритетной задачей. В специальной психологии и педагогике сегодня также возникает необходимость совершенствования методоло-

гии обучения лиц с особыми возможностями здоровья (ОВЗ), особенно в рамках инклюзии. В настоящее время на фоне общемировой тенденции, показывающей ориентировку образовательных программ на смысловой компонент речи, актуальность заявленной в статье проблематики многократно возрастает именно в области специальной педагогики. Целый ряд трудностей детей с ОВЗ, к числу которых относятся дети с проблемами речевого развития (имеются в виду дети с общим недоразвитием речи), препятствует успешному овладению текстовой компетенцией, а значит, не позволяет таким детям полноценно воспринимать, перерабатывать, пользоваться информацией.

Несмотря на наличие многочисленных исследований, посвященных изучению осмысления речевой информации в группе детей с общим недоразвитием речи (ОНР), отсутствует целостное представление о действии механизмов смыслового восприятия при обработке ими единиц различного порядка (лексики, синтаксических конструкций, текстов). Достоверные данные о формировании специфических механизмов смыслового восприятия речи при ОНР получены нейропсихологами. Доказано, что на становление речемыслительных стратегий при ОНР влияет мозговая дисфункция, обуславливающая развитие речи у детей. По мнению В. И. Голод, «за внешне схожими типами доминантности в норме и при нарушении речевого развития скрываются различные механизмы межполушарных отношений в процессах переработки слухоречевой информации» [21, с. 58]. Примечательно, что «для детей со специфическим речевым дизонтогенезом характерным является изменение (или нарушение) механизмов, обеспечивающих взаимодействие полушарий в процессах переработки слухоречевой информации» [21, с. 115].

Можно отметить также единичные исследования в специальной педагогике, посвященные изучению стратегий смысловой обработки речевой информации [5–6; 7; 23]. В виду специфики речевого дизонтогенеза детей с ОНР представляется интересным оценить выявленные в ходе экспериментального исследования закономерности формирования у них стратегий смыслового восприятия речи.

## 3 Методика исследования

Была поставлена задача выяснить, какие стратегии смыслового восприятия речи форми-



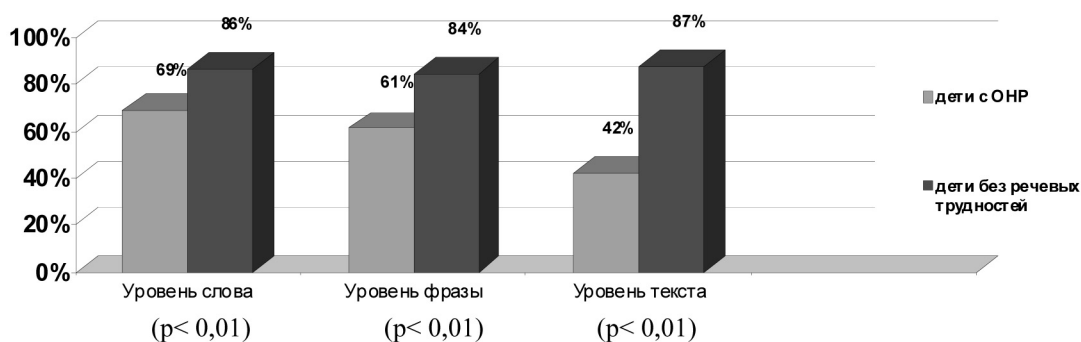


Рисунок 1 – Продуктивность выполнения заданий на смысловую обработку языковых единиц младшими школьниками с ОНР в сравнительном плане с нормативно развивающимися первоклассниками (усредненный показатель по сериям, %)

руются у детей с ОНР к младшему школьному возрасту и каковы особенности их использования для расшифровки языковых конструкций разной сложности. Было проведено экспериментальное исследование, длившееся в течение четырех лет (2004–2007 гг.). Его экспериментальной базой стали специальные (коррекционные) школы для детей с нарушениями речи ЮАО и ЮВАО г. Москва (ГОУ Начальная школа-детский сад № 1820, специальная (коррекционная) общеобразовательная школа V вида № 573 для детей с ТНР, спецшкола-интернат № 60 для детей с ТНР) и общеобразовательные школы ЮАО г. Москва. Экспериментальным изучением был охвачен 121 ребенок в возрасте 7–9 лет (включая констатирующую и обучающую фазы эксперимента). Из них у 53 детей в логопедическом заключении констатировалось ОНР-III (по классификации Р. Е. Левиной, 1968) и ОНР-IV (по классификации Т. Б. Филичевой, 2000), 68 детей имели нормативное речевое развитие.

Анализ анамнестических сведений о детях с ОНР позволил систематизировать причины их речевого дефекта. Так у 37% детей отмечалась пренатальная патология; у 30% — натальная патология; у 29% детей было зафиксировано влияние нескольких патозтиологических факторов. Наконец, 4% речевых расстройств испытуемых возникли вследствие постнатальной патологии, в том числе черепно-мозговой травмы. Исследование было построено преимущественно на эмпирических методах. Для обоснования полученных результатов при обработке экспериментальных данных были использованы методы математической статистики ( $\chi^2$ -критерий, T-критерий Вилкоксона).

Авторская методика исследования [23] разработана в рамках междисциплинарного

подхода к изучению смыслового восприятия речи и направлена на комплексную оценку механизмов смыслового восприятия речи. Методика состоит из трех разделов, связанных с тремя уровнями организации языковых единиц, — лексическим, синтаксическим и текстовым. Пробы для оценки смысловой обработки слов: установление связей между звучащим и написанным словом; верификация квазислова с последующим подбором эталонного слова; произвольное составление пары слов из трех предложенных. Пробы предъявлялись устно. Пробы для оценки синтаксических конструкций: вопросы и задачи в виде логико-грамматических конструкций, предъявляемые устно. Для оценки смысловой обработки текста в качестве речевого материала был выбран текст со скрытым смыслом. Ответы детей фиксировались в ходе вопросно-ответной процедуры, организованной после прослушивания текста. В ходе эксперимента ответы испытуемых квалифицировались по принципу правильные/неправильные и оценивались в балловом эквиваленте; проводился качественный анализ детских комментариев к ответам. Обобщенные результаты выполнения проб каждого раздела методики распределялись по уровням успешности детей [23], что позволило выделить три уровня продуктивности смысловой обработки вербального материала (данные представлены на рисунке 1 в сравнении с результатами младших школьников без речевых трудностей)<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Сопоставительный анализ распределений уровней продуктивности смыслового восприятия проводился с помощью статистического критерия  $\chi^2$ , в результате чего удалось выявить статистически значимые различия в двух группах испытуемых по параметру успешности смысловой обработки ими языковых единиц на всех ступенях языковой структуризации ( $p < 0,01$ ).

В рамках каждого раздела методики впервые были описаны речемыслительные стратегии расшифровки парадигматических кодов языка в процессе смыслового восприятия слов, синтаксических конструкций, текста.

#### 4 Результаты и обсуждение исследования

В условиях речевого дизонтогенеза наблюдаются иные по сравнению с нормой закономерности, в частности отмечается выраженная специфика речемыслительных стратегий, выявленных у младших школьников с ОНР [24]. Последовательно рассмотрим уровни языка, для которых характерна указанная специфика.

##### *Уровень смысловой обработки слов*

Слово является многослойной единицей языка, включающей в себя внешнюю (звуковую) оболочку и внутреннее наполнение — лексическое значение. В основе лексического значения слова лежит денотат — обозначение словом комплекса признаков реального предмета. Разработка заданий этой серии велась с учетом возможности ребенка акцентировать свое внимание или на акустическом образе слова или вникать в его содержание. Для оценки смыслового восприятия речи младшим школьникам давались задания на восстановление десемантизированного слова (например, цветок — что это за слово?), а также установление превалирующих семантических связей между тремя словами (например, какое слово больше подходит к слову коза — собака или роза?).

Результаты показали, что выполнение предложенных заданий осуществлялось детьми с применением разных речемыслительных стратегий, таких как акустическая (18%), семантическая (68%) и интуитивно-эмпирическая стратегии (14%). Разные виды речемыслительных стратегий разделялись по той доминанте, которую ребенок выбирал в качестве отправной точки в обработке речевых стимулов. *Акустическая стратегия* проявилась в акустической доминанте, когда ребенок обращал внимание на просодическое оформление слова в ущерб концентрации на его лексическом значении. Доминантой в *семантической (смысловая) стратегии* выступило лексическое значение слова, а при работе с квазисловами — те ассоциации, которые возникли в результате анализа, аналогичного выбору слов из ментального лексикона, подходящих по смыслу, что позво-

ляет младшим школьникам реконструировать квазислово адекватно эталонному варианту. *Интуитивно-эмпирическую стратегию* характеризовало то, что выбор ребенка в большинстве случаев осуществлялся по интуитивной (не всегда соответствующей действительности) догадке. Отличительной чертой данной стратегии явилась выраженная диссоциация между наличием ответа у ребенка и невозможностью его обоснования с помощью лексико-грамматических средств родного языка.

При анализе ответов младших школьников без речевых трудностей обнаружилось, что в подавляющем большинстве заданий дети применяли семантическую стратегию обработки слов (акустическая — 8%, семантическая — 90,5% и интуитивно-эмпирическая стратегии — 1,5%), что свидетельствует о нормативном развитии их речемыслительной деятельности.

##### *Уровень смысловой обработки синтаксических конструкций*

На материале логико-грамматических конструкций была предпринята попытка оценить характер смысловой обработки синтаксических конструкций младшими школьниками с ОНР. В данной серии заданий были выделены различные речемыслительные стратегии. Понимание значения, а значит, и решение логико-грамматической задачи достигалось благодаря применению *глубинно-смысловой стратегии* (89%), позволяющей расшифровать парадигматическую (внутреннюю) основу конструкции. *Формально-смысловая стратегия* (7%) обнаруживалась при анализе структурных компонентов конструкции (внешних) в качестве самостоятельных единиц, что мешало понять задачу в целом. Использование *перцептивно-смысловой стратегии* (3%) констатировалось тогда, когда ребенок искал подсказку в визуальном ряде конструкции-задачи и пытался объяснить ее значение посредством увиденного. В этом случае ответы детей носили конкретный, констатирующий характер. *Интуитивно-эмпирическая стратегия* (1%) применялась в тех случаях, когда ребенок решал задачу наугад (интуитивно), а не проводил мысленные трансформации. Отличительной чертой данной стратегии явилась выраженная диссоциация между наличием ответа у ребенка и невозможностью его обоснования с помощью лексико-грамматических средств родного языка.

При сравнении группы младших школьников с ОНР с их нормативно развивающимися ровесниками выяснилось, что при работе с логико-грамматическими задачами ведущей для них является глубинно-смысловая стратегия, тогда как доля остальных стратегий в смысловой обработке этих конструкций ничтожно мала: глубинно-смысловая стратегия (98%), формально-смысловая (1,6%), перцептивно-смысловая (0,4%), интуитивно-смысловая (0).

#### **Уровень смысловой обработки текста**

Смысловый базис текста создается тематическими структурами – онтогенетически самым поздним видом смысловых связей. Благодаря им за внешней (лингвистической) информацией текста скрывается глубинный информационный слой, который не доступен непосредственному восприятию. Понять текст — значит через внешнюю информацию проникнуть в самые глубины подтекста, опираясь на интерпретационные, верификационные, дифференциально-семантические, языковые операции.

Для оценки смысловой обработки текста детьми с ОНР был выбран текст со скрытым смыслом. Детям предлагалось его прослушать и ответить на вопросы. Послетекстовая беседа включала вопросы, освещавшие тематические особенности текста, и вопросы, относившиеся к основной мысли текста. В результате были описаны следующие виды стратегий: глубинно-смысловая (52%), формально-смысловая (38%), ассоциативно-смысловая (10%). *Глубинно-смысловая стратегия* направлена на осмысление и интерпретацию заложенной в тексте информации на всех уровнях его структуризации. Результатом применения данной стратегии является полноценное понимание основной мысли текста, выход на подтекст.

*Формально-смысловая стратегия* характеризуется частичным пониманием смысла конкретного текста вследствие анализа его поверхностно-смыслового пространства. Реализация *ассоциативно-смысловой стратегии* заключается в неадекватном интерпретировании текстовой информации и вторичном ее декодировании. В качестве признака этой стратегии были признаны вербальные ассоциации разной степени удаленности от содержания текста, которые, появляясь в ответах детей, мешают им сконцентрироваться на осмыслении исходного сюжета.

Наличие разнообразных стратегий смысловой обработки текста указывает на специфические трудности младших школьников с ОНР при работе с текстом. Изучая ту же проблему на школьниках разного возраста, О. Е. Грибова пришла к выводу: «чем ниже уровень понимания содержания текста, тем более разнообразными оказываются стратегии как в рамках кластера, так и в арсенале каждого ученика» [5, с. 106].

В группе младших школьников без речевых трудностей была обнаружена преобладающая стратегия смысловой обработки текста — глубинно-смысловая стратегия. Картина соотношения стратегий в группе нормативно развивающихся школьников отражает их распространенность: глубинно-смысловая (93%) и формально-смысловая (7%). Это принимается за нормативный показатель того, что к 9 годам в устных видах речевой деятельности у ребенка вполне сформирована готовность к соотношению внешнего и внутреннего планов текста на лингвистическом и ментальном уровнях. Признаки формально-смысловой стратегии смысловой обработки текста демонстрируют те дети, у которых эта способность оказывается недостаточно сформированной в силу тех или иных причин.

#### **Заключение**

Эффективность смысловой обработки речи для понимания содержания разных по сложности языковых конструкций и построения собственного высказывания — важнейший показатель готовности ребенка к овладению текстовой компетенцией. Поиск адекватных путей смысловой расшифровки, способствующих выбору верного семантического фокуса языковой конструкции, зависит от такого свойства смыслового восприятия, как стратегичность, которое является приоритетным для оценки онто- и психолингвистических механизмов декодирования вербального материала.

Обеспечивая эффективность понимания, речемыслительные стратегии ориентированы на те смысловые доминанты речи в целом или отдельных языковых конструкций, которые значимы для определенного возраста. Анализ качественно-количественных изменений смысловых доминант и связанных с ними речемыслительных стратегий позволяет судить о нормативных закономерностях развертывания речи в онтогенезе как поэтапном развитии язы-

ковой, речевой, текстовой и коммуникативной компетенций.

В условиях речевого дизонтогенеза у детей наблюдаются устойчивые проблемы в процессе смыслового восприятия речи. Например, для младших школьников с ОНР характерны трудности выбора адекватных направлений речемыслительной деятельности посредством смысловых связей на этапе приема и обработки поступающей вербальной информации. Это значит, что у детей данной категории практически отсутствует возрастная селекция имеющихся в их арсенале речемыслительных стратегий — наравне с ведущей для возраста стратегией могут актуализироваться стратегии, имеющие более ранний сензитивный период.

Кроме того, применение ведущей для возраста речемыслительной стратегии не гарантирует младшим школьникам с ОНР эффек-

тивность смысловой обработки речевого материала, прежде всего из-за а) несформированности операций узнавания и различения смысловых доминант языковых конструкций, б) недостаточной организации полимодальных языковых схем, опосредованных семантико-синтаксическими, структурно-грамматическими и когнитивно-семантическими трансформациями, в) сниженной ориентировки в семантике языковых конструкций различной степени сложности [24].

Междисциплинарное изучение проблемы формирования стратегий смыслового восприятия речи, особенно при недоразвитии речевой функции, должно сопровождаться рассмотрением закономерностей интеграции и обобщения смыслов на протяжении всего периода раннего развития ребенка с целью его подготовки к владению текстовой компетенцией.

#### *Литература*

- 1 **Аносова Л.Р.** Психолингвистическая интерпретация семантико-синтаксических отношений в речи: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 1987. 21 с.
- 2 **Балыхина Т.М.** Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учеб. пособие для преподавателей и студентов. М.: РУДН, 2007. 188 с.
- 3 **Брунер Дж.** Психология познания. М.: Прогресс, 1977. 413 с.
- 4 **Воронкова А.В.** Стратегии когнитивной обработки дискурсивной анафоры пропозитивно-именного типа: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Орёл, 2003. 25 с.
- 5 **Грибова О.Е.** К проблеме изучения стратегий понимания содержания текста // Когнитивное и коммуникативное развитие школьников с дислексией: интегративный подход. Мат-лы V Межд. научно-практ. конф. Российской ассоциации дислексии 25–26 мая 2011 г. М., 2011. С. 99–106. 272 с.
- 6 **Грибова О.Е.** Текстовая компетенция: лингвистический, психолингвистический и онтолингвистический анализ: монография. М.: АПКИППРО, 2009. 120 с.
- 7 **Гузий Ю.А.** Нарушения формирования чтения про себя и их коррекция у учащихся младших классов общеобразовательной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2007. 22 с.
- 8 **Залевская А.А.** Введение в психолингвистику. М.: РГГУ, 1999. 566 с.
- 9 **Карачевцева И.Н.** Формирование смыслового компонента читательской деятельности младших школьников с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2012. 26 с.
- 10 **Косилова М.Ф.** Стратегии восприятия речевого сообщения в научном тексте: дис. д-ра пед. наук в форме науч. доклада. М., 1997. 49 с.
- 11 **Кузьменко-Наумова О.Д.** Смысловое восприятие знаковой информации в процессе чтения: учеб. пособие по психолингвистике. Куйбышев, 1980. 62 с.
- 12 **Куликов Д.К.** Теории восприятия речи в психологии // Психология и безопасность: Мат-лы науч. конф. Таганрог: ТТИ ЮФУ, 2012. С. 144–151. 244 с.
- 13 **Ланина Т.Н.** Системно-динамический подход к изучению связного речевого высказывания у детей с недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2007. 18 с.
- 14 **Леонтьев А.А.** Восприятие текста как психологический процесс // Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия: сб. / под ред. Ю.А. Жлуктенко, А.А. Леонтьева. Киев, 1979. С. 18–29. 237 с.
- 15 **Попова Л.В.** Психолингвистические характеристики устной речи младших школьников (статья). URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1982/824/824129.htm>.
- 16 **Риехакайнен Е.И.** Взаимодействие контекстной предсказуемости и частотности в процессе восприятия спонтанной речи: на материале русского языка: дис. ... канд. фил. наук: СПб., 2010. 261 с.
- 17 **Сазонова Т.Ю.** Психолингвистическое исследование процессов идентификации слова: автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Ин-т языкознания РАН. М., 2000. 45 с.



- 18 **Сметанникова Н. Н.** Стратегия воспитания лидеров чтения. М.: ЗАО «РИЦ «МДК»», 2007. 80 с.
- 19 **Стрельников К. С.** и др. ПЭТ-исследование мозгового обеспечения восприятия фраз с синтагматическим членением / К. С. Стрельников, В. А. Воробьев, М. С. Рудас, Т. В. Черниговская, С. В. Медведев // Физиология человека. 2004. Т. 30. № 3. С. 5–12. 144 с.
- 20 **Тарасова С. А.** Индивидуально-психологические различия в понимании текста учащимися начальных классов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2000. 24 с.
- 21 **Функциональная асимметрия мозга у детей с нарушениями интеллекта, слуха и речи.** М.: Наука, 1992. 141 с.
- 22 **Хохлова Л. А.** Гендерные особенности межполушарного взаимодействия при восприятии иноязычной речи / Л. А. Хохлова // Известия Уральского государственного университета. 2010. № 6 (85). С. 200–203. 334 с.
- 23 **Шулекина Ю. А.** Выявление и коррекция нарушений смыслового восприятия речевого высказывания у младших школьников с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2008. 27 с.
- 24 **Шулекина Ю. А.** Психолингвистический анализ смыслового восприятия речевого высказывания (в условиях речевой патологии): монография. LAP Lambert Academic Publishing, GmbH&Co. KG, 2011. 218 с.
- 25 **Ягунова Е. В.** Вариативность стратегий восприятия звучащего текста (экспериментальное исследование на материале русскоязычных текстов разных функциональных стилей): монография / Перм. ун-т; СПб. ГУ. Пермь, 2008. 599с.
- 26 URL: <http://www.psyhotronika.ru/strategiyaPolushariy/>.



## КОМПЛЕКСНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЕНСАТОРНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

Свистунова Е. В., Ананьева Е. В., Коган Б. М.  
*МГПУ, Москва*

В данной статье обсуждается возможность комплексного использования компенсаторных возможностей сохраненных сенсорных систем у детей с нарушениями слуха в процессе социальной адаптации. Особое внимание уделено изучению возможностей комплексной терапии искусством в формировании сложных двигательных актов. Осуществляются разнообразные подходы к гармоничному развитию личности по трем направлениям: когнитивному, эмоциональному и социальному.

*Ключевые слова:* компенсаторные возможности; комплексная терапия искусством; адаптация; дети и подростки с нарушениями слуха.

## THE COMPLEX USE OF COMPENSATORY SKILLS IN CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS DURING THE SOCIAL ADAPTATION PROCESS

Svistunova E. V., Ananyeva E. V., Kogan B. M.  
*MCTTU, Moscow*

In this article the possibility of complex use of compensatory skills in children with hearing impairments during the social adaptation process is discussed. Particular attention was attributed to a complex art therapy and its opportunity for a forming complicated moving activity. The problem of harmonious development of personality is presented on the basis of three main branches: cognitive, emotional and social.

*Key words:* compensatory skills, complex art therapy, adaptation, children and adolescents with hearing impairment.

### Введение

В современном обществе все большую остроту приобретает вопрос о роли социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В связи с этим переосмысливаются цели, задачи, содержание и технологии обучения и воспитания детей. С позиций деятельностного подхода к социализации детей с ОВЗ необходимо создать условия для постепенного усвоения ими социально значимого опыта поведения, норм культуры общения с окружающими людьми, нравственной и трудовой культуры. Проблемы социальной адаптации и реабилитации детей с ОВЗ решаются в условиях целенаправленного социально-психологического воздействия через их включение в доступные области бытовой, индивидуальной и общественно значимой деятельности с учетом личных интересов и возможностей.

До последнего времени работа по социализации детей с нарушениями слуха осуществлялась главным образом через систему обще-

принятых средств общения (групповая работа в образовательных учреждениях, совместные мероприятия, совместная трудовая деятельность и т.п.). Благодаря реализации идей гуманизации, демократизации в системе образования детей с ОВЗ появляются новые формы получения образования, инновационные подходы к обучению и коррекции [1, 3, 6].

Образовательные учреждения стоят перед проблемой поиска новых технологий обучения и воспитания детей с ОВЗ. В связи с этим становится особенно актуальным поиск комплексных методов оптимально использующих компенсаторные возможности детей и подростков для их успешного включения в социальную среду. Современное общество предлагает рассматривать лиц с нарушениями слуха как социальную группу, имеющую свою систему потребностей в плане преодоления ограничений и трудностей коммуникации, но являющуюся одной из равноправных составных частей общества, существующую с ним в единой социокультурной среде. В настоящее

время назрела необходимость разрабатывать систему методов и средств развития компенсаторных возможностей детей и подростков с нарушениями слуха в целях коррекции их учебной деятельности и социальной сферы.

При нарушении слуха имеется возможность с помощью сохранных анализаторов регулировать и осуществлять сложные виды деятельности. Двигательный анализатор в этом случае выступает как мощный компенсаторный механизм, дополняя такие сенсорные системы, как зрительная, кожная, тактильная, и остаточный слух. Они являются компенсаторными каналами связи при обучении и социализации незлышащих и слабослышащих детей. Поэтому успех психокоррекционной работы будет, во многом, определяться не только состоянием сохранных компенсаторных механизмов, но и умением их использовать.

Сенсорной основой двигательной деятельности является зрительный анализатор. Особенности зрительного реагирования, связанные с восприятием тонко дифференцированных структур устной речи, мимики и жестов, обуславливают специфику зрительного восприятия у незлышащих во всех возрастных периодах.

Значение кожного анализатора при нормальном функционировании всех сенсорных каналов, как правило, маскируется другими сенсорными системами. Однако он активно участвует в компенсаторно-приспособительных механизмах и формировании познавательных процессов у незлышащих и слабослышащих детей, выступая как дополнительный канал получения информации об окружающей действительности.

Тактильная чувствительность у детей и подростков с нарушениями слуха носит индивидуальный характер. Экспериментально доказано, что более высокие пороги пространственного различения и нарастание с возрастом тактильной чувствительности, связаны у лиц с нарушениями слуха с высокой точностью распознавания тактильного раздражителя, в сравнении с нормативно развивающимися сверстниками.

**Актуальность** коррекции и развития анализаторных систем, участвующих в организации сложных движений, обусловлена тем, что у незлышащих детей замедленная скорость выполнения отдельных движений и всего темпа деятельности в целом. Имеются

недостатки в технике выполнения движений, нарушение деятельности вестибулярного аппарата [7, 10, 11]. Данные отклонения приводят к уменьшению объема получаемой информации, что негативно сказывается на развитии всех познавательных процессов, и как следствие, процессов социализации.

Современные методы коррекционной работы осуществляются в рамках комплексного подхода. В этом контексте наилучшим методом, стимулирующим все компенсаторные возможности сохранных сенсорных систем, выступает терапия искусством. Она связывает все научные и прикладные направления, имеющие общее основание: использование в «лечебных целях» различных форм творческой деятельности человека и продуктов его творчества. Искусство объединяет художественно-эмоциональные и познавательно-интеллектуальные компоненты личности и тем самым расширяет возможность формирования социальных навыков [8].

Через различные формы терапии искусством можно развить не только компенсаторные возможности незлышащего ребенка, но и приобщить его к национальной культуре, способствуя гармоничному развитию личности по трем направлениям: когнитивному, эмоциональному и социальному.

**Целью** исследования было создание условий для комплексного использования компенсаторных возможностей детей с нарушениями слуха в процессе социальной адаптации. Для достижения поставленной цели была создана и апробирована программа комплексной психотерапии искусством. Ее основу составила танцевальная терапия, мимическая и пантомимическая передача вербальной информации (рассказы и притчи народов мира, раскрывающие морально - нравственные аспекты социального взаимодействия людей), интегрированная с такими видами искусства, как драматическое, изобразительное и декоративно-прикладное.

Было предположено, что определенные параметры звука и света оказывают эффективное управляющее воздействие на двигательную деятельность [5, 9]. Воспринимаемое звучание и создаваемый музыкальный образ трансформируется в мышцах и вызывает адекватный рефлекс, который определяет форму движения в пространстве [2]. Соединение музыки и цвета (цветомузыка) может использоваться как в качестве расслабляющих, так

и интенсифицирующих средств воздействия, помогает лучше усвоить поступающую информацию [4].

### 1 Описание контингента, методического обеспечения и организации исследования

Экспериментальное исследование проводилось в период с сентября 2012 г. по сентябрь 2013 г. в образовательных учреждениях I–II вида Москвы и Московской области. В исследовании приняли участие учащиеся среднего звена школы (дети и подростки 10–14 лет). В эксперименте принимали участие 126 человек, имеющие диагнозы глухота и 1–4 степени тугоухости. Следует отметить, что далеко не все дети умели вступать в контакт со сверстниками и взрослыми, у них не было потребности в общении. Многие дети страдали от неустойчивого внимания, испытывали трудности при ориентировке в пространстве, у всех недостаточно развита познавательная деятельность, отмечалась незрелость эмоционально-волевой сферы. Эмоциональные проявления оставались на очень низком уровне. Часть детей была пассивна, другая наоборот слишком возбудима и неорганизована.

Работа состояла из нескольких связанных между собой блоков, в которых реализовывались различные задачи и использовались специфические методы.

**Блок 1 — констатирующий.** Цель: выявление детей с низким уровнем социальной адаптации.

На этом этапе использованы следующие методики:

- опрос-беседа «Оценка знаний нравственных норм поведения»
- методика «Определение уровней сформированности нравственных норм поведения»

- методика «Понимание специфики социально значимой ситуации» (определения уровня коммуникативных способностей детей).

**Блок 2 — формирующий.** Была разработана программа комплексной психотерапии искусством, направленная на повышение социальной адаптации детей и подростков с нарушениями слуха с использованием компенсаторных возможностей сохранных сенсорных систем. Программа была реализована в течение 7 месяцев (30 занятий).

**Блок 3 — контрольный.** Была проведена повторная диагностика, направленная на выявление изменений в социальной адаптации детей. На этом этапе использовались те же методики, что и в диагностическом блоке с измененным стимульным материалом.

### 2 Результаты исследования

Проведенное пилотажное исследование позволило определить группу детей в количестве 57 человек, имеющих в той или иной мере нарушения социальной адаптации.

Результаты диагностики представлены в таблице 1.

От общей выборки респондентов число детей с нарушением слуха, имеющих ту или иную степень социальной дезадаптации, составило 45%. Всего в коррекционной программе приняло участие 57 человек. Группы были сбалансированы по возрасту и степени нарушения слуха. Занятия проходили на протяжении учебного года в среднем, 1 раз в неделю. Было сформировано 9 групп по 6–7 человек. Для обеспечения возможности оценки эффективности проведенной работы 5 групп занимались по основной программе (33 чел.), а 4 группы (24 чел.) — по программе,

Таблица 1

**Распределение участников группы по уровням сформированности социальных навыков, % от общего числа детей**

Оценка знаний нравственных норм поведения	Определение уровня сформированности нравственных норм поведения	Понимание специфики социально-значимой ситуации
Отлично 16	Сформирована устойчивая привычка поведения 18	Полное понимание специфики ситуации 26
Хорошо 24	Сформированы не устойчивые привычки 39	Частичное понимание специфики ситуации 38
Удовлетворительно 48	Стадия формирования привычки 33	Понимание отдельных эпизодов ситуации 24
Плохо 12	Привычки не сформированы 10	Отсутствие понимания специфики ситуации 12

исключающей танцевально-двигательные упражнения.

В основу занятий были положены принципы обучения: принцип интегрирования (включаются элементы танца, пантомимы, изобразительной деятельности, сказкотерапии, драматизации и т.д.), системности и последовательности, преемственности, доступности, наглядности, творческой активности и самостоятельности. Все занятия имели гибкую структуру, были построены с учетом поставленных целей и индивидуальных особенностей каждого ребенка в группе. Каждое занятие имело 3 логически связанные между собой части.

Часть 1 — вводная. Цель вводной части занятия — настроить группу на совместную работу, установить эмоциональный контакт между всеми участниками, дать вводную информацию в виде притчи.

*Пример 1.* Человек шел по берегу и вдруг увидел мальчика, который поднимал что-то с песка и бросал в море. Человек подошел ближе и увидел, что мальчик поднимает с песка морские звезды. Они окружали его со всех сторон. Казалось, на песке миллионы морских звезд, берег был буквально усеян ими на много километров.

— Зачем ты бросаешь эти морские звезды в воду? — спросил человек, подходя ближе.

— Если они останутся на берегу до завтрашнего утра, когда начнется отлив, то погибнут, — ответил мальчик, не прекращая своего занятия.

— Но это же просто глупо! — закричал человек. — Оглянись! Здесь миллионы морских звезд, берег просто усеян ими. Твои попытки ничего не изменят!

Мальчик поднял следующую морскую звезду, на мгновение задумался, бросил ее в море и сказал:

— Нет, мои попытки изменят очень много... Для этой звезды

*Пример 2.* Однажды один старый мудрый индеец — вождь племени разговаривал со своим внуком.

— Почему бывают плохие люди? — спрашивал его любознательный внук.

— Плохих людей не бывает, — ответил вождь. — В каждом человеке есть две половины — светлая и темная. Светлая сторона души призывает человека к любви, доброте, отзывчивости, миру, надежде, искренности.

А темная сторона олицетворяет зло, эгоизм, разрушение, зависть, ложь, измену. Это как битва двух волков. Представь себе, что один волк светлый, а второй — темный. Понимаешь?

— Понятно, — сказал внук, тронутый до глубины души словами деда. Мальчик на какое-то время задумался, а потом спросил: — Но какой же волк побеждает в конце?

Старый индеец едва заметно улыбнулся:

— Всегда побеждает тот волк, которого ты кормишь.

Часть 2 — рабочая. На эту часть приходится основная смысловая нагрузка всего занятия. В нее входят танцевальные и пантомимические этюды, упражнения, игры, направленные на развитие социальных навыков ребенка.

Часть 3 — завершающая. Основной целью этой части занятия является создание у каждого участника чувства принадлежности к группе и закрепление положительных эмоций от работы на занятии. Здесь предусматривается проведение какой-либо общей игры или другой коллективной деятельности, например, создание общего рисунка.

В связи с взаимообусловленностью музыки и движения занятия позволили:

1 Развивать двигательные качества и умения:

- ловкость, точность, координацию движений;
- гибкость и пластичность;
- воспитание правильной осанки, красивой походки;
- умения ориентироваться в пространстве;
- вырабатывать навыки ритмичного и координированного движения; умения двигаться по кругу вместе и по одному, начинать и заканчивать движение со звучанием музыки;
- двигаться в соответствии с музыкальным темпом, выполнять несложные движения рук и ног, приседания, подскоки, шаги, обогащение двигательного опыта разнообразными видами движений.

2 Развивать творческие способности, потребность самовыражения:

- пластически имитировать образы живой и неживой природы; умение переходить от состояния возбуждения к расслаблению (и обратно);
- учиться использовать творческое воображение и фантазию, способность к импровизации в движении.



- 3 Развивать и тренировать психические процессы:
- умение выражать эмоции в мимике и пантомимике;
  - тренировка подвижности (лабильности) нервных процессов;
  - восприятия, внимания, воли, памяти, мышления.
- 4 Развивать нравственно-коммуникативные качества личности:
- воспитывать умение сопереживать другим людям и животным;
  - воспитывать умение контролировать свое поведение в процессе группового общения со сверстниками, умения держать дистанцию во время движения в группе, формировать чувства такта и вежливого отношения друг к другу.

На занятиях использовалась музыка яркая, выразительная, в том числе и современные ритмы. Сюжет и движения танца были максимально приближены к теме занятия и доступны пониманию детей, отражая их опыт. Для повышения эффективности восприятия музыки, магнитофон находился на полу, что способствовало развитию вибрационной чувствительности. Участники занятия располагались на специальных матах. Динамические темповые обозначения передавались через изменение напряженности, скорости, амплитуды и направления движения. Движение помогало полнее воспринимать музыкальное произведение, которое, в свою очередь, придавало движению особую выразительность. Музыкально-ритмические упражнения

выполняли в заключительной части релаксационную функцию, помогали добиться эмоциональной разрядки, снять умственную перегрузку и утомление. Движение и танец, помимо того, что снимали нервно-психическое напряжение, помогали участникам группы наладить дружеские, доверительные отношения. На занятиях дети учились преодолевать барьеры в общении, тонко чувствовать друг друга, находить адекватное телесное выражение различным эмоциям, чувствам, состояниям.

Предложенная программа сочетаема с любой программой развития и воспитания ребенка с нарушением слуха. На протяжении всего года ребенок через искусство может усваивать умения и навыки, которые предусмотрены его возрастным периодом. По окончании программы была проведена повторная диагностика: использовались те же методики, что и при первом тестировании, но с другим стимульным материалом. Результаты представлены в таблицах № 2–4.

Знание нравственных норм поведения повысилось как в контрольной, так и в экспериментальной группах. Это показывает, что получение информации у детей с нарушением слуха происходит, в основном, вербально (при помощи жестовой речи) и с помощью зрительного анализатора (рассматривание картинок и подписей книг).

Уровень сформированности нравственных норм поведения после проведения основной коррекционной программы оказался достоверно выше, чем до коррекции и по сравнению

Таблица 2

Оценка знаний нравственных норм поведения, %

	До коррекции	После коррекции	Контрольная группа
Отлично	16	25	21
Хорошо	24	45	41
Удовлетворительно	48	24	28
Плохо	12	6	10

Таблица 3

Определение уровня сформированности нравственных норм поведения, %

	До коррекции	После коррекции	Контрольная группа
Сформирована устойчивая привычка поведения	12	*26	13
Сформированы не устойчивые привычки	39	49	42
Стадия формирования привычки	33	*22	35
Привычки не сформированы	16	3	10

\*Различия между показателями экспериментальной и контрольной группы достоверны при  $P < 0,05$ .



Таблица 4

## Понимание специфики социально-значимой ситуации, %

	До коррекции	После коррекции	Контрольная группа
Полное понимание специфики ситуации	21	*48	21
Частичное понимание специфики ситуации	38	40	41
Понимание отдельных эпизодов ситуации	24	*9	25
Отсутствие понимания специфики ситуации	17	3	13

\*Различия между показателями экспериментальной и контрольной группы достоверны при  $P < 0,05$ .

с контрольной группой. Следует отметить, что после коррекции достоверно увеличилось количество детей, у которых нравственные нормы поведения были сформированы полностью или частично. В основном это произошло за счет тех детей, у которых привычки сформированы не были, либо они находились на стадии формирования.

Показатели контрольной группы достоверно не отличались от таких же показателей до коррекции. Это может свидетельствовать о том, что дети с нарушениями слуха лучше формируют навыки в условиях комплексного использования компенсаторных возможностей сохраненных сенсорных систем организма.

Понимание специфики социально значимых ситуаций требует от ребенка большой эмоциональной включенности в этот процесс. После проведения коррекционных занятий, направленных в том числе на развитие эмоционально-волевой сферы детей с нарушенным слухом посредством драматических и пантомимических этюдов, мы получили достоверную разницу показателей по сравнению с контрольной группой. Количество детей, полностью понимающих социально значимые ситуации, увеличилось вдвое, количество детей, частично понимающих социально значимые ситуации, формально не увеличилось, но фактически качественно она изменилась за счет детей, до коррекции понимающих только эпизоды ситуаций или не понимающих их совсем.

Таким образом, комплексное использование компенсаторных возможностей позволило у детей и подростков с нарушениями слуха сформировать устойчивые привычки нравственных норм поведения, повысить понимание специфики социально значимых ситуаций и взаимодействия в этих ситуаций. По оценке экспертов (педагогов и родителей), у детей и подростков после прохождения занятий повысилась устойчивость внимания на занятиях,

изменились способы взаимодействия со взрослыми и сверстниками, существенно изменилась пластика движений.

### Заключение

Основными проблемами социализации незлышащих детей являются нарушения эмоционально-волевой сферы, искажение социального взаимодействия, снижение самооценки, затруднения в формировании общепринятых норм поведения. Соответственно, основной задачей является формирование коммуникативной и социальной компетенции. Для решения таких многофункциональных задач наилучшим образом подходит метод комплексной психотерапии искусством.

Разработка и экспериментальное обоснование современных методов и техник, опирающихся на компенсаторные возможности детей с нарушениями слуха, является перспективным направлением коррекционной педагогики и специальной психологии. Проведение занятий с использованием комплексной терапии искусством обеспечивает создание искусственной среды, способствующей повышению двигательной активности и социальной адаптивности, эмоциональной восприимчивости незлышащих детей и подростков. Применение специальных приемов, повышающих эффективность аудиовизуальных, кинестетических, тактильных воздействий, основанных на компенсаторных возможностях сохраненных сенсорных систем незлышащих детей, дает возможность адаптировать их в образовательном и социокультурном пространстве.

Конечная цель социальной адаптации детей с нарушениями слуха заключается в интеграции таких детей в общество слышащих людей, предоставление им возможностей приобретения и усвоения определенных ценностей и общепринятых норм поведения, необходимых для жизни в социуме.

*Литература*

- 1 **Басилова Т. А.** и др. Особенности глухих учащихся современной специальной школы и факторы, влияющие на сохранность их психического здоровья / Т. А. Басилова, И. В. Моисеева, Е. А. Саприна, А. Ю. Хохлова // Психологическая наука и образование. 2010. №2. С. 82–90.
- 2 **Блазер П.** Импровизация и форма движения под воздействием музыки: (исслед. с точки зрения качества) / П. Блазер, А. Хёкельман, Л. П. Сербина // Теория и практика физ. культуры. 2001. № 8. С. 39–41.
- 3 **Богданова Т. Г.** Сурдопсихология: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М.: Academia, 2002. 224 с.
- 4 **Ефименко Н. Н.** Театр физического воспитания и оздоровления детей дошкольного и младшего школьного возраста: рабочие материалы к оригинал. авт. программе. М.: Линка-пресс, 1999. 250 с.
- 5 **Коджаспиров Ю. Г.** О планировании уроков с музыкальной стимуляцией. Баскетбол // Физ. культура в шк. 2005. № 1. С. 48–52.
- 6 **Леонгард Э. И., Самсонова Е. Г., Иванова Е. А.** Я не хочу молчать: Из опыта работы по организации обучения глухих и слабослышащих детей. М.: Просвещение, 2000. 192 с.
- 7 **Лях В. И.** Физическая реабилитация детей с нарушенными функциями ОПДА / В. И. Лях, Г. Б. Мейксон М.: Совет. спорт, 2000. 224 с.
- 8 **Свистунова Е. В., Шумилова С. В., Нестерова Е. В.** Играем и развиваемся (Комплексная психотерапия искусством детей дошкольного возраста). М.: Форум, 2012. 496 с.
- 9 **Цветков В. Н., Шапошникова В. И.** Музыка как фактор повышения эффективности занятий спортом // Физ. культура: воспитание, образование, тренировка. 2004. № 5. С. 62–63.
- 10 **Hebbelinsk M.** On the methodology of establishing norms class of physical fitness tests in children / M. Hebbelinsk, J. Bonus // J. of Sports Med. and Rhys. Fitness. 1974. V. 3. № 4. P. 184–187.
- 11 **Montgomery P. C.** Norm-referenced and criterion referenced tests: use in pediatrics and application to task analysis of motor seill / P. C. Montgomery, B. H. Connolly//Phys. Ther.1987.V. 67. № 12. P. 1873–1876.

## ИЗУЧЕНИЕ САМООТНОШЕНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКОВ

Львова С. В., Унру О. В.  
МГПУ, Москва

В статье рассматривается вопрос о возрастных особенностях формирования ценностной сферы подростков. Изучается самоотношение как важнейшее ценностное переживание в подростковом возрасте.

*Ключевые слова:* ценностная сфера, подростки, сензитивный период, самоотношение, рефлексия самооценка

## THE STUDY OF SELF-ATTITUDE UNDER THE FORMATION OF THE VALUE SPHERE IN ADOLESCENTS

Lvova S. V., Unruh O. V.  
MCTTU, Moscow

The article considers the question of age features of the formation of the value sphere in adolescents. It is shown that self-attitude is one of the most important axiological experience in adolescence.

*Key words:* value sphere, adolescents, sensitive period, self-attitude, reflection, self-judgement.

### Введение

Исследование ценностной сферы личности относится к одной из самых важных областей в психологической науке. Научное определение ценности как психолого-педагогического компонента отличается широтой представлений и взглядов на данную проблематику [1]. В психологическом аспекте «ценности входят в психологическую структуру личности как ценности личностные — один из источников мотивации ее поведения. Изучение ценностной сферы человека, позволяет определить содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности, основу жизненной концепции и «философии жизни».

Но особую актуальность проблема ценностных ориентаций приобретает в отроческие годы. В подростковом возрасте происходят важные изменения в социальных связях и социализации. У подростка впервые пробуждается интерес к своему внутреннему миру, который проявляется в размышлении над собственными мыслями и переживаниями, в самоуглублении, кризисе прежнего, детского отношения к самому себе и к миру, неопределенности, негативизме, крушении авторитетов. Формирование ценностной сферы актуально именно в подростковом возрасте, так как, с

одной стороны, для этого возраста характерно появление самосознания как системного образования, определяющего и направляющего развитие личности, а, с другой стороны, — это этап, предшествующий достижению некоторой зрелости, на котором происходят наиболее важные существенные, с точки зрения дальнейшего развития личности человека, изменения и преобразования. С появлением интереса к проблеме ценностей психологи столкнулись с рядом трудностей не только теоретического обоснования и толкования ценностей, но и диагностического измерения этого междисциплинарного феномена. Второй аспект данной проблемы является более актуальным для психологов-практиков. Цель проведенного исследования — выявить уровень самоотношения подростков, проследить данные изменения в динамике от младших подростков к старшим.

### 1 Объем и методика исследования

В подростковый период проблема формирования ценностной сферы особенно актуальна — происходит переход от сознания к самосознанию, самопринятию себя. Поэтому одним из важнейших ценностных переживаний в подростковом возрасте является самоотношение. При исследовании применялся тест-опросник самоотношения (ОСО), который построен в соответствии с разработанной В. В. Столиным иерархической моделью структуры самоотношения [3]. Опросник

позволяет выявить три уровня самооотношения, отличающихся по степени обобщенности:

- глобальное самооотношение;
- самооотношение, дифференцированное по самоуважению, аутосимпатии, самоинтересу и ожиданиям отношения к себе;
- уровень конкретных действий (готовностей к ним) в отношении к своему «Я».

Подростковый возраст является сензитивным периодом для присвоения нравственных ценностей, так как в этот период происходит развитие психических функций (этому возрасту свойственна повышенная эмоциональность, стремление к идеалу), что способствует развитию нравственных, гражданских, эстетических чувств, эмоциональной отзывчивости на окружающую действительность; качественные изменения в интеллектуальной сфере (формирование абстрактного, теоретического, обогащение образного мышления), способствующие развитию самосознания подростков, усвоению общечеловеческих ценностей; развивается чувство взрослости, которое способствует развитию самоконтроля, самокритичности, способности к взаимодействию; происходит становление «Я»-концепции, позволяющее развить способность к самооценке, самоанализу, рефлексии.

В качестве исходного принимается различие содержания «Я-образа» (знания или представления о себе, в том числе и в форме оценки выраженности тех или иных черт) и самооотношения. В ходе жизни человек познает себя и накапливает о себе знания, эти знания составляют ценностную часть его представлений о себе. Однако знания о себе самом, естественно, ему небезразличны: то, что в них раскрывается, оказывается объектом его эмоций, оценок, становится предметом его более или менее устойчивого самооотношения.

Опросник ОСО содержит 5 шкал, а также семь шкал-факторов направленных на измерение выраженности установки на те или иные внутренние действия в адрес «Я» испытуемого.

В эксперименте приняли участие подростки из школ Серпуховского района Московской области: 12–13 лет — МОУ «Пролетарская СОШ» — 68 чел. (учащиеся 6 «А» — 24, 6 «Б» — 18, 6 «В» — 26); МОУ «Данковская СОШ» — 52 чел. (учащиеся 6 «А» — 25, 6 «Б» — 27) и 82 подростка 15 лет: МОУ «Пролетарская СОШ» — 53 чел. (9 «А» — 24,

9 «Б» — 29); МОУ «Данковская СОШ» (9 «А» — 29). Таким образом, в исследовании всего было задействовано 202 подростка. Из них: подростки 12–13 лет — 120 чел., подростки 15 лет — 82 чел.

## 2 Результаты исследования

Испытуемым было предложено ответить на 57 утверждений. В случае согласия с данным утверждением в протокол ставится знак «+», в случае несогласия — знак «-». Показатель по каждому фактору подсчитывается в соответствии с ключом, путем суммирования утверждений, с которыми испытуемый согласен, если они входят в фактор с положительным знаком; и утвердительный, с которыми испытуемый не согласен, если они входят в фактор с отрицательным знаком. Полученный «сырой балл» по каждому фактору переводится в накопленные частоты (в %).

В результате статистического анализа были обнаружены следующие результаты в средних значениях (таблица 1).

Глобальное самооотношение — внутренне недифференцированное чувство «за» и «против» самого себя (рисунок 1). По шкале глобального самоуважения испытуемые показали результаты 55% и 56%, что соответствует среднестатистической норме. Это говорит о том, что подростки адекватно себя воспринимают и в целом правильно оценивают свое поведение. Эта шкала объединяет утверждения, касающиеся «внутренней последовательности», «самопонимания», «самоуверенности» (рисунок 2). Речь идет о том аспекте самооотношения, который эмоционально и содержательно объединяет веру в свои силы, способности, энергию, самостоятельность, оценку своих возможностей, контролировать собственную жизнь и быть самопоследовательным, понимание самого себя.

«Аутосимпатия» — шкала, в которой отражается дружелюбность — враждебность к собственному «Я». В шкалу вошли пункты, касающиеся «самопринятия», «самообвинения». В содержательном плане шкала на позитивном полюсе у старших подростков 56,8% свидетельствует об одобрении себя, доверии к себе и позитивной самооценке, на негативном полюсе 49,6% у младших подростков, — видение в себе по преимуществу недостатков, низкую самооценку, готовность к самообвинению. Данные результаты у младших подростков

Таблица 1

**Результаты исследования младших и старших подростков  
по тесту-опроснику самооотношения (ОСО)**

Шкалы, факторы	Подростки 12–13 лет, %	Подростки 15 лет, %
Шкала S — «Глобальное самооотношение»	60	62
Шкала I — «Самоуважение»	55	56
Шкала II — «Аутосимпатия»	49,6	56,8
Шкала III — «Ожидаемые отношения других»	62	60
Шкала IV — «Самоинтерес»	67	74
Фактор 1 — «Самоуверенность»	57	61,2
Фактор 2 — «Отношения других»	60,3	71
Фактор 3 — «Самопринятие»	63,9	68
Фактор 4 — «Самопоследовательность»	54,6	54,2
Фактор 5 — «Самообвинение»	59,3	56
Фактор 6 — «Самоинтерес»	67,8	75,7
Фактор 7 — «Самопонимание»	41,4	43,2

могут свидетельствовать о таких эмоциональных реакциях на себя, как раздражение, презрение, издевка, вынесение самоприговоров.

По шкале «ожидаемое отношение от других» подростки дали ответы 62% и 60% соответственно, что отражает ожидание позитивного отношения к себе окружающих.

В отличие от младших подростков — 67%, шкала «Самоинтерес» у старших подростков ярко выражена — 74%. Эта шкала отражает меру близости к самому себе, в частности интерес к собственным мыслям и

чувствам, готовность общаться с собой «на равных», уверенность в своей интересности для других.

При проведении данного исследования испытуемые показали результаты, которые отражают общие тенденции для младших и старших подростков, среди которых доминирующей является шкала самоинтереса 67% и 73,7%, при этом наименьший выбор по шкале самопонимание 41,4% и 43,2% соответственно. Данный результат свидетельствует о заниженном уровне данного

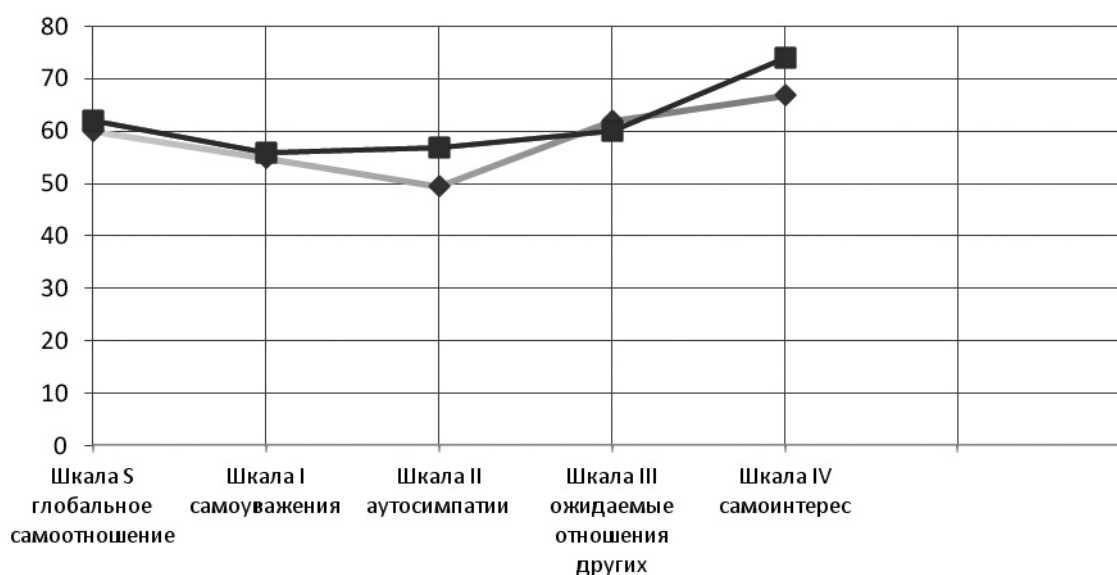


Рисунок 1— Сравнение результатов младших и старших подростков по шкалам:

◆ — подростки 12–13 лет; ■ — подростки 15 лет



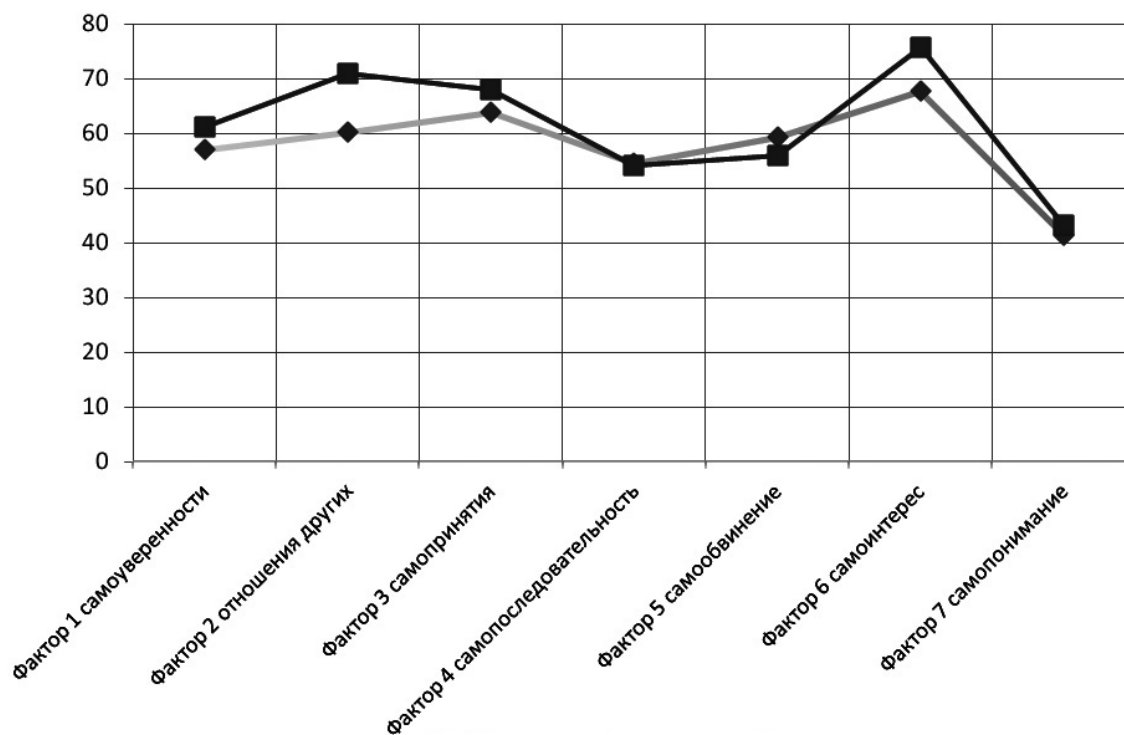


Рисунок 2 – Сравнение результатов младших и старших подростков по факторам:

◆ — подростки 12–13 лет; ■ — подростки 15 лет

показателя. Достоверность подтверждает тот факт, что отсутствуют ответы со значением показателей более 80 и менее 40 баллов — такие результаты интерпретировать не рекомендуется, так как принято считать, что данные получены под влиянием второстепенных условий, например, под влиянием социальной желательности.

### Заключение

Результаты исследования в целом отразили общие тенденции для младших и старших подростков, однако, выявили определенные особенности между ценностными предпочтениями младших и старших подростков, среди которых ярко выраженным является выбор шкалы самоинтереса 67% у младших подростков и 73,7% у старших подростков — самоинтерес к собственному «Я». Наименьший выбор у подростков по шкале самопонимание 41,4% и 43,2% соответственно — данный результат свидетельствует о заниженном уровне данного показателя. Достоверность подтверждает тот факт, что отсутствуют ответы со значением показателей более 80 и менее 40 баллов — такие результаты интерпретировать не рекомендуется, так как принято считать, что данные

получены под влиянием второстепенных условий, например под влиянием социальной желательности. Коэффициент корреляции, полученный с помощью *t*-критерия Стьюдента, находится в зоне незначимости. Такая ситуация поддерживает гипотезу диссертационного исследования: на момент проведения констатирующего этапа эксперимента различия в ценностной сфере между группами старших и младших подростков не значительны. Ожидаемый результат, после внедрения психолого-педагогической модели (комплекса развивающих психолого-педагогических программ) — существенные различия в ценностной сфере подростков, подтвержденные методами математико-статистической обработки данных.

Полученные данные являются промежуточным этапом диссертационного исследования и могут быть использованы специалистами образовательных учреждений для осуществления воспитательной работы в школе с учетом выявленных особенностей подростков, а также в разработке методического материала в помощь педагогам-психологам, социальным педагогам, педагогам-организаторам при формировании ценностной сферы подростков с учетом возрастных особенностей.

*Литература*

- 1 **Львова С. В., Унру О. В.** Ценность: вариативность значений и смыслов в процессе развития общества // Системная психология и социология. 2012. № 5. С. 59–64.
- 2 **Круглов Б. С.** Формирование ценностных ориентаций личности // Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / под ред. И. В. Дубровиной. М.: Педагогика, 1987.
- 3 **Столин В. В., Пантлеев С. Р.** Опросник самоотношения // Практикум по психодиагностике: Психодиагностические материалы. М., 1988. С. 123–130.
- 4 **Рыжов Б. Н.** Системная психология (методология и методы психологического исследования). М.: МГПУ, 1999.
- 5 **Унру О. В.** Детская общественная организация как фактор успешной социализации подростков // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». 2012. № 3. С. 294–302.
- 6 **Франкл В.** Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990.
- 7 **Яницкий М. С.** Ценностные ориентации личности как динамическая система. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. 204 с.

## ОСОЗНАНИЕ СМЫСЛА ФРАЗ: АУДИОГРАФИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НЕЙТРАЛЬНЫХ ОТВЕТОВ ОПРОСНИКА САН

Урываев Ю. В., Руцкий Д. А.  
МГПУ, Москва

В настоящей статье представлены результаты системного анализа нейтрального варианта ответа респондентов на стандартный опросник САН. Аудиографическая запись позволила выделить типы нейтральных ответов, их число и положение в общей последовательности шкал опросника, а также внеречевые звуки. Нейтральный ответ указывает на неспособность подобрать нужные слова в ответ на вопрос опросника. Полученные результаты рассматриваются с позиций системного анализа смыслообразования (денотант, знак) и самооценки состояния (лекситимия) как проявлений просодики при поиске конкретного смысла вопроса и ответа на него.

*Ключевые слова:* речь, смыслообразование, семантика, аудиометрия, тест САН, системный анализ

## COMPREHENDING OF THE PHRASE SENSE: AN AUDIOGRAPHIC ANALYSIS OF NEUTRAL RESPONSES TO QUESTIONNAIRE «FEELING, ACTIVITY, MOOD»

Uryvaev Ju. V., Rutskiy D. A.  
MCTTU, Moscow

Systemic analysis results of neutral responses to «Feeling, Activity, Mood» questionnaire in healthy students are presented in the paper. Besides prevocal sounds the types of neutral responses are classified by audiographic recording: the number of neutral responses, their position in general sequence of each scale of the questionnaire are presented. The results received are discussed based on the systemic analysis of the process for sense formation (denotant, sign) and self-feelings of own health-state (lexithymia) as prosodics manifestations of searching for the sense to a question and answer on it.

*Key words:* speech, sense formation, semantics, audiography, Feeling, Activity, Mood questionnaire, systemic analysis.

### Введение

Бланковое анкетирование, наиболее распространенное в нынешнее время, не дает возможности объективно оценить тестируемые характеристики [4, 8]. Аудиографическая регистрация ответов респондентов наиболее полно характеризует ответ респондента на соответствующий вопрос опросника. Особый интерес представляет оценка просодических аспектов аудиограмм ответов респондентов [13]. Продуктивным оказался анализ смысла ответа с помощью специального метода группировки ответов и статистической оценки их сходства [10]. В частности, аудиометрия дает возможность выделять различия каждого из 3-х состояний (самочувствие, активность, настроение) опросника Доскина и других [3].

Ранее были установлены критерии способности респондента выделять принадлежность вопроса к определенному типу своего состояния [14]. Выдвинуто *предположение* о связи этой способности с эмоционально-мотивационным (интонация, просодика) аспектом психологических процессов само-

оценки и формирования словесных ответов на вопросы анкеты (быстрый ответ) [14]. Вопрос и ответ как единая система деятельности представляет собой постепенное обобщение самооценки своего состояния. Так, анкетирование САН — 10 вопросов / ответов определенного типа самооценки состояния (самочувствия, активности, настроения) последовательно абстрагируются до наиболее общего — оценки каждой шкалы текущего состояния. При этом «нулевые» ответы не изучены как признаки того или иного состояния.

Цель исследования изучить значение и свойства нейтральных ответов при анкетировании здоровых респондентов.

### 1 Методика

В исследовании принимали участие 51 человек, возраст от 18 до 24 лет, 15 мужчин и 36 женщин, студенты вуза. Аудиограммы записывались, группировались и анализировались по опубликованной методике [9, 10, 13, 14]. Для расчетов нейтральных и других отрицательных и положительных ответов

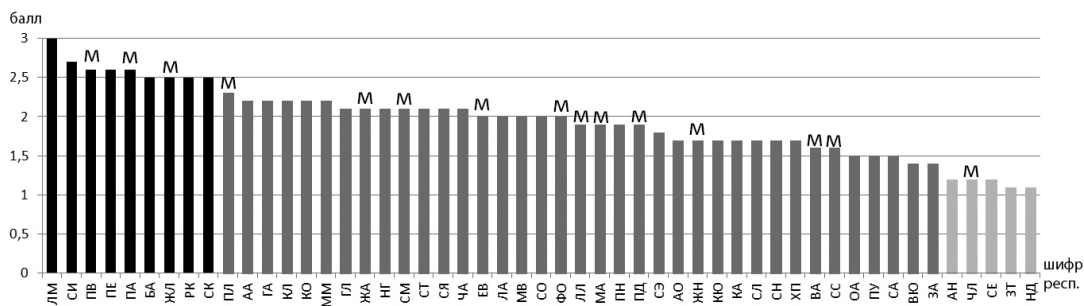


Рисунок 1 – Распределение респондентов по сумме баллов опросника САН — ранжирование по 3-м рангам: высокий — слева (первый ранг), средний — в центре (второй), низкий — справа (третий); ось X — зашифрованные инициалы респондента, ось Y — средний балл 3-х состояний; литера «М» — мужчина, остальные — женщины

баллы сведены в единую последовательность ответов, где положительные ответы идут выше нуля, отрицательные — ниже, а нейтральные — равны нулю (для удобства восприятия массива). Таким образом, отрицательные — это ответы -3, -2, -1; положительные — +1, +2, +3; нулевые (нейтральные) — 0.

Протокол эксперимента состоял из прослушивания записанной инструкции и вопроса и ответа на вопрос анкеты. Общее время эксперимента составляло около 5 мин. Селекция ответов включала выделение фрагмента аудиограммы определенного этапа наблюдения и номеру вопроса, затем фрагменты группировались по трем характеристикам ответов испытуемого: «состояния» («самочувствие»), «активность», «настроение», т. е. каждое из 3-х состояний анкеты), качества ответа («приятно» / «неприятно») и его меры (балл).

## 2 Результаты и обсуждение

Как показатель общей психофизиологической активности респондента использовался авторский прием суммации баллов всех шкал [3] и оригинальное ранжирование респондентов. Диапазон суммарного балла каждого респондента теоретически варьирует от +9 до -9, а для отдельной шкалы соответственно +3 до -3. Авторский вариант представляет показатель респондента в абсолютном эквиваленте (1, 2, 3). В таком представлении максимальный средний балл респондентов составил  $\approx 2,9$ , минимальный  $\approx 1,2$  (рисунок 1). Выделены респонденты с максимальными и минимальными показателями — первый и третий ранг соответственно (нормальное распределение Гаусса). Распределение значений респондентов стремится к нормальному, т. е. нулевая гипотеза принимается (тест Колмогорова-Смирнова), ранговая классификация соответствует частотной функции: минимальным

(ранги 1 и 3 — слева и справа соответственно) и максимальным (ранг 2 — посередине) значениям (рисунок 2). Самооценка респондента отражается абсолютным баллом среднего суммы трех шкал. Это значит, что итоговый показатель каждого респондента не оценивал качественного аспекта состояния — приятный или неприятный (рисунки 3 и 4).

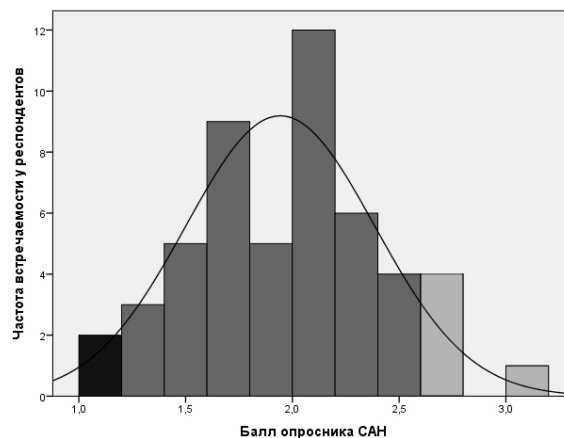


Рисунок 2 – Частотное распределение баллов респондентов всех рангов опросника САН на кривой Гаусса. Ранги разделены оттенками серого

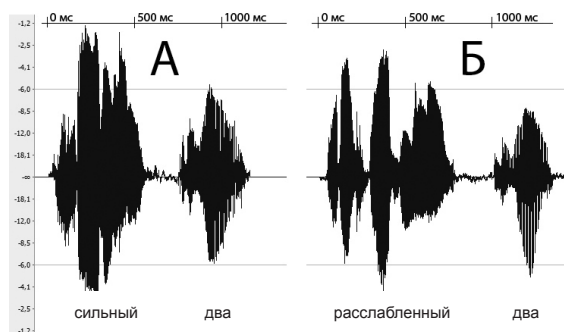


Рисунок 3 – Аудиограммы полноценных 2-компонентных ответов: позитивного А, негативного Б и количественного (три, два) (Респондент АО)

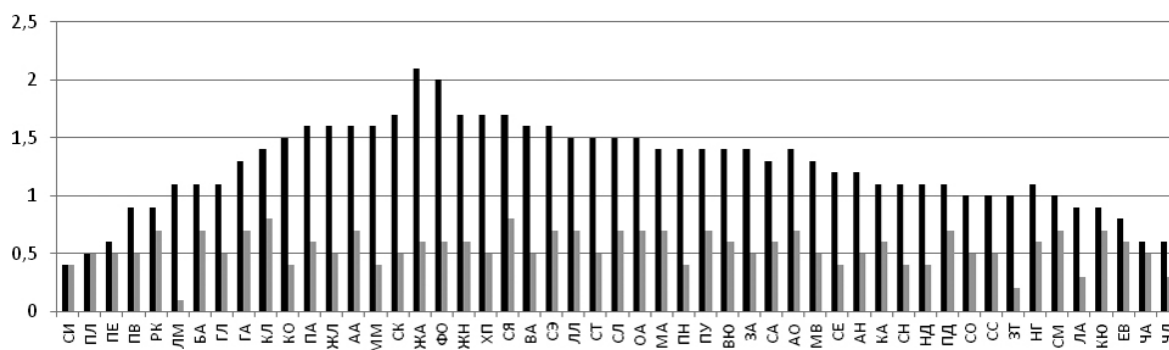


Рисунок 4 – Показатели стандартного отклонения среднего респондентов: черные столбы — стандартное отклонение средней с учетом качественной составляющей ответа, серые — только балла; ось X — зашифрованные инициалы респондента, ось Y — стандартное отклонение от средней балла

Полученные результаты ранжирования всех респондентов указывают на близкое к нормальному распределению респондентов выборки. Предполагаемая закономерность проверена с помощью построения распределения вероятностей (кривая Гаусса).

Таким образом, выборка респондентов характеризуется достоверным отношением разных ответов респондентов на вопросы опросника САН.

Влияние качества оцениваемого состояния на итоговый показатель (рис. 4) проверялся путем сравнения стандартного отклонения средних значений (по авторскому варианту) трех шкал и стандартного отклонения от средней балла с его качественным значением (позитивным или негативным).

Приводимые результаты иллюстрируют различие анализа самооценки респондентов по авторскому (Доскин и др.) и приведенного способа. Как видно, выявлено существенное увеличение смысла, содержательности ответа респондента при учете его качественного аспекта (приятный / неприятный), который не принимался во внимание авторами опросника. Кроме того, проведенный аудиометрический анализ выявил еще одну новую характеристику самооценки психологического состояния респондентов. Анализируя качественный компонент ответа, который не учитывается авторской инструкцией, можно выделить его новую форму — нейтральный вариант ответа. Среди респондентов оказались лица, ответившие «нейтрально». Прослушивание аудиограмм ответов респондентов показало, что таких респондентов, затруднившихся ответить на вопросы опросника, оказалось 17, т. е. 31%.

Встречающиеся варианты «нейтральных» ответов сведены к трем (рисунок 5).



Рисунок 5 – Варианты нейтральных ответов опросника САН

Предполагая возможность их различного значения, можно полагать, что первый вариант отражает состояние начальную фазу подавления речи, второй — среднюю и третий — полную [7]. Не исключено и вмешательство степени лексемии [17] в поиске ответа (оценка своего состояния и подбор слова).

Исходя из представлений [2, 6] о поэтапном формировании речевого ответа и стадийности развития нарушений речи [7, 11], был проведен анализ вариантов нейтральных ответов у всех респондентов, которые открывает аудиография. Тех ответов, которые не учитывались авторами опросника («ноль»).

Обнаруженная неравномерность распределения нейтральных ответов среди респондентов указывает на возможность зависимости психофизиологической активности респондента и степени затруднения речи (рисунок 6).

Было выдвинуто предположение о зависимости частоты встречаемости нейтральных ответов от преобладающего типа качественного ответа. Для этого респонденты были ранжированы по сумме активностей (в баллах) всех шкал (рисунок 7).



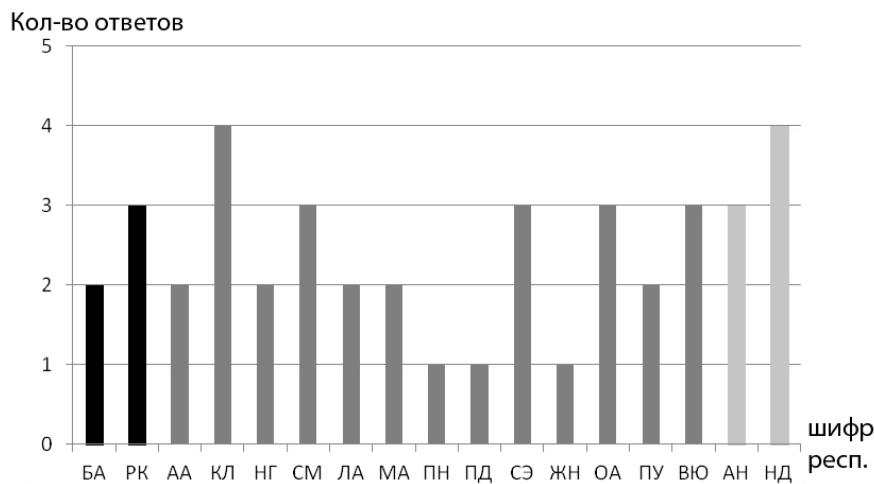


Рисунок 6 – Количество нейтральных ответов (ось Y), у респондентов, (ось X) каждого ранга: черные столбцы — ранг 1, серые — ранг 2, светло-серые — ранг 3

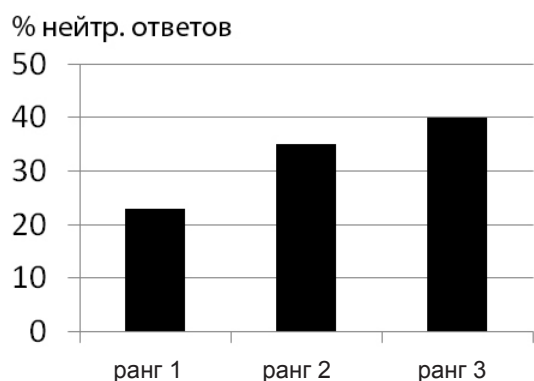


Рисунок 7 – Доля (ось X) нейтральных ответов от всех ответов суммы трех шкал респондентов разных рангов (ось Y), %

Обнаружена тенденция возрастания доли нейтральных ответов респондентов от высокого к низкому рангу, подтверждающая зависимость степени затруднения речи от психофизиологической активности.

Анализ момента появления нейтральных ответов в процессе тестирования показал, что такие ответы встречаются чаще как единичные и на разных этапах анкетирования — в начале, середине и конце — процедуры. Эти условия появления нейтральных ответов, вероятно, свидетельствует об относительной независимости кратковременных затруднений речи от утомления.

Наконец, обнаружены внеречевые звуки, появляющиеся до или после ответа на очередной вопрос опросника САН (рисунок 8). При регистрации параметров аудиограмм, ответы с внеречевыми звуками до или после ответа качественно отличались от ответов без них. Такие ответы выделялись более большим

латентным периодом ответа и увеличенной продолжительностью ответа.

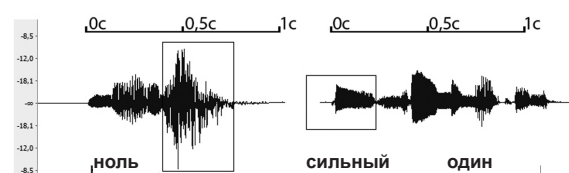


Рисунок 8 – Аудиограммы ответов респондента АН: Выделенная прямоугольная область — внеречевой звук

Проведенный анализ показал относительную зависимость внеречевых звуков от степени психофизиологической активности респондента. Во всяком случае, у случайно выбранных респондентов высокого ранга активности число внеречевых звуков меньше, чем у лиц низкого ранга — 24 и 29 соответственно. Возможно, наличие внеречевого звука указывает на затруднение самооценки состояния или выборе слова.

Обнаруженные аудиометрические признаки затруднения речи и изменения дыхания можно рассматривать как развитие системных представлений введенных Ч. Пирсом и усовершенствованных Ч. Моррисом до философии семиотики [1, 16], от денотатов, значений, имен (треугольник Пирсона) и вплоть до семантического тетраэдра философии смысла [15]. Взлета от частного к общему в конкретном применении к аудиметрическому способу анализа смысла при ответах на вопросы опросника САН. «Смысл — сущность феномена в более широком контексте реальности. Смысл феномена оправдывает существование фено-

мена, так как определяет его место в некоторой целостности, вводит отношения «часть – целое», делает его необходимым в качестве части этой целостности» [16].

### Выводы

На основании полученных результатов аудиографического анализа ответов респондентов на вопросы опросника САН можно сделать следующие выводы:

- 1) аудиография позволяет выявить просодические признаки затруднения подбора слов для ответа на вопросы опросника САН;
- 2) обнаружена взаимосвязь затруднений подбора слов высокого уровня обобщения и степени активности (балла) при ответе на вопросы анкеты САН;
- 3) просодические признаки трудности подбора слов для ответа на вопрос опросника САН проявляются в затруднении адекват-

- ного по смыслу фразы, а также в изменении дыхания перед или после речевого ответа;
- 4) нулевые, нейтральные ответы чаще встречаются у респондентов с невысокой общей психофизиологической активностью (ранги 2 и 3 по общей сумме баллов).

### Заключение

Проведенный системный анализ (группировка данных в соответствии со структурой опросника) [5] направлен на установление достаточно высокого уровня связи смысла не фонем, а слов и фраз (всего ответа) в условиях конкретного типа анкетирования. Использовалась конкретизация абстрактного понятия «смысл» в соответствии с моделью исследования — записью и анализом «обезличенных» смыслов. Модель сводит смысл к пониманию вопроса и подбору ответа. В данной статье рассматриваются только нейтральные ответы на соответствующие вопросы опросника САН.

### Литература

- 1 Анохин П. К. Цит. по: Александров Ю. И. Структуры и динамика субъективного мира человека и животных. 1999. С.133.
- 2 Выготский Л. С. Мышление и речь. М.; Л.: Соцэкгиз, 1934. 323 с.
- 3 Доскин В. А. и др. Тест дифференцированной самооценки функционального состояния / В. А. Доскин, Н. А. Лаврентьева, М. П. Мирошников, В. Б. Шарай // Вопросы психологии. М.: Вопросы психологии. 1973. Т. 6. С. 141–145.
- 4 Леонова А. Б. Психодиагностика функциональных состояний человека. М., 1984.
- 5 Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 3-е изд., доп. М.: Смысл, 2007. 511 с.
- 6 Лурья А. Р. Язык и сознание. М., 1979. С. 135–164.
- 7 Павлов И. П. Мозг и психика: избр. психол. тр. 3-е изд., доп. М.: Моск. психолого-социальный ин-т, 2008. 358 с.
- 8 Романова Е. С. (ред.) Экспериментальная психология. СПб.: Лидер, 2007. 440 с.
- 9 Руцкий Д. А., Урываев Ю. В. Возможности аудиографического анализа анкетирования: речевое отражение некоторых характеристик состояния здоровых подростков // Применение новых технологий в образовании. Мат-лы двадцать первой Междунар. конф., 28–29 июня 2010 г. Троицк, 2010. С. 200–201.
- 10 Руцкий Д. А., Урываев Ю. В. Психологическое тестирование: системный анализ аудиограмм вопросов и ответов. Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Сер.: Гуманитарные и социальные науки. 2013. № 1. С. 130–136.
- 11 Селье Г. Стресс без дистресса. М.: Прогресс, 1979. 123 с.
- 12 Соколов А. В. Общая теория социальной коммуникации: учеб. пособие. СПб.: Изд-во В. А. Михайлова, 2002. 461 с.
- 13 Урываев Ю. В., Руцкий Д. А., Юрова Е. Н. Осознаваемые и неосознаваемые компоненты устной речи // Мат-лы IV Международной конференции по когнитивной науке, 22–26 июня 2010 г. Томск, 2010. С. 552–553.
- 14 Урываев Ю. В., Руцкий Д. А. Чтение в системе современного обучения: цель и контроль ее достижения // Материалы второй конференции стран Балтийского моря — пятнадцатой конференции по чтению скандинавских стран. 11–13 августа 2010 г. Турку, 2010. С. 129.
- 15 Чупахин Н. П. Смысловая структура теоретического знания // Интеллектуальный потенциал ученых России: Труды Сибирского института знанияведения. Барнаул: Алт. ун-т, 2008. Вып. VIII. С. 43–46.
- 16 Шрейдер Ю. Смысл // Новая философская энциклопедия. Т. 3. М., 2000. С. 576–577.
- 17 Sifneos P. E. The prevalence of alexithymia characteristics in psychotic patients // Psychother psychosom. 1973. V. 22. P. 225–262.

## УПОТРЕБЛЕНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ И СИСТЕМНЫЙ ПАТОГЕНЕЗ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Иванцов О. В., Машилов К. В.  
*МГПУ, Москва*

В статье представлены результаты исследования, проведенного в 2012/2013 учебном году на базе одного из Московских колледжей сферы услуг и Московского вуза, направленного на выявление фактов употребления учащимися различных психоактивных веществ (ПАВ) с использованием экспресс-теста ESPAD, также представлены выявленные взаимосвязи между готовностью к риску, гедонизмом и употреблением ПАВ. В статье обсуждаются параллели между результатами психологических исследований и данными нейрофармакологии.

*Ключевые слова:* наркотические и психотропные вещества, аддиктивное поведение.

## THE USE OF DIFFERENT PSYCHOACTIVE SUBSTANCES AND SYSTEM PATHOGENESIS OF ADDICTIVE BEHAVIOR

Ivantsov O. V., Mashilov K. V.  
*MCTTU, Moscow*

This article presents the results of a study conducted in 2012/2013 at one of the Moscow College of services and one of the Moscow University. The aim was to identify the facts of psychoactive substances use among students. In this study the express-test ESPAD is used. Also the relationship between the identified risk-taking readiness, hedonism and the use of psychoactive substances are presented. The paper discusses the parallels between the results of psychological research and neuropharmacology data.

*Key words:* narcotic and psychoactive substances, addictive behavior.

### Введение

Широкое распространение и доступность алкоголя и различных наркотических веществ в молодежной среде на сегодня является одной из важнейших социальных проблем. Несмотря на это в настоящее время нет достаточной информации о доли зависимых лиц среди молодежи, степени распространения употреблении различных видов ПАВ и периодичности их употребления, не изучена доля так называемого скрытого контингента групп риска (потребление у которых носит латентный, незарегистрированный характер). Между тем, задача получения детальной статистики, касающейся распространения и употребления алкоголя и наркотических веществ имеет высокое практическое значение, так как полученные данные могут лечь в основу разработки стратегии работы по профилактике аддиктивного поведения среди молодежи. Отметим, что исследование данной проблематики обладает определенной спецификой: получение правдивых ответов респондентов об их опыте употребления ПАВ возможно только в том случае, если строго соблюдаются принципы анонимности и конфиденциальности, т. е. респонденты будут уверены в том,

что предоставление подобной информации не будет иметь для них никаких негативных последствий.

Образовательные учреждения имеют возможность проведения социально-психологического тестирования прямо в учебном заведении. Организация подобных исследований позволяет изучить психологические факторы и поведенческие особенности, влияющие на формирование аддиктивных жизненных установок у учащихся и студентов, а также их социальные характеристики, успеваемость, интересы, варианты проведения досуга, доступность ПАВ и отношение к их употреблению. Полученные данные могут быть использованы для разработки целенаправленных образовательных профилактических программ, учитывающих личностные и социальные характеристики обучающихся, особенности образовательной среды и уровень распространенности употребления табака, алкоголя, наркотиков и других ПАВ в конкретном учебном заведении. Данные действия позволят качественно и дифференцированно выстроить профилактическую работу в образовательном учреждении. Также общеобразовательные учреждения находятся в тесном контакте

с родителями учащихся, что позволяет своевременно ознакомить родителей с результатами проведенных социально-психологических исследований и рекомендовать родителям учащихся с девиантным поведением и высокими рисками развития зависимости пройти тестирование на употребление ПАВ. У родителей есть возможность, как самостоятельно купить в аптеке тест-полоски на определение содержания метаболитов наркотических и ПАВ в биологических жидкостях, либо обратиться за консультативной и диагностической помощью к специалистам.

### 1 Материал и методы исследования

Социально-психологическое тестирование обучающихся рекомендуется проводить анонимно с целью выявления групп риска среди учащихся. Экспресс-тест, разработанный сотрудниками ФГБУ ННЦ наркологии Минздравсоцразвития России на основе анкеты ESPAD (Европейский проект школьных исследований по алкоголю и наркотикам), адаптированной к возрасту испытуемых и целям исследования. Методологической основой анкеты являются научные разработки Экспертного комитета по эпидемиологии наркотиков Группы Помпиду Совета Европы. Экспресс-тест состоит из 20 вопросов, касающихся социально-демографических характеристик учащихся; вопросов, отражающих периодичность употребления респондентом ПАВ, случаев асоциального поведения, а также отношение респондента к употреблению ПАВ и степени нанесения вреда здоровью при употреблении ПАВ другими людьми. Экспресс-тест позволяет отнести часть испытуемых к «группе риска» по употреблению табака, алкоголя, наркотических средств и психотропных веществ, и рекомендовать данным учащимся либо их законным представителям обратиться за консультативной или диагностической помощью в медицинские учреждения наркологического профиля, либо центры здоровья [3].

В исследовании, направленном на выявление фактов употребления учащимися различных ПАВ помимо экспресс-теста ESPAD использовались так же методика «Тест на уровень гедонизма» (направленность человека на получение удовольствий) и диагностика уровня личностной готовности к риску («PSK» Шуберта) для выявления коэффициента корреляции между готовностью к риску, гедонизмом и употреблением ПАВ.

Исследование, направленное на выявление фактов употребления учащимися различных ПАВ с использованием экспресс-теста ESPAD, проводилось в 2012/2013 учебном году на базе одного из Московских колледжей сферы услуг. Исследование ставило перед собой две задачи: апробация модифицированной версии опросника и выявление особенностей распространения различных видов ПАВ среди учащихся с целью определения уровня распространенности употребления ПАВ среди учащихся конкретного учебного заведения. Для обоснования достоверности полученных данных они сопоставлялись с данными исследовательского проекта ESPAD, проведенного на значительно большей выборке с применением полной версии анкеты (1999–2011 гг.).

В исследовании приняли участие 158 учащихся в возрасте от 14 до 24 лет, из которых 100 юношей и 58 девушек. Средний возраст респондентов — 18 лет.

Кроме того, исследование потребления марихуаны одновременно проводилось на базе одного из московских вузов. В исследовании приняло участие 57 человек, из них юношей — 28, девушек — 29. Средний возраст испытуемых — 21–24 года. Все анкетированные являлись студентами трех групп одного курса и факультета. Обследование проводилось методом анонимного анкетирования, позволяющего исследовать проблему распространенности и гендерных особенностей потребления препаратов конопли в студенческой среде с использованием анкеты ESPAD.

### 2 Результаты исследования

Представим описание результатов полученных при диагностике учащихся колледжа (таблица 1).

#### *Курение*

Частота курения учащимися в течение последнего месяца наиболее показательна и свидетельствует о регулярном курении: не курили — 23% девушек и 19% юношей; 1–2 раза — 23% девушек и 11% юношей; 3–5 раз — 9% девушек и 19% юношей; от 6 до 9 раз — 13% девушек и 10% юношей; от 10 до 19 раз — 12% девушек и 24% юношей; от 20 до 39 раз — 8% девушек и 6% юношей; 40 раз и более — 12% девушек и 21% юношей.

#### *Алкоголь*

В России алкоголь является наиболее распространенным ПАВ, приобщение к кото-

Таблица 1

## Распространенность употребления ПАВ (n = 158)

Тип зависимости	Пол	0	от 1 до 2	от 3 до 5	от 6 до 9	от 10 до 19	от 20 до 39	40 и более
Курение (в течение месяца)	Ж	23	23	9	13	12	8	12
	М	19	11	19	10	14	6	21
Алкогольные напитки (в течение месяца)	Ж	39	42	11	3	3	0	2
	М	36	33	19	5	2	1	4
Марихуана (в течение жизни)	Ж	70	6	6	3	7	1	7
	М	62	16	13	5	1	0	3
Марихуана (в течение месяца)	Ж	95	0	0	0	0	2	3
	М	91	8	0	0	1	0	0
Экстези (в течение жизни)	Ж	92	2	0	2	2	2	0
	М	97	1	1	1	0	0	0
Экстези (в течение года)	Ж	100	0	0	0	0	0	0
	М	99	1	0	0	0	0	0
Экстези (в течение месяца)	Ж	100	0	0	0	0	0	0
	М	100	0	0	0	0	0	0
Ингалянты (в течение жизни)	Ж	88	2	2	2	2	2	2
	М	93	2	2	1	1	1	0
Ингалянты (в течение года)	Ж	98	2	0	0	0	0	0
	М	99	0	1	0	0	0	0
Ингалянты (в течение месяца)	Ж	98	2	0	0	0	0	0
	М	100	0	0	0	0	0	0
Транквилизаторы (в течение жизни)	Ж	93	0	3	2	2	0	0
	М	100	0	0	0	0	0	0
Амфетамины (в течение жизни)	Ж	92	3	2	0	0	0	3
	М	95	2	1	0	1	0	1
ЛСД (в течение жизни)	Ж	94	3	3	0	0	0	0
	М	95	2	2	1	0	0	0
Крэк (в течение жизни)	Ж	98	2	0	0	0	0	0
	М	98	0	1	1	0	0	0
Кокаин (в течение жизни)	Ж	98	0	0	0	0	0	2
	М	97	1	1	0	1	0	0
Релевин (в течение жизни)	Ж	100	0	0	0	0	0	0
	М	100	0	0	0	0	0	0
Героин (в течение жизни)	Ж	97	3	0	0	0	0	0
	М	100	0	0	0	0	0	0
Галлюциногенные грибы (в течение жизни)	Ж	97	3	0	0	0	0	0
	М	96	2	0	1	0	0	1
Оксибутират натрия (в течение жизни)	Ж	100	0	0	0	0	0	0
	М	99	0	1	0	0	0	0
Анаболические стероиды (в течение жизни)	Ж	100	0	0	0	0	0	0
	М	99	1	0	0	0	0	0
Инъекции героина, кокаина или амфетаминов с помощью шприца (в течение жизни)	Ж	98	0	2	0	0	0	0
	М	100	0	0	0	0	0	0



рому начинается с подросткового возраста, а в некоторых случаях и раньше. Зачастую первые пробы алкоголя происходят в семейном кругу, но наиболее интенсивное употребление алкогольных напитков в молодом возрасте происходит в кругу друзей и сверстников [1, 5, 14].

Частота употребления алкогольных напитков студентами в течение последнего месяца наиболее показательна и свидетельствует о регулярном употреблении: не употребляли алкогольные напитки — 39% девушек и 36% юношей; 1–2 раза — 42% девушек и 33% юношей; 3–5 раз — 11% девушек и 19% юношей; от 6 до 9 раз — 3% девушек и 5% юношей; от 10 до 19 раз — 3% девушек и 2% юношей; от 20 до 39 раз — 0% девушек и 1% юношей; 40 раз и более — 2% девушек и 4% юношей.

### **Марихуана**

Этот наркотик занимает особое место в структуре заболеваемости и механизмах развития наркоманий, как силу своей распространенности, так и в силу некоторых фармакологических особенностей [9, 10, 11]. Это один из видов «переработки» конопли (*Cannabis sativa*). В ней найдено около 400 органических соединений, но основным веществом, обуславливающим наркотический эффект и приводящим к наркомании, является дельта-9-тетрагидроканнабинол (в дальнейшем ТГК).

Наркотические препараты конопли имеют множество названий. Наиболее распространенные из них — гашиш, анаша, марихуана. Разнообразие названий обусловлено местами произрастания конопли, используемыми частями растений, способами применения. Одним из способов является курение, и поэтому таких наркоманов нередко называют «обкуренными». Причины начала потребления препаратов конопли не оригинальны: вовлечение, жажда легких удовольствий или успокоения; неблагоприятная семейная ситуация (родители зачастую не усматривают в потреблении конопли «ничего особенного»).

Каннабиноиды — вторые по распространенности опьяняющие вещества в мире. Вместе с тем вокруг них бытует множество неправомысленных убеждений, на которых мы остановимся в дальнейшем. Каннабиноиды — древнейшие наркотики, сведения об опьяняющем их действии родились в Древнем Китае во II в. до н. э. Затем они перекочевали в Индию, в Персию и, наконец, к арабам. Существовала воинствующая мусульманская шиитская секта

ассасинов, глава которой побуждал своих воинов принимать гашиш (отсюда второе название секты: «хашишисты»), чтобы убивать негодных и неверных. *Assassin, assassino* в переводе на европейские языки — убийцы.

Таким образом, криминальный аспект действия препаратов конопли известен со времен Средневековья. В Европе конопля сначала использовалась как техническое средство для производства канатов. В таком качестве испанцы перевезли ее в Западное полушарие, где коренными жителями под названием «марихуана» она стала использоваться как наркотик и проникла в США через Мексику. В дальнейшем коноплю, уже как наркотик, привезли в Европу отступающие из Египта войска Наполеона Первого. Второй источник европейского наркотического потребления — торговые связи Англии и Индии. В России с давних времен существовали очаги употребления каннабиноидов: южная Сибирь и Средняя Азия. В 20–30-е годы XIX в. вспышка «гашишизма» возникла среди беспризорников Поволжья. После Великой Отечественной войны эта наркомания прокатилась по лагерям заключенных. Затем, до середины 1980-х гг. затихла, чтобы в дальнейшем приобрести эпидемический характер.

Еще в 1928 г. в Уголовный кодекс СССР была включена статья, запрещающая свободный оборот конопли. В 1961 г. подобное же запрещение прозвучало как конвенция комитета ООН по наркотикам.

Последовательно рассмотрим (как и при других видах зависимости) фармакологические свойства ТГК; острое опьянение препаратами конопли; хронические расстройства при длительном их употреблении; зависимость и «синдром отмены» и последствия злоупотребления.

Фармакология ТГК. Это вещество прекрасно растворимо в жирах, в частности в соответствующих тканях мозга и в жировой клетчатке. Разрушение и преобразование ТГК в печени происходит чрезвычайно медленно. Он сохраняется в организме более 3 суток, а в жировых тканях до 2 недель. Такая длительность пребывания в организме имеет значение для относительно позднего образования зависимости. ТГК действует на воспринимающие структуры организма, именуемые рецепторами. Одни из них находятся в клетках иммунной системы, отвечающих за сопротивляемость инфекционным и онкологическим заболева-

ниям. Иммуитет угнетается, риск возникновения указанных заболеваний увеличивается.

Другие рецепторы находятся в головном мозге. ТГК снижает интенсивность сигналов, передаваемых от одной нервной клетки к другой, обуславливая ослабление памяти, внимания, снижение двигательной активности и температуры тела. Действие ТГК на упомянутые рецепторы тормозит гиперактивность, вызванную избытком дофамина, и представляется двухфазным — сначала возбуждение психических функций, затем их торможение. Во всяком случае, фармакология ТГК наилучшим образом объясняет последствия употребления препаратов конопли.

Среди подростков бытует мнение (чаще навязанное «опытными» сверстниками), что в приеме таких препаратов «ничего особенного» или «ничего страшного». Однако это не так. В эмоциональной сфере происходят сложные изменения. Настроение повышается (особенно, когда этого ждут), но эйфория всегда сочетается со страхом. «Забивший косяк» с удивлением и тревогой смотрит на себя со стороны. Весьма нередко эйфории не бывает, а возникает насильственный смех, который потребители конопли, впоследствии называют «глупым». Однако самым главным (и самым опасным) эмоциональным нарушением является — легкая и групповая изменчивость эмоций. Коллективная веселость «в мгновение ока» превращается в коллективную панику или в коллективное раздражение с желанием разрушительных действий. Интересно, что коллективные решения облегчаются тем, что группа, потребившая коноплю, совершенно не замечает посторонних. Именно в таком состоянии группа потребителей марихуаны убила американскую кинозвезду Шарон Тейт.

В сфере интеллектуальных функций наблюдается, с одной стороны, возбуждение мышления, «наплывы мыслей», легковесные решения, соответствующие эмоциональным изменениям. С другой стороны: рассеянность, невозможность сосредоточиться, ослабление памяти. Иногда возникает ощущение всемогущества и вседозволенности.

В сфере восприятия наиболее часто наблюдается чувство неестественности окружающего мира, а также обострение зрительного и слухового восприятия. Время течет необычно медленно, что переживается мучительно. Галлюцинации, особенно затемняющие сознание, возникают при действии высоких доз ТГК.

Характерно возникновение острого чувства голода и жажды, особенно при затихании эмоциональных изменений. Половое влечение изменяется разнонаправленно. Чувство жажды усиливается выраженной сухостью слизистых глотки и языка.

При хроническом потреблении картина опьянения становится менее яркой, зато на первый план выступают изменения личности подростка. Возможны следующие варианты таких изменений и их сочетаний:

- постоянная апатия и сонливость;
- раздражительность, взрывчатость, грубость, безнравственность;
- прогрессирующее падение оперативной и прочих видов памяти, снижение интеллекта, в том числе способности к абстрактному мышлению (нередко на фоне постоянного благодушия);
- социальные последствия: уменьшение притязаний, стремления к соперничеству, потеря планов на достижение значимого общественного положения, прекращение занятий спортом и потеря других увлечений;
- расстройства со стороны дыхательной системы: постоянный кашель, отек и воспаление слизистой глотки, заложенность носа. У потребителей конопли, чаще, чем у остального населения, наблюдаются хронические бронхиты и рак легких. Это связано с влиянием ТГК на иммунитет
- половые расстройства: снижение влечения, потенции; нерегулярность или отсутствие менструаций, невозможность нормального течения беременности или бесплодие.

Хронические психозы возникают у потребителей гашиша, марихуаны и т.п. в 18% случаев. Вопрос о связи интоксикации ТГК с возникновением тяжелого и мало обратимого психического заболевания — шизофрении — был поставлен американскими исследователями. Связь ТГК и шизофрении до сих пор дискутируется.

Существует несколько концепций:

- ТГК вызывает психозы с некоторыми шизофреническими симптомами (галлюцинации, идеи преследования и др.), так называемые шизофреноподобные проявления;
- ТГК вызывает именно шизофрению, и даже прерывание приема препаратов конопли не приводит к обратному развитию психоза;
- ТГК вызывает (провоцирует) шизофренический процесс лишь у генетически предрасположенных лиц.

До сих пор, говоря о хронических потребителях конопли, имелась в виду психическая, или психологическая, зависимость, т. е. стремление к получению удовольствия или успокоения. Чем это чревато, уже описано подробно. В то же время препараты конопли вызывают и физическую зависимость — дискомфорт в отсутствие привычного наркотика. Следует упомянуть, что развитие физической зависимости при потреблении каннабиноидов признается не всеми и отрицается это, прежде всего перед подростками, лицами, причастными к наркоторговле. Физическая зависимость существует, но формируется она относительно медленно, гораздо медленнее, чем у потребителей героина, кокаина и других наркотиков. Причина этого — длительное пребывание каннабиноидов в организме, медленные их распад и выведение. Поэтому «синдром отмены» может развиваться спустя заметный срок после последнего приема наркотика; развиваться медленно и быть не столь ярким. Переход от злоупотребления к зависимости может быть мало заметен.

Наиболее значимый признак — переход от группового потребления к одиночному.

В картине «синдрома отмены» разными авторами отмечаются:

- изменения настроения: тревога, депрессия, иногда злобность;
- астения: утомляемость в сочетании с раздражительностью;

- исчезновение аппетита и сна; ночные кошмары;
- малодифференцированные неприятные ощущения в различных частях тела (сене-стопатии);
- головные боли, неприятные ощущения в области сердца, тошнота, спазмы желудочно-кишечного тракта, мышечные боли, дрожание мышц, ознобы, учащение пульса и дыхания, повышение артериального давления.

При обработке ответов студентов об употреблении препаратов конопли, были получены следующие сведения: 21% респондентов отметил, что употреблял марихуану или гашиш хотя бы один раз в жизни (при этом о наличии опыта курения препаратов конопли написали 33% респондентов мужского пола, и только 11% — среди респондентов женского пола). В течение последнего года употребляли препараты конопли 8% опрошенных студентов. При этом все они были мужского пола (это 15% опрошенных юношей).

На систематическое употребление каннабиноидов указывают данные самоотчета респондентов за последние 30 дней. В течение последнего месяца 4% опрошенных юношей употребляли марихуану или гашиш. Респонденток среди употреблявших каннабиноиды за последний месяц не было. Всего на употребление марихуаны за последние 30 дней указали 2% испытуемых (рисунок 1).

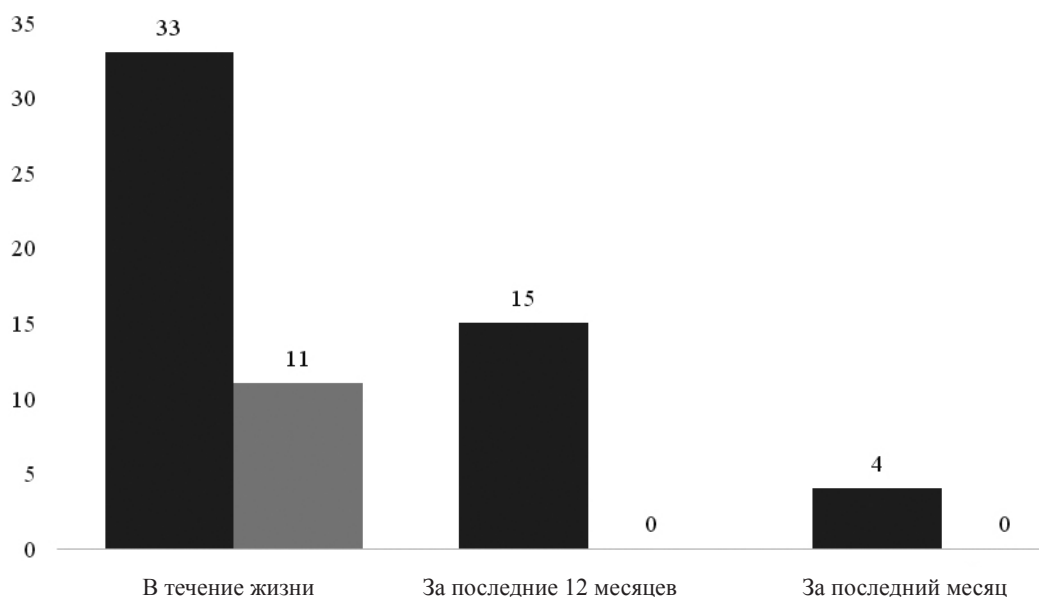


Рисунок 1 – Распространенность потребления препаратов конопли среди студентов образовательного учреждения высшего профессионального образования (n = 57):

■ — юноши; ■ — девушки

Данные о распространенности курения препаратов конопли среди студентов, были сопоставлены с ответами студентов об их мнении о вреде употребления марихуаны и гашиша. Согласно ответам респондентов 89% юношей и 75% девушек считают, что систематическое употребление марихуаны несет большую опасность для здоровья. Вместе с тем разовое курение препаратов конопли считают опасным только 41% юношей и 54% девушек (таблица 2).

Таким образом, хотя большинство опрошенных осознают опасности, связанные с систематическим курением марихуаны, многие респонденты предполагают, что единичный эпизод употребления не будет иметь последствий для здоровья. Такая точка зрения может провоцировать употребление марихуаны или гашиша в «экспериментальных» целях. В то же время в некоторых случаях даже единичное употребление может иметь отрицательные последствия: многие авторы подчеркивают, что «даже однократное употребление марихуаны, можно рассматривать как своеобразную инициацию, расширяющую для индивида диапазон допустимого для него поведения».

Другие результаты были получены при обследовании студентов среднего специального учреждения образования. Среди его студентов в течение жизни: не употребляли марихуану — 70% девушек и 62% юношей; 1–2 раза — 6% девушек и 12% юношей; 3–5 раз — 6% девушек и 13% юношей; от 6 до 9 раз — 3% девушек и 5% юношей; от 10 до 19 раз — 7% девушек и 1% юношей; от 20 до 39 раз — 1% девушек и 0% юношей; 40 раз и более — 7% девушек и 3% юношей. Употребление марихуаны в течение последнего месяца: не употребляли марихуану — 95% девушек и 91% юношей; 1–2 раза — 0% девушек и 0% юношей; 3–5 раз — 0% девушек и 0% юношей; от 6 до 9 раз — 0% девушек и

0% юношей; от 10 до 19 раз — 0% девушек и 1% юношей; от 20 до 39 раз — 1% девушек и 0% юношей; 40 раз и более — 3% девушек и 0% юношей.

Таким образом, по результатам исследования 38% юношей и 30% девушек отметили, что курили марихуану хотя бы один раз в жизни. Согласно ответам испытуемых за последний год употребили препарат 17% девушек и 20% юношей. 9% юношей и 5% девушек отмечали употребление препаратов конопли в течение последнего месяца, что может свидетельствовать о систематическом потреблении (рисунок 2).

Сравнивая результаты двух исследований, можно констатировать, что среди студентов средне-профессионального учебного заведения уровень потребления марихуаны более чем в два раза превышает распространенность этого вещества среди студентов вуза. Это может быть связано с высоким уровнем социального неблагополучия в этой группе. Характерно, что несмотря на то, что средний возраст студентов колледжа меньше возраста опрошенных студентов вуза, доля опрошенных, пробовавших марихуану в течение жизни среди студентов средне-специального учебного заведения выше. Это подтверждает имеющиеся в литературе данные о том, что социальное неблагополучие является одним из факторов развития аддиктивного поведения.

На вопрос о том, насколько, по мнению респондентов, употребление марихуаны (однократное и регулярное) несет риск для здоровья, были получены следующие ответы (таблица 3).

Таким образом, значительная часть опрошенных юношей, учащихся в колледже (24%), считает, что разовые эпизоды курения марихуаны не несут опасности для здоровья, а 10% считают для себя вполне допустимым регулярное употребление. Среди юношей, уча-

Таблица 2

**Мнения студентов образовательного учреждения высшего профессионального образования о вреде эпизодического и регулярного употребления препаратов конопли (n = 57)**

Частота употребления / Вред для здоровья	Юноши		Девушки	
	1–2 раза	Регулярно	1–2 раза	Регулярно
Очень большой, %	41	89	54	75
Умеренный, %	22	0	22	14
Слабый, %	26	4	11	0
Риска нет, %	7	0	7	7
Не знаю / нет ответа, %	4	7	6	4

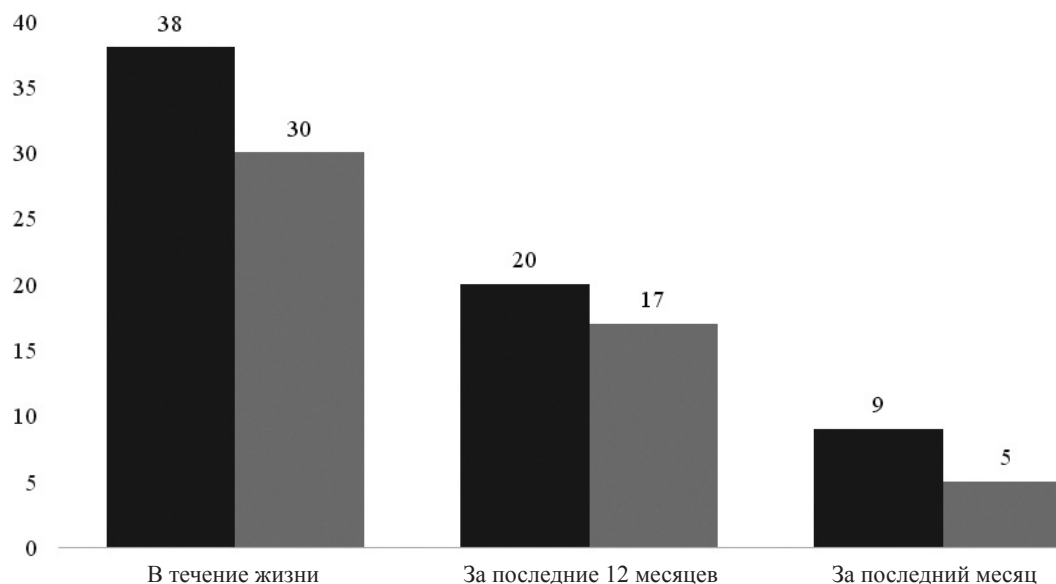


Рисунок 2 – Распространенность потребления препаратов конопли среди студентов образовательного учреждения средне-профессионального образования (n = 158):

■ — юноши; ■ — девушки

щихся в средне-профессиональном учебном заведении, доля респондентов, не учитывающих возникающие при употреблении препаратов конопли риски, значительно превышает долю таких респондентов среди студентов вуза (интересно, что среди респондентов женского пола аналогичные показатели студентов колледжа и вуза близки между собой). В связи с этим, можно предположить, что представления о наркотиках и их вреде для здоровья специфичны для различных социальных групп, а также в некоторых случаях имеют гендерную специфику.

#### Экстази

Употребление экстази в течение жизни: не употребляли экстази — 92% девушек и 97% юношей; 1–2 раза — 2% девушек и 1% юношей; 3–5 раз — 0% девушек и 1% юношей; от 6 до 9 раз — 2% девушек и 1% юношей;

от 10 до 19 раз — 2% девушек и 0% юношей; от 20 до 39 раз — 2% девушек и 0% юношей; 40 раз и более — 0% девушек и 0% юношей. В течение последнего года только 1% юношей употребляли экстази.

#### Ингалянты

Употребление ингалянтов в течение жизни: не употребляли ингалянты — 88% девушек и 93% юношей; 1–2 раза — 2% девушек и 2% юношей; 3–5 раз — 2% девушек и 2% юношей; от 6 до 9 раз — 2% девушек и 1% юношей; от 10 до 19 раз — 2% девушек и 1% юношей; от 20 до 39 раз — 2% девушек и 1% юношей; 40 раз и более — 2% девушек и 0% юношей. Употребление ингалянтов в течение последнего года: не употребляли ингалянты — 98% девушек и 99% юношей; 1–2 раза — 2% девушек и 0% юношей; 3–5 раз — 0% девушек и 1% юношей. Употребление ингалянтов

Таблица 3

#### Мнения студентов образовательного учреждения среднего профессионального образования о вреде эпизодического и регулярного употребления препаратов конопли (n = 158)

Частота употребления /Вред для здоровья	Юноши		Девушки	
	1–2 раза	Регулярно	1–2 раза	Регулярно
Очень большой, %	24	56	28	60
Умеренный, %	19	19	23	18
Слабый, %	20	10	30	10
Риска нет, %	24	4	10	5
Не знаю / нет ответа, %	13	11	9	7



в течение последнего месяца: не употребляли ингалянты — 98% девушек и 100% юношей; 1–2 раза — 2% девушек.

#### **Транквилизаторы**

Употребление транквилизаторов в течение жизни: не употребляли транквилизаторы — 93% девушек и 100% юношей; 3–5 раз — 3% девушек; от 6 до 9 раз — 2% девушек; от 10 до 19 раз — 2% девушек.

#### **Амфетамины**

Употребление амфетаминов в течение жизни: не употребляли амфетамины — 92% девушек и 95% юношей; 1–2 раза — 3% девушек и 2% юношей; 3–5 раз — 2% девушек и 1% юношей; от 6 до 9 раз — 0% девушек и 0% юношей; от 10 до 19 раз — 0% девушек и 1% юношей; от 20 до 39 раз — 0% девушек и 0% юношей; 40 раз и более — 3% девушек и 1% юношей.

#### **ЛСД**

Употребление ЛСД в течение жизни: не употребляли ЛСД — 94% девушек и 95% юношей; 1–2 раза — 3% девушек и 2% юношей; 3–5 раз — 3% девушек и 2% юношей; от 6 до 9 раз — 0% девушек и 1% юношей.

#### **Крэк**

Употребление крэка в течение жизни: не употребляли крэк — 98% девушек и 98% юношей; 1–2 раза — 2% девушек и 0% юношей; 3–5 раз — 0% девушек и 1% юношей; от 6 до 9 раз — 0% девушек и 1% юношей.

#### **Кокаин**

Употребление кокаина в течение жизни: не употребляли кокаин — 98% девушек и 97% юношей; 1–2 раза — 0% девушек и 1% юношей; 3–5 раз — 0% девушек и 1% юношей; от 6 до 9 раз — 0% девушек и 0% юношей; от 10 до 19 раз — 0% девушек и 1% юношей; от 20 до 39 раз — 0% девушек и 0% юношей; 40 раз и более — 2% девушек и 0% юношей.

#### **Героин**

Употребление героина в течение жизни: не употребляли героин — 97% девушек и 100% юношей; 1–2 раза — 3% девушек.

#### **Галлюциногенные грибы**

Употребление галлюциногенных грибов в течение жизни: не употребляли галлюциногенные грибы — 97% девушек и 96% юношей; 1–2 раза — 3% девушек и 2% юношей; 3–5 раз — 0% девушек и 0% юношей; от 6 до 9 раз — 0% девушек и 1% юношей; от 10

до 19 раз — 0% девушек и 0% юношей; от 20 до 39 раз — 0% девушек и 0% юношей; 40 раз и более — 0% девушек и 1% юношей.

#### **Оксибутират натрия**

Употребление оксибутирата натрия в течение жизни: не употребляли оксибутират натрия — 100% девушек и 99% юношей; 3–5 раз — 0% девушек и 1% юношей.

#### **Иньекции героина, кокаина, амфетаминов**

Иньекции героина, кокаина, амфетаминов в течение жизни: не использовали — 98% девушек и 100% юношей; 3–5 раз — 2% девушек.

Так же была проанализирована связь между уровнем и характером потребления ПАВ с готовностью к риску и гедонизмом. Полученные результаты представлены в таблице 4.

Положительная достоверная корреляция была выявлена между: готовностью к риску и курением ( $p < 0,01$ ), готовностью к риску и употреблением марихуаны ( $p < 0,01$ ); уровнем гедонизма и курением ( $p < 0,01$ ); уровнем гедонизма и употреблением алкоголя ( $p < 0,01$ ); уровнем гедонизма и употреблением марихуаны ( $p < 0,05$ ); уровнем гедонизма и употреблением амфетаминов ( $p < 0,05$ ); уровнем гедонизма и употреблением ЛСД ( $p < 0,05$ ); уровнем гедонизма и употреблением галлюциногенных грибов ( $p < 0,05$ ).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что курение, употребление алкоголя, марихуаны, амфетаминов и ЛСД приносит удовольствие учащимся. Эта взаимосвязь полностью вписывается и подтверждает современные представления о биологических основах патогенеза наркоманий. Согласно литературным данным в патогенезе наркомании и алкоголизма значительную роль играют нарушения взаимодействия нейромедиаторных систем мозга. Это касается практически всех изученных к настоящему времени нейротрансмиттеров: опиоидов, дофамина, норадреналина, серотонина, глутаминовой кислоты, ГАМК, глицина и т.д. Сдвиги в системах нейротрансмиттеров имеют непосредственное отношение к формированию феномена пристрастия, абстинентного синдрома, толерантности. Каждый наркотик имеет свой фармакологический спектр действия. Однако у всех веществ, способных вызвать синдром зависимости, есть общее звено фармакологического действия — характерное влияние на катехоламиную нейромедиацию в лимбических структурах

мозга, в частности в системе подкрепления. Эта система участвует в регуляции эмоционального состояния, настроения, мотивационной сферы, психофизиологического тонуса, поведения человека в целом, его адаптации к окружающей среде. Центральное звено системы подкрепления составляют дофаминергические нейроны вентральной области покрышки (группа Аш) и проекции этих ней-

ронов в прилежащее (аккумбентное) ядро и в префронтальную кору. Тоническая активация системы вознаграждения медируется высвобождающимся в прилежащем ядре дофамином. К нейроанатомическим субстратам системы награды относят также голубое пятно, миндалину, околопроводное серое вещество, некоторые ядра латерального гипоталамуса, ядра шва.

Таблица 4

**Корреляция между готовностью к риску, гедонизмом и употреблением ПАВ (n = 86)**

Тип зависимости	Возраст		Готовность к риску		Гедонизм	
	Коэффициент корреляции	Знач. (2-сторон)	Коэффициент корреляции	Знач. (2-сторон)	Коэффициент корреляции	Знач. (2-сторон)
Курение (в течение месяца)	-0,152	0,162	,310**	0,004	,329**	0,002
Алкоголь (в течение месяца)	-0,172	0,114	0,164	0,132	,368**	0
Марихуана (в течение жизни)	-0,054	0,622	,336**	0,002	,217*	0,045
Марихуана (в течение месяца)	0,03	0,784	0,206	0,057	,287**	0,007
Экстази (в течение жизни)	0,099	0,365	0,158	0,147	0,2	0,064
Экстази (в течение года)	0,079	0,472	0,186	0,086	0,179	0,099
Ингалянты (в течение жизни)	-0,1	0,359	0,093	0,393	-0,004	0,973
Ингалянты (в течение года)	0,204	0,06	0,162	0,136	-0,168	0,121
Ингалянты (в течение месяца)	0,204	0,06	0,162	0,136	-0,168	0,121
Амфетамины (в течение жизни)	0,196	0,071	0,155	0,155	,222*	0,04
ЛСД (в течение жизни)	0,072	0,508	0,2	0,065	,312**	0,003
Крэк (в течение жизни)	0,099	0,365	0,158	0,147	0,2	0,064
Кокаин (в течение жизни)	0,099	0,365	0,158	0,147	0,2	0,064
Героин (в течение жизни)	0,179	0,099	-0,088	0,422	-0,009	0,936
Галлюциногенные грибы (в течение жизни)	0,119	0,275	0,155	0,155	,262*	0,015
Оксибутират натрия (в течение жизни)	0,079	0,472	0,186	0,086	0,179	0,099

\* Корреляция значима на уровне 0,05 (2-сторонняя).

\*\* Корреляция значима на уровне 0,01 (2-сторонняя).

Воздействие как этанола, так и наркотиков приводит к интенсивному выбросу из депо в этих отделах мозга нейромедиаторов из группы катехоламинов, в первую очередь дофамина, и как следствие к значительно более сильному возбуждению системы подкрепления. Такое возбуждение нередко сопровождается положительно окрашенными эмоциональными переживаниями. После выброса катехоламинов включается система обратной регуляции: уменьшается их синтез, активируется система нейронального захвата, свободные катехоламины подвергаются действию ферментов метаболизма и быстро разрушаются. В результате не просто нормализуется концентрация катехоламинов в синаптической щели, но и создается их временный дефицит. Психофизически у человека это выражается падением настроения, ощущением вялости, слабости, переживаниями скуки, эмоционального дискомфорта, депрессивными симптомами. Такие состояния служат одним из побуждающих факторов к повторению приема наркотика (или алкоголя). В результате дополнительно высвобождаются нейромедиаторы из депо, что временно компенсирует их дефицит в синаптической щели и нормализует деятельность лимбических структур мозга. Этот процесс сопровождается субъективным ощущением улучшения состояния, эмоциональным и психическим возбуждением и т.д. Однако свободные катехоламины быстро разрушаются, что приводит к дальнейшему падению их содержания, ухудшению психоэмоционального состояния и соответственно к стремлению вновь использовать наркотик.

### 3 Обсуждение

Построение эффективной системы профилактики требует четкого понимания теоретических основ патогенеза аддиктивного поведения. При этом ключевым моментом современного научного понимания механизмов его развития является признание его биосоциальной основы. Данная работа подтверждает правомерность этого подхода и может служить примером взаимодействия биологических и социальных факторов в патогенезе и клинике аддиктивного поведения. Понимание и учет такого взаимодействия является непременным условием и основой разработки мер профилактики употребления ПАВ.

Кроме того, для построения успешно действующей системы профилактики употребления ПАВ несовершеннолетними и молодежью в образовательных учреждениях необходима также мотивированная убежденность всего преподавательского состава учебного заведения в значимости этой работы. Не менее важным условием является успешное владение навыками ведения занятий и тренингов, обучающих молодежь противостоять наркоугрозе, профессионального преподавания материала о вреде, оказываемом наркотиками на организм человека педагогами, психологами и социальными работниками учебного заведения.

Профилактическая работа наиболее эффективна среди хорошо адаптированных к условиям обучения подростков и молодежи, ориентированных на здоровый образ жизни. Они относятся к группе меньшего риска. В этой группе эффективность мероприятий по первичной профилактике наиболее высока. Менее адаптированные, неблагополучные в поведении учащиеся принадлежат к группе высокого риска. Именно они нуждаются в специализированном целенаправленном профилактическом воздействии, включая проведение социально-психологического и медицинского тестирования. Программы должны сочетать различные обучающие стили, подходы и методики профилактической работы. Это позволит всем учащимся усвоить необходимые знания, развить полезные социально-психологические навыки и отработать поведенческие модели и схемы. Наиболее эффективными являются программы, сочетающие следующие направления профилактической деятельности:

- расширение информированности (информация по наркотикам и связанными с ними рисками);
- развитие личностных и социальных навыков (социальные навыки противодействия давлению группы);
- предложение альтернатив употреблению наркотиков (спорт, культура, искусство);
- задействование нормативных мер (политика в отношении наркотиков в образовательном учреждении, санкции);
- формирование здорового образа жизни (пропаганда здоровья);
- вовлечение в профилактическую деятельность общественности (подготовка учителей, семей, социальных работников,

создание групп добровольцев, неправительственных организаций, групп само- и взаимопомощи).

Необходимо иметь в виду, что при использовании профилактических программ, основанных на информационном подходе к антинаркотическому обучению, сенсационность сообщений и тактика запугивания обычно расходятся со взглядами учащихся на окружающее, вызывают сомнения в достоверности источника и могут спровоцировать пробы наркотических веществ. Предъявленные осторожно и честно сведения о разных сторонах, плюсах и минусах явления дадут больший эффект, чем однобокая информация. Доказана эффективность активного участия подростков в различных специально моделируемых ситуациях, когда они формулируют свои личные позиции в отношении ПАВ. Пассивное «присутствие» при «сообщении» информации неэффективно.

Система профилактики употребления ПАВ в образовательной среде включает следующие взаимосвязанные направления работы:

- организация управления и контроля системы антинаркотической работы в образовательном учреждении;
- антинаркотическая пропаганда;
- деятельность педагогического коллектива по предотвращению употребления и распространения ПАВ, выявлению потребителей наркотиков;
- организация органов ученического самоуправления;
- индивидуальная работа с учащимися;
- работа с родителями;
- духовно-нравственное воспитание с привлечением представителей традиционных религиозных конфессий (православные христиане, мусульмане, иудеи, буддисты).

### **Заключение**

Важность первичных профилактических мероприятий и ранней диагностики случаев немедицинского потребления ПАВ, включая алкоголь и табак, объясняется высоким уровнем распространенности болезней зависимости в Российской Федерации, их тяжелыми медицинскими и социальными последствиями. Крайне актуальной является разработка и внедрение в образовательную среду превентивных антиалкогольных и антинаркоти-

ческих программ для обучающихся, а также ранняя диагностика случаев употребления наркотических веществ в подростковом и юношеском возрастах. На современном этапе развития медицинской науки имеется достаточно большой пласт литературы, посвященной тем или иным сторонам предупреждения формирования зависимости от наркотических и психотропных веществ. Среди них методические разработки, многочисленные брошюры профилактической направленности, монографии научного и научно-популярного характера, учебные пособия и монографии, содержащие главы, посвященные наркологической профилактике, научные и проблемные статьи в журналах и пр. В то же время большое количество собранных фактических данных, наличие разнородных профилактических программ и проектов затрудняют эту аналитическую работу в практическом плане. Недостаточность теоретических исследований в области профилактики и оценки эффективности профилактических программ, обобщения практических наработок не позволяет распространять и внедрять наиболее действенные программы и методы профилактической работы. Необходимо добавить, что до сих пор не создана система целенаправленной подготовки кадров для работы с детьми и молодежью, имеющими проблемы с употреблением наркотических средств и психотропных веществ. В системе повышения квалификации педагогических кадров и иных работников социальной сферы представлено минимальное количество курсов, ориентированных на профилактику наркозависимости обучающихся. Большинство педагогических работников образовательных учреждений признают свою неосведомленность в области предупреждения случаев употребления наркотических средств и психотропных веществ детьми и молодежью. В связи с этим одним из важнейших аспектов антиалкогольной и антинаркотической профилактики работы в системе образования является включение в программы образовательных учреждений, осуществляющих подготовку, переподготовку и повышение квалификации специалистов, работающих с детьми и молодежью, вопросов профилактики злоупотребления ПАВ.

### *Литература*

- 1 **Братусь Б. С., Сидоров П. И.** Психология, клиника и профилактика раннего алкоголизма. М.: Моск. ун-т, 1984.
- 2 **Дроздов А. З.** и др. Эмоциональная сфера подростков, больных опийной наркоманией / А. З. Дроздов, О. В. Иванцов, Р. А. Кардашян, Б. М. Коган // Наркология. М., 2008. № 12. С. 62–66.
- 3 Европейский проект школьных исследований по алкоголю и наркотикам в Российской Федерации (ESPAD-2007) / под ред. Е. А. Кошкиной. М., 2009. 119 с.
- 4 **Иванцов О. В., Фадеева Е. В.** Профилактика алкогольной, наркотической и нехимических видов зависимости средствами дистанционного консультирования // Системная психология и социология. 2013. № 7(1). С. 75–81.
- 5 **Иванцов О. В.** Психические состояния старшеклассников как факторы их школьной успеваемости: дис. ... канд. психол. наук. М., 2012. 203 с.
- 6 **Кесельман Л. Е., Мацкевич М. Г.** Социальное пространство наркотизма. СПб.: Медицинская пресса, 2001.
- 7 Клинические и организационные вопросы наркологии / под ред. Е. А. Кошкиной. М.: Гениус Медиа, 2011. 580 с.
- 8 **Кошкина Е. А.** Эпидемиология алкоголизма в России на современном этапе // Психиатрия и психофармакотерапия. 2001. Т. 3. № 3. С. 89–91.
- 9 Наркология: национальное руководство / под ред. Н. Н. Иванца, И. П. Анохиной, М. И. Винниковой. М.: ГЭОТАР – Медиа, 2008. 720 с.
- 10 Руководство по наркологии: в 2 т. / под ред. Н. Н. Иванца. М.: Медпрактика, 2002. Т. 1. 444 с.
- 11 Современные проблемы наркологии: сб. науч. тр. / под ред. Н. Н. Иванца. М., 2005. 256 с.
- 12 **Рыжов Б. Н.** Системная психометрика напряженности // Системная психология и социология. 2013. № 7(1). С. 5–26.
- 13 **Романова Е. С., Бершедова Л. И., Макшанцева Л. В.** Основные аспекты психолого-педагогического сопровождения ФГОС в системе среднего и высшего образования // Системная психология и социология. 2013. № 7(1). С. 26–35.
- 13 **Шабанов П. Д., Калишевич С. Ю.** Биология алкоголизма. СПб., 1998. 272 с.
- 15 **Шереги Ф. Э.** и др. Девиация подростков и молодежи: алкоголизация, наркотизация, проституция / Ф. Э. Шереги, А. Л. Арефьев, Н. В. Вострокнутов, С. Б. Зайцев, Б. А. Никифоров. М., 2001. 48 с.



## О ВОЗМОЖНОСТИ ДИАГНОСТИКИ НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМ ДИЗОНТОГЕНЕЗОМ РИСУНОЧНЫМИ ТЕСТАМИ

Валявко С. М., Князев К. Е., Емельянова А. А.  
*МГПУ, Москва*

В статье рассматривается проблематика валидности, стандартизации и интерпретации рисуночных тестов. На основе современных подходов в психодиагностике авторы рассматривают возможность объективизации этих диагностических методик, в частности «Рисуночного теста Вартегга» и приводятся данные его конструктивной валидности с другими тестами.

*Ключевые слова:* психодиагностика, валидность, возможности интерпретации, рисуночный тест, проекция, архетип, личностные характеристики, тревожность, застенчивость, дошкольники, речевые нарушения.

## ON DRAWING TEST OPPORTUNITIES FOR DIAGNOSTICS OF SOME PERSONALITY DEVELOPMENT IN PRE-SCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DYSONTOGENESIS

Valyavko S. M., Knyasev K. E., Yemelyanova A. A.  
*MCTTU, Moscow*

The article focuses on the problems of validity, standardization and interpretation of drawing tests. Authors based on modern psychodiagnostics approaches consider the possibility of objectification of these diagnostic techniques, including «Wartegg drawing test» and presents data on its construct validity with other tests.

*Keywords:* psychodiagnostics, validity, capabilities of interpretation, drawing test, projection, archetype, personal attributes, anxiety, pre-school children, speech disorders.

### Введение

С 50–60 годов прошлого века, когда были разработаны и получили широкую известность большинство рисуночных тестов, интерес исследователей и практических психологов к этим методикам постоянно растет. В некоторой стороне остались рисуночные методы с использованием незаконченных стимулов, в первую очередь, «Рисуночный тест Вартегга» [4, 12].

В свете новой тенденции отказа от дихотомического определения личности, которое предложил Д. А. Леонтьев [8], отсутствие валидизации рисуночных методик и не всегда корректного использования рисуночных тестов в психологической практике [3, 11, 13], особенно в специальной психологии [9], «Рисуночный тест Вартегга» является на данный момент одним из наиболее перспективных тестов, за счет наличия в нем архетипических стимулов [4, 5]. Представляется актуальным изучить возможности применения теста в специальной психологии, поскольку диагностические задания конгруэнтны ограниченными

возможностям детей с особыми образовательными потребностями [9].

### 1 Описание методики «Рисуночный тест Вартегга»

Рисуночный тест Вартегга (Wartegg-Zeichentest, WZT) был разработан немецким психологом Эриком Вартеггом в 30-х годах прошлого века с ориентацией на использование в клинико-психиатрической диагностике взрослых и детей. Это один из проективных тестов, рисуночные изображения в которых встраиваются в предложенные стимулы. Испытуемый может нарисовать любой рисунок, проецирующий собственные переживания, состояния. Для введения этого метода в клиническую практику было много сделано коллегой Вартегга по Лейпцигской школе проективной психологии Августом Феттером [19]. Данные были систематизированы Эриком Вартеггом в 1953 г. [20]. Тест получил распространение в основном в немецкоязычных странах [19]. В англоязычных странах тест Вартегга не так широко известен, хотя уже вскоре после своего

появления он был представлен в публикации Мэриен Кингет под названием «Drawing-completion test» [17]. Й. Швайнца от отмечал, что Вартегг ставит наиболее сложные цели изучения слоев личности в своем рисуночном тесте [14].

В России и в странах СНГ тест Вартегга никогда не применялся вне рамок клинической психологии и психиатрии, он получил некоторую известность среди специалистов в этих областях, но, к сожалению, публикации по этой методике немногочисленны и посвящены исследованию взрослых и подростков [12]. Все исследователи применяли данную методику для изучения нарушений познавательных процессов, что связано с возможностью изучения образного мышления с помощью этого теста. D. P. Ogdon предложил вариант стимульного материала, где восемь стимульных знаков представлены в едином поле без разграничений, это побуждает к синтетико-ассоциативному содержательному уплотнению отдельных мотивов, что позволяет выявить как возможности творческого мышления, так и патологические структуры отношений [18]. В доступной литературе было обнаружено лишь однократное упоминание о применении этого диагностического средства для обследования детей [12]. В 2004 г. вышло практическое руководство «Рисуночный тест

Вартегга» под редакцией В. К. Калининко, а в 2011 г. оно было издано повторно [12], что свидетельствует об интересе к данному диагностическому инструментарию и будет способствовать более активному внедрению его в психологическую практику.

Бланк теста представляет собой лист формата А4, разделенный на два ряда по четыре квадратных поля, в каждом из которых, изображена простая фигура или линии для дорисовывания (рисунок 1). Стимулы теста Вартегга подобраны таким образом, что каждый из них, в силу своей архетипической специфики, провоцирует проекцию определенной психической области. Причем толщина рамки, разделяющей квадраты бланка, выбрана с тем расчетом, чтобы рисунки воспринимались как отдельные, т. е. 8 квадратиков на черном фоне, а не сливались в единое целое. Таким образом, каждый стимульный рисунок в тесте Вартегга оказывается «адресован» определенной области индивидуального опыта, определенному аспекту личности. Апробация стимульных знаков, проведенная на 150 детях старшего дошкольного возраста, подтвердила этот факт.

Выбранные стимульные знаки с количественной точки зрения весьма скупы, но достаточно содержательны. По Э.Вартеггу их переработка, рефлексорная на генетически ранних стадиях, впоследствии все более наполняется

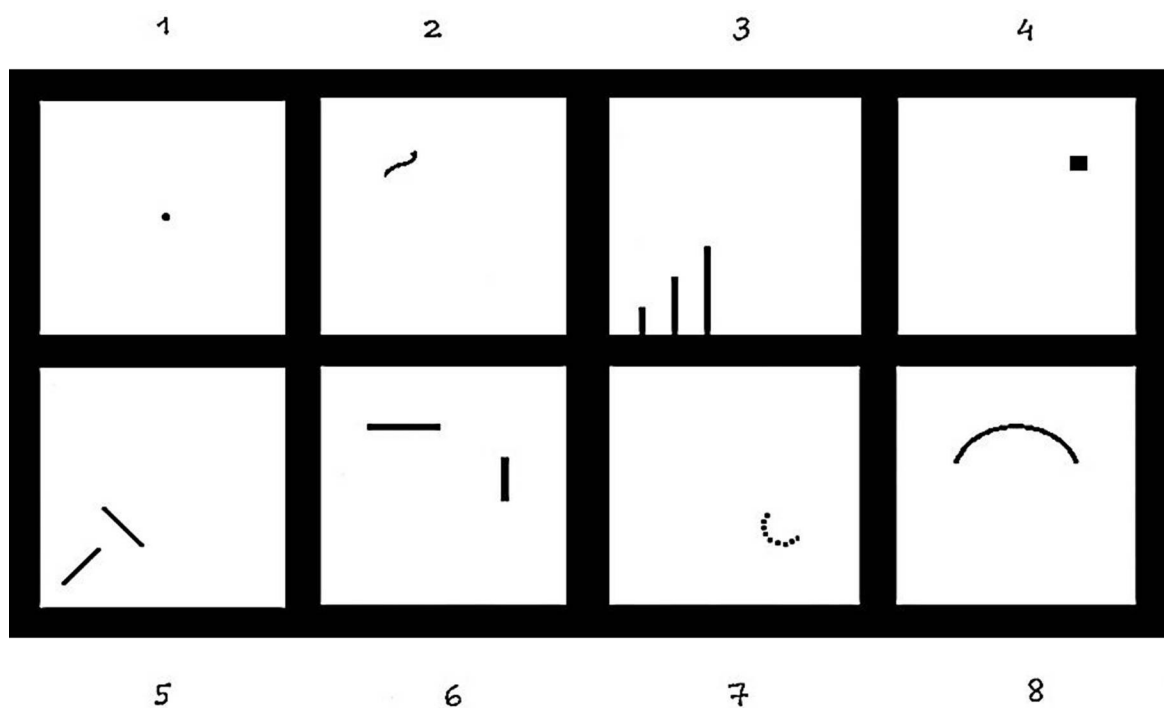


Рисунок 1 – Образец бланка рисуночного теста Вартегга

ассоциативными связями, закономерно выявляет частотные смыслы в рамках статистически измеримого нормального ряда.

Используемые стимульные знаки Э. Вартегга описывал следующим образом [20, с. 11–12]:

- *рисунок 1* (точка) — нежное, органичное, незначительное, но, тем не менее, центральное;
- *рисунок 2* (маленькая волнистая линия) предполагает органично расслабляющееся движение чувства или возбуждение;
- *рисунок 3* (последовательность трех увеличивающихся вертикальных штрихов, расположенных на равных расстояниях друг от друга) предполагает динамическое нарастание вертикали или архитектурное структурирование пространства;
- *рисунок 4* (маленький черный квадрат) подчеркивает угловатость, резкость, темноту и тяжесть;
- *рисунок 5* (противостоящие продольный и поперечный штрихи) побуждает к динамическому уравниванию линий с одновременным преодолением возникающего здесь напряжения;
- *рисунок 6* (горизонтальный и вертикальный штрихи) побуждает сделать выбор между соединением и разделением отдельных форм;
- *рисунок 7* (полукруг из точек) благоприятствует вчувствованию в хрупкость и миниатюрность;
- *рисунок 8* (сводчатая дуга) предвещает гармоничную замкнутость и закругленность.

#### *Архетипическая функция стимульного знака*

Интерпретация содержания завершенных рисунков с точки зрения характерологического или патологического акцента возможна лишь в том случае, если учитывать изначально заложенные в концепцию теста архетипические функции стимульных знаков как решающий критерий. Насколько глубоко эти знаки укоренены в коллективном филогенетическом наследии (коллективном бессознательном в терминологии К. Г. Юнга), показывает тот факт, что через двадцать лет после разработки концепции теста качественные корреляты, носящие на первый взгляд декоративно-символический характер, были найдены в вавилонской, древней китайской и прасемитской иероглифике [15].

По Юнгу коллективное бессознательное отличается от «личностного бессознательного», куда входят, прежде всего, вытесненные из сознания представления; там скапливается все то, что было подавлено или позабыто. Он пишет: «Этот темный двойник нашего Я (его тень) был принят Фрейдом за бессознательное как таковое». Поэтому Фрейд обращал основное внимание на раннее детство индивида, в то время как Юнг считал, что «глубинная психология» должна обратиться к куда более отдаленным временам истории. Коллективное бессознательное — итог жизни рода, оно присуще всем людям, передается по наследству и служит тем основанием, на котором вырастает индивидуальная психика. [15, с. 6].

Психология, как и любая другая наука, изучает универсальное в индивидуальном, причем это общее не лежит на поверхности, его нужно искать в глубинах психики. По наблюдаемым душевным явлениям мы восстанавливаем систему установок и типичных реакций, которые незаметно определяют жизнь индивида. Под влиянием врожденных программ находятся не только элементарные поведенческие реакции вроде безусловных рефлексов, но также наше восприятие, мышление, воображение. Архетипы коллективного бессознательного служат своеобразными когнитивными образцами: интуитивное схватывание архетипа предшествует инстинктивному действию [15].

В тесте Вартегга стимулы в целом представляют архетипическую концепцию и группируются следующим образом: по акценту преимущественно на женском начале, т. е. на тонком, нежном, органическом, живом (1, 2, 7, 8), или на мужском начале, т. е. на неподвижном, прямом, механически напряженном, динамически направленном или статически тяжелом (3, 4, 5, 6).

В таблице представленной ниже для каждого из восьми стимульных знаков в краткой форме представлены: во-первых, архетип, т. е. филогенетически доминирующее архаическое символическое содержание; во-вторых, соответствующая этому содержанию онтогенетически-характерологическая сфера; в-третьих, получающиеся при адекватном (+) и неадекватном (–) понимании стимульного знака характерологические альтернативы [12, с. 38–39]:

Таблица 1

**Архетипические символные знаки**

Стимульный знак	Архетип	Сфера	Дихотомические альтернативы
1	Начало; середина; мгновение; заброшенность	Поиск себя; сосредоточение	Уверенный в себе – потерянный (лабильный)
2	Зародыш жизни; порыв; животворное или угрожающее жизни возбуждение; приспособление	Эмоциональность; контактность	Возбудимый – тупой; эмоционально теплый – холодный; общительный – сдержанный (скрытый)
3	Усиление; подъем; превосходство (высокомерие); широта; глубина	Устремленность; настойчивость; интенциональное измерение	Целеустремленный – нецелеустремленный; честолюбивый – депрессивный; уверенный – колеблющийся широкий – узкий
4	Опасность; тьма; ночь; сон; страх; вина; смерть	Бессознательное; аспекты страха, принуждения и вины	Сознательный – бессознательный; устойчивый – ощущающий опасность; рассудочный – фантазирующий
5	Противоположность как сопротивление; проникновение	Живость; волевая регуляция	Полный жизненных сил – слабый; активный – пассивный; решительный – нерешительный
6	Противоположность как разделение; расчленение	Интеграция; рациональная регуляция	Интегрированный – дезинтегрированный; рациональный – наивно диффузный
7	Интуиция; утонченность	Чувствительность; преданность; способность к самоотдаче; вкус; такт	Чувствительный – грубый; способный к самоотдаче – извращённый
8	Связывание; защита; гармония	Душевная основа; уравновешенность	Способный устанавливать связи – черствый; гармоничный – негармоничный; зрелый – инфантильный

**Процедура тестирования**

Тестирование может проводиться индивидуально или в группах, однако в целях получения независимых от ситуативных условий данных тест должен быть повторен через достаточно большой промежуток времени, по крайней мере, один раз в тех же и один раз в измененных условиях. Повторное тестирование дает возможность оценить влияние уровня развития и окружающих условий, или — как точно заметил Н. Lossen [12] — «увидеть личность, формирующуюся под действием особых влечений и торможений». В отдельных случаях могут использоваться указанные ниже варианты, частично апробированные при проведении уровневого — диагностического процессуального анализа.

При тестировании детей инструкция модифицируется в соответствии с возрастом и уровнем интеллектуального развития. Например, ребенку в непринужденной манере говорится, что другой ребенок (может называться

его имя) хотел нарисовать восемь рисунков, но не закончил их, поскольку ему надо было идти в школу или его позвали обедать. Испытуемый теперь должен посмотреть, что начал рисовать тот мальчик или та девочка, и затем дорисовать так, чтобы из этого получилось восемь красивых рисунков [12, 20].

**Интерпретации**

В интерпретации результатов можно выделить два основных компонента:

- 1) интерпретацию формальных признаков выполненных рисунков (она в основном та же, что и для других рисуночных тестов);
- 2) интерпретацию содержания — анализ реакции испытуемого на стимульный материал, восприятия им символического и ассоциативного значения фигур теста, соответствующих решений и специфики выполненных рисунков.

Также важно упомянуть, что, по мнению автора теста, уровневая диагностическая



норма может быть применена с 3–6-летнего возраста и самим автором заложена идея о критериях перевода интерпретации особенностей рисунков в количественные показатели, что свидетельствует об инициальной стандартизации теста [9].

В своей работе Э. Вартегг подходил к вопросам обработки теста с клинической точкой зрения [20]. В данном исследовании тест интерпретировали, опираясь на психологический подход, т. е. архетипическое содержание символов [4, 5]. Таким образом, тест Вартегга позволяет выделить следующие диагностические критерии [4]:

- *рисунок 1* (точка) — уверенность / неуверенность в себе;
- *рисунок 2* (маленькая волнистая линия) — доброжелательность / холодность; контактность / замкнутость;
- *рисунок 3* (последовательность трех увеличивающихся вертикальных штрихов, расположенных на равных расстояниях друг от друга) — мотив «Стремление к успеху» / мотив избегания неудач;
- *рисунок 4* (маленький черный квадрат) — тревожность; страхи;
- *рисунок 5* (противостоящие продольный и поперечный штрихи) — активность / пассивность; агрессия;
- *рисунок 6* (горизонтальный и вертикальный штрихи) — гармония социального окружения;

- *рисунок 7* (полукруг из точек) — экстравертность / интровертность; чувствительность к социальному взаимодействию;
- *рисунок 8* (сводчатая дуга) — потребность в аффилиации; потребность в защите; потребность в общении.

Как и при интерпретации других проективных рисуночных тестов, следует помнить, что трактовки отдельных, единичных показателей могут использоваться лишь как вехи при обработке тестового материала. Только целостная интерпретация уникальной конфигурации признаков, обязательно дополненная общим впечатлением от рисунков, может дать ценное представление о личности [8]. Образец выполнения теста Вартегга ребенком представлен на рисунке 2.

## 2 Результаты исследования

Исследование проводилось в детских садах компенсирующего вида г. Москвы №№ 1570, 1372, 1820, 104 в период с 2010 по 2013 г. В исследовании приняли участие 424 дошкольника 5–6 лет с общим недоразвитием речи. Применялись четыре методики: «Рисуночный тест Вартегга», «Тест тревожности» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен.), оригинальное стандартизированное наблюдение за проявлениями застенчивости, оригинальное стандартизированное наблюдение за проявлениями тревожности.

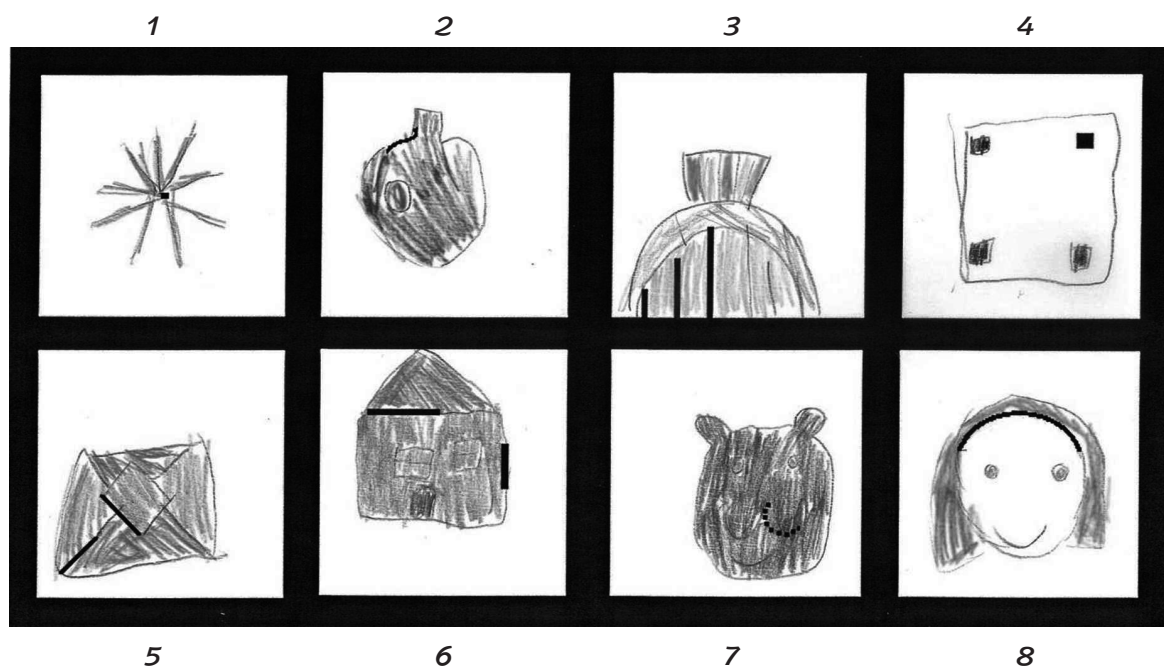


Рисунок 2 – Пример выполнения «Рисуночного теста Вартегга»



Для расчёта коэффициента перекрестной валидности была использована линейная корреляция по Пирсону ( $\alpha \geq 5\%$ , так как в случае выборки  $n > 100$  выборочные средние подчиняются закону нормального распределения по Гауссу, даже если исходная переменная не является нормальной или измерена с погрешностью. Таким образом, параметрические методы, являющиеся более чувствительными (имеют большую статистическую мощность), всегда подходят для больших выборок [10].

Из представленных на рисунке 3 данных видно, что рисуночный тест Вартегга имеет статистически значимую высокую корреляцию с другими тестами.

Для вычисления количественного показателя — коэффициента валидности — использовались результаты линейной корреляции по Пирсону, что позволяет говорить о высоком коэффициенте валидности ( $.730$ ) «Рисуночного теста Вартегга» [2, 10].

### Выводы

- 1 На современном этапе, в связи с неоднозначностью формулировок понятия «проективные методы», необходимо продолжить работу над теоретико-методологическим обоснованием их и, кроме того, следует стандартизировать их в соответствии с требованиями и психологическими инструментами оценки.
- 2 Э. Вартегг заложил идею о критериях перевода интерпретации особенностей рисунков в количественные показатели, в качестве инициальной стандартизации теста.

3 «Рисуночный тест Вартегга» обладает широким диагностическим потенциалом, что при разработке стандартизированной интерпретации дает большие возможности для диагностики некоторых особенностей личностного развития.

4 «Рисуночный тест Вартегга» имеет высокий коэффициент валидности с другими психодиагностическими методиками, что позволяет предположить возможность замены других тестов на «Рисуночный тест Вартегга».

### Заключение

Накопление практических материалов по использованию рисуночных тестов и развитие учений о личности сделало очевидным тот факт, что содержание и манера исполнения рисунков могут быть связаны не только с уровнем интеллекта, но и с определенными личностными характеристиками. Ранее считалось, что качественные характеристики рисунков соотносятся только с личностными особенностями человека, тогда как количественные только — с умственными способностями.

Проективные тесты и процедура их оценки всегда подвергались критике: за неадекватное применение, возможность диагностической некорректности, за сложность интерпретации результатов, отсутствие информации о валидности, и т.д. При этом тесты все еще остаются важной составляющей профессиональной психодиагностики, и их продолжают конструировать, исследовать, применять, интерпретировать и совершенствовать.

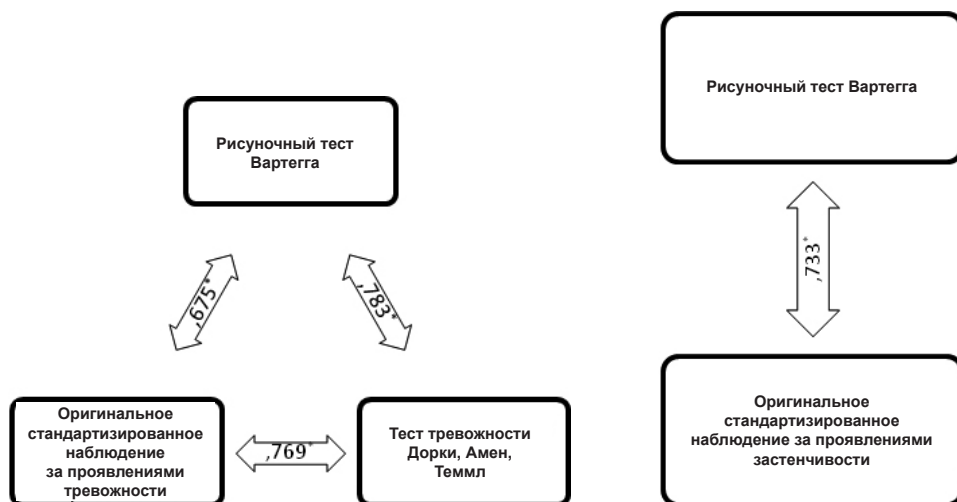


Рисунок 3 – Показатели перекрестной валидности по тревожности (слева) и застенчивости (справа)

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что исследования, которые рассматривают использование проективных методов в работе с дошкольниками, в основном, ограничиваются изложением отдельных фактов, связанных с историей появления и развития этой группы методов или характеристикой применения отдельных проективных

методик. Некоторые исследования носят чисто эмпирический характер, так как недостаточно усилии направлено на разработку критерияльно-оценочного аппарата. Обобщив сведения, можно обнаружить, что классификация проективных методов постепенно детализируется и пополняется, но однозначной трактовки классификации на данный момент нет.

### *Литература*

- 1 **Абушкин Б. М.** Экспериментальная психология: учебно-метод. пособие. М.: МГПУ, 2009.
- 2 **Анастаси А.** Психологическое тестирование: В 2-х кн. Пер. с англ. / под ред. К. М. Гуревича, В. И. Лубовского. М.: Педагогика, 1982.
- 3 **Беляуская Р. Ф.** Рисуночные пробы как средство диагностики развития личности ребенка // Детский практический психолог. 1994. Январь. С. 30–34.
- 4 **Валявко С. М., Князев К. Е.** Рисуночный тест Вартегга как инструмент диагностики особенностей личностного развития дошкольников с речевым дизонтогенезом // Современные методы психолого-педагогической диагностики детей с ограниченными возможностями здоровья: проблематика, исследования, квалиметрия: межвуз. сб. науч. ст. М., 2012. С. 27–34.
- 5 **Валявко С. М., Князев К. Е.** Тест Вартегга как метод диагностики особенностей личностного развития дошкольников в специальной психологии // Asistența Psihologică, Psihopedagogică și Socială ca factor al dezvoltării societății. Ed. II-a. Vol. II. Кишинёв, 2011. С. 186–189.
- 6 **Клайн П.** Справочное руководство по конструированию тестов. Киев: ПАН Лтд, 1994.
- 7 **Князев К. Е.** Особенности применения проективных методов в процессе диагностики детей дошкольного возраста с ОВЗ // Вестник образования и науки педагогика. Психология. Медицина: междунар. науч. ж-л. М., 2013. Вып. 1 (7). С. 67–74.
- 8 **Леонтьев Д. А.** Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному // Вопросы психологии. 2011. № 1. С. 3–27.
- 9 **Лубовский В. И.** Актуальные вопросы теории и практики психодиагностики развития // Проблемы диагностики в современной системе психологического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: межвуз. сб. науч. ст. М., 2010. С. 5–10.
- 10 **Митина О. В.** Математические методы в психологии. Практикум. М.: Аспект Пресс, 2008.
- 11 **Петрайтене М. В.** Возможности использования проективных методов в изучении личности дошкольников: автореф. дис. ... канд. психол. наук: (19.00.07). Курск, 2003.
- 12 Рисуночный тест Вартегга / под ред. В. К. Калининко. М., 2011.
- 13 **Романова Е. С.** Графические методы в практической психологии. М., 2011
- 14 **Швайнциара Й.** и др. Диагностика психического развития. Прага: Авиценум, 1978.
- 15 **Юнг К. Г.** Архетип и символ. М.: Ренессанс, 1991.
- 16 **Fisher R. A.** Statistical Methods for Research Workers, 1925.
- 17 **Kinget M.** The drawing-completion test: a projective technique for the investigation of personality, based on the Wartegg test blank. N.Y.: Grune & Stratton, 1952.
- 18 **Ogdon D. P.** Psychodiagnostics and personality assessment: A handbook. Los Angeles: Western Psychological Services, 1975.
- 19 **Vetter A.** Diagnostische Erfahrungen mit dem Wartegg-Zeichen-Test // Grenzgebiete der Medizin, 1. Jahrgang – München, 1948.
- 20 **Wartegg E.** Schichtdiagnostick. Der Zeichentest (WZT). Einfuhrung in die experimentelle Graphoskopie. München, 1953.

## РОЛЬ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗВИТИИ ОДАРЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ

Комаров Р. В.  
МГПУ, Москва

В статье раскрываются проблемы и перспективы развития дополнительного образования в России при работе с одаренными детьми. Рассматривается взаимодействие между педагогом и учащимися в контексте одаренности.

*Ключевые слова:* одаренность, дополнительное образование, творческий потенциал, творческие способности.

## THE ROLE OF SUPPLEMENTARY EDUCATION SYSTEM IN DEVELOPMENT OF GIFTEDNESS IN SCHOOL-STUDENTS

Komarov R. V.  
MCTTU, Moscow

The article describes the problems and perspective ways of development of Russian supplementary education system during gifted children's learning. The interaction between a teacher and a student in the context of giftedness is considered.

*Key words:* giftedness, supplementary education, creative potential, creative abilities.

### Введение

В начале третьего тысячелетия социологи и экономисты сошлись во мнении: мировая экономика переродилась в новое качество. По формальным признакам и по существу она носит теперь креативный характер (за что удостоилась термина «креативная экономика»), где креативность суть главная движущая диалектическая сила развития. Продукт креативности материализуется в высокотехнологичных инновациях. Основным владельцем креативного капитала выступает креативный класс, отличительная особенность которого заключается в создании новых значимых форм. Именно креативный класс, как показали исследования Р. Флорида, — законодатель в области экономики. Согласно теории креативного капитала, таланты — носители этого капитала — в качестве вида на жительство предпочитают места, для которых характерны разнообразие, терпимость и открытость новым идеям. Чем разнообразнее и толерантнее среда, тем концентрация креативного класса в ней выше. В то же время такие места обладают за счет разнообразия, обеспечивающего обмен творческими знаниями, повышенной привлекательностью для высокотехнологичных индустрий: существуют значимые корреляции между последними и местами концентрации креативного класса. Соответственно,

регионы, заинтересованные в процветании и долгосрочном прогнозе касательно собственного экономического потенциала как определяющего конкурентоспособность аргумента, должны озаботиться проблемой создания условий для привлечения креативного класса и технологий с целью налаживания двусторонних отношений. Таким образом, три «Т» экономического развития (технологии, талант, толерантность) — это «три кита», на которых базируется география креативной экономики. Их комбинация — главная детерминанта. «Каждый из этих элементов в отдельности является необходимым, но недостаточным условием: только наличие всех трех может привлечь творческих людей, генерировать новаторство и стимулировать экономический рост» [14].

### 1 Проблема одаренности в современной России

В современной России проблема одаренности переживает период активного становления. С появлением в сфере образования ряда принципиально важных документов — приоритетный национальный проект «Образование» (направление поддержки «Талантливая молодежь»); Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года;

Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»; Концепция интеграции эффективных механизмов поиска и поддержки талантливых детей и молодежи в общенациональную систему; Концепция российской национальной системы выявления и развития молодых талантов — произошел качественный перелом. Прежде всего, изменился тон целеполагания: модернизация и инновационное развитие были объявлены единственным путем, способным вывести современную Россию в число конкурентных государств.

Императивный тон, в свою очередь, окончательно утвердил одаренность как системообразующий фактор в достижении поставленной цели. Во всех документах шла речь о необходимости создания системы поиска, поддержки и сопровождения различных категорий одаренных детей и талантливой молодежи.

В первые годы XXI века в России насчитывалось порядка 13 млн представителей креативного класса, выросшего за период 2000–2008 гг. на 40%. Это — 16-е место по проценту от общей рабочей силы в стране и 2-е после США по абсолютному числу работников, занятых в творческих профессиях. Очевидно, что, несмотря на существенные потери современной России, которые она понесла в конце XX в. в период 90-х вследствие «brain drain» («утечки мозгов»), а это, по одним только правительственным данным, порядка 55 тыс. ученых, уехавших работать и жить за рубеж, и ущерб бюджету в размере не менее 60 млрд долл. Тем не менее, интеллектуально-творческий потенциал России по-прежнему огромен, и вселяет искреннюю национальную гордость. Однако показатель России по мировому индексу креативности, оценивающему помимо объема креативного класса в стране, выраженного в количестве патентов, ее способность к инновационности плюс присутствие на территории высокотехнологичных индустрий плюс открытость новым людям и идеям, — такой интегративный показатель вселяет опасение, потому что отбрасывает Россию на 25-е место в мировом рейтинге. В частности, уровень изобретательской активности России в 18 раз ниже, чем в Японии, и в 4 раза ниже, чем в Германии. По общему числу поданных патентных заявок наша страна занимает 24-е место в мире. Что же касается экспорта высокотехнологичной продукции, то за 1996–2006 гг. доля России в экспорте сохра-

няла стабильно низкие позиции — на уровне примерно 0,2–0,3%.

Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 г. содержит разработанные системные меры конвертации интеллектуально-творческого потенциала в экономический, задавая сроки их реализации. В перечне основных мероприятий по ее реализации «завершение выстраивания государственной системы поиска и обеспечения раскрытия способностей талантливых детей к творчеству» намечено на 2015 год [16]. «Развитие системы выявления, поддержки и развития детской одаренности, основанной на взаимодействии государственных образовательных учреждений общего, дополнительного и профессионального образования, организаций культуры, спорта и науки, использовании современных Интернет-технологий», зафиксировано одним из ожидаемых результатов реализации и государственной программы города Москвы на среднесрочный период (2012–2016 гг.) «Развитие образования города Москвы («Столичное образование»)» [18].

Сжатые сроки и их форсирование закономерно объясняются экономическими соображениями. С точки зрения Д. В. Ушакова и А. Г. Лобанова, доход от реализации программ развития одаренности составит приблизительно 11-ю часть валового внутреннего продукта России, что соразмерно нескольким триллионам рублей в год [13]. Помимо этого в долгосрочной перспективе — создание системы поиска, поддержки и сопровождения одаренных детей обеспечит стабильную репродукцию креативного класса, его регенерацию, эволюцию, а также преемственность креативных поколений. Это позволит предвосхитить и нейтрализовать возможные в будущем негативные сценарии развития, дабы не допустить энтропийных процессов, угрожающих экономической и культурной деградацией.

Строительство такой системы уже сегодня приобрело внушительные масштабы. Работа по поиску и поддержке одаренных детей и молодежи обеспечивается разветвленной инфраструктурой. Во всех федеральных округах страны функционируют центры по работе с одаренными детьми. Систематически на федеральном уровне проводятся всероссийские и международные конкурсы, конференции, фестивали и олимпиады. Заслуженным

авторитетом пользуются специализированные учебные заведения различных типов, такие как школа им. А. Н. Колмогорова и школа-интернат «Интеллектуал» для одаренных детей в Москве; Санкт-Петербургский физико-математический лицей № 239; Новосибирская физико-математическая школа им. М. А. Лаврентьева; Владивостокская школа-интернат им. Н. Н. Дубинина для одаренных детей и т.д. Особые надежды возлагаются на президентские лицеи при федеральных и национальных исследовательских университетах: им в скором времени суждено стать передовыми учреждениями в деле практики обучения одаренных, поскольку в их компетенции предоставлять более масштабную и раннюю возможность для занятий наукой. Активное внедрение получают дистанционные формы обучения одаренных детей с применением средств информационно-коммуникационных технологий. Набирают силу Общероссийское общественное движение «Одаренные дети — будущее России» и одноименная, ежегодно выпускаемая энциклопедия. Практикуются сезонные профильные школы, летние лагеря для одаренных (например, в Центре образования № 1474, лицее № 1547 и др.).

Наиболее объемная работа по-прежнему приходится на долю системы дополнительного образования, ценностным приоритетом которой всегда выступало творческое развитие. Охватывая своей деятельностью не менее 10,5 млн учащихся, система дополнительного образования творческого типа является определяющим фактором развития склонностей, интересов и способностей детей и молодежи; 17,6 тыс. учреждений, 240 тыс. объединений (кружков, секций, творческих студий, специализированных классов с углубленным изучением предметов, малых академий наук, центров предпрофильной подготовки и профориентации, школ олимпиадной подготовки и т.п.), свыше 500 образовательных программ — все это доказавший свою надежность отлаженный социальный механизм развития одаренности учащихся, получивший эмпирическое подтверждение в серии исследований Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

Показатели креативного мышления учащихся в системе дополнительного образования достоверно выше креативных показателей тех ребят, кто в СДО не занимается (рисунки 1 и 2).

Причем рост креативности напрямую зависит от стажа занятий в объединениях СДО.

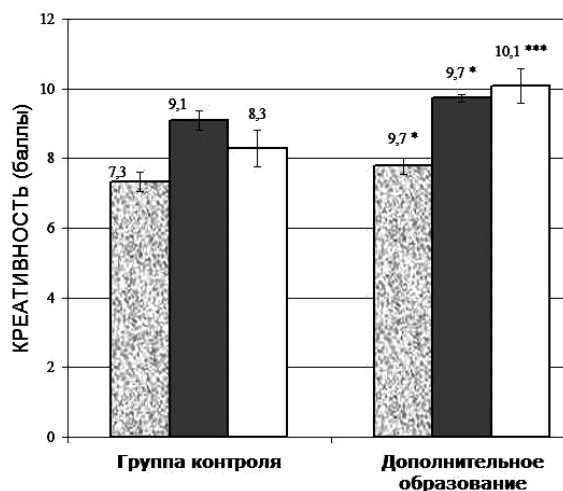


Рисунок 1 – Сравнительная оценка показателей креативности учащихся в СДО и группы контроля (методика Э. Торранса):  
 ■ — гибкость; ■ — беглость;  
 □ — оригинальность

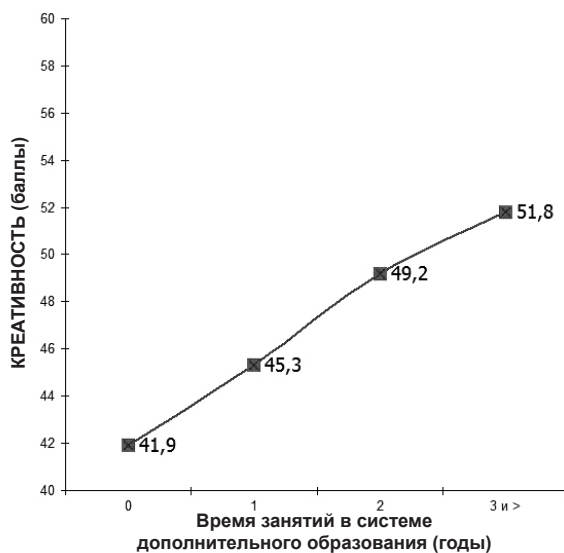


Рисунок 2 – Динамика развития творческого мышления учащихся 9–10 классов в зависимости от времени занятий в системе дополнительного образования творческого типа

## 2 Особенности системы дополнительного образования в контексте развития одаренности учащихся

Дополнительное образование, согласно Закону «Об образовании в Российской Федерации», это «вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение



образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования. <...> Дополнительное образование детей и взрослых направлено на формирование и развитие творческих способностей детей и взрослых, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья, а также на организацию их свободного времени. Дополнительное образование детей обеспечивает их адаптацию к жизни в обществе, профессиональную ориентацию, а также выявление и поддержку детей, проявивших выдающиеся способности» [17].

В соответствии с приведенным определением дополнительное образование гармонично вбирает в себя различные направления развития одаренности учащихся: творческую деятельность, ориентированную как на функциональную, так и на операциональную составляющую способностей учащихся; взаимодействие учащихся с творческой личностью — руководителем творческой студии; работу с родителями и т.д. При этом специфика воспитательного процесса в учреждениях дополнительного образования детей и молодежи, в первую очередь, состоит, как отмечают Б. В. Куприянов и О. В. Миновская, в том, что он обеспечивает возможность развития воспитанника как субъекта права, деятельности и отношений. Учащийся может выбирать учреждение и виды деятельности, время и меру собственного участия в работе объединения, темп освоения содержания образования в соответствии с интересами и уровнем притязаний [7]. Эта же особенность СДО подчеркивается и в рабочей концепции одаренности: «Дополнительное образование предоставляет каждому ребенку возможность свободного выбора образовательной области, профиля программ, времени их освоения, включения в разнообразные виды деятельности с учетом их индивидуальных склонностей. Дополнительное образование — процесс непрерывный. Он не имеет фиксированных сроков завершения и последовательно переходит из одной стадии в другую. Индивидуально-личностная основа деятельности учреждений этого типа позволяет удовлетворять запросы

конкретных детей, используя потенциал их свободного времени» [2].

Таким образом, принцип свободного выбора, выбора, который, сообразуясь со своими склонностями, делает учащийся (ходить ему в студию дома творчества или нет, как долго ходить и чем заниматься), — основа организации системы дополнительного образования. Ответственность за происходящие с учащимся в процессе обучения изменения лежит на нем, и достижения за время обучения зависят тоже только от него.

Вторая особенность дополнительного образования, отличающая его от общего образования, заключается в его основном ориентире. Цель учреждений дополнительного образования не в том, чтобы «устроить презентацию творческих успехов, а в том, чтобы устроить совместную жизнь (творчество, труд, досуг, общение). В противном случае «теряется» воспитательная (в широком культурно-историческом смысле) и образовательная (эколого- и социально-образовательная) роль детского сообщества» [4]. Взаимообогащение детей и взрослых и их совместное проживание, а не творческие успехи и презентации — самоцель учреждений дополнительного образования детей и молодежи. Благодаря своей специфике дополнительное образование обогащает творческое развитие учащихся. Со стороны творческой деятельности учащимся в системе дополнительного образования предоставляются широкие возможности для самовыражения и исследовательской деятельности.

Актуализируя функциональный компонент творческих способностей учащихся, исследовательская деятельность вбирает в себя анализ, воображение, опору на уже имеющийся опыт учащихся и создает тем самым оптимальные условия для творческого овладения новыми операциями, их обобщения, а, следовательно, развития творческих учебных способностей и формирования операционального компонента креативности. Другой вклад специфики дополнительного образования в творческую деятельность учащихся выражается в том, что смыслообразующим мотивом творческой деятельности учащихся в СДО становится, вытесняя мотивацию достижения успеха и мотивационную направленность на результат до положения вспомогательных мотивов-стимулов, сам процесс творчества. У учащихся формируется функциональная

потребность в творчестве. Кроме того, творческая деятельность учащихся в СДО за счет специфики дополнительного образования строится, в отличие от процесса обучения в системе общего обязательного образования, на содержательно-оценочной основе, то есть на основе процесса соотнесения хода или результата деятельности с намеченным в задаче эталоном для: а) установления уровня и качества продвижения и б) определения и принятия задач для дальнейшего продвижения.

Сказывается специфика дополнительного образования и на качестве взаимодействия преподавателя с учащимися. Взаимодействие в условиях свободы выбора и отсутствия принуждения принимает субъект-субъектный, диалогический, индивидуализированный характер, определяя демократический, гуманно-личностный стиль руководства преподавателя.

В исследовании Н. Ю. Синягиной было выявлено, что педагогам дополнительного образования свойственны спокойствие в общении с детьми, а также приподнятое, хорошее настроение. Их отличительной особенностью являются высокий уровень развития коммуникативных способностей и повышенная демонстративность, ориентированность на творческое решение задач, склонность к риску, управленческий тип «менеджер», восприятие карьеры как личностного роста. Обстановку в учреждении, в котором они работают, педагоги оценивают как доброжелательную, лояльную, комфортную [11].

Как показали исследования А. А. Бодалева, демократическому стилю руководства педагога соответствует радость и спокойное удовольствие учащихся. В учреждениях дополнительного образования ребенок не испытывает, общаясь с педагогом, страха и тревоги, поскольку педагог дополнительного образования «ограничен» в методах управления деятельностью и поведением воспитанника, в частности в методах требования и наказания, их место занимает фасилитация — стимулирование интереса учащихся [3].

По мнению Б. В. Куприянова и О. В. Миновской к педагогу дополнительного образования, по сравнению с учителем школы, у учащихся появляется больше доверия, так как в глазах воспитанника педагог является специалистом в области, которая его привлекает, и вследствие этого ребенок готов устанавливать

контакт, чтобы освоить деятельность. Выражением такой готовности служит так называемое «переворачивание субъектности», когда учащийся сам выступает в роли инициатора, а педагог в данном случае выполняет функцию ментора (наставника), имеющую принципиальное значение в развитии креативности [7].

Помимо этого, в формировании доверительности у учащихся играет роль и то, что принципы дополнительного образования обеспечивают со стороны преподавателя так называемую «коммуникативную толерантность», проявляющуюся в установке на понимание, безоценочное принятие учащихся и веру в их творческий потенциал. Схожая картина наблюдается в ситуации взаимодействия школьного учителя и одаренных учащихся. Для эффективной работы с одаренными учитель должен обладать «созвездием» (конstellацией) личностных и профессиональных качеств, включающих различные знания и навыки; стиль управления классом и межличностные качества.

Эффективный учитель для одаренных учащихся:

- понимает когнитивные, социальные и эмоциональные потребности одаренных;
- обладает навыками дифференциации учебных программ для одаренных;
- использует стратегии, поощряющие более высокий уровень мышления;
- побуждает учащихся быть независимыми лично и в обучении;
- обеспечивает лично-ориентированными возможностями обучения;
- выступает в качестве фасилитатора или «руководителя со стороны»;
- создает безопасную среду обучения;
- хорошо организован;
- обладает глубоким знанием предмета;
- имеет разносторонние интересы (часто литературные и культурные);
- имеет интеллект выше среднего;
- «пожизненный ученик»;
- обладает креативным мышлением;
- обладает отличными навыками общения;
- готов ошибаться;
- обладает чувством юмора;
- восторженный.

В глазах одаренных студентов успешным учитель выглядит в том случае, если демонстрирует: зрелость и опыт, интеллектуальное превосходство, высокую ориентацию на дости-

жения, приверженность к интеллектуальному росту, благоприятное отношение к студентам, упорядоченный и системный подход, воображение, участие в интеллектуальных занятиях. Наиболее же важными качествами педагога, работающего с одаренными учащимися, студенты называют: творчество, понимание, терпение и честность.

Понятно, что в зависимости от группы учащихся, их возраста, способностей и склонностей, и т.п. на первый план для них будут выступать разные качества педагога. Вместе с тем есть универсальный психологический фундамент, который, как лакмусовая бумага, служит индикатором профессиональной пригодности к работе с одаренными детьми. Таким индикатором служит *психологическая готовность учителя к изменениям*.

Одаренность — явление многогранное. Одаренные дети требуют к себе особого подхода, который подразумевает, что педагог:

- во-первых, *психологически открыт всему новому и необычному*, как бы эта «инаковость» одаренного ребенка не вступала в противоречие с устоявшимися представлениями;
- во-вторых, что педагог встал на путь непрерывного *развития и роста*, двумя «стопами» которого являются:
  - 1) *духовно-творческий потенциал* учителя,
  - 2) его *способность и готовность принимать решения*.

В целом же, учитывая особенности взаимодействия педагога и учащихся в контексте одаренности, можно заключить, что по сравнению с общим образованием дополнительное образование в силу своей специфики характеризуется более позитивной «психологической атмосферой» («морально-психологическим климатом», «эмоционально-психологическим настроением»). Как компонент развивающей образовательной среды УДОД «психологическая атмосфера» (социальное окружение, «человеческий фактор») включает следующие факторы:

- роль педагога в межличностном взаимодействии с учащимися (педагог-фасилитатор, педагог-вдохновитель, создающий развивающую эколого-образовательную среду, способствующую совместному достижению поставленной цели, устраивающий гуманные отношения в коллективе, когда учащиеся научаются понимать свои

поступки, где с ребятами все обсуждается и т.д., и т.п.);

- учет индивидуальных психологических и возрастных особенностей (применительно как к процессу формирования экологического сознания учащихся, так и к организации межличностного взаимодействия в общении и совместной деятельности);
- комфортизация межличностного взаимодействия учащихся и педагогов (налаживание контактного общения в малых контактных группах, где появляется возможность снять психологическую защиту и возникает желание самообнаружиться; доброжелательность и позитивное настроение в «совместном проживании» учащихся и педагогов в деятельности и т.д.);
- налаживание гуманистических отношений в коллективе, предполагающих возможность для проявления активности учащихся и педагогов;
- обеспечение «каналов» для самореализации индивидуального личностного потенциала каждого учащегося и каждого педагога [4].

Факторы психологической атмосферы учреждений дополнительного образования детей и молодежи входят в состав педагогической деятельности, рассматриваемой в свете современной парадигмы гуманизма. Выделяются, как отмечает А. В. Гагарин, следующие ведущие направления гуманистической педагогической деятельности, свойственной системе дополнительного образования:

- обеспечение внутренних условий (установок, потребностей, способностей) для развития «самости», для саморазвития (через механизмы самопознания, рефлексии, целеполагания, физической и психологической защиты, деятельности самоосуществления);
- создание благоприятных внешних условий (среды обитания) для психологического и биологического (физического) существования и развития ребенка (питание, одежда, мебель, учебные и другие образовательные средства);
- организация очеловеченной микросоциальной среды (гуманистические отношения, взаимодействие, общение, творческая деятельность, психологический климат и др.) как продукта активности детей и взрослых [4].

Помимо направлений педагогической деятельности в системе дополнительного образования выделяются следующие формы обучения учащихся, в том числе и одаренных детей: 1) обучение индивидуальное или в малых группах по программам творческого развития в определенной области; 2) работа по исследовательским и творческим проектам в режиме наставничества (в качестве наставника выступают, как правило, ученый, деятель науки или культуры, специалист высокого класса); 3) очно-заочные школы; 4) каникулярные сборы, лагеря, мастер-классы, творческие лаборатории; 5) система творческих конкурсов, фестивалей, олимпиад; 6) детские научно-практические конференции и семинары.

Таким образом, психологическими условиями развития одаренности учащихся в системе дополнительного образования являются:

- со стороны творческой деятельности учащихся: мотивационная направленность на творческий процесс; исследовательская деятельность; творческое овладение операциями; содержательно-оценочная основа обучения; воображение;
- со стороны взаимодействия учащихся с преподавателем: субъект-субъектный диалогический индивидуализированный тип отношений; демократический стиль руководства преподавателя; фасилитирующая и менторская функции преподавателя; взаимные симпатия и доверие; безоценочное принятие и вера в творческий потенциал учащихся; позитивные эмоциональные переживания; позитивное восприятие психологической атмосферы в группе.

Самостоятельным психологическим условием развития одаренности учащихся в СДО выступает групповая форма работы. Для творческого развития группа обладает неоспоримыми плюсами:

- в группе есть возможность оценить качество творческого продукта учащегося «здесь и теперь»;
- применение в группе дискуссионного метода позволяет использовать принцип столкновения индивидуальных точек зрения, основа которым личностный опыт;
- та же дискуссионная форма работы прекрасно «оголяет» установки учащегося, которые он не осознает. Столкновение мнений позволяет человеку не только подклю-

чить мышление, чтобы отстоять верность своей позиции, но и дает возможность тем предубеждениям, которые им не осознавались, выйти на обозрение, объективироваться. Предубеждения и стереотипные установки отчетливо проявляются в тот момент, когда их обладатель выносит суждения и делает оценки происходящего [9];

Вместе с тем, несмотря на все плюсы, групповая форма работы теряет в одном: из нее выпадает дополнительный процесс, на котором лежит творчески развивающий эффект, — глубинно-личностное самораскрытие учащихся.

В 60-х годах XX века этот термин ввел S. Jourard. Под самораскрытием он понимал сообщение другим личной информации о себе. Предельные параметры самораскрытия включают тематические сферы и обобщены в так называемые уровни и индексы. Первый уровень самораскрытия — отношение к внешним объектам и явлениям, к социальной жизни. Он включает следующие индексы:

- 1) отношения, установки, мнения и ценности общественной и культурной жизни;
- 2) вкусы, интересы, предпочтения;
- 3) работа, профессия. Второй уровень самораскрытия — отношения к морально-этическим и нравственным сторонам жизни;
- 4) бюджет, деньги;
- 5) мое «Я», личность;
- 6) тело, здоровье [15].

Пять параметров самораскрытия выделяет И. С. Кон: 1. Объем сообщаемой личной информации; 2. Степень ее интимности (глубины) для субъекта; 3. Продолжительность, темп и скорость самораскрытия; 4. Эмоциональная тональность самораскрытия (хвастовство, бравада или, наоборот, смущение, стыд); 5. Гибкость самораскрытия, способность личности регулировать свою откровенность в зависимости от реакции собеседника и ситуации общения.

С экзистенциальной точки зрения, самораскрытие — лучшее средство самопознания и самопонимания. При этом фундаментальным психологическим механизмом последний выступает рефлексия. Самораскрытие дает ей богатый материал для анализа. Причем наиболее существенным из всех параметров самораскрытия для самопознания является, очевидно, глубина (интимность). Существует три ее уровня:



- 1) изложение фактической информации о себе, описание собственного анамнеза (уровень «биографической трибуны»);
- 2) откровенный рассказ о внутренних позициях, отношениях, об эмоциональных фантазиях, снах, планах на будущее;
- 3) обнажение зоны внутренних проблем человека [5].

Границу между вторым и третьим уровнями можно считать точкой отсчета самопознания и творческого развития, так как по мере погружения в область своих интимных переживаний человек приближается к состоянию знакомства с собой таким, какой он есть. Открываясь другому, человек, по мнению S. Jourgard, учится устанавливая контакт со своим реальным «Я». Он освобождается от тревожности, которой сопровождается самораскрытие, и, раскрепощая потенциал, приобретает способность управлять собственной судьбой [15].

В группе, если это не тренинг и не групповая психотерапия, а простая учебная группа, нормированная требованиями учебной программы, создать такого качества отношения, которое обеспечило бы глубинный интимно-доверительный уровень самораскрытия, как при индивидуальном взаимодействии, невозможно. Здесь можно согласиться с А. В. Милехиным. По его мнению, самораскрытие в учебной группе для учащегося большой риск: «Серьезное самораскрытие возможно лишь в серьезно подготовленных условиях: «клиент» и «психолог-консультант» в кабинете один на один. А в ситуации группы самораскрытие ... чревато. ... Даже если ученик сам встанет и скажет: «У меня есть такая-то личная проблема», — я трижды спрошу его, не пожалел ли он о своем выступлении. Я должен быть гарантом его безопасности. Это важнее, чем демонстративные психологические самораскрытия» [12].

Самораскрытие в группе всегда несет на себе отпечаток психологической угрозы для человека. Как отмечает Д. Кори, хоть группа и может действовать как весьма мощный катализатор личностных изменений, но, в то же время, она содержит в себе определенный риск для членов группы. Этот риск связан с изменениями в жизни человека, иногда вызываемыми враждебностью, деструктивную конфронтацию, преследование или болезненную социализацию внутри группы [6].

В итоге, групповая форма работы, сковывая возможности самораскрытия, сковывает тем самым и возможности творческого развития учащихся, ведь самораскрытие — один из основных механизмов развития креативности. Одним из важнейших психологических механизмов развития креативности учащихся в условиях группы является высокий уровень готовности к самораскрытию. Этот уровень получил название «установка на откровенность», где понятие установки рассматривается традиционно, как состояние готовности действовать в определенном направлении. Объект установки на откровенность — личность руководителя студии, а сама установка суть категория смысловая, то есть она выражает отношение студийцев. Те, у кого она сформировалась, готовы пойти в общении с руководителем на близкий контакт, «открыть ему душу», исповедаться, доверить в письме или разговоре свои проблемы и переживания глубинного интимного характера, «все то, что больше никому». Причем установка на откровенность это ярко выраженная именно готовность к самораскрытию, но не сам процесс откровенности. Последний в студии не реализован.

Смысл того, о чем идет речь, можно пояснить, проведя аналогию. Как характер это закрепленная в личности система не способная к поведению, а побуждений, которыми оно регулируется (С. Л. Рубинштейн), так же точно и установка на откровенность представляет собой не актуальный процесс интимно-доверительной исповедальности, а лишь побуждение к нему. Судьба же реального самораскрытия зависит от конкретных условий, в каких находится студиец. До тех пор, пока это групповые условия образовательного процесса, переход побуждения в непосредственный процесс откровенного разговора блокирован.

Как механизм развития креативности установка на откровенность примечательна в нескольких отношениях. Во-первых, из трех видов креативного мышления (беглости, гибкости и оригинальности) она избирательно влияет на развитие лишь самого существенного — оригинальности. Во-вторых, понятие «установка на откровенность» разрушает привычное половинчатое представление о том, что творческие способности развиваются в творческой деятельности. Творческая активность для развития креативности условие важное,



необходимое, но отнюдь не достаточное. Эту же мысль можно выразить иначе: талант не развивается через ремесло.

В проведенном эксперименте учащиеся занимались творчеством, писали литературные зарисовки по методике, разработанной Е. О. Белянкиным [1]. При этом ребята решали сами, ходить им в студию или нет. Как оказалось, на протяжении всего того времени, что шел эксперимент, креативность развивалась только у тех, у кого по отношению к преподавателю установка на откровенность сформировалась сначала как стойкая симпатия от первого впечатления, а после, по ходу эксперимента, как готовность к самораскрытию, не во всех случаях осознанная. Отсутствие же у ребят высокого уровня готовности к самораскрытию преподавателю стало залогом в их творческом движении «топтания на месте» (рисунок 3), что, впрочем, весьма логично, если нелегкие отношения между творческой деятельностью, установкой на откровенность и креативностью проанализировать в призме принципа детерминизма, сформулированного С.Л. Рубинштейном: внешние причины действуют через посредство внутренних условий.

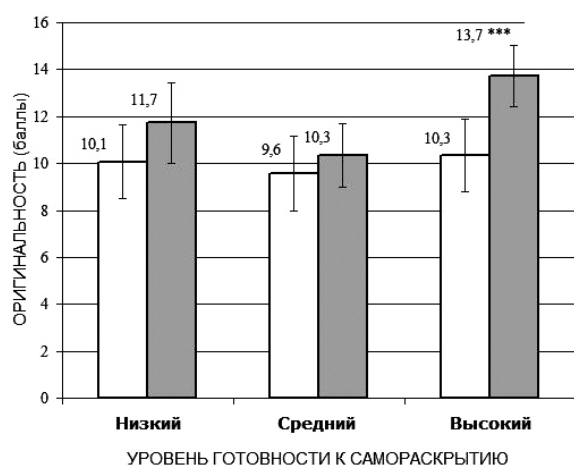


Рисунок 3 – Динамика развития показателей оригинальности мышления учащихся с различными уровнями готовности к самораскрытию (методика Э. Торранса; \*\*\*  $p < 0,001$ ):

□ — начало эксперимента;  
 ■ — окончание эксперимента

Установка на откровенность есть внутреннее условие, без которого действие творческой активности учащихся на развитие их креативности бесплодно. Чтобы устранить недостатки, связанные с ограничениями, накладываемыми

на возможности самораскрытия в условиях группы, в рамках учреждений дополнительного образования, предусмотрена индивидуальная психолого-педагогическая помощь учащимся при условии запроса с их стороны. Эта помощь оказывается педагогом и позволяет решать три группы проблем учащихся. Первая группа связана с негативным отношением учащихся к себе. Вторая группа — проблемы в сфере самопознания и самоопределения. Третью группу образуют проблемы в общении.

По мнению А. В. Мудрика, успех индивидуальной психологической помощи учащемуся будет достигнут в том только случае, если она будет строиться с учетом ряда условий:

- открытость взаимодействия (понимание смысла совместной деятельности и характера отношений с педагогом; поддержание искренности в отношениях, которая обеспечивает атмосферу доверия);
- актуализирующий характер взаимодействия (побуждение ребенка к самопознанию, самоопределению, самореализации и самосовершенствованию);
- учет индивидуальных и возрастных особенностей ребенка.

Индивидуальная психологическая помощь позволяет оптимально использовать возможности образовательной среды СДО для развития одаренности учащихся [7].

### Заключение

Изменения, произошедшие в российском обществе за последние двадцать лет, привели к тому, что сегодня общество нуждается в качественно новой личности: адаптивной, успешной, ориентированной на высокие профессиональные достижения, основой формирования которой является креативный потенциал. В связи с этим в настоящее время обострилась необходимость поиска и совершенствования путей и механизмов развития креативности детей и молодежи. Значительная роль в разрешении данной проблемы принадлежит системе дополнительного образования. Провозглашая ценности свободы личности и ее творческого развития, она сохраняет монопольное лидерство по масштабу своего развивающего влияния, охват которого в той или иной мере затрагивает миллионы людей. Учреждения дополнительного образования — пространство успешной реализации интересов, склонностей и способностей учащихся.

*Литература*

- 1 **Белянкин Е. О.** Как стать талантливым. М.: Панорама, 1999. 496 с.
- 2 **Богоявленская Д. Б.** Рабочая концепция одаренности//Вопросы образования. 2004. № 2. С. 46–68.
- 3 **Бодалев А. А.** Личность и общение. М., 1983.
- 4 **Гагарин А. В.** О развивающем характере современной системы дополнительного образования детей и молодежи. // Психологическая наука и образование. 2001. № 3.
- 5 **Комаров Р. В.** Готовность к самораскрытию как психологическое условие развития креативности учащихся в системе дополнительного образования: автореф. ... канд психол. наук. М., 2006.
- 6 **Кори Д.** Теория и практика группового консультирования / Пер. с англ. Е. Рачковой. М.: Эксмо, 2003. 640 с.
- 7 **Куприянов Б. В., Миновская О. В.** Социальное воспитание в учреждениях дополнительного образования детей. М.: Академия, 2004. 240 с.
- 8 **Мудрик А. В.** Учитель: мастерство и вдохновение. М.: Просвещение, 1986. 160 с.
- 9 **Роджерс К., Фрейберг Дж.** Свобода учиться. М.: Смысл, 2002. 527 с.
- 10 **Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2001. 720 с.
- 11 **Синягина Н. Ю.** Психологические особенности педагога дополнительного образования // Формирование психологической культуры личности в системе дополнительного образования детей / под ред. А. В. Егоровой, И. М. Каманова, М. В. Поповой. М.: Просвещение. 94 с.
- 12 **Славутский Е.** «И не факт, что я самый добрый и самый умный» (интервью с А. В. Милехиным) // Семья и школа. 2001. № 11–12. С. 12–15.
- 13 **Ушаков Д. В., Лобанов А. Г.** Цена интеллекта: от психологических категорий к экономическим // Психологическая наука и образование. 2009. № 4. С. 15–30.
- 14 **Флорида Р.** Креативный класс: люди, которые меняют будущее. М.: Классика-XX», 2007. С. 86.
- 15 **Jourard S. M.** The Transparent Self. Rev. edition. N.Y.: Van Nostrand, 1971.
- 16 URL: <http://mon.gov.ru/files/materials/4432/11.12.08-2227r.pdf>.
- 17 URL: [http://минобрнауки.рф/документы/2974/файл/1543/12.12.29-ФЗ\\_Об\\_образовании\\_в\\_Российской\\_Федерации.pdf](http://минобрнауки.рф/документы/2974/файл/1543/12.12.29-ФЗ_Об_образовании_в_Российской_Федерации.pdf).
- 18 URL: [http://www.educom.ru/ru/documents/target\\_grant/razrab/pasport2012-2016\(07.08\)\\_new.pdf](http://www.educom.ru/ru/documents/target_grant/razrab/pasport2012-2016(07.08)_new.pdf).

**К ВОПРОСУ О СОЦИАЛЬНОМ ПАРТНЕРСТВЕ  
В СТРУКТУРЕ МОДЕЛИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ**

Романова Е. С., Рябова И. В.,  
Овчаренко Л. Ю., Абушкин Б. М.  
*МГПУ, Москва*

В статье представлена интегративная модель психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в отношении учащихся образовательных учреждений (ОУ) для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Подчеркивается необходимость оказания данной группе детей психолого-педагогической и медико-социальной помощи при их переходе в массовую школу. Специалисты данного направления работают не только с детьми, у которых выявлены трудности в обучении или задержка психического развития, но и с детьми, имеющими генетические заболевания, тяжёлые формы ДЦП, аутизм.

*Ключевые слова:* социальное партнерство, психолого-педагогическое сопровождение, дети-сироты, социализация, образовательная среда.

**TO THE PROBLEM OF SOCIAL PARTNERSHIP  
IN THE STRUCTURE OF THE MODEL  
OF PSYCHO-PEDAGOGICAL MAINTENANCE  
OF STUDENTS AT SCHOOLS**

Romanova E. S., Ryabova I. V.,  
Ovcharenko L. Yu., Abushkin B. M.  
*MCTTU, Moscow*

In this article the integrative model of psycho-pedagogical maintenance of an education process of orphan school-children and children without parental care. The need of psycho-pedagogical and medico-social supports for such kind of children during their entrance to the social secondary school is emphasized. Experts do not only work with children with learning difficulties or with mental retardation but also work with children with genetic diseases, infantile cerebral paralysis and autism.

*Key words:* social partnership, psycho-pedagogical maintenance, orphans, socialization, educational environment.

**Введение**

Практика показывает, что развитие интегративного образования — процесс сложный, многогранный, затрагивающий научные, методологические и административные ресурсы. Педагоги и администрация образовательного учреждения, принявшие идею интеграции, особенно остро нуждаются в помощи по организации педагогического процесса, отработке механизма взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса, где центральной фигурой является ребенок. Интегративное пространство подразумевает открытость и доступность не только для детей, но и для взрослых. Чем больше партнеров у образовательного учреждения, тем более успешным будет ученик.

Существующая воспитательная система детских домов не всегда развивает у своих воспитанников способность к принятию личностных решений, способствует социальному иждивенчеству, не готовит их к самостоятельной жизни. Для воспитанников детских домов проблема социальной интеграции и адаптации является ключевой. Продуктивное решение этой проблемы связано с поиском и апробацией новых средств психолого-педагогического и социального сопровождения воспитанников и выпускников детских социальных учреждений.

Ответом на данный социальный запрос может стать идея интеграции детей, обучающихся в специальных образовательных учреждениях, в массовую школу. Концепция

такой интеграции неоднозначна с точки зрения потенциальных сложностей, связанных с адаптацией «особых» детей в массовой школе. Однако не вызывает сомнения тот факт, что необходимость подобных интеграционных процессов обусловлена современным состоянием российского общества. С целью успешной социализации детей, обучающихся и воспитывающихся в специализированных и социальных учреждениях, и их успешностью во взрослой жизни необходимо выстроить процесс психолого-педагогического сопровождения жизнедеятельности таких категорий детей. Одним из прогрессивных вариантов успешного психолого-педагогического сопровождения детей является парадигма социального партнерства. В современных развитых индустриальных странах организация систем общего и профессионального образования и выработка образовательной политики все больше опираются на динамичное и удивительно гибкое социальное партнерство. Жизненная необходимость социального партнерства в сфере образования здесь давно никем не оспаривается.

Организация индивидуального сопровождения и поддержки воспитанников и выпускников детских домов для успешной независимой самостоятельной жизни включает в себя [2]:

- психолого-педагогическое сопровождение воспитанников и выпускников в рамках новой педагогической системы формирования жизнестойкости детей-сирот;
- определение и развитие форм социального партнерства по решению психолого-педагогических и медико-социальных проблем воспитанников и выпускников детского дома;
- разработку индивидуальных программ сопровождения учащихся;
- мониторинг социализации и жизнеустройства учащихся;
- улучшение доступности и качества услуг по поддержке воспитанников и выпускников детских домов;
- поиск новых ресурсов для работы с молодежью из числа детей-сирот, привлечение специалистов профессиональных учебных заведений;
- объединение всех субъектов образовательного процесса для оказания профессиональной помощи и поддержки обучающихся из категории сирот;

- содействие их социализации, профессиональному самоопределению и становлению.

Основной методологической парадигмой оказания поддержки воспитанникам и выпускникам является парадигма сопровождения, реализуемая через системную деятельность на основе социального партнерства. Необходимо создание на всех уровнях комплексной межведомственной системы работы, социального партнерства, направленных на успешную социальную адаптацию посредством полноценной интеграции в жизнь общества, развития социальной активности.

Модель сопровождения включает в себя следующие разделы:

- анализ исходной ситуации и противоречия развития образовательной ситуации, цель и задачи работы;
- прогностическая модель — социальное партнерство в условиях сопровождения воспитанников и выпускников детских домов;
- организация межведомственного взаимодействия и социального партнерства в условиях сопровождения и жизнеустройства воспитанников и выпускников детского дома;
- нормативно-правовое и методическое сопровождение экспериментальной деятельности;
- основные результаты работы;
- сроки и этапы реализации проекта;
- управление системой;
- организационные модели сопровождения выпускников;
- оценка эффективности работы.

Социальное партнерство (англ. *partnership*) — особый тип совместной деятельности между субъектами образовательного процесса, характеризующийся доверием, общими целями и ценностями, добровольностью и долговременностью отношений, а также признанием взаимной ответственности сторон за результат их сотрудничества и развития. Социальное партнерство объявлено одним из стратегических направлений модернизации российского образования. Однако в большинстве публикаций на эту тему культивируется идея создания Попечительских (или управляющих) советов, различных формальных и неформальных общественных объединений, призванных помочь школе выполнять свои прямые обязанности.

Анализируя тенденции развития современного образования, можно отметить: наше образование стремится стать общественной,

социальной и экономической силой. В этих условиях сложились объективные предпосылки формирования новой системы развития партнерских отношений между образовательными учреждениями и предприятиями, общественностью, семьей, социальными структурами.

Организация инновационных форм психолого-педагогического и социального сопровождения воспитанников, их подготовка к жизни в быстро меняющемся социуме, постинтернатное сопровождение выпускников детских домов позволят решить ряд противоречий между:

- социальным заказом на личность ребенка-сироты, способную противостоять трудным жизненным ситуациям по выпуску из детского дома, и низкой социальной адаптацией выпускников в реальной жизни;
- неумением выпускника детского дома работать на одном месте более двух месяцев из-за возникающих конфликтов, а также неумения посвящать себя достижению долговременной цели и необходимостью выжить в современном обществе, предотвратить дублирование социального сиротства;
- уровнем современных педагогических требований и реальным уровнем воспитанности и образованности детей, оставшихся без попечения родителей;
- развитием инновационного содержания образования и ресурсным обеспечением образовательного процесса (кадровым, организационным, информационным, материальным);
- требованием к овладению единым уровнем среднего образования и возможностью удовлетворения индивидуальных запросов и интересов личности ребенка-сироты;
- востребованными профессиями технической направленности современного рынка труда и профессиональной ориентацией воспитанников — выпускников детских домов;
- уровнем профессиональной подготовки педагогического коллектива образовательного учреждения, интегрирующего ребенка-сироту, и детского дома, присутствием «эмоционального выгорания» в связи с особенностями труда и возрастающими требованиями к результатам педагогической деятельности по формированию

успешной социальной адаптации воспитанников и выпускников.

В построении партнерских отношений можно выделить три этапа [5, 6].

Первый этап — знакомство. На этом этапе определяются общие цели, общие ценности и ресурсная база сторон. Наличие именно общих целей — важный фактор для построения партнерства. Общие ценности понимаются здесь как принципы (способы) достижения цели. В современном обществе особую актуальность приобретают гуманистические (общечеловеческие) ценности — толерантность, уважение, свобода выбора. Однако в настоящее время есть немало семей, которые довольно иронично относятся к демократическим принципам общения с детьми и настаивают на жесткой дисциплине и предельной нагрузке на детей, чтобы те не оказались вовлеченными в сомнительные мероприятия вне школы.

На первом этапе также большое значение имеет определение взаимной полезности участников — т. е. изучение возможностей (ресурсов) друг друга. От этого зависит распределение усилий сторон для достижения желаемого эффекта. В число подобных ресурсов могут входить не только материальные или технические ресурсы, но и временные, кадровые, социальные (связи, знакомства), а также мотивационные, т. е. готовность участников партнерства включиться в жизнь образовательного учреждения и их потенциальная активность. Кроме того, необходимо актуализировать и эксклюзивную полезность педагогического коллектива для детей и родителей. Несмотря на то, что она вроде бы кажется очевидной (обучение ребенка), очень важно, чтобы участники процесса сопровождения знали о том, что в школе, например, работают уникальные специалисты, или, что школа участвует в интересных проектах, или что именно в этой школе не забывают выпускников и т.д.

На первом этапе необходимо провести как минимум два мероприятия: мониторинг запросов и ресурсов участников социального партнерства и собственный «ценностный аудит». Как правило, у каждой школы есть некое представление о своих приоритетах в образовании детей, однако лучше, если это представление будет обсуждено на педсовете, зафиксировано в каком-либо документе (концепции, декларации, программе) и представлено публично (на сайте, в холле школы, в специальном буклете и т.д.).



Публичное обнародование своих приоритетов позволит привлечь именно тот контингент, которому эти идеи покажутся очень близкими. Такой подход позволит обеим сторонам избежать многих конфликтов в дальнейшем. Как показывает практика, многие недоразумения возникают не от того, что «школа плохая» или что «ребенок плохой», а из-за того, что они просто не подходят друг другу. Именно поэтому большинство проблем между школой и ребенком решаются переходом ученика в другую школу. В этой связи для ребенка-сироты вопрос подбора правильной школы становится очень актуальным.

Итак, основным итогом первого этапа должна стать желанность участников социального партнерства к осуществлению совместной деятельности.

Второй этап — совместная деятельность, когда будущие партнеры, определившись с направлением взаимодействия и ресурсами, приступают к проектированию конкретных программ совместной работы. Здесь важно понятие общего вклада — т. е. разделения ответственности за те или иные стороны совместной деятельности. Но желанность участников партнерства этот вклад сделать возникает только тогда, когда они испытывают доверие к образовательному учреждению. Формирование доверия происходит при наличии трех основных факторов:

- соблюдение этических норм и договоренностей;
- поддержка (тех, у кого необходимо вызвать доверие);
- продуктивность.

Реальная поддержка участников может выражаться в нескольких направлениях: регулярном информировании, просвещении, консультировании, обучении, а также социальной и психологической (иногда и психотерапевтической) помощи. В том случае, когда участники не видят результатов своих усилий (вкладов), их интерес к сотрудничеству неминуемо снижается. Еще признаком партнерских отношений является их долговременность, т. е. нацеленность субъектов на продолжительный и неоднократный характер взаимодействия. Если взаимодействие между партнерами и школой носит хаотичный, хотя и интенсивный характер (например, при проведении каких-то локальных мероприятий или акций, где коллеги выступают исключительно в роли участников, а не организаторов), то такое

взаимодействие нельзя называть партнерским. Ориентация детей и всех участников сопровождения на долговременную работу со школой позволяет осуществлять совместные проекты стратегического значения.

И третий признак партнерских отношений — это взаимная ответственность, основа которой закладывается в самом начале совместной деятельности (на втором этапе). Образовательному учреждению необходимо четко определить, какой уровень ответственности может нести та или иная семья, и распределять свое внимание и поддержку семьям дифференцировано. Именно поэтому так велика роль мониторинга (обратной связи) на всех этапах построения взаимодействия.

Многое может дать детям-сиротам развитие социального партнерства между семьями других учащихся, детьми и образовательным учреждением. Помимо знаний в предметных областях, это может быть и развитие социальных и общеучебных навыков, и формирование образа детско-родительских отношений, и рост самоуважения, и психологическую комфортность (в том числе в детской среде), и обретение новых материальных ресурсов для реализации новых образовательных проектов. А это значит, что пространство развития, в котором растет ребенок, будет истинно гуманистическим.

Совместная деятельность специалистов психологов, дефектологов, логопедов, воспитателей, специалистов различных центров и т. д. относительно интеграции детей-сирот может заключаться в:

- 1) обсуждении стратегии и тактики образовательного процесса модели, концепции, ресурсы;
- 2) проектировании образовательного процесса образовательной программы;
- 3) реализации образовательного процесса мероприятия;
- 4) взаимоподдержке психологического комфорта партнеров взаимодействия.

Третий этап — собственно партнерство. Необходимым условием партнерских отношений является их добровольность, которая понимается здесь как наличие свободы и осознанности выбора в разных формах взаимодействия (совместной деятельности). Осознанность выбора появляется там, где участники подготовлены к такому выбору (с помощью информирования, просвещения

и т.д.) и реально оценивают свои возможности (педагогическую компетентность, ресурсы).

В связи с вышеизложенным, концепция партнерства всех заинтересованных участников: администрации учреждений, педагогов, психологов, социальных педагогов, дефектологов, специалистов различных вспомогательных центров, организаций, родительской общественности и т.д. очевидна в модели психолого-педагогического сопровождения детей-сирот при их переходе в массовую школу. Основным координирующим звеном такого партнерского взаимодействия может стать психолог и социальный педагог образовательного учреждения, который возьмет на себя функции организатора процесса психолого-педагогического сопровождения «особого» ребенка в школе.

Результаты исследования, проведенного сотрудниками ИПССО в 2013 году среди педагогов и учащихся московских школ, позволили обозначить ряд потенциальных и уже имеющихся трудностей, связанных с вопросом интеграции детей, поступающих в массовую школу из специализированных учреждений.

Исходя из того факта, что процесс интеграции таких детей и их психолого-педагогическое сопровождение необходимо, можно отметить следующие нюансы.

Данные, приведенные на рисунке 1, дают основание полагать, что существуют потенциальные опасения педагогов массовой школы при обучении детей-сирот и детей из специальных учреждений. Педагоги видят основные трудности интегрирования таких детей в класс, связанные, прежде всего, с недостаточным количеством специалистов в образовательном учреждении, готовых и способных работать с особой категорией детей в свете новой системы модернизации школьного образования, влекущей за собой сокращение таких специалистов в школе, как психолог, социальный педагог, дефектолог и т.д. Педагогов так же волнует недостаточная технологическая подготовка образовательных учреждений к обучению детей с ОВЗ. Большинство учителей готово проходить дополнительную подготовку для работы со сложной категорией детей. Стоит отметить так же и опасения учителей в качестве подготовки и мотивации учащихся-воспитанников.

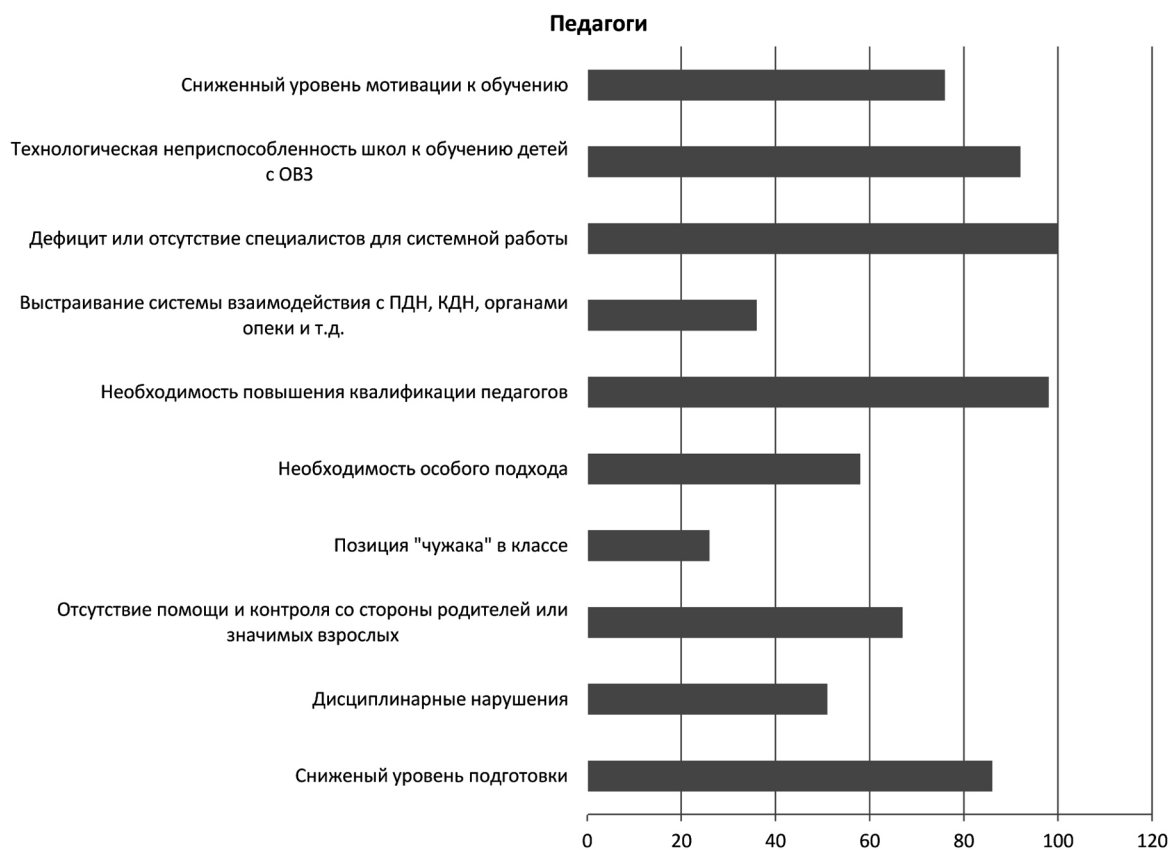


Рисунок 1 – Основные аспекты интеграции детей-сирот в массовую школу (по мнению педагогов)

В рамках исследования вопроса психолого-педагогического сопровождения интеграции детей-сирот был проведен опрос учащихся-детей, оставшихся без попечения родителей, живущих в детских социальных учреждениях, уже обучающихся в массовой школе. Детям был задан вопрос о тех трудностях, с которыми они столкнулись, когда начали обучаться в новой школе. На рисунке 2 представлены результаты опроса.

Анализ данных исследования позволил делать выводы о том, что учащиеся среди детей-сирот испытывали определенные трудности в процессе адаптации в массовой школе. Прежде всего, это сложности адаптации в новой социальной среде, страх не соответствовать новому коллективу. Дети отмечали у себя отсутствие необходимых адаптационных ресурсов, таких как коммуникативный навык, наличие хобби, интересов, владение необходимым уровнем социальных знаний и др. Фактором, снижающим успешность социализации, явилась самооценка воспитанников. Они отмечали страх, что их будут притеснять, обзывать, стеснение, что они остались без родителей. Отсюда преодоление указанных по результатам исследования факторов, снижающих успешность социализации, должны лечь в основу организации психолого-педагогического сопровождения процесса интеграции детей-сирот и детей из специализированных учреждений. Поэтому в систему сопровождения должны войти все специалисты образовательного пространства и другие участники социального партнерства школы в рамках организации успешной адаптации и интеграции особых детей.

Понятие психолого-педагогического сопровождения (среднего образования) отражено в исследованиях М. Р. Битяновой [1], которая рассматривает сопровождение как определенную идеологию работы, как самый первый и самый важный ответ на вопрос, зачем нужен психолог. Автор не только останавливается на содержании этого понятия, но и рассматривает в целом ситуацию в отечественной психологической школьной практике с точки зрения тех целей и той идеологии, которые заложены в различные существующие подходы. В этой связи можно говорить о трех основных идеях, лежащих в основании различных моделей психологической деятельности.

Во-первых, суть психологической деятельности — в научно-методическом руководстве учебно-воспитательным процессом в школе. Это «чужая» для психолога практика. Ее цель может задаваться разными словами, например, как научное психолого-педагогическое обеспечение учебно-воспитательного процесса, однако в любом случае это цели «чужой» практики, другого профессионального восприятия мира (прежде всего — ребенка), которое часто плохо совместимо с психологическим миропониманием.

Во-вторых, смысл деятельности школьного психолога — в оказании помощи детям, испытывающим различные трудности психологической или социально-психологической природы, выявлении и профилактике этих трудностей. В рамках таких моделей достаточно четко разводятся функции педагога и психолога. Более того, их деятельность часто оказывается независимой друг от друга. За пределы помощи выпадают благополучные

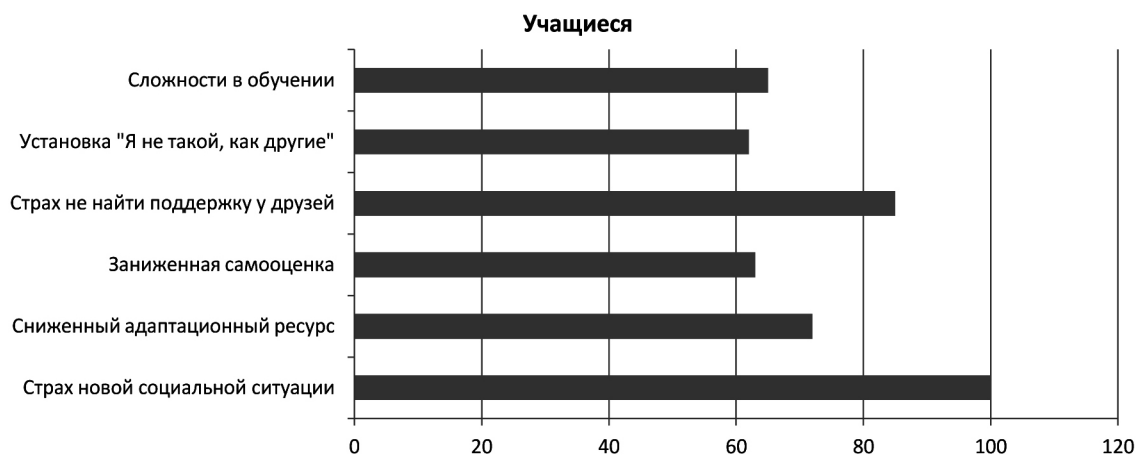


Рисунок 2 – Основные трудности адаптации (по мнению детей)

в психологическом отношении школьники, которые получают свою долю внимания психолога лишь только в том случае, если начинают демонстрировать какие-то нежелательные проявления в поведении, обучении или, скажем, самочувствии. Кроме того, психологам, работающим в русле таких моделей, часто присущ специфический взгляд на детей: их психологический мир становится интересен специалисту, прежде всего, только с точки зрения наличия нарушений, которые надо исправлять и корректировать.

В-третьих, суть школьной психологической деятельности — в сопровождении ребенка в процессе всего школьного обучения. Привлекательность идеи понятна: она действительно дает возможность организовать школьную психологическую деятельность как «свою» практику, со своими внутренними целями и ценностями, но она же при этом позволяет органично вплести эту практику в ткань учебно-воспитательной педагогической системы. Позволяет сделать ее самостоятельной, но не чужеродной частью этой системы. Становится возможным соединить цели психологической и педагогической практики и их фокусировка на главном — на личности ребенка.

Итак, сопровождение — это система профессиональной деятельности психолога, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях взаимодействия. Объектом психологической практики выступает обучение и психологическое развитие ребенка в ситуации школьного взаимодействия, предметом — социально-психологические условия успешного обучения и развития. Рассматривая сопровождение как процесс, как целостную деятельность практического школьного психолога, можно выделить три обязательных взаимосвязанных компонента:

- систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка и динамики его психического развития в процессе обучения;
- создание социально-психологических условий для развития личности учащихся и их успешного обучения;
- создание специальных социально-психологических условий для оказания помощи детям, имеющим проблемы в психологическом развитии, обучении.

Содержательные аспекты сопровождения подразумевают, во-первых, реальную возможность обоснованно и четко определить содержание конкретных форм деятельности, уточнить понятие социально-психологического статуса субъекта деятельности. При этом изучаются особенности организации условий, обеспечивающих успешное функционирование субъекта деятельности, обучения и развития. Социально-психологический статус данного субъекта раскрывается через систему психологических характеристик, включающих, прежде всего, особенности его психической организации, интересов, стиля общения, отношения к миру и другое. Кроме того, важными для изучения представляются проблемы или трудности, возникающие в различных сферах его жизнедеятельности, своевременное разрешение которых является важным критерием определения оптимальных форм сопровождения.

Организационные аспекты сопровождения отражают идею логически продуманного, осмысленного процесса, охватывающего все направления и всех участников взаимодействия. Этот процесс опосредован следующими принципами:

- системности — существование алгоритма работы и использование возможностей всех основных направлений деятельности;
- целостности — рассмотрение личности субъекта деятельности в целом, во всём разнообразии её познавательных, мотивационных, эмоциональных проявлений;
- целесообразности — любое психолого-педагогическое воздействие на личность (на процесс деятельности) должно быть осознанным и подчинено поставленной цели;
- причинной обусловленности — воздействие должно быть направлено на причину явления, а не на его следствие;
- своевременности — воздействие должно быть проведено вовремя и в наиболее благоприятных для его высокой эффективности условиях;
- непрерывности и преемственности в решении задач сопровождения с учетом определенной ступени образования, особенностей развития и др. [1].

Разные виды психолого-педагогического сопровождения реализуются на основе планирования последовательной деятельности для каждой категории участников образователь-

ного процесса в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями обучающихся, а также целями и задачами, стоящими перед образовательным учреждением.

Функционально-ролевые аспекты сопровождения заключаются в возможности определения отношений всех участников образовательной системы, достижения успешного взаимодействия между ними.

В качестве объекта учебной деятельности выступают либо конкретный школьник, студент, либо группа школьников, студентов. Педагоги, администрация, родители, рассматриваются как субъекты сопровождения, участвующие в этом процессе на принципах сотрудничества, личной и профессиональной ответственности. Психолог также выступает в качестве субъекта сопровождения, который наделен и регулируемыми полномочиями.

В решении проблем конкретного объекта учебной деятельности или в определении оптимальных условий его обучения и развития, принимают участие все субъекты сопровождения, совместно разрабатывая единый подход, единую стратегию психолого-педагогического сопровождения. Данная теоретическая позиция позволяет представить сопровождение через осмысление целей и задач психолого-педагогической практики, разработки конкретной модели деятельности психолога, которая может быть внедрена и успешно реализована в сфере образования. Реализация цели психолого-педагогического сопровождения достигается посредством функционального обеспечения. К основным функциям относятся: информационная, направляющая и развивающая.

Информационная функция сопровождения состоит в широком оповещении всех заинтересованных лиц о формах и методах психолого-педагогического сопровождения. Она обеспечивает открытость процесса сопровождения, а также позволяет всем заинтересованным лицам быть его активными участниками (сотрудниками).

Направляющая функция сопровождения обеспечивает согласование всех заинтересованных в сопровождении субъектов учебно-воспитательного процесса с целью обеспечения координации их действий в интересах объекта учебной деятельности. Кроме того, предусматривается ведущая (направляющая) роль психолога в силу его профессиональной компетенции в вопросах психолого-педагогического сопровождения.

Развивающая функция сопровождения задает основной вектор действиям всех участников системы сопровождения, которые обеспечивают развитие личности объекта учебной деятельности. Следует отметить, что учителя, преподаватели и другие педагогические работники используют в своей деятельности развивающие технологии обучения и воспитания, а педагоги-психологи — коррекционно-развивающие технологии.

В связи с этим следует дифференцировать функции психолого-педагогического сопровождения, среди которых выделяются профессионально-психологический и организационно-просветительский компоненты. Профессионально-психологический компонент сопровождения опосредован системной деятельностью педагога-психолога, использующего принцип взаимосвязи диагностической и коррекционно-развивающей деятельности. В этом случае реализуется ключевой принцип гуманистической психологии: объект учебной деятельности не может быть средством — он является главной целью психологического сопровождения. Организационно-просветительский компонент обеспечивает единое информационное поле для всех участников психологического сопровождения, а также ее анализ и актуальную оценку [4].

Социальное партнерство сегодня — неотъемлемая часть работы образовательного учреждения. Выстраивание системы взаимодействия с социумом позволяет полноценному развитию образовательного учреждения: повышению качества образовательного процесса, развитию многопрофильности и профилизации, решению воспитательных задач, развитию компетентностей учащихся и т.п.

Современное социальное партнерство предполагает не только использование возможностей партнеров, но также взаимную ответственность, взаимодействие и аутсорсинг (делегирующие профессиональные полномочий), влияющие на решение образовательных задач и развитие образовательной среды.

Анализ деятельности учреждений образования показал необходимость наличия в их образовательном пространстве социальных институтов, так как есть потребность в консолидации, интеграции и взаимодействии, причем на основе использования инновационных механизмов социального партнерства. Однако приходится констатировать, что механизмы развития социального партнерства



в деятельности учреждений образования еще не достаточно отработаны: имеются недостаточно устойчивые связи между учреждениями образования и социальными партнерами, отсутствует единое образовательное пространство, отношения иногда возникают спонтанно, представляются фрагментарно, наблюдается частичный набор субъектов взаимодействия.

В педагогической практике, к сожалению, иногда социальное партнерство остается больше декларируемым, чем реально осуществляемым. Но взаимодействие, взаимосотрудничество различных социальных институтов должно носить межведомственный, внутриведомственный, интеграционный, «сферный» характер, осуществляться системно, одним словом, — быть партнерским. Данное направление на современном этапе развития образования можно считать ещё только развивающимся, но уже приобретающим реальные формы и имеющим результаты.

Функционирующая психолого-социально-педагогическая система (модель) взаимодействия учреждений образования с социумом, семьей, общественными, государственными организациями и учреждениями по организации ведомственного и межведомственного взаимодействия, отработке механизмов взаимодействия, нацеленных на согласование и реализацию интересов всех субъектов партнерства, позволяет изменять, проектировать, апробировать и определять новые общественно значимые функции системы образования, предоставляет возможность системе образования выстраивать вокруг себя реальную инфраструктуру, позволяющую целенаправленно конструировать образовательное и воспитательное пространство до границ местного сообщества.

Социальное партнерство в данном случае взаимодействия понимается как:

- партнерство внутри системы;
- партнерство, в которое вступают работники и учащиеся образования с представителями иных сфер;
- партнерство — особая сфера социальной жизни детей, делающая вклад в становление их гражданственности.

К субъектам социального партнерства относятся:

- образовательные учреждения различного типа;
- органы управления образованием;

- общественные, коммерческие, государственные организации;
- обучающиеся;
- родители.

Выстраивая механизмы реализации системы социального партнерства можно определить ряд основных направлений развития партнерских отношений через интеграцию социально-педагогических, социокультурных и образовательных возможностей образовательного пространства с учреждениями, общественностью, семьей, системой дополнительного образования детей:

- взаимодействие ОУ и местного сообщества;
- интеграция основного и дополнительного образования детей;
- партнерство в сфере дошкольного образования;
- здоровьесбережение;
- мониторинг и информационный обмен;
- партнёрство с семьей;
- партнёрство с культурно-образовательными центрами;
- психолого-педагогическое;
- социально-педагогическое;
- гражданско-патриотическое;
- физкультурно-оздоровительное;
- профилактическое;
- развитие новых моделей действий, а также форм и методов работы последующего поколения воспитанников и выпускников;
- координация деятельности специалистов в области образования, социальной защиты, здравоохранения, руководителей администрации города, района, области, членов общественных организаций в процессе постинтернатной адаптации молодых людей;
- поддержка молодых семей выпускников учреждений государственной поддержки детства, оказание помощи в регистрации брака, новорожденных, благоустройстве жилья, поиске работы и т.д.;
- повышение роли близких людей, других граждан, общественных организаций в области поддержки молодых людей в начальный период самостоятельной жизни.

Формы и методы работы:

- проведение обучающих семинаров для специалистов и волонтеров;
- проведение круглых столов, семинаров, тренингов, консультаций специалистов для воспитанников, выпускников;
- разработка и апробация индивидуальных планов сопровождения воспитанников и выпускников;

- организация социальных гостиных при детских домах;
- профилизация обучения воспитанников;
- содействие в восстановлении связей с кровными родственниками;
- организация школы молодых мам;
- реализация авторских программ по успешной независимой жизни и др.

Социальными партнерами школы сегодня являются:

- Министерство образования РФ и Субъектов Федерации (итоговый контроль за работой центров, служб сопровождения и жизнеустройства воспитанников и выпускников учреждений государственной поддержки детства);
- органы опеки и попечительства управления образованием (оказание социальной и юридической помощи в решении различных вопросов, связанных жизнедеятельностью воспитанников);
- сами детские дома, интернатные и специализированные учебные заведения;
- уполномоченные по правам человека (решение вопросов социально-правовой защиты воспитанников и выпускников);
- комиссия по делам несовершеннолетних и защите их прав (контроль за поведением, профилактика вторичного сиротства среди выпускников, защита прав несовершеннолетних воспитанников и выпускников);
- другие образовательные учреждения (школы, детские сады и т.д.);
- высшие образовательные учреждения и учреждения СПО;
- социальные организации всех типов и видов;
- органы правопорядка, МЧС;
- благотворительные учреждения;
- учреждения здравоохранения;
- общественные организации;
- родители учащихся;
- благотворительные организации (оказание материальной и иной поощрительной помощи успешно обучающимся воспитанникам и выпускникам, молодым специалистам из числа выпускников, помощь молодым семьям из числа выпускников, помощь в обустройстве полученного социального жилья);
- средства массовой информации (освещение в прессе информации о работе системы сопровождения и жизнеустройства воспитанников и выпускников детского дома, формирование позитивного общественного

мнения по вопросам сопровождения и жизнеустройства детей-сирот).

Для успешной реализации эффективного межведомственного взаимодействия по сопровождению и социальной адаптации воспитанников и выпускников детского дома специалистам системы сопровождения необходимо проводить работу по следующему алгоритму.

*Анализ* — изучение личности воспитанника и социально-педагогической ситуации ее развития.

*Диагностика* — выявление реального уровня развития личности воспитанника и выпускника (уровень развития эмоционально-волевой, духовно-нравственной сферы личности, ценностные ориентации, готовность к получению профессионального образования, уровень воспитанности, коммуникативности), установление причинно-следственных связей, обуславливающих ее формирование.

*Прогноз* — целеполагание, формулирование ожидаемого результата социальной адаптации жизнеустройства воспитанника и выпускника и условий его достижения.

*Проектирование* — разработка программы и плана индивидуального психолого-педагогического сопровождения воспитанника в массовом образовательном учреждении и по окончании обучения, выбор способов деятельности, направленных на достижение цели, кураторов, наставников на постинтернатный период.

*Организация* — формирование мотивации развития и саморазвития личности, просвещения, организация продуктивной деятельности и позитивного общения на разных этапах жизни воспитанника.

*Контроль и оценка* — выявление и оценка результатов завершённой социальной адаптации воспитанников и выпускников, получивших профессиональное образование, трудоустроенных, успешно влившихся в современный социум, эффективности форм и способов организации воспитательного взаимодействия.

Для решения задач поддержки воспитанников интернатных учреждений в массовой школе система сопровождения должна объединить усилия различных учреждений социальной сферы. При этом основа их деятельности — принцип партнерства, который предусматривает консолидацию всех возможностей социальных партнеров, увеличение системного эффекта за счет взаимодействия. Такое взаимодействие проводится на основе

единых технологий работы, единой документации, установленном регламенте передачи выпускников из системы образования в систему социальной защиты.

Социальное партнерство в школе сегодня предполагает активное участие в новом формате образовательного процесса родительской общественности. Родители выступают, с одной стороны, заказчиками образовательного процесса ребенка, и с другой стороны, активными соучастниками образовательной среды ребенка.

Родительская общественность предлагает сегодня строить отношения семьи и школы на уровне социального партнерства, который бы обеспечивал:

- повышение степени участия родительской и более широкой общественности в управлении образованием и школой, до уровня, обеспечивающего системный и постоянный общественный контроль выполнения школой социального и государственного заказов на образование;
- дифференциацию взаимоотношений семьи и школы, в зависимости от потребностей, ожиданий, намерений, от воспитательных и экономических возможностей характерных групп родителей и учащихся;
- изменение юридических позиций (ролей, прав и обязанностей партнеров);
- расширение возможностей выбора семьей типа, характера и уровня основного образования и дополнительных образовательных услуг для своих детей (реализации социального заказа);
- качественные изменения психолого-педагогического просвещения населения, обеспечиваемые учетом образовательных потребностей и социальных особенностей характерных групп родителей и соответствующей дифференциацией форм, методов и содержания педагогического обучения;
- повышение качества образования и степени удовлетворенности взаимоотношениями всех основных участников образовательного процесса.

Подобное сотрудничество всех элементов образовательной среды и сопровождение традиционно рассматривается как одно из приоритетных направлений деятельности психолога образования, которое имеет свои особенности, свои актуальные цели и задачи.

Социальное партнерство означает практику совместной выработки решений и сба-

лансированной, разделяемой ответственности. Следует отметить, что необходимость широкого социального партнерства в образовании предусмотрена и современными теоретическими взглядами на образование. Оно рассматривается как один из ведущих социальных институтов, тесно связанный с основными сферами социума — экономикой, социальной структурой, культурой и политикой.

В контексте создания интегративной психолого-педагогической модели сопровождения детей-сирот при массовом обучении главной целью данного направления является создание социально-психологических условий для успешного обучения. Эти условия могут быть рассмотрены в следующей содержательной последовательности:

- дифференцированные условия, которые могут включать создание оптимального режима учебных нагрузок;
- психолого-педагогические условия, которые отражают коррекционно-развивающую направленность учебно-воспитательного процесса, учет индивидуальных особенностей объекта учебной деятельности, использование современных педагогических технологий и т.д.;
- специализированные условия, которые создаются при решении специальных задач обучения, ориентированных на особые образовательные потребности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, дифференцированное и индивидуализированное обучение и т.п.;
- здоровьесберегающие условия, которые обеспечивают оздоровительный и охранительный режим, укрепление физического и психического здоровья, профилактику физических, умственных и психологических перегрузок обучающихся, соблюдение санитарно-гигиенических правил и норм.

Обеспечение вышеназванных условий осуществляется посредством планирования основных видов и направлений психолого-педагогической деятельности.

Работа по психолого-педагогическому сопровождению, опосредованному введением новых образовательных стандартов, может проводиться поэтапно, начиная с этапа поступления ребенка в школу, в рамках которого эффективно осуществление следующих мероприятий:

- психопрофилактическая работа по вопросам адаптации детей к школе;

- психолого-педагогическая диагностика для определения уровня психологической готовности детей к школьному обучению (исследование уровня актуального развития детей, их мотивационной направленности и эмоционального состояния);
- психологическое консультирование родителей (ознакомление с основными задачами и трудностями периода первичной адаптации, создание условий для благоприятной адаптации детей к учебной деятельности);
- психологическое консультирование педагогов (выработка единого подхода к отдельным детям и единой системе требований к классу);
- психологическое консультирование администрации (организационные вопросы и проблемы дифференциации).

Совместная деятельность учреждений образования и социальных институтов реа-

лизует и обеспечивает повышение эффективности развития, обучения и воспитания детей, их самоопределение и самореализацию.

Разработанная система развития социального партнерства в сфере образования на основе системного подхода отражает целенаправленный процесс формирования партнерских взаимоотношений, строится на основе дополнительности, гуманистической направленности, взаимной заинтересованности, осуществляет расширение воспитательного потенциала образовательного пространства за счет социально-педагогической направленности деятельности субъектов партнерства.

В этой связи, для детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей и детей из специализированных учреждений должна выстраиваться особая система партнерства всех участников социальной и образовательной среды.

#### *Литература*

- 1 **Битянова М. Р.** Организация психологической работы в школе. М.: Совершенство, 1997. 298 с.
- 2 **Еремина Л. Ю.** Служба психолого-педагогического сопровождения вуза при компетентностном подходе к обучению студентов / Л. Ю. Еремина // Психологическая служба в высшем учебном заведении. Материалы городской научно-практической конференции с международным участием (15 февраля 2012 г.). М.: МГПУ, 2012.
- 3 **Еремина Л. Ю.** Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса / Л. Ю. Еремина // Психолого-педагогическое сопровождение высшего профессионального образования на основе компетентностного подхода. Материалы научно-практической конференции с международным участием (7 апреля 2011 г.). М.: МГПУ, 2011. 164 с.
- 4 **Романова Е. С., Бершедова Л. И., Макшанцева Л. В.** Внедрение ФГОС в системе образования: основные аспекты психолого-педагогического сопровождения // Системная психология и социология. 2013. № 7. С. 26–34.
- 5 **Рыжов Б. Н.** Системные основания психологии (продолжение, начало — в №№ 1–2) // Системная психология и социология. 2011. № 3. С. 5–17.
- 6 **Хоменко И. А.** Школа и родители: этапы развития социального партнерства // Педагогическое обозрение 2008. № 4 (79). С. 7.



## РАЦИОНАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ МОЛОДЕЖИ КРУПНОГО ГОРОДА

Гостев А. Н., Ананишнев В. М.,  
Демченко Т. С., Кочетов В. В.  
*МГПУ, Москва*

В статье исследуются теоретические основы социального проектирования дополнительного образования молодежи (ДОМ). Показана значимость дополнительного образования в подготовке кадров в сфере экономики. На основе теоретического и эмпирического исследований представляются пути рационализации системы социального проектирования ДОМ в г. Москве.

*Ключевые слова:* социальное проектирование; система дополнительного образования молодежи; институты гражданского общества; административное управление; управленческие структуры; показатели социального проектирования; проект ДОМ; алгоритм проектирования ДОМ.

## SOCIAL DESIGNING SYSTEM RATIONALIZATION OF SUPPLEMENTARY EDUCATION FOR YOUNG PEOPLE IN A CITY

Gostev A. N., Ananishnev V. M.,  
Demchenko T. S., Kochetov V. V.  
*MCTTU, Moscow*

The article presents main theoretical issues for social designing of supplementary education for young people. The supplementary education value during professional training of future economists among the young people is shown. On the basis of theoretical and empirical researches the ways of social designing system rationalization of supplementary education for young people in Moscow are represented.

*Key words:* social designing, supplementary education system for young people, institutes of a civil society, administrative control, administrative structures, indicators of social designing, the supplementary education system project, designing algorithm of for supplementary education.

### Введение

Социальное проектирование, как рационально-теоретическое (на стадии проектирования), и практическое (на стадии реализации проекта) воздействие со стороны субъекта управления на объект, имеет целью приспособить элементы системы подготовки молодежи к меняющимся социально-экономическим условиям [4, с. 69]. Оно должно обеспечить повышение уровня организации ДОМ, т. е. рациональных и эффективных связей как внутри самой системы, так и отношений с другими образовательными социальными системами. Проектирование, априори, зависит от внешней среды. Ее элементами являются социальные процессы и явления, обусловленные, в свою очередь, природными, культурными, морально-этическими, экономическими, финансовыми, юридическими, информационными, научными, кадровыми и другими факторами. В социологическом знании проект понимается как некий план, идеальное

представление о социальных группах, организациях, институтах. Кроме того, в социальном проекте закрепляется и деятельностный аспект, который заявляется в виде социальных технологий, механизмов.

### 1 Система социального проектирования дополнительного образования молодежи г. Москвы

Как показали результаты анализа существующей системы социального проектирования ДОМ в г. Москве, ее основными объектами, условиями являются:

- государственная политика в области образования, представленная в законах, положениях, актах, уставах высших учебных и образовательных учреждений, внутренних инструкциях и правилах;
- учебно-материальная база: здания, сооружения, лаборатории, библиотеки, учебные программы, компьютерное обеспечение и другое;



- кадровый состав преподавателей, вспомогательного и технического состава образовательного процесса;
- формы, способы обучения и аттестации учащихся;
- социальная база: родители обучающихся, работодатели, институты гражданского общества (Система прав и свобод человека и гражданина, представительные органы власти, политические партии, оппозиция, общественные объединения, профсоюзы, кооперация, трудовые коллективы, религиозные объединения, некоммерческие организации, культурно-просветительные и спортивные общества, оборонно-патриотические правоохранительные общественные организации, детские и молодежные общественные организации, независимые СМИ, общественные объединения предпринимателей и др.) [2, с. 71];
- социальные потребности общества в трудовых кадрах;
- институты конфликто разрешения;
- наличие постоянно действующих социальных механизмов управления ДОМ.

Результаты анкетного опроса молодежи, обучающейся в современной системе ДОМ, показывают, что она в основном оправдывает

их ожидания в качестве подготовки к трудовой деятельности (рисунок 1).

В то же время, экспертный опрос сотрудников Центра ДОМ показывают, что ее система должна совершенствоваться, так как уже сейчас в ней не в полной мере учитываются социально-экономические изменения в обществе.

Причины этого состоят, по мнению экспертов, в следующем:

- ДОМ не имеет стратегических целей по достижению результатов, необходимых для будущей инновационной экономики;
- цели и ценности управления ДОМ лишь отчасти согласуются с общественными потребностями и идеалами;
- в ДОМ социальные механизмы координации и интеграции в общую систему работы с молодежью остаются неэффективными;
- не в полной мере реализуются демократические принципы самоуправления учреждениями ДОМ;
- управленческие структуры учреждений ДОМ, не заинтересованы в проведении реформ и структурных преобразованиях;
- реформы, инициируемые Министерством образования и науки РФ, оказались нерациональными, популистскими;

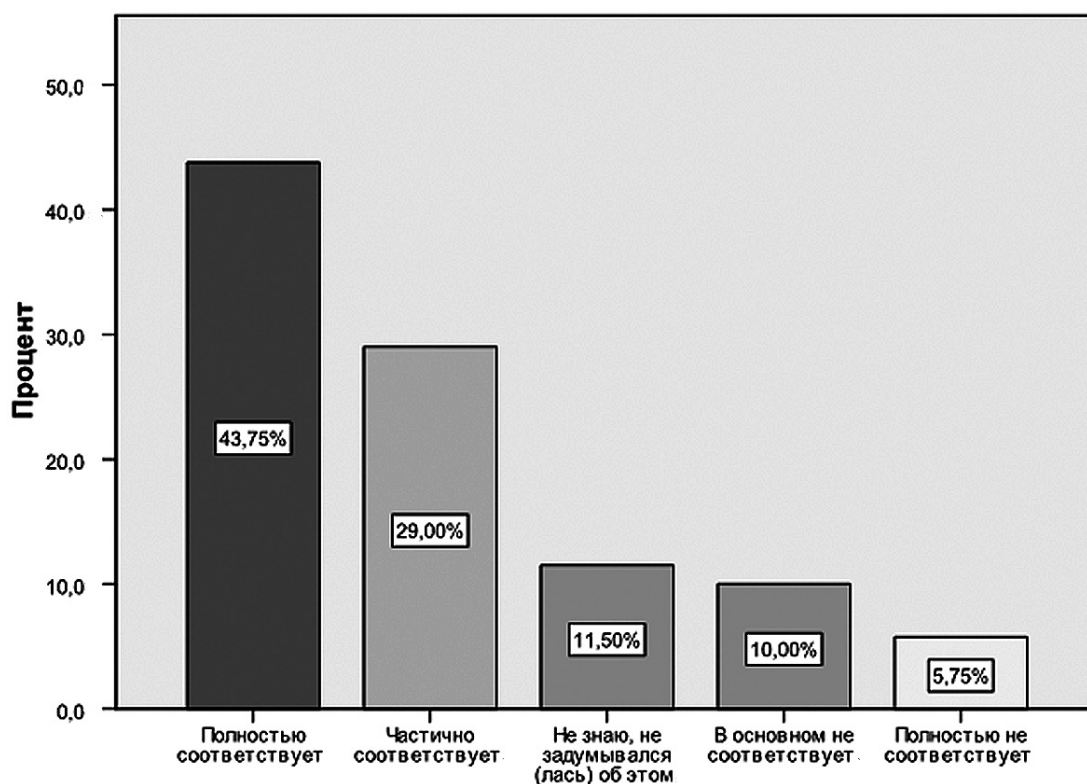


Рисунок 1 – Соответствие требованиям молодежи качества дополнительного образования (услуг), получаемого в Центре ДОМ

- не прогнозируется назревающий разрыв между общественными потребностями в квалифицированных молодежных кадрах и отставанием реальных темпов их подготовки;
- в законодательной базе РФ, обеспечивающей правовое регулирование ДОМ, существует много пробелов, нормативные правовые документы разных министерств, ведомств, служб не согласованы, не мотивируют деятельность по рационализации системы социального проектирования ДОМ;
- деятельность, созданных в российском государстве структур исполнительной власти, не имеет четко разработанной концепции взаимодействия и многие другие.

Экспертный опрос сотрудников Центра ДОМ о показателях социального проектирования Центра ДОМ показал следующие результаты (таблица 1).

Проект ДОМ включает описание алгоритма деятельности, который дает представление о том кто, когда, где, какими средствами должен быть реализован. Обеспечивающими деятельность по социальному проектированию ДОМ являются изучение и оценка социальных проблем подготовки молодежи, прогнозирование их развития. Например, прогнозирование предполагает, чему будет необходимо обучить молодежь, какой должна

быть система обучения, какие структуры будут увязаны в социальные механизмы, что может произойти в системе ДОМ при реализации социального проекта.

К содержанию алгоритма проектирования ДОМ, как показывает анализ проектной деятельности современных структур, относятся такие обязательные процедуры:

- определение уровня подготовки современной молодежи в основных образовательных учреждениях государства силами и средствами социального контроля (социального мониторинга);
- оценка рациональности имеющихся проектов;
- разработка методики подготовки проекта;
- отбор и подготовка кадров для разработки проекта.

Эти процедуры, как показывает практика, эффективно реализуются структурами, заключенными в социальные механизмы, которые представляют собой объединение субъектов, заинтересованных в рациональной разработке проекта.

Разумеется, основным элементом системы социального проектирования ДОМ является кадровый состав. Профессиональная подготовка кадрового состава структур социального проектирования является элементом общей социальной системы, подчиняется законам существования и управления обществом.

Таблица 1

**Ранжирование показателей эффективности функционирования системы социального проектирования ДОМ г. Москвы**

№ п/п	Показатель	Средний индекс
1	Мотивация кадров на деятельность по социальному проектированию ДОМ	0,73
2	Специализированная подготовка кадров	0,71
3	Уровень совершенства социального контроля	0,69
4	Корпоративное сознание кадров системы проектирования	0,68
5	Алгоритмизация деятельности по социальному проектированию	0,61
6	Уровень конфликтности в системе проектирования	0,59
7	Удовлетворённость условиями труда	0,58
8	Кадровая политика	0,53
9	Стиль и методы управления в системе социального проектирования	0,52
10	Инновационные изменения в социальных механизмах проектирования	0,51
11	Участие в проектировании представителей институтов гражданского общества	0,49
12	Система стимулирования сил социальных механизмов проектирования	0,46
13	Правовая культура сотрудников	0,44
14	Текучесть кадров	0,34
15	Развитость коммуникаций	0,29

Социальное проектирование становится как полифункциональным, так и специализированным, что определяет потребность в диверсификации подготовки кадров. Поскольку люди, наряду с техникой, являются компонентами социума, то организации социального проектирования — это социотехнические открытые системы. К такому типу систем, безусловно, относится социальное проектирование ДОМ.

## **2 Современная система социального проектирования**

Современная теория социального проектирования основана на принципах: обусловленности социальных инноваций высоким уровнем политической, экономической и социально-психологической подготовки кадров; скоординированности профессиональной активности разработчиков; кооперации руководителей и исполнителей; мотивации разработчиков на добросовестный труд [1, с. 76]; социальной ответственности; профессиональной компетентности; непрерывности образования кадров.

Рациональное социальное проектирование ДОМ невозможно без организации социального контроля. Контроль, как свидетельствует социальная практика, должен быть регулярным, системным, разносторонним (горизонтальным, вертикальным), внезапным, постоянным, жестким, экономичным. При осуществлении проектирования системообразующим компонентом является цель ДОМ, для достижения которой разрабатываются и формулируются задачи, представляющие собой собственные иерархические уровни.

Первый — это задачи по выполнению социального заказа общества, его различных социальных групп. Второй — задачи каждой образовательной программы, каждого типа учреждений ДОМ в отдельности. Третий — повседневные задачи учреждений ДОМ, в результате решения которых обеспечивается учебно-воспитательный процесс.

Результаты анализа опыта социального проектирования на эмпирической базе исследования показывают, что оно объективно состоит из нескольких стадий. Первая — концептуальная. Эта стадия состоит, в свою очередь, из следующих этапов: а) теоретическое описание действующей системы социального проектирования ДОМ; б) выявление противоречия (определение несоответствия имеющейся системы современным требованиям);

в) определение проблематики; г) формулирование проблемы; д) разработка цели; е) выбор показателей и определение параметров проектируемой системы ДОМ. Вторая — собственно проектирование. Она также включает несколько этапов: построение пилотажного проекта; оптимизация проекта; выбор проекта (принятия решения о разработке конкретного варианта проекта). Третья — конструирование. Ее этапы: разработка технологии проектирования; исследование условий реализации проекта; построение программы; операционализация проекта. Четвертая — заключительная стадия. Этапы: сравнение полученных результатов с показателями разработанного проекта; корректировки результатов; контроль (мониторинг) процесса реализации.

Таким образом, проектирование ДОМ — это, с одной стороны, функция социального института управления; с другой, — социальная технология разработки потребностей будущего; с третьей — алгоритм процедуры реализации.

Отечественный и зарубежный опыт подготовки людских ресурсов к деятельности в условиях инновационной экономики показывает, что достичь необходимого уровня качества образованности будущих специалистов невозможно без организации централизованного управления дополнительным образованием молодежи. В свою очередь, эффективность управления находится в прямой зависимости от качества, достоверности, полноценности, своевременности информации о процессах, происходящих в социуме. Основным «производителем» такого уровня и качества аналитической информации, поступающей в высшие органы государственной власти, как свидетельствуют результаты данного исследования, должны стать ведомственные научно-исследовательские и информационно-аналитические подразделения, организованные в единую систему. Следует отметить, что в современных условиях власть не может существовать без специальной организации получения достоверной социально-психологической информации.

На основе результатов анализа научной литературы, можно сделать несколько выводов.

Во-первых, организационно-штатная структура перспективных проектных организаций должна формироваться с учетом соблюдения комплекса принципов: структурно-дея-

тельность (состав сил и средств структуры обеспечивает выполнение функций согласно требованиям основных этапов деятельности); междисциплинарного (формирование организационных структур, исходя из предметной области нескольких наук, в рамках которых организуется и проводится деятельность); «проблемной организации» (обеспечивается разработка конкретной проблематики).

Во-вторых, эти организации должны не только изучать, систематизировать данные о социальной сфере, но и объяснять их, разрабатывать рекомендации для органов управления, участвовать в практической их реализации.

В-третьих, в перспективную структуру проектной организации необходимо включить специальных подразделений, выполняющих функции: научно-методического обеспечения исследований, разработки практических рекомендаций для органов управления по реализации результатов исследования, организации научного обеспечения выполнения управленческих решений.

В-четвертых, на базе этих научно-исследовательских организаций необходимо формировать и готовить временные творческие коллективы для решения ситуационных исследовательских задач.

В-пятых, проектные организации должны иметь вертикальное построение и двойное подчинение: органам управления (отраслей, ведомств) и подобной вышестоящей структуре.

В-шестых, опыт организации и функционирования проектных организаций необходимо учитывать и использовать при разработке концептуальных основ подобных организаций в государственных органах законодательной и исполнительной власти.

Экспертные оценки показывают, что система социального проектирования ДОМ в настоящее время лишь частично представляет собой институциональный характер. Она не смогла оптимально интегрироваться в систему управления образованием и детерминирует развитие негативных процессов в ближайшей и долгосрочной перспективе.

Социальное проектирование ДОМ должно строиться с соблюдением организационных принципов. Среди них следует выделять структурно-организационные, структурно-функциональные и структурно-процессуальные группы принципов.

На основании вышеизложенного, современная система социального проектирования

учреждения дополнительного образования молодежи должна представлять следующую структуру (рисунок 2).

Как видно на рис. 2, в предлагаемом варианте системы могут быть представлены несколько основных уровней управления: а) формального управления: федеральные органы управления; министерские (ведомственные); территориальные (местные); учреждения образования различных видов собственности; б) неформального (социального контроля): институты гражданского общества, традиции, обычаи, нравы, нормы, ценности [3, с 16].

Организационная структура социального проектирования образования (в т. ч. ДОМ) должна включать в себя единую систему центров проектирования кризисных ситуаций в образовательном пространстве. В качестве структурных элементов в нее уже сегодня включены соответствующие министерские и ведомственные структуры управления.

Такой подход дает возможность создать центральный орган социального проектирования, ответственный за обеспечение образования молодежи. Оптимальная система социального проектирования предполагает сочетание централизации государственного управления с расширением прав и возможностей нижестоящих структур в решении задач профилактики угроз в сфере образования молодежи.

### **3 Структура управления социальным проектированием дополнительного образования**

Организационная система управления в нашей стране (с ее огромной территорией, большим количеством и многонациональностью населения) невозможна без построения всей вертикали взаимодействия с использованием единых технических средств и программного обеспечения. В условиях быстрого прогресса в создании новых информационных средств и технологий всякая перспектива в деятельности затруднительна без постоянного научного обеспечения. Поэтому в организационной структуре социального проектирования становится необходимостью централизация научно-исследовательских работ.

Построение организационной структуры социального проектирования должно быть адекватной как опасностям, так и экономическим возможностям субъектов управления и обеспечивать решение таких задач, как:





Рисунок 2 – Вариант системы социального проектирования учреждения дополнительного образования молодежи

анализ и оценка социально-психологической обстановки в сфере образования, своевременное вскрытие угроз, прогнозирование их развития, планирование деятельности по предупреждению и ликвидации опасностей, выработка указаний и рекомендаций разрешения социальных конфликтов в образовательной среде и т.п.; оценка эффективности системы ДОМ; руководство деятельностью учреждений ДОМ и координация их взаимодействия с общественными организациями и объединениями; обеспечение эффективного функционирования системы подготовки педагогических и иных кадров для ДОМ; контроль развития системы ДОМ и других.

В ходе совершенствования системы социального проектирования ДОМ должны выполняться несколько требований: во-первых, сохранение и максимальное использование потенциала систем социального проектирования (управления) законодательной и исполнительной власти; во-вторых, комплексное совершенствование всех элементов системы управления при первоочередном развитии

системы связи, передаче информации, контроля исполнения; в-третьих, соответствие инфраструктуры системы социального проектирования составу федеральных и местных органов управления, выполняемым задачам, экономическим возможностям; в-четвертых, обеспечение взаимосвязанного функционирования всех уровней социального проектирования; в-пятых, унификация и стандартизация систем и средств социального проектирования, программная и аппаратная совместимость, модульно-блочное построение и другое. В контексте данного исследования предполагается определение «облика» системы управления социальным проектированием дополнительного образования молодежи крупного города. Ее составными частями должны быть несколько функциональных групп (рисунок 3).

Построенная таким образом институциональная система социального проектирования ДОМ способна синтезировать в себе такие виды деятельности, как: аналитическую, прогнозирование, проектирование, социаль-



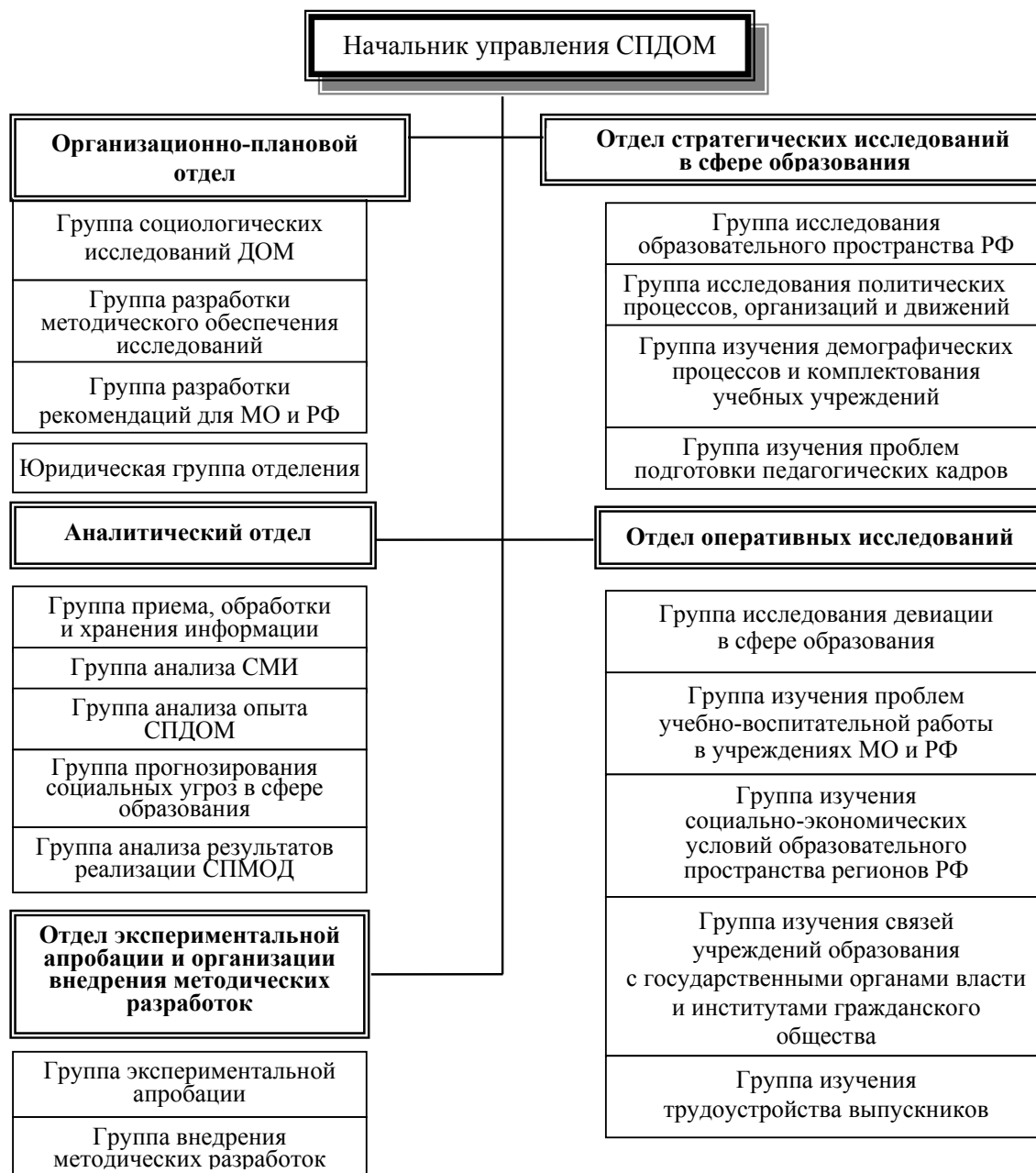


Рисунок 3 – Структура управления социальным проектированием дополнительного образования молодежи крупного города (вариант)

ное планирование и непосредственное руководство конкретными образовательными процессами.

Совершенствование системы социального проектирования ДОМ, как показывают расчеты, не повлечет за собой значительные дополнительные расходы, так как она будет встроена в систему общего управления образованием, где в настоящее время есть достаточные финансовые и технические ресурсы. Эффективность и качество системы управления повышаются за счет рационального введения элементов цент-

рализации, коллективной выработки и принятия стратегических решений.

### Заключение

Таким образом, для рационализации системы социального проектирования ДОМ сложились благоприятные условия: успешно функционирует многоуровневая система подготовки кадров, способная удовлетворять потребности органов государственного управления ДОМ; есть достаточное количество финансовых и технических ресурсов.

*Литература*

- 1 **Аверченко Л. К.** и др. Психология управления / Л. К. Аверченко, Г. М. Залесов, Р. И. Мокшанцев, В. М. Николаенко. Новосибирск: НГАЭ И У.М. ИНФРА, 2007. С. 76.
- 2 **Гостев А. Н. Демченко Т. С.** Гражданское общество: контроль над деятельностью государства: монография. М.: СГА, 2011. С. 71.
- 3 **Гостев А. Н.** Информационно-психологическая защита промышленного предприятия: монография. М.: ГУУ, 2013. 167 с.
- 4 **Фомина А. Б.** Интеграция общего и дополнительного образования: стратегия и современная практика. М.: Гардарики, 2009. 69 с.

## УЧЕТ НАЦИОНАЛЬНЫХ И КОНФЕССИОНАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ В СОЦИАЛЬНОМ ПРОЕКТИРОВАНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ МОЛОДЕЖИ КРУПНОГО ГОРОДА

Ткаченко А. В.  
МГПУ, Москва

В статье описывается новая модель дополнительного образования молодежи, предложенная кафедрой общей и прикладной социологии ИПССО ГБОУ ВПО МГПУ. Особое внимание в модели отводится этноконфессиональным факторам нравственного состояния и религиозного сознания московской молодежи.

*Ключевые слова:* модель дополнительного образования, религия, молодежь, национальные и конфессиональные условия, национально-религиозные традиции, повышение духовно-нравственной культуры, моральный релятивизм.

## THE NATIONAL AND CONFESSIOAL CONDITIONS SIGNIFICANCE IN THE SOCIAL DESIGNING OF SUPPLEMENTARY EDUCATION FOR YOUNG PEOPLE IN A CITY

Tkachenko A. V.  
MCTTU, Moscow

A new supplementary education model for young people is presented in this article. It was offered by the Department of General and Applied Sociology of IPSSR MCTTU. Particular attention in this model is paid to ethnoconfessional facts of moral views and religious believes in young people.

*Key words:* supplementary education model, religion, young people, national and confessional conditions, national and religious traditions, spiritually-moral culture increase, moral relativism.

### Введение

Без учета национальных и конфессиональных условий невозможно оптимизировать дополнительное образование детей и молодежи современного крупного города. Дополнительное образование должно следовать определенной логике, и лучшим вариантом применения этой логики может стать модель поэтапного развития духовного просвещения в сочетании с комплексным подходом при реализации учебных программ, предназначенных для школьников, студентов и желающих повысить свою квалификацию молодых учителей [3].

Предложенная ниже модель дополнительного образования учитывает национально-религиозные особенности учащихся и членов их семей и ориентирует молодежь в духовном пространстве современного города, основываясь на традиционных для России культурных ценностях и учитывая перемены, происходящих в мире. Актуальность представленной модели определяется острой социальной необходимостью ликвидировать сложившийся в последние годы пробел в духовно-нравственном воспитании и культурно-историческом образовании подрастающего поколения. Без

ликвидации духовно-нравственной безграмотности будущее российского общества видится оторванным от национальных корней, которые можно сохранить лишь благодаря бережному отношению к духовным традициям предков, включая национально-религиозные традиции. Ведь по данным ВЦИОМ, чаще всего именно «религия выступает для россиян в качестве национальной традиции, веры предков» [9].

Опрос, проведенный в конце 2012 года кафедрой общей и прикладной социологии ИПССО МГПУ среди 540 москвичей в возрасте от 14 до 30 лет, демонстрирует понимание многими молодыми людьми важности сохранения хотя бы некоторых традиций (таблица 1) [13, с. 155].

Т а б л и ц а 1

### Отношение молодежи к сохранению религиозных традиций в современном обществе

Нужны ли современному обществу религиозные традиции?	Соотношение ответов, %
Нужны	48
Не нужны	14
Нужны только те, что проверены временем	38

Опрос 400 молодых людей, проведенный ИПССО в начале 2011 г., показал, что менее 10% респондентов считают, что никакой практической значимости религиозные традиции не имеют; 5% респондентов, напротив, признали, что традиции и обычаи сплавляют общество и прививают молодому поколению нравственные ценности; 33% респондентов затруднились высказать свою позицию. «Для тех, кто признаёт важность традиций, религиозные обряды — это “выражение себя”, способ “приблизиться к Богу” или способ “почувствовать себя частью своего народа”. Некоторые писали, что религиозные традиции укрепляют семьи, а иные ищут в религии успокоение» [15, с. 421].

В то же время, опрос, проведенный социологами ИПССО МГПУ в конце 2011 г. среди москвичей 15–22 лет, свидетельствует о недостаточном внимании жителей современного города к национальным духовным традициям (таблица 2) [16, с. 100].

Кроме того, приходится констатировать, что угрозу для безопасности жителей крупного города создает моральный релятивизм значительной части подростков и молодежи, их потребительское отношение к жизни и распространение в их среде девиантного поведения. Терпимость молодежи в отношении аморальных поступков также подтверждается исследованием социологов ИПССО (таблица 3) [16, с. 104–105].

Но все это следствия, а не причины социальных проблем, при том, что для профилактики любой проблемы требуется повлиять именно на причину, а причиной в данном случае является незнание многими детьми и родителями основ национально-религиозной этики. Помочь ликвидировать это незнание призвана учебная модель, разработанная кафедрой общей и прикладной социологии ИПССО МГПУ.

### 1 Характеристика новой модели дополнительного образования с учетом национальных и конфессиональных условий жизни большого города

Цель организации дополнительного образования с учетом национальных и конфессиональных условий — повышение культурно-образовательного и нравственного уровня развития личности учащихся и работников городских школ и вузов. В виде предложенной модели общество получит учебный продукт, который можно легко внедрять в современную систему дополнительного образования Москвы и других крупных городов России. Поэтому модель отражает интересы не только верующих, но и всего общества, от духовно-нравственного состояния которого зависят смысл и уровень жизни народа.

Для достижения поставленной цели в ходе реализации заложенной в модели программы должны быть решены следующие задачи:

Таблица 2

#### Религиозные традиции в семьях школьников и студентов

Существуют ли в вашей семье какие-либо религиозные традиции?	Частота, чел.			В процентах, %		
	В семьях школьников	В семьях студентов	Всего	В семьях школьников	В семьях студентов	Всего
Есть	67	58	125	16,75	14,5	31,25
Есть, но им не придается значение	64	80	144	16	20	36
Отсутствуют	69	62	131	17,25	15,5	32,75
Итого	200	200	400	50	50	100

Таблица 3

#### Отношение школьников и студентов к лицам, совершающим безнравственные поступки

Каково ваше отношение к лицам, поступающим безнравственно в тех случаях, когда в отступлении от морали не видно вреда для окружающих?	Частота, чел.			В процентах, %		
	Школьники	Студенты	Всего	Школьники	Студенты	Всего
Терпимое (с пониманием)	108	116	224	27	29	56
Безразличное	56	51	107	14	12,75	26,75
Резко отрицательное	38	31	69	9,5	7,75	17,25
Итого	200	200	400	50	50	100

- а) историко-онтологическая — отобразить и представить педагогам и учащимся в системном виде самую необходимую информацию о возникновении, развитии и роли в современном обществе традиционных для России религиозно-нравственных учений и ценностей;
- б) социально-культурная — помочь школьному преподавателю, родителям и ребенку сохранить традиционные связи между поколениями и преодолеть ценностное отчуждение между детьми и взрослыми, столь характерное для жителей крупных городов;
- в) идеологическая — помочь учителю и ученику сформулировать критерии нравственного поведения в условиях общего идейного кризиса и создания в городах общества потребления;
- г) мировоззренческая — опровержение утверждения о несовместимости педагогической и духовной мысли и предотвращение попыток введения религиозно-культурологического образования без учета мнения религиозных организаций, когда эти попытки влекут за собой искажение содержания преподаваемого материала;
- д) организационная — организация духовно-нравственного воспитания на основании принципа системности;
- е) психолого-педагогическая — устранение психологических преград для осуществления выбора мировоззренческих основ воспитания детей в семье и в образовательных учреждениях и преодоление сложившегося

на практике разделения сфер образования и воспитания.

Модель дополнительного образования в представленном ниже виде имеет инновационный характер. Ее инновационность определяется:

- а) опорой на современные научно-эмпирические данные — на регулярно проводящиеся кафедрой общей и прикладной социологии ИПССО исследования религиозного сознания и нравственного состояния московских школьников и студентов [13, 14, 15, 16];
- б) созданием в системе среднего и высшего образования педагогических технологий, позволяющих комплексно и в определенные сроки решать проблему духовно-нравственной безграмотности московских юношей и девушек.

В основе модели лежит гипотеза о ее реалистичности. Уверенность в возможности реализации модели основана:

- а) на результатах эмпирических исследований духовного мировосприятия и поведения молодежи;
- б) на апробации предложенных в модели направлений работы с молодежью в ходе преподавания в ИПССО учебных дисциплин «Социология религии» и «История и теория религий».

Опрос социологов ИПССО МГПУ позволяет утверждать, что большая часть молодежи принимает идею о введении дополнительного учебного курса, знакомящего учащихся с основами религиозных верований и культур разных народов (таблица 4) [16, с. 102]:

Таблица 4

**Отношение школьников и студентов к включению в учебную программу религиозоведческого курса**

Внедрение религиозоведческой дисциплины	Частота, чел.			В процентах, %		
	Школьники	Студенты	Всего	Школьники	Студенты	Всего
Можно ввести лишь чисто ознакомительный курс вроде «Истории религий» или «Религиоведения»	73	69	142	18,25	17,25	35,5
Любую религиозоведческую дисциплину можно преподавать лишь факультативно, по желанию учащихся	52	57	109	13	14,25	27,25
Нужно ввести обязательный предмет «Основы религиозного знания». Причём желательно, чтобы занятия вёл священнослужитель	44	37	81	11	9,25	20,25
У нас светское государство, и всякая пропаганда религии должна быть вынесена за пределы учебных заведений	31	37	68	7,75	9,25	17
Итого	200	200	400	50	50	100



Концепция модели развития духовно-нравственной культуры в рамках дополнительного образования включает в себя два компонента:

- 1) информационно-просветительский, или религиозно-культурологический — предоставление школьникам, студентам, а заодно и учителям необходимого минимума знаний о традиционных религиях России, их учении и традициях с доходчивым объяснением самых важных и сложных религиозных терминов, догм и обрядов;
- 2) культурно-мировоззренческий, или этический — предоставление школьникам и студентам актуальных для современного общества представлений о морали с попутным перечнем этических запретов и предписаний, которые есть в православии, протестантизме, исламе, иудаизме и в других распространенных в российских городах религиях, и объяснением значения этих заповедей.

Адресатами программы повышения духовно-нравственной культуры должны стать те категории учащихся, на которые она направлена и у которых предполагается ликвидировать духовную неграмотность в рамках дополнительного образования: в первую очередь — это учащиеся 4–11-х классов средних школ, во вторую очередь — студенты высших учебных заведений и уже в третью очередь — школьные учителя, в силу недостаточной компетенции неготовые преподавать курсы вроде «Основ духовно-нравственной культуры народов России». Поэтому концепция учебной модели привязана к разработкам курсов, программ и учебников, отдельно предназначенных:

- 1) для городских школьников (подготовка факультативных и кружковых занятий и расширяющего дополнения и методического приложения к уже имеющимся учебникам для преподавания в школах предметов «Основы духовно-нравственной культуры народов России» и «Основы светской этики и религиозной культуры»);
- 2) для студентов (подготовка факультативной программы и программы дополнительной специализации по религиоведению);
- 3) для педагогов (подготовка учебника и привязанной к нему программы курса повышения квалификации молодых школьных учителей).

Следовательно, концепция охватывает почти весь комплекс программ, которые можно

подготовить для внедрения в систему дополнительного городского образования.

## **2 Методологические подходы и рекомендации по учету этноконфессиональных факторов в новой модели дополнительного образования**

Концепция новой модели дополнительного образования учитывает связанные с современными социальными тенденциями и этноконфессиональными различиями методологические проблемы, возникающие в ходе преподавания гуманитарных предметов.

1 Пятилетние исследования кафедры общей и прикладной социологии ИПССО показали, что школьники имеют большую склонность к восприятию информации о религии, чем студенты, учителя и родители, которых были воспитаны в годы атеистической пропаганды. Поэтому в отношении школьников и взрослых в рамках дополнительного образования должны быть предусмотрены разные подходы. В работе со школьниками предполагается подача информации с сопутствующим разъяснением критериев социально одобряемого и аморального поведения и примерами, воздействующими на эмоции. В работе со взрослой аудиторией (студентами, учителями) усматривается необходимость сочетания новой информации с указанием на социальные причины возникновения религиозных предписаний и логической аргументацией, позволяющей противостоять скептическим суждениям.

2 Городские школьники до конца не социализированы и несамостоятельны, так как основные бытовые вопросы и связанные с ними проблемы за них решают родители. Большое информационное давление на формирующуюся личность подростка оказывают Интернет, кино и телевидение. И тот стиль поведения, который пропагандируют масс-медиа, нередко противоречит традиционному представлению о нравственности. Поэтому модель дополнительного образования, основанная на желании ликвидировать духовно-нравственную безграмотность, должна отказаться от использования назидательного тона в ходе учебного процесса.

Методологически неверно пытаться заставить учащегося поменять свое мнение о морали, если он привык получать информацию, противоречащую словам учителя, из

городских СМИ и от родителей, принадлежащих определенной национальности и религии. Вместо чтения нотаций предлагается войти в доверие к учащимся так, чтобы они поняли, что не школа, а телевидение или община ими манипулирует. Если дети испытывают к взрослому доверие, они будут ему признательны. Но для этого нужно знать интересы, вкусовые пристрастия, моду и национальные обычаи подростков и, не запрещая то, что им нравится, советовать посмотреть, прочитать или послушать полезные для нравственного воспитания произведения.

3 Последние исследования показывают, что, несмотря на разные этнические корни, большинство студентов склоняются к итсизму — внеконфессиональному представлению о том, что Бог есть, но это не тот вечно живой и разумный Бог, о котором говорят традиционные религии [13, 14]. По словам теолога И. В. Щербаковой, «к сожалению, люди часто рассуждают так: бездуховность и атеизм — это плохо, а какая угодно духовность, любая вера — это хорошо. Важно *верить во что-то* (курсив мой — А. Т.) светлое, возвышенное, а различия между религиями принципиального значения не имеют. Как эти нехитрые рассуждения далеки от той глубины, которая характерна для людей действительно верующих, воцерковленных и серьезно мыслящих» [17, с. 11].

Специальный онлайн-опрос, в ходе которого социологи ИПССО опросили 540 молодых людей в возрасте от 14 до 30 лет, выявил ту же тягу московской молодежи к итсизму (таблица 5) [13, с. 153–154].

Таблица 5  
Восприятие Бога московской молодежью

Верите ли вы в то, что:	Соотношение ответов, %
Есть Бог, который создал человека по Своему образу и подобию	29
Есть что-то свыше, от чего мы все зависим	60
Ничего сверхъестественного не бывает	11

Таким образом, религиозные знания студентов поверхностны, их представления о Боге, религии и морали абстрактны, а сами они, как неопределившиеся с верой, являются прекрасным объектом для идейного влияния

извне, потому что проще всего переубедить неопределившихся. Поэтому представленная модель дополнительного образования предлагает не идти на поводу у аудитории, и вместо аморфного использовать гибкий стиль общения, сознательно направляя аудиторию от итсизма в сторону восприятия традиционных для российского общества ценностей.

4 Используя системный подход, концепция дополнительного образования предлагает рассматривать основную традиционную религию России православие как систему, границы которой итсизм размывает своей неопределенностью.

Социологи ИПССО попросили 400 респондентов от 15 до 22 лет указать степень своей религиозности по 10-балльной шкале, где 1 балл означал полное безверие, а 10 баллов — безукоснительное признание Бога [14, с. 117–118; 16, с. 99–100]. В итоге, как абсолютно верующими, так и совершенно неверующими признали себя примерно по 12% от всех опрошенных. В целом, верующими и скорее верующими, чем неверующими, оказались 46,5%, т. е. чуть меньше половины молодых москвичей. Соответственно, неверующих и скорее неверующих, чем верующих, выявлено 53,5%, из которых атеистами назвались лишь 15%. Самым популярным был ответ «5 баллов», т. е. середина между верой и безверием (16%). От 7 до 11% пришлось на лиц, поставивших своей вере 2, 3, 4, 6, 7, 8 и 9 баллов.

Можно было бы предположить, что речь идет об агностицизме московской молодежи — сомнениях в существовании Бога. Однако, скорее всего, следует говорить об итсизме — аморфной вере «во что-то», поскольку абсолютное большинство — 76% опрошенных — все же признали, что, пусть и сомневаясь в существовании Бога, они во что-то верят. Это те респонденты, которые оценили свои религиозные чувства от 2 до 9 баллов. Таким образом, исследователь может констатировать тот факт, что вера большинства респондентов размыта, но это никак не значит, что вера отсутствует. Просто она не совсем ясна самим школьникам и студентам. На рисунке 1 наглядно показано процентное соотношение всех 10 уровней религиозного чувства молодежи (от 1 до 10 баллов).

При размывании границ из внешней среды в систему проникают чужеродные для российской культуры элементы — сектанты, оккультисты и представители восточных куль-

тов. Поэтому для осуществления ликвидации духовной неграмотности не предполагается борьба с атеистами, которых как среди молодежи, так и среди взрослых всего около 15% и которые имеют сложившиеся убеждения. Не ставится целью переубедить атеистов и сделать их верующими. Вместо этого предлагается инновационный подход, основанный на информировании и убеждении инертного и неопределившегося большинства учащихся-итсистов. Концепция исходит из признания факта духовной безграмотности итсистов, которые могут изменить свою позицию при получении дополнительных знаний о религии и духовной культуре своего народа.

**Уровень религиозности респондентов**

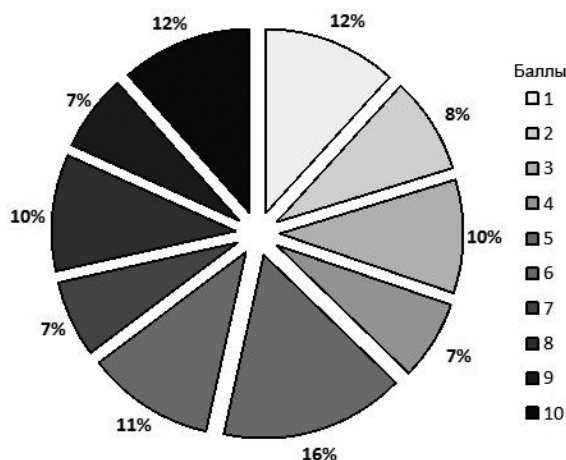


Рисунок 1 – Соотношение уровней религиозного чувства молодежи

5 Среди подростков и молодежи распространяется моральный релятивизм — мысль о том, что вечных моральных ценностей не бывает, все нравственные постулаты относительны и если в какой-то момент это понадобится, то можно отказаться от следования морали. В целях борьбы с релятивизмом целесообразно объяснение практически значимой стороны морали, раскрытие религиозного понятия греха и демонстрация примеров, приводящих людей от отрицания морали к деструктивным последствиям (войнам, самоубийствам, уголовным преступлениям, пьянству и наркомании). При этом учитывается, что по поводу межличностных отношений позиции верующих и неверующих могут совпадать, так как и те и другие в основном не одобряют делинквентное поведение. Примеры девиации должны быть яркими и убедитель-

ными и содержащими поучительные подробности, поскольку идея только тогда овладевает сознанием, когда рисует в нем яркий и запоминающийся образ.

6 Среди детей, молодежи и старшего поколения имеется растущий интерес к религии. Социологические опросы показывают, что верящих в Бога, рай и ад (просто верующих) становится все больше, и общество признает возможность влияния Церкви на обсуждение и решение важнейших социальных проблем через консультации. Доверие общества государственным институтам невелико, так как в России не разработаны до конца механизмы оказания помощи нуждающимся категориям граждан. Сами граждане не привыкли брать на себя ответственность за свои поступки. Поэтому многие люди психологически готовы искать объединяющую их идею и опору в религии. Дополнительное образование может использовать это настроение и предложить как объяснение ответственности личности за свой нравственный выбор, так и информирование о позиции религиозных общин по социально злободневным вопросам.

7 Против Церкви и христианства в целом ряде средств массовой информации фактически ведется пропагандистская кампания, которая рассчитана не на традиционно верующих и не на атеистов, а на неопределившееся большинство [7]. Нередко священнослужители, родители и педагоги сами дают повод для критики. Но невозможно учить нравственности, если учитель подает обратный пример. В отношении критики Церкви модель дополнительного образования должна включать в себя разные подходы для работы со взрослыми и детьми. Взрослым предлагается объяснение целей и средств антирелигиозной кампании, а детям — приведение исторических примеров людей, ведших достойный образ жизни, и упорной борьбы против общественной дискредитации морально-религиозных ценностей.

8 Среди учащихся учебных заведений крупных городов неизбежно встречаются представители разных национальностей и конфессий. Поэтому преподаватель, рассказывающий учащимся о религиозных ценностях и традициях отдельных народов, никогда не должен забывать о старых и современных межнациональных конфликтах. Если они актуальны для того города, где ведется преподавание, то педагогу заранее нужно подготовить ответы на простодушные ученические вопросы о

существовании условно «хороших» и «плохих» народностей. Своими ответами, содержащими конкретные примеры и пояснения, учитель должен постараться убедить учеников в том, что нет «хороших» и «плохих» народов и традиционных религий. Для этого требуется тщательная подготовка педагогов учреждений дополнительного образования к каждому новому занятию, во время которой им необходимо отобрать учебную информацию, позволяющую указать на общие, объединяющие разные народы, культурные факты.

### **3 Направления реализации модели дополнительного образования с учетом национальных и религиозных условий**

Для реализации модели дополнительного образования с учетом национальных и религиозных условий можно предложить ряд конкретных мер:

- а) разработка учебных программ для работы с педагогами и учащимися средних школ и вузов крупного города;
- б) разработка учебно-методических рекомендаций по внедрению составленных программ;
- в) издание расширяющих дополнений к учебникам по школьным и вузовским обществоведческим дисциплинам;
- г) введение факультативных курсов для школьников младших и старших классов;
- д) введение курсов дополнительной специализации для студентов вузов;
- е) введение курсов повышения квалификации молодых школьных учителей;
- ж) подготовка инновационной литературы, предназначенной для учителей, школьников, студентов и аспирантов.

Введение в дополнительное образование предметов по изучению национально-религиозной культуры призвано консолидировать педагогическую и родительскую общественность, представителей конфессий и органов управления образованием в деле нравственного и патриотического воспитания детей и как результат — вернуть в систему образования воспитательную составляющую на основе традиционных религиозных ценностей. Задачи, стоящие перед современной системой образования, требуют создания «тематически-смыслового пространства совместной деятельности педагогов» и «родителей на каждом этапе школьного обучения» [11, с. 34].

Дополнительное образование в крупных городах должно предполагать школьное преподавание религиоведения по выбору семей учащихся и вузовское — по выбору студентов. Изучение религиозных культур и этики по выбору семьи (родителей или уполномоченных лиц) или самого учащегося — это оптимальная форма духовно-нравственного воспитания. Подобная организация процесса не способствует росту межрелигиозной или межэтнической напряженности, а содействует взаимопониманию представителей различных культур и народов, собранных в мегаполисах.

Способность учителя «применять знания, умения и опыт в профессиональной деятельности предполагает детальную расшифровку того, о каких знаниях, умениях и опыте идёт речь» [3, с. 24]. Поэтапная реализация программы повышения духовно-нравственной культуры учащихся в рамках системы дополнительного образования выстраивается по 4-м основным направлениям.

1 Развитие духовно-нравственной культуры учащихся младших и средних классов общеобразовательной школы.

В процессе взросления школьника «ценности умственного и нравственного развития» постепенно «начинают заслонять ценность его физического развития. ... В ходе этого периода, ... в зависимости от этнокультурных и отчасти индивидуальных особенностей, доминирующее значение приобретает познавательная мотивация» [12, с. 14]. Поэтому содержание нравственного воспитания и обучения на данном этапе включает:

1.1 ознакомление школьников с доступными для их восприятия мультипликационными и художественными фильмами (например, «Доживем до понедельника») и произведениями живописи (например, картинами Васнецова), имеющими нравственную основу и формирующими высокий эстетический вкус у ребенка и подростка;

1.2 прослушивание лучших образцов классической музыки (например, «Метели» Свиридова) и ознакомление с музыкой, песнями и танцами разных народов (русского, украинского, татарского, кавказских народов и т.д.);

1.3 приведение примеров чести и самопожертвования из отечественной истории (Александр Невский, Дмитрий Донской, Минин и Пожарский, герои Отечественной войны 1812 г., воины и труженики тыла в годы



Великой Отечественной войны и т.д.). Особый акцент следует делать на примерах совместной борьбы и на совместных достижениях разных народов, проживающих на территории России;

1.4 чтение адаптированных фрагментов Библии (и иных священных текстов), где содержатся призывы к любви, терпению, воздержанности, трудолюбию, бескорыстию и состраданию (с перечислением всех христианских заповедей, примерами и комментариями);

1.5 показ репродукций произведений национального и религиозного искусства русского и иных народов с объяснением их значения и экскурсии с посещением самых известных храмов и иных памятников архитектуры родного города;

1.6 демонстрация примеров доброго отношения к людям и животным для развития чувства эмпатии (забота о больных, помощь родным и одноклассникам, гуманное обращение с домашними животными и т.д.).

2 Развитие духовно-нравственной культуры учащихся старших классов общеобразовательной школы и профтехучилищ.

Содержание обучения на данном этапе включает в себя:

2.1 ссылки на кинофильмы (например, «Остров» П. Лунгина) и литературные произведения нравственной направленности (например, «Братья Карамазовы» Ф.М. Достоевского);

2.2 рекомендации к прослушиванию духовной музыки (например, М. И. Глинка, М. П. Мусоргский или П. И. Чайковский) и лучших образцов современной музыки разных народов;

2.3 примеры из истории народов России, раскрывающие духовность, жертвенность и созидание (Пересвет и Ослябя, патриарх Гермоген, адмирал Ушаков, Багратион, Александр Матросов, Сидор Ковпак и др.);

2.4 обсуждение доводов известных философов, писателей и богословов (разных конфессий), призывавших к добру, милосердию и нравственному самосовершенствованию и признававших связь морали с религией (Заратуштра, Конфуций, Платон, ветхозаветные пророки, христианские апостолы, Р. Декарт, Г. Лейбниц, М. Ломоносов, А. Пушкин, Н. Гоголь, Ф. Достоевский, Л. Толстой, Д. Менделеев, И. Павлов, А. Эйнштейн, А. Швейцер и др.);

2.5 обсуждение исторических и современных социальных (включая межнациональ-

ные и межконфессиональные) конфликтов с указанием их действительных причин и способов разрешения на основе объединяющего всех людей духовного мировосприятия;

2.6 ссылки на основы вероучений и культурные традиции народов России с изложением истории их развития и с демонстрацией положительных примеров нравственного, с религиозной и светской точек зрения, образа жизни. Показ взаимосвязи светской и религиозной этики.

При этом надо учитывать, что моральный релятивизм молодежи заставляет ее относиться к религиозной этике субъективно и избирательно. Об этом говорят данные онлайн-опроса, проведенного ИПССО среди 540 молодых респондентов (таблица 6) [13, с. 155].

Таблица 6

**Отношение молодежи к религиозной этике**

Если вам скажут, что ваш поступок не одобряется религией, это вас насторожит?	Соотношение ответов, %
Да	15
Нет	27
Смотря, какой поступок	58

3 Развитие духовно-нравственной культуры студентов высшего учебного заведения.

Содержание обучения на данном этапе включает в себя:

3.1 ссылки на социальную статистику (о численности и причинах разводов, социального сиротства, наркомании, преступности, бытовой грубости, насилия и прочих примеров аморального поведения);

3.2 углубленное изучение догматических основ традиционных религиозных вероучений и связанных с ними линий социального поведения. Указание на практическую значимость соблюдения норм традиционной морали;

3.3 изучение истории гонений на духовенство разных конфессий в советский период [6];

3.4 обсуждение социальных и психологических последствий вовлечения людей в тоталитарные секты и радикальные националистические группировки и предоставление информации о существующих в России сектах и культах и о проводившихся психологами и психиатрами исследованиях на эту тему [5, с. 75–85];



3.5 описание современной общественной деятельности Русской Православной Церкви и ведущих организаций иных конфессий, демонстрирующее примеры нравственного поведения духовенства и верующих мирян, в целях духовного просвещения учащихся. При этом надо учитывать более равнодушное отношение православных к вере своих предков, обрядам и духовенству: «Наиболее воцерковленными оказываются последователи неправославных христианских течений: в этой группе большинство помогает при храме (71%), читает духовную литературу и общается с духовником (по 57%). Для сравнения, среди православных эти проявления духовной жизни свойственны лишь 13–16%» [2];

3.6 критический разбор работ классиков философии и социологии религии (А. Сен-Симон, Э. Ланг, М. Вебер, Э. Дюркгейм, Б. Малиновский, Т. Парсонс, А. Мень, П. Бергер, Р. Белла и др.).

4 Повышение квалификации молодых школьных учителей.

Содержание дополнительного образования для учителей включает в себя:

4.1 ссылки на новейшие социологические исследования, в том числе проводимые ИПССО МГПУ, которые показывают реальное отношение москвичей и жителей крупных городов к религии, нравственности и людям разных национальностей;

4.2 анализ достижений современных православных исследователей (А. Кураев, А. Дворкин, А. Осипов, Д. Сысоев и др.) и зарубежных (М. Сингер, Дж. Лалич, К. Эванс, М. Лангоун) антикультовых исследователей религии;

4.3 критический анализ научной литературы (М. Монтень, Д. Дидро, О. Конт, Г. Спенсер, К. Маркс, Э. Тайлор, Э. Дюркгейм, З. Фрейд, Л. Штернберг, Дж. Фрэнгер, С. Токарев, С. Московичи, А. Баркер и др.).

4.4 обсуждение основных проблем современного общества (и молодежи в первую очередь), которые можно решить, придерживаясь позиции религиозной нравственности и национальной терпимости;

4.5 изучение религиозного и полиэтнического культурно-исторического наследия города (храмов, иконописи, фресковой живописи, музеев, достопамятных мест) с указанием примеров возрождения религиозных организаций и восстановления храмов в наши дни;

4.6 повторение характерных особенностей догматики, культа, моральных предписаний, образа жизни и национальных обычаев традиционных религий России и обнаружение в них отличных и, что особенно важно, сходных черт.

### Заключение

Таким образом, представленная модель дополнительного образования опирается на существующие запросы общества и предусматривает постепенное повышение духовно-нравственной культуры молодежи, усложняя и дополняя информационный материал по мере физического, психологического и духовного взросления обучаемой аудитории.

Поскольку около 75% жителей России по традиции идентифицируют себя с православием [1, 10], наибольший объем учебной информации, предоставляемой на всех 4-х уровнях реализации данной модели, касается русской истории, христианской культуры и роли православия в развитии Российского государства и общества. Вместе с тем, учащимся будут даны необходимые сведения о светской этике и науке, а также об истории, религиозных обычаях и культуре других народов России и Ближнего зарубежья. Ознакомление молодежи с христианскими, исламскими и прочими конфессиональными духовно-нравственными ценностями, равно как и само духовно-нравственное воспитание, подразумевающее раскрытие смысла религиозных традиций, планируется проводить вне обучения непосредственно религиозной практике и вне участия молодежи в религиозных богослужениях.

Ожидаемые результаты реализации предлагаемой модели:

- а) создание образовательной базы для преодоления кризиса духовно-нравственного состояния урбанистического общества;
- б) активизация ранее не востребованных воспитательных механизмов укрепления социального института семьи;
- в) укрепление межрелигиозного и межэтнического взаимопонимания, так как, хотя «основная часть населения (55%) не склонна делать вывод о росте в стране межнациональной нетерпимости и агрессивности» [8], проблема религиозно-этнических конфликтов стоит в российских городах очень остро;

- г) возрождение лучших традиций патриотического и духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения;
- д) снижение уровня делинквентного поведения городских подростков и молодежи.

Имеющая инновационный характер модель дополнительного образования молодежи подготовлена не только с учетом существующих национальных и конфессиональных условий, но и с опорой на данные

социологических исследований, проведенных сотрудниками кафедры общей и прикладной социологии ИПССО МГПУ. Предложенная модель спроектирована на основе теоретико-прикладных научных разработок, базируется на объективных показателях и может быть внедрена в систему школьного и высшего образования — как в Москве, так и в любом другом крупном городе России.

#### *Литература*

- 1 Верим ли мы в Бога? // Пресс-вып. ВЦИОМ № 1461. URL: <http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=13365>.
- 2 Верующих в России много, воцерковленных — значительно меньше // Пресс-вып. ВЦИОМ № 1465. URL: <http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=13385>.
- 3 **Геворкян Е. Н., Романова Е. С., Абушкин Б. М.** Проект профессионального стандарта на должность «Учитель» // Системная психология и социология. 2012. № 6. С. 21–47.
- 4 **Гостев А. Н.** Социальное проектирование дополнительного образования молодежи в г. Москве: монография. М.: СГА, 2013. 200 с.
- 5 **Дворкин А. Л.** Сектоведение: Тоталитарные секты. Опыт систематического исследования. Н.-Новгород: Христианская библиотека, 2008. С. 75–83.
- 6 **Емельянов Н. Е.** Оценка статистики гонений на Русскую Православную Церковь (1917–1952 годы) // Golden Time. URL: [http://www.goldentime.ru/nbk\\_31.htm](http://www.goldentime.ru/nbk_31.htm).
- 7 Кто стоит «PUSSY RIOT»? // Пресс-вып. ВЦИОМ № 2151. URL: <http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=113273>.
- 8 Национальная и религиозная нетерпимость: тенденция к росту? // Пресс-вып. ВЦИОМ № 390. URL: <http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=2274>.
- 9 Религия в жизни россиян. // Пресс-вып. ВЦИОМ № 1116. URL: <http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=11099>.
- 10 Религия в нашей жизни // Пресс-вып. ВЦИОМ № 789. URL: <http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=8954>.
- 11 **Романова Е. С., Бершедова Л. И., Макшанцева Л. В.** Основные аспекты психолого-педагогического сопровождения ФГОС в системе среднего и высшего образования // Системная психология и социология. 2013. № 7. С. 26–34.
- 12 **Рыжов Б. Н.** Системная периодизация развития // Системная психология и социология. 2012. № 5. С. 5–24.
- 13 **Ткаченко А. В.** Духовные представления современной московской молодежи // Фундаментальная наука и технологии — перспективные разработки. Мат-лы междунар. научно-практ. конференции (22–23 мая 2013 г.). North Charleston, USA: CreateSpace Independent Publishing Platform, 2013. Т. 1. С. 149–157.
- 14 **Ткаченко А. В.** Итсизм как основная форма религиозной веры современной молодежи // Системная психология и социология. 2012. № 6. С. 112–120.
- 15 **Ткаченко А. В.** Отношение молодых москвичей к религиозным традициям // Психология нравственности и религия: XXI век: сб. статей. Щёлково МО: П. Ю. Мархотин, 2011. С. 418–424.
- 16 **Ткаченко А. В.** Отношение московской молодежи к религии и нравственности // Системная психология и социология. 2012. № 5. С. 97–107.
- 17 **Щербакова И. В.** Религиозный плюрализм в современной России // Плод духовный. Основы духовной безопасности общества в XXI веке. Мат-лы научно-практ. конф. Сергиев Посад: АГиОН, НГИСУ, 2013. № 1. С. 9–11.

## УПРАВЛЕНИЕ ПРОЕКТАМИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗОВСКИХ СТРУКТУРАХ

Чамкин А. С.  
МГПУ, Москва

Необходимость создания проектных и матричных организационных структур в вузах вызвана радикальными реформами в системе образования, в том числе высшего. Реформирование системы управления затрагивает не только традиционные формы вузовского обучения, но и требует введения дополнительного образования. Именно вопросам проектного управления дополнительным образованием посвящена данная статья.

*Ключевые слова:* высшее образование, дополнительное образование, структура управления, проект и проектное управление, матричная структура

## SUPPLEMENTARY EDUCATION PROJECT MANAGEMENT IN THE HIGHER EDUCATION STRUCTURE

Chamkin A. S.  
MCTTU, Moscow

The education system sweeping reforms have generated a need for developing special project — based organizational structure and matrix organizational structure in the system of higher education. Education system reforming doesn't only concern traditional methods and forms of training but also demands for initiating of a supplementary education. Actually this article is devoted to the problem of supplementary education project management.

*Key words:* higher education, supplementary education, management structure, project and project management, matrix structure.

### Введение

В течение последних 20 лет организации системы образования России, в том числе высшие учебные заведения, оказались в ситуации быстрого изменения внешней среды. Они встали перед необходимостью разрабатывать и внедрять новые, более гибкие типы организационных структур, которые по сравнению с традиционными (вертикальными) структурами лучше приспособлены к быстрой смене внешних условий и появлению наукоемких и инновационных технологий. В менеджменте такие структуры получили название *адаптивных*, поскольку их можно быстро модифицировать в соответствии с изменениями окружающей среды и потребностями самой организации [1]. Успешная адаптация, как процесс формирования структуры, соответствующей данной окружающей среде, ведет к выживанию организации. Адаптация высших учебных заведений происходит с помощью и за счет материальных, финансовых и людских ресурсов, давления рынка, современных информационных технологий и государственного регулирования через нормативно-правовые документы.

### 1 Влияние внешней среды на структуру высшего образования

Следует обратить особое внимание на уязвимость и зависимость вузов от окружающей среды. Они являются открытыми системами и поэтому вынуждены изменять структуры, ограничивать влияние своей научной и образовательной автономии, отвечая на вызовы времени. На структуру вуза влияют следующие внешние факторы: законодательные и политические, экономические, демографические, социальные и культурные, глобализация и технологии. Из внутренних факторов необходимо выделить такие, как: цели, задачи, корпоративная культура, лидерство, институциональная среда, качество образования, стоимость обучения, эффективность организации учебного процесса, доступность обучения. Причем, каждый из этих факторов является значительным. Например, важными являются технологические факторы и изменения, которые дают возможность наращивать потенциал, для перспективы развития организации, чтобы повысить интеллектуальные активы вузов. Очень важно рассматривать вузы как организации с уникальными характеристиками,

которые влияют на их способность адаптироваться благодаря разнообразию внешних и внутренних заинтересованных лиц, а также задач и целей, корпоративной культуре. Представляется интересным взгляд на вуз как на свободно связанную систему или организационную анархию со слабым механизмом регулирования и контроля, что помогает ему быстро адаптироваться к рыночным условиям.

Результативная адаптация вузов к окружающей среде может происходить только при наличии определенных условий:

- 1) вузам необходим кризис или толчок извне, который бы явился причиной адаптации;
- 2) источники финансирования, которыми они могут пользоваться по собственному усмотрению;
- 3) высокая степень автономии;
- 4) трансформационное лидерство или руководство, которое продвигает изменения с учетом окружающей среды и облегчает адаптацию;
- 5) коллегиальные формы принятия решений для успешного проведения адаптации;
- 6) профессиональный менеджмент;
- 7) структурирование деятельности вузов, направленной на рынок;
- 8) децентрализация структур и принятие решений;
- 9) высокая степень дифференциации академических структур и дисциплин.

В настоящее время уже сложились или намечаются различные варианты современных адаптивных структур высших учебных заведений. К ним можно отнести проектные и матричные структуры в системе вузов. Появление этих организационных структур нужно считать ответом на вызовы времени и быстро изменяющуюся внешнюю среду.

## **2 Основные параметры дополнительного образования**

Дополнительное образование в настоящее время представляется сетью разрозненных образовательных структур, которые в недостаточной степени улавливают требования общества в реформе образования и отсюда их в целом невысокая эффективность. Но так как это достаточно крупный сегмент в системе вузов, около 1,4 млн обучающихся [5, с. 3], есть необходимость постепенно трансформировать его в системный компонент всего российского образования. В условиях сложившейся в последние десятилетия

непростой кадровой ситуации, отсутствия отлаженного механизма по подготовке и использованию профессиональных кадровых ресурсов, изменению спроса на услуги и продукцию образовательных учреждений на него, согласно проводимым реформам и принятыми Федеральными законами «Об образовании», «О высшем и послевузовском образовании», есть желание возложить важнейшие социальные функции. Институт дополнительного образования должен стать одним из действенных факторов решения комплекса кадровых проблем социально-экономического и социокультурного развития современной России, так как его деятельность направлена на непрерывное повышение квалификации и профессиональную переподготовку лиц, имеющих профессиональное образование и на развитие деловых и творческих способностей этих лиц и повышению их культурного уровня [4, с. 15].

Система дополнительного образования через получение новых профессиональных знаний значительно расширяет спектр путей и форматов интеграции индивидов в изменяющуюся социальную реальность, поэтому в этом смысле следует говорить о новом статусе дополнительного образования. Его особая статусность и социальная значимость состоит не только в том, что оно выступает в качестве фактора решения социально-экономических проблем для различных субъектов социальных отношений, но и обеспечивает им широкий спектр в выборе вектора развития индивидуальных возможностей и способностей [6].

С точки зрения социологии, дополнительное образование представляет собой специфическую сферу деятельности, стимулированную социальными потребностями индивидов по получению новых знаний. Эта деятельность разворачивается в рамках определенной социальной организации, в которой и реализуются специфические образовательные цели и задачи. Это делает систему дополнительного образования автономной социальной системой, в то же время являющейся подсистемным компонентом более масштабной системы — системы образования. Основными элементами в деятельности дополнительного образования выступают различные социальные факторы: преподавательский корпус, обучающиеся, менеджеры различных уровней, представители посреднических структур, субъекты заказа и т.п., вовлеченные тем или иным обра-



зом в организацию и осуществление образовательного процесса.

Особо нужно отметить, что в процессе осуществления своей деятельности структуры дополнительного образования решают ряд специфических социальных задач. К ним можно отнести задачи по:

- компенсации негативных социальных процессов (ликвидация рабочих мест, невостребованность ряда профессий и т.п.);
- созданию в вузовских структурах механизмов адаптации к современным условиям;
- формированию профессиональных качеств кадрового состава государственных, муниципальных и бизнес организаций;
- повышению внутреннего потенциала личности, обретения ею возможности интеллектуального, культурного и профессионального развития и т.д.

В то же время являются очевидными основные проблемные области интеграции дополнительного образования в качестве полноценного сегмента образования. Эти проблемные области связаны с недостатками в разработке образовательных технологий. К ним можно отнести:

- невысокий уровень внедрения в образовательную практику качественно новых образовательных программ и соответствующего им учебно-методического сопровождения;
- недостаточно высокий уровень использования современных средств и форм обучения, а также инновационных и информационных образовательных технологий;
- недостаточно полное соответствие специфическим задачам дополнительного образования ресурсного обеспечения и организации системы мониторинга в образовательной сфере;
- недостаточное формирование квалифицированного кадрового состава структур дополнительного образования.

Но помимо этих недостатков, необходимо выделить комплекс социальных, экономических, организационных и иных условий, препятствующих трансформации дополнительного образования в эффективный компонент образовательной сферы. Это следующие условия:

- недостаточность правового и финансового обеспечения;
- дисбаланс сложившегося рынка образовательных услуг и рынка труда;
- отсутствие обоснованной системы государственных стандартов в области предостав-

ления дополнительных образовательных услуг;

- социально-экономическая неравномерность развития регионов;
- отсутствие согласованности в работе систем занятости и организаций дополнительного профессионального образования.

Специфика организационно-управленческой деятельности в системе дополнительного образования требует учета того, что целостность этого образования зависит от организации управления всем образовательным процессом. Здесь нужно хорошо представлять себе всю совокупность обучающихся систем, базирующихся на образовательных программах системы вузовского и дополнительного образования. Выстраивая управление этой системой, нельзя недоучитывать этого фактора. Необходимо согласно смене приоритетов в вузовском и дополнительном образовании менять цели и задачи в системе управления.

Кроме того, система управления дополнительным образованием представляет собой комплекс совершенно разных структур, отличающихся друг от друга по многим параметрам. Это предъявляет особые требования к организационно-управленческим задачам дополнительного образования, которые должны учитывать его специфику осуществления образовательной деятельности: ориентированность на взрослую категорию обучаемых; динамичность трансформаций образовательных программ; принципы самфинансирования; временную ограниченность образовательного процесса.

Включенность структур дополнительного образования в рыночные отношения требует и адекватного этому обстоятельству гибкого управленческого механизма. В связи с этим организация управления дополнительным образованием должна строиться на стратегических целях и задачах. Для стратегического управления этим видом образования смысл должны иметь не прошлые и текущие процессы, а будущие.

### **3 Проектный менеджмент в системе высшего образования**

Что же такое проект в образовательных структурах высшей школы? Нужно подчеркнуть, что здесь постоянно в повседневной жизни вуза, его факультетов и кафедр осуществляются разнообразные проекты. Простые примеры из жизни вуза, факультета,



кафедры: подготовка методического указания или учебного пособия, проведение конференции, составление расписания, организация работы Ученого Совета вуза или факультета, внедрение информационных технологий в учебный процесс, организация набора студентов, введение новой специальности или специализаций, проведение бюджетных и внебюджетных исследований, издание книг и учебников и т.п. Все эти виды деятельности имеют между собой целый ряд общих признаков, делающих их проектами:

- 1) они направлены на достижение конкретных целей;
- 2) они включают в себя координированное выполнение взаимосвязанных действий нескольких структур и разных специалистов;
- 3) они имеют ограниченную протяженность во времени, с определенным началом и концом;
- 4) все они в определенной степени неповторимы и уникальны.

В общем случае, как пишут авторы К. Ф. Грей и Э. У. Ларсон популярного учебника «Управление проектами», именно эти четыре характеристики отличают проекты от других видов деятельности [2, с. 17]. Каждая из названных характеристик имеет важный внутренний смысл.

Проекты нацелены на получение определенных результатов — иными словами, они направлены на достижение целей. Именно эти цели являются движущей силой проекта, и все усилия по его планированию и реализации предпринимаются для того, чтобы эти цели были достигнуты. Проект обычно предполагает целый комплекс взаимосвязанных целей.

Например, основной целью внебюджетного проекта, связанного с проведением мониторинга процессов в системе общего образования на какой-либо территории, может быть оценка эффективности управления этой системой на данной территории. Для организации эффективного управления руководителям различного уровня необходимо знать, что является критериями успешности образовательных процессов или, наоборот, чем вызваны проблемы, и отслеживать динамику по этим критериям, анализируя результаты и корректируя деятельность по управлению. Критерии успешности управления будут являться промежуточными целями (подцелями) данного исследования. При разработке критериев

успешности могут быть выделены цели более низкого уровня — ключевые показатели образовательного процесса на уровне бюджетов, учителей и учеников школ с их социологическими и психологическими характеристиками на данной территории и так далее.

Но это один из возможных подходов. Формулировка главных целей, подцелей и конечных целей на уровне конкретных показателей может быть иной. Определяющим в данном случае является постановка задачи и видение как она должна выполняться со стороны заказчика.

Тот факт, что проекты ориентированы на достижение цели, имеет огромный внутренний смысл для управления ими. Прежде всего, он предполагает, что важной чертой управления проектами является точное определение и формулирование целей, начиная с высшего уровня, а затем постепенно опускаясь до наиболее детализированных целей и задач. Кроме того, отсюда следует, что проект можно рассматривать как преследование тщательно выбранных целей, и что продвижение проекта вперед связано с достижением целей все более высокого уровня, пока не достигнута конечная цель.

Проекты сложны уже по самой своей сути. Если обратить внимание на проект по мониторингу образовательных процессов, то видно сложное переплетение экономических, финансовых, социальных, психологических, технических элементов и разных производных от них. Они включают в себя выполнение многочисленных взаимосвязанных действий. В одних случаях эти взаимосвязи достаточно очевидны (например, технологические зависимости), в других — они имеют более тонкую социологическую или психологическую природу.

Другой важный момент. Некоторые промежуточные задания не могут быть реализованы, пока не завершены другие задания, например, задачи по оптимизации управления учебным процессом в школах должны учитывать материалы социологических исследований. Другие задания могут осуществляться параллельно, например, проведение комплекса социологических и психологических исследований и так далее. Если нарушается синхронизация выполнения разных заданий, весь проект может быть поставлен под угрозу.

Проекты выполняются в течение конечного периода времени. Они временны. У них есть более или менее четко выраженные начало и конец. Так, проект по мониторингу

системы образования начинается в январе 2008 г. и заканчивается в декабре 2009 г. Срок на его реализацию составляет два года. Это — среднесрочный проект. Проект заканчивается, когда достигнуты его основные цели. Значительная часть усилий при работе с проектом направлена именно на обеспечение того, чтобы проект был завершён в намеченное время. Для этого готовятся графики, показывающие время начала и окончания заданий, входящих в проект.

Отличие научного проекта в системе образования от образовательного учебного процесса заключается в том, что проект является однократной, не циклической деятельностью. Процесс обучения студентов подобен серийному выпуску продукции. Он не имеет заранее определенного конца во времени и зависит лишь от наличия и величины спроса на получение образования по данной специальности. Когда исчезает спрос, учебный цикл кончается. Образовательные циклы в чистом виде не являются проектами. Однако в наше время проектный подход может применяться и к процессам, ориентированным на обучение, как непрерывное производство. Например, проекты увеличения набора студентов до указанного уровня (например, до двух групп по 25 человек в каждой) в течение определенного периода (1–3 лет), исходя из заданного бюджета, или выполнение определенных заказов со стороны крупных компаний на обучение на основе договорных отношений.

Проект как система деятельности существует ровно столько времени, сколько его требуется для получения конечного результата. Концепция проекта не должна противоречить концепции вуза или факультета, она должна быть совместима с ней. Так, проект по мониторингу системы образования вполне совместим с концепцией Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ, как вузовской структуры, которая специально создана и успешно развивается на рынке образования.

Проекты в любой сфере — мероприятия в известной степени неповторимые и однократные. Вместе с тем, степень уникальности может сильно отличаться от одного проекта к другому. Так, например, если проводится далеко не первый опрос общественного мнения, то степень уникальности этого проекта достаточно невелика. Последний опрос идентичен предыдущим, которые уже были про-

ведены. Основные же источники уникальности, однако, могут быть заложены в тематике и специфике конкретной ситуации, в новых заказчиках.

С другой стороны, если разрабатывается индивидуальная и очень специфическая программа, то, безусловно, здесь дело связано с задачей весьма уникальной. И поскольку прошлый опыт может в данном случае лишь ограниченно подсказывать, чего можно ожидать при выполнении проекта, в целом он полон риска и неопределенности.

#### 4 Основные принципы управления проектом

Относительно решения технических задач есть известный «закон Лермана», который гласит: «Любую техническую проблему можно преодолеть, имея достаточно времени и денег», но из того же самого «закона Лермана» следствие уточняет: «Вам никогда не будет хватать либо времени, либо денег». Именно для преодоления этого противоречия и была разработана методика управления деятельностью на основе проектного подхода. Что замечательно, распространение данного метода управления произошло практически во все сферы человеческой деятельности, особенно в те, которые являлись сложными и слабо структурированными. К таким нужно отнести науку и образование, что является важным доказательством эффективности проектного управления.

Если попросить руководителя описать, как он понимает свою основную задачу в выполнении проекта, то, скорее всего, он ответит: «Обеспечить выполнение работ». Это действительно главная задача руководителя. Но если задать тот же вопрос более опытному руководителю проекта, то можно услышать и более полное определение главной задачи менеджера проекта: «Обеспечить выполнение работ в срок, в рамках выделенных средств, в соответствии с техническим заданием». Именно эти три момента: **время, бюджет и реализация проекта** находятся под постоянным вниманием его руководителя. Их также можно назвать основными ограничениями, накладываемыми на проект. Под управлением проектом подразумевается деятельность, направленная на реализацию проекта с максимально возможной эффективностью при заданных ограничениях по времени, денежным средствам (и другим ресурсам — человеческим, организационным, техническим и

технологическим), а также качеству конечных результатов проекта (документированных, например, в техническом задании).

Итак, руководители проектов отвечают за три аспекта реализации проекта: сроки, расходы и качество результата. В соответствии с общепринятым принципом управления проектами, считается, что эффективное управление сроками работ является ключом к успеху по всем трем показателям. Временные ограничения проекта часто являются наиболее критичными. Там, где сроки выполнения проекта серьезно затягиваются, весьма вероятными последствиями являются перерасход средств и недостаточно высокое качество работ. Поэтому в большинстве методов управления проектами основной акцент делается на календарном планировании работ и контроле за соблюдением графика.

Проектный подход в системе высшего образования может быть реализован через различные организационные структуры. Но наиболее оптимальной и поэтому часто встречающейся является матричная организационная структура.

Матричная структура используется с наибольшей эффективностью тогда, когда окружающая среда очень изменчива и цели организации отражают двойные требования, когда одинаково важны и связи с конкретными подразделениями, и функциональные цели [3]. Двойная структура управления облегчает коммуникации и координацию действий, которые

необходимы, чтобы оперативно отреагировать на изменения окружающей среды. Она помогает установить правильный баланс власти между функциональными руководителями подразделения и высшим руководством. Для матричной структуры организации характерны сильные горизонтальные связи.

При матричной структуре горизонтальные команды существуют наравне с традиционной вертикальной иерархией. Например, при введении дополнительных специализаций, чтобы отреагировать на новые потребности рынка, наличных кафедр становится недостаточно для выполнения вновь возникающих функций обучения, поэтому появляются образовательные центры или команды, которые проводят эту деятельность. Для работы в таких командах нужны преподаватели различного профиля — соответственно вводимых специализаций, с различных кафедр и факультетов (рисунок 1).

Эти творческие группы и центры могут находиться на одном факультете, а могут организовываться как межфакультетские. Главное, эти структуры должны обеспечивать весь процесс обучения по этим специализациям до тех пор, пока на них будет спрос.

В чем смысл матричного подхода? Помимо коммуникаций, когда обмен информацией в традиционных структурах происходит по вертикали, по иерархической цепочке, в новых структурах происходит горизонтальный обмен информацией, что позволяет

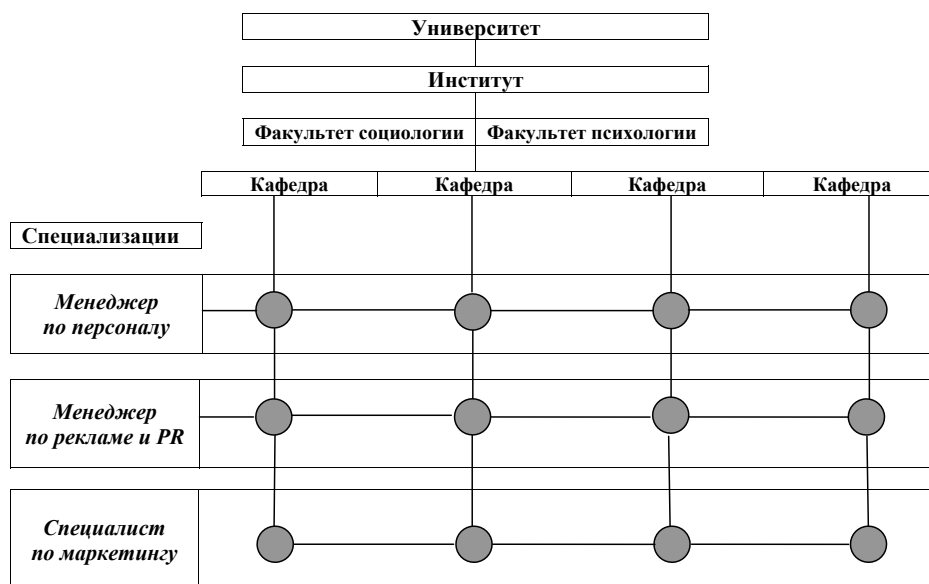


Рисунок 1 – Структура матричного управления:  
● — предметы специализации, читаемые преподавателями кафедр

преодолеть барьеры между структурными подразделениями, кафедрами и обеспечить возможность координации действий преподавателей и сотрудников для выполнения общей цели, например, какого-то образовательного или научно-исследовательского процесса. Для матричной структуры организации характерны сильные горизонтальные связи. Сдвиг в сторону более «плоских» структур, горизонтальных, позволяет повысить уровень горизонтальной координации с помощью внедрения информационных систем, прямого контакта между подразделениями вуза, его кафедрами и факультетами. Специфическим свойством матричной структуры является то, что руководители традиционных иерархических структурных подразделений и руководители вновь создаваемых горизонтальных структур имеют одинаковую власть в организации, и преподаватели и другие исполнители в одинаковой степени подчиняются и тем и другим. На рис. 1 представлена возможная схема матричного управления на факультете, который планирует внедрять дополнительные специализации. Например, с учетом специфики социологического факультета и рыночного спроса на такие профессии как менеджер по персоналу, менеджер по рекламе и пиару, специалист по маркетингу имеет смысл открыть специализации по управлению персоналом, управлению рекламой и PR, маркетингу. Каждая специализация потребует введения от

3 до 5 дополнительных предметов. Причем для чтения ряда предметов специализации могут быть привлечены преподаватели кафедр с факультета психологии.

С учетом специфики факультета социологии и уже пройденного материала можно предложить следующие предметы по предлагаемым специализациям.

**Менеджер по персоналу:**

- управление персоналом (экзамен);
- психология управления (экзамен);
- планирование и отбор персонала (зачет);
- деловые коммуникации (зачет);
- психодиагностика персонала (зачет).

**Менеджер по рекламе и PR:**

- управление рекламой (экзамен);
- управление PR (экзамен);
- психология и социология рекламы и PR (зачет);
- реклама и PR в системе массовых коммуникаций (зачет);
- планирование и проведение рекламной компании и пиар-акции (зачет).

**Специалист по маркетингу:**

- управление маркетингом (экзамен);
- коммуникационный (интегрированный) маркетинг (экзамен);
- анализ рынков (зачет);
- поведение потребителей (зачет);
- маркетинговые исследования (зачет).

Сильные и слабые стороны матричной структуры организации приведены в таблице 1.

Таблица 1

**Слабые и сильные стороны матричной структуры организации**

Сильные стороны	Слабые стороны
1 Помогает достичь координации, необходимой для того, чтобы удовлетворить двойные требования различных образовательных структур (кафедр, деканатов и т.п)	1 Преподаватели должны подчиняться разным организационным структурам (кафедр, деканатам и т.п), что может постоянно создавать определенные трудности и вызывать стрессовое состояние
2 Обеспечивает гибкое распределение человеческих ресурсов между видами услуг образовательной и научной деятельности	2 Преподавателям необходимы исключительно широкие знания и специальная подготовка по читаемым дисциплинам
3 Дает возможность выполнять сложные задачи в условиях быстро изменяющейся, нестабильной окружающей среды	3 Отнимает много времени: требуются частые встречи и переговоры для устранения конфликтов при выборе дисциплин и содержании лекций
4 Позволяет развивать профессиональные качества преподавателей и улучшать качество читаемых лекций	4 Структура не работает, если руководители организации и ее подразделений не понимают сути этой структуры и не вырабатывают коллегиальный стиль управления, а поддерживают в основном приказной, иерархический стиль взаимоотношений
5 Лучше всего подходит вузовским организациям, которые создают возможности для студентов выбирать предметы по специализации	5 Для поддержания баланса власти между разными организационными структурами требуются значительные усилия

### Заключение

В завершение необходимо отметить, что образовательным учреждениям, работающим в традиционной, иерархической структуре, трудно адекватно реагировать на перемены в окружающей среде. Строгие границы, барьеры и старомодные взгляды характеризуют такие традиционные учреждения. Одной из их особенностей является слабое реагирование на внешние изменения, строгое соблюдение властных иерархий и зависимость от бюрократических процедур. Такие организации не выработали акцент на удовлетворение потребностей клиента, их выпускники чаще, чем другие, не замечены и не востребованы на рынке. Усовершенствования, которые предпринимаются в таких вузах, обычно направлены на сокращение стоимости обучения, уменьшение затрат на учебные процессы. В борьбе за конкурентоспособность главной стратегией для привлечения абитуриентов является меньшая оплата за обучение.

Включение новых структур предполагает возможность для организаций образования

принять другую точку зрения, противоположную традиционной бюрократической модели. Организации, которые внедряют новые структуры, интегрируют и обеспечивают качество на каждом уровне и каждом этапе. Чтобы достичь этого, необходимо вкладывать большие инвестиции в персонал, в его обучение и мотивацию, поскольку он является ключевой фигурой качества организации и её будущего.

Если вуз намерен внедрять новые структуры в организацию, то он должен работать синхронно, обновляться, двигаться дальше, видеть свою миссию в достижении цели. Он должен осознавать, что качество всегда обеспечит им место и свою нишу на рынке. Самое важное то, что руководство организации должно донести идею до профессорско-преподавательского состава, сотрудников и административного и вспомогательного персонала, что он является главным партнером в образовательном процессе и научных исследованиях. Стимулирующая сила должна исходить от руководителей постоянно и процесс должен постоянно мотивироваться и усиливаться.

### Литература

- 1 **Виханский О. С., Наумов А. И.** Менеджмент: человек, стратегия, организация, процесс. 3-е изд-е. М.: Гардарики, 2002. 704 с.
- 2 **Грей К. Ф., Ларсон Э. У.** Управление проектами: практ. рук-во. М.: Дело и Сервис, 2003.
- 3 **Дафт Р.** Теория организации. М.: Юнита–Дана, 2006. 736 с.
- 4 **Мосичева И. А., Шестаков В. П., Гуров В. Н.** Высшая школа и дополнительное профессиональное образование: решения и проблемы. Ставрополь: СГУ, 2007. 323 с.
- 5 **Мухина Т. Г.** Становление и развитие системы дополнительного высшего дополнительного образования в России: автореф. ... д-ра пед. наук. 13.00.01. Н.-Новгород, 2011.
- 6 **Попова И. П.** Дополнительное профессиональное образование в стратегиях работающих специалистов (1995–2005) // Социологические исследования. 2009. № 1. С. 28–45.



**ПРОБЛЕМАТИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА  
В ФОРМИРОВАНИИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА**

Калькова Г. В.

*ФГКОУ ВПО «Военный университет» МО РФ*

В статье обосновано авторское понимание сущностных основ процесса повышения квалификации педагогических кадров в условиях формирующейся инновационной среды образовательной организации. Дано обоснование проблематизации педагогического опыта как концептуальной основы формирования процесса саморазвития педагога. Сформулированы педагогические условия организации рефлексивной среды в учебном процессе на курсах повышения квалификации педагогов. *Ключевые слова:* сущность, развитие, педагогический опыт, саморазвитие, рефлексия, профессиональная компетентность, профессиональная квалификация, развивающая профессиональная среда.

**THE ROLE OF PEDAGOGICAL EXPERIENCE  
IN INDIVIDUAL TRAJECTORY FORMATION  
OF TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT**

Kalkova G. V.

*Military University of the Ministry  
of defense of the Russian Federation, Moscow*

The article reviews the author's ideas about the main features of the process of teachers' advanced training under conditions of innovative educational environment. The problem of pedagogical experience is considered to be the basis for teacher's self-development process forming. The main pedagogical conditions for an organization of the reflexion environment in the educational process during the teachers' advanced training are determined.

*Key words:* the main point, development, pedagogical experience, self-development, reflexion, professional competence, developmental professional environment.

В отечественной психологии имеется достаточное количество исследований, обосновывающих связь личности с производимой ею деятельностью, взаимовлияние между субъектом и его деятельностью (Л. С. Выготский, С. А. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Б. М. Теплов, Б. Г. Ананьев, К. А. Абульханова-Славская, Е. И. Степанова, Г. В. Суходольский и др.). Так, Е. И. Степанова отмечает: «У взрослого человека, если исключить студенческий возраст, ведущим видом деятельности является трудовая. Труд, как вид деятельности, является средством или фактором, ускоряющим развитие человека. Под влиянием труда происходит не только тренировка определённых функций человеческого организма, но и формирование жизненных позиций и ориентации, определение планов на будущее, социализация личности» [4].

Определение планов и перспектив профессионального совершенствования педагога осуществляется на основе фиксации и анализа им достигнутого уровня профессионального мастерства. И здесь в значительной степени

актуальной становится включение в содержание анализа дополнительного образования проблемы рефлексии.

Следует отметить, что вопросы, связанные с рефлексией, в современной педагогической литературе, посвященной профессиональному совершенствованию, в прямой постановке ставятся не так уж и часто, хотя еще Дж. Локк отмечал: «Под рефлексией... я подразумеваю то наблюдение, которому ум подвергает свою деятельность и способы ее проявления, вследствие чего в разуме возникают идеи этой деятельности»... Рефлексия дает «такие *идеи*, которые приобретаются умом при помощи размышления о своей собственной деятельности внутри себя» [2, с. 77– 82].

В соответствии с точкой зрения С. Ю. Степанова рефлексия функционирует при самоопределении субъекта внутри собственного представления о себе (установление внутренних ориентиров и способов разграничения «Я» и «не Я») [5]. Специфика рефлексивных процессов при самоопределении обусловлена духовным миром человека, его способностью

к осмыслению или переосмыслению собственного опыта, знаний о себе, чувств, оценок, мнений, отношений и т.д. Таковую рефлексию, связанную с исследованием субъектом самого себя, результатом которой является переосмысление человеком себя и своих отношений с миром, сегодня называют часто личностной.

Понятие педагогической рефлексии характеризует процесс идентификации педагога со сложившейся педагогической ситуацией, с обучающимися, а также с различными моделями педагогической деятельности, различными педагогическими технологиями и т.д. Как правило, течение данного процесса связано с анализом затруднений, возникающих при сравнении опыта прошлого, имеющегося и того, наличие которого представляется необходимым. Как результат — проблематизация педагогического опыта, обуславливающая поиск необходимых коррективов в общении, в коммуникации и совместной деятельности. В процессе проблематизации опознаются свойства, как прежней жизнедеятельности, так и той среды, в которой она протекает. Опираясь на них, педагог прогнозирует и предопределяет будущие действия, строит сами процессы, определяющие эффективность профессиональной деятельности в целом, моделирует систему своего профессионального самосовершенствования.

Сам процесс продвижения к состоянию ощущения необходимости в самосовершенствовании в достаточной степени закономерен. Так, например, анализ педагогической практики московских колледжей позволяет согласиться с классификацией этапов профессионального становления педагогов, приведенной О. В. Волковой [1, с. 34–35]:

- 1) стадия: «выживание» (первый год работы);
- 2) стадия: «адаптация» (2–5 лет работы);
- 3) стадия: «зрелость» (6–8 лет, стремление переосмыслить свой опыт и желание самостоятельного педагогического исследования);
- 4) стадия: «спад» (в зависимости от индивидуальности педагога).

Если привести в представленную типологию больше оптимизма, то четвертый этап можно представить как педагогическое творчество, новаторство, профессиональная инициатива.

Совершенно закономерно, что система повышения квалификации педагогов строится с учетом представленных этапов профессионального становления. Так, прохождение

краткосрочных курсов повышения квалификации становится непосредственной обязанностью для педагогов, проработавших в системе образования не менее 5 лет. Это педагоги:

- в достаточной степени, овладевшие требуемыми личностными и профессиональными компетенциями;
- получившие признание в среде своих коллег;
- полностью определившиеся в отношении своего профессионального будущего;
- обладающие в достаточной степени развитыми способностями к педагогической рефлексии.

Это — педагоги, стоящие на этапе начала активного профессионального самосовершенствования. Однако учет данного обстоятельства в системе организации курсов повышения квалификации, как правило, осуществляется в контексте преодоления проблем, связанных с организацией развивающей образовательной среды.

Особенности организации развивающей образовательной среды, обеспечивающей действенное влияние на становление рефлексии, нашли отражение в трудах исследователей: А. П. Гуреева, Н. В. Жукова, Ю. В. Кушеверской, Я. А. Пономарева, И. Н. Семенова, С. Ю. Степанова, О. Ю. Шавриной. Изучение точек зрения названных авторов позволило сформулировать педагогические условия организации рефлексивной среды в учебном процессе на курсах повышения квалификации педагогов.

1 Обеспечение единого проблемно-смыслового поля в содержательном пространстве учебного процесса с учетом актуальных проблем и противоречий, осознаваемых слушателями на основе анализа личного педагогического опыта.

2 Формирование рефлексивной учебной среды, предусматривающей наличие специальных рефлексивных процедур, актуализирующих рефлексивные способности, позволяющих каждому слушателю максимально раскрыть и совершенствовать свой творческий потенциал.

3 Обеспечение благоприятного педагогического климата, способствующего саморазвитию, взаимодополняемости и взаиморазвитию педагогов.

4 Выявление, актуализация, корректировка и развитие процессов самодиагностики и проектирования слушателями индивидуального маршрута повышения профессиональной квалификации.

5 Выход за пределы условий формального педагогического общения с целью создания оптимальных условий для свободы выбора, для стимулирования творческого характера учебно-познавательной деятельности без опасения осуждения за ошибку.

6 Создание в процессе проведения занятий учебно-экспериментальной обстановки, способствующей пониманию педагогами сущности и содержания разворачивающихся в процессе совместной деятельности взаимоотношений и событий.

В связи с вышеизложенным, представляется возможным сформулировать приоритетные направления повышения эффективности системы повышения квалификации педагогических кадров.

Во-первых, сама система должна соответствовать своему истинному предназначению — реализовывать процесс повышения профессиональной квалификации педагогов, не сводиться к очередному «прочтению» базовых профессиональных знаний.

Во-вторых, сущностной составляющей процесса повышения квалификации должно стать формирование условий, способствующих проблематизации личного профессионального опыта каждым педагогом, формирование прочных мотивов совершенствования профессионального мастерства в формирующейся инновационной среде образовательного учреждения.

В-третьих, в основу развивающей педагогической среды курсов повышения квалификации педагогических кадров должны быть положены педагогические технологии, всемерно способствующие личностному росту (развитие характера, способностей и индивидуальности) и профессиональному развитию (рост, становление, интеграция и реализация в педагогическом труде профессионально значимых качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, приводящих к новому способу деятельности).

К числу наиболее актуальных развивающих педагогических технологий, способных стимулировать рефлексивные способности,

формировать у слушателей стремление к критическому осмыслению личного педагогического опыта и определять направления его эффективного саморазвития можно отнести:

- формирование содержания и методики реализации дополнительных профессиональных образовательных программ на основе проблемно-деятельностного подхода к организации познавательной деятельности;
- организацию занятий на основе технологии развивающего обучения;
- использование исследовательского подхода к освоению учебного материала, проектной деятельности с целью формирования уверенности и оперативной адаптивности педагога в условиях неопределенности;
- активное использование педагогических технологий, основанных на интерактивном подходе к построению учебного процесса, формирующих эффективные коммуникативные способности педагога;
- создание педагогической среды, способствующей формированию у педагогов достаточной стрессоустойчивости.

В целом, задачи модернизации системы профессионального образования связаны с переходом к качественно новому этапу. Осуществить данный переход должны педагоги, обладающие различным профессиональным опытом, способностями к его проблематизации, и построению на этом основании индивидуальной траектории профессионального самосовершенствования.

Одним из наиболее значимых институтов подготовки специалистов инновационного склада для системы профессионального образования должна стать модернизированная система повышения квалификации педагогических кадров.

Самостоятельность и непрерывность поиска наиболее эффективных путей профессионального совершенствования педагогом является неременным условием функционирования системы непрерывного образования в целом.

#### Литература

- 1 Волкова О. В. Самообразование педагога // Справочник заместителя директора школы. 2011. № 2. С. 34–35.
- 2 Локк Дж. Опыт о человеческом разумении // Соч.: в 3 т. М.: Мысль, 1985. Т. 1. С. 77–82.
- 3 Проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии // Исследование проблемы психологии творчества. М., 1983. С. 154–182.
- 4 Степанова Е. И. Психология взрослых — основа акмеологии. СПб., 1995. 450 с.
- 5 Степанов С. Ю. и др. Управленческая инноватика: рефлепрактические методы / С. Ю. Степанов, С. Н. Маслов, Е. А. Яблокова. М.: Луч, 1993. 59 с.

**К ЧИТАТЕЛЯМ И АВТОРАМ ЖУРНАЛА**

Дорогие друзья!

Наш журнал выходит с 2010 г. За это время в свет вышло 8 выпусков, содержащих более 120 теоретических и научно-практических статей, посвященных актуальным проблемам современной психологии и социологии. Одновременно с печатной версией журнал выходит в электронном варианте, доступном для свободного посещения в сети Интернет. Статистика посещений Интернет-страниц журнала указывает на несомненное внимание научной общественности к публикуемым статьям. Количество Интернет-посещений некоторых из них достигает десятков тысяч. Также неуклонно растет число статей, предлагаемых авторами для публикации в нашем журнале

Учитывая это, мы рады сообщить Вам о том, что начиная с 2014 г., наш журнал будет выходить 4 раза в год, сохраняя прежний формат. Обращаем Ваше внимание на некоторые изменения в правилах публикаций материалов, опубликованных в настоящем номере.

Оставайтесь с нами!

Редколлегия журнала  
«Системная психология и социология»

## ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

Журнал «Системная психология и социология» публикует оригинальные теоретические работы и исследования по проблемам системных описаний в психологии и социологии.

В научном журнале предполагается размещать следующие виды работ:

- методологические и теоретические статьи;
- статьи, описывающие новый метод, тест, опросник и т.д.;
- эмпирические исследования;
- информационно-аналитические;
- рецензирование статей, книг и т.д.;

В зависимости от жанра статья должна иметь определенную структуру.

Если статья описывает эмпирические исследования, новые методические приемы, тесты, опросники и т.д., то структура статьи включает:

- 1 введение — описывается актуальность исследуемого вопроса, ставится задача и предлагается новое научное решение, рекомендуется кратко описать область и проблему исследований (общий объем введения не более 1/2 страницы);
- 2 методика — необходимо указать название, краткое описание, сведения о валидности и цель применения используемых методик;
- 3 результаты и их обсуждение;
- 4 выводы — следует формулировать полученные конечные результаты, которые не должны повторяться в заключении, выводы должны быть краткими и в сжатом виде содержать проделанные в ходе написания статьи действия;
- 5 заключение — описывается с какой целью, для кого выполнялась научно-исследовательская работа, желательно осветить социальный, экономический эффект, который может быть получен при использовании предложений на практике;
- 6 литература — список литературы оформляется в соответствии с ГОСТом 7.1-2003. В тексте ссылки номеруются в квадратных скобках.

Информационно-аналитические статьи, методические и теоретические статьи предполагают:

- 1 введение,
- 2 результаты,
- 3 выводы,

4 заключение,

5 литература.

Теоретические научные статьи содержат в себе результаты исследования, выполненные с помощью таких методов, как абстрагирование, синтез, анализ, индукция, дедукция, формализация, идеализация, моделирование.

Наименования разделов должны быть прописаны в тексте статьи!

## Условия рассмотрения статей

- 1) В редакцию принимаются материалы объемом до одного авторского листа (не более 40 тыс. знаков, 8–16 с.). Объем статей, подготовленных по заказу редакции, не ограничивается.
- 2) Шрифт текста — *Times New Roman*, кегль 11, интервал 1, выравнивание по ширине. Поля: слева — 3 см, справа — 2 см, верхнее и нижнее по 2 см соответственно. Все страницы рукописи должны быть пронумерованы.
- 3) Заголовки разделов статьи — шрифт *Times New Roman*, полужирный, кегль 12, по центру страницы. В конце заголовков и разделов точка не ставится.

*Пример:*

## Результаты

- 4) Допускается публикация не более 6 рисунков и таблиц в статье (например, 2–3 рисунка и 2–3 таблицы). Все рисунки должны иметь сквозную нумерацию арабскими цифрами и обозначение словом «Рисунок». Название рисунка располагается под рисунком, по центру, шрифт *Times New Roman*, кегль 10.

*Пример:*

Рисунок 1 – Динамика мотивационного профиля младших школьников

- 5) Нумерация таблиц сквозная. Надпись «Таблица» и ее порядковый номер (кегль 10, разрядка) — выравнивание вправо. Далее название таблицы по центру (*Times New Roman*, кегль 10, п/ж).

*Пример:*

Таблица 1

**Мишени воздействия  
при различных формах власти**

- 6) Оформление названия статьи: по центру страницы, прописными буквами, полу-



- жирным шрифтом, кегль 12, без точки в конце названия. Ниже фамилия, имя, отчество авторов — выравнивание вправо. Далее — сведения о месте работы авторов.
- 7) В статье должны быть указаны основные характеристики применения статистических процедур. В качестве методов обработки данных следует использовать метод проверки гипотез, корреляционный или факторный анализ, а также определение статистической достоверности получаемых различий. Особого внимания требует выбор статистического критерия, который должен быть адекватен как типу анализируемы данных (выбор параметрических или непараметрических критериев), так и особенностям полученного массива данных (например, сравнение средних значений или отклонений от средних).
- 8) К статье автор прилагает краткую аннотацию и перечень ключевых слов на русском и английском языках. Текст аннотации набирается прямым (без курсива) шрифтом с точкой в конце.
- 9) Библиографические ссылки при цитировании приводятся в конце статьи в алфавитном порядке. Они оформляются в едином формате, установленном системой Российского индекса научного цитирования с обязательным указанием страниц источника цитирования.
- Пример:*  
**Шульц Д. П., Шульц С. Э.** История современной психологии / Пер. с англ. СПб.: Евразия, 1998. 528 с.
- Порядковый номер ссылки указывается в квадратных скобках после цитаты.
- 10) Упоминание всех персоналий в тексте статьи обязательно с инициалами.
- 11) К статье необходимо приложить сведения об авторе: фамилия, имя и отчество; ученая степень и звание; место работы и специальность; контактный телефон и адрес электронной почты, фото каждого автора 3 x 4 (в формате jpg). Сведения об авторе (кроме контактных данных), а также название статьи должны быть представлены на русском и английском языках.
- 12) Рукописи, оформленные не в соответствии с Правилами, возвращаются автору на доработку без рецензирования.
- 13) Рецензирование проходит в период от одного до трех месяцев. Решение о публикации принимается на основе результатов рецензирования редколлегией. В случае положительного решения публикация происходит в порядке очередности поступления материалов в Редакцию. В случае отклонения статьи Редакция возвращает автору рукопись с рецензией в течение 1 года.
- 14) Редакция оставляет за собой право редактирования и сокращения рукописей.
- 15) Материалы предоставляются в распечатанном виде и в электронном формате doc., Word 2000, 2003 на диске в Институт психологии, социологии и социальных отношений Московского городского педагогического университета.
- Адрес: 127287 г. Москва, Петровско-Разумовский пр. д. 27.  
 E-mail Редакции: [info@systempsychology.ru](mailto:info@systempsychology.ru)

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ ЖУРНАЛА  
«СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ»  
«SYSTEMS PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY» AUTHORS,  
2013, № 8 (II)**



**РОМАНОВА Евгения Сергеевна** — доктор психологических наук, профессор. Директор Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ, заведующий кафедрой общей и практической психологии ИПССО ГБОУ ВПО МГПУ. Заслуженный учитель Российской Федерации, Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации. Лауреат премии Президента Российской Федерации 1998 г. в области образования, Лауреат премии Правительства Российской Федерации 2009 г. в области образования. Почетный профессор МГПУ, член президиума УМО университетов Российской Федерации. Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации.

**ROMANOVA Evgeniya Sergeevna** — Doctor of Psychology, Full professor. Director of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University», Head of the Department of General and Practical Psychology of IPSSR MCTTU. Honorary Teacher of the Russian Federation, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation. Laureate of the President of the Russian Federation Education Award in 1998, Laureate of the Russian Federation Government Education Award in 2009. Honorary Professor of MCTTU, member of the Presidium of Educational and Methodological Consolidation of the Universities of the Russian Federation. Honorary Worker of Higher School of the Russian Federation.

E-mail: RomanovaES@psy.mgpu.ru



**РЫЖОВ Борис Николаевич** — доктор психологических наук, профессор. Заведующий кафедрой психологии развития и инноваций Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ. Лауреат премии Правительства Российской Федерации 2009 г. в области образования, Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации.

**RYZHOV Boris Nikolayevich** — Doctor of Psychology, Full professor. Head of the Department of Developmental Psychology and Innovations of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University». Laureate of the Russian Federation Government Education Award in 2009, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation.

E-mail: rizhov51@mail.ru



**РЯБОВА Ирина Викторовна** — кандидат медицинских наук. Директор центра развития ребенка и здоровьесберегающей деятельности в образовании ГБОУ ВПО МГПУ.

**RYABOVA Irina Viktorovna** — PhD (Medicine). Director of the Center of Child Development and Health-Saving Activity in Education of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University». E-mail: RyabovaI@mgpu.ru



**МАКШАНЦЕВА Людмила Викторовна** — доцент, кандидат психологических наук. Доцент кафедры социальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ, ученый секретарь диссертационного совета Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

**MAKSHANTSEVA Ludmila Viktorovna** — Docent, PhD (Psychology). Docent of the Department of Social Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University». Scientific secretary of the Dissertation Council of the IPSSR MCTTU. E-mail: mak.96@mail.ru



**БЕРШЕДОВА Людмила Ивановна** — доктор психологических наук, профессор. Профессор кафедры общей и практической психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

**BERSHEDOVA Ludmila Ivanovna** — Doctor of Psychology, Full professor. Professor of the Department of General and Practical Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University». E-mail: bershedova@mail.ru



**РЫЧИХИНА Элина Николаевна** — доктор социологических наук, доцент. Профессор кафедры общей и практической психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

**RYCHIKHINA Elina Nikolaevna** — Doctor of Sociology, Docent. Professor of the Department of General and Practical Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University». E-mail: elina.2002@mail.ru



**ВАРЛАМОВА Ирина Николаевна** — кандидат педагогических наук, доцент. Старший преподаватель кафедры социальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

**VARLAMOVA Irina Nikolaevna** — PhD (Pedagogy), Docent. Assistant professor of the Department of Social Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: invarlamova@mail.ru



**КРЫЖАНОВСКАЯ Лариса Михайловна** — кандидат психологических наук, доцент. Доцент кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

**KRYZHANOVSKAYA Larisa Mihailovna** — PhD (Psychology), Docent. Docent of the Department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: Lara.kry@yandex.ru



**ШУЛЕКИНА Юлия Александровна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии Института специального образования и комплексной реабилитации (ИСОиКР) ГБОУ ВПО МГПУ.

**SHULEKINA Yulia Alexandrovna** — PhD (Pedagogy), Docent of the Department of Logopedia of the Institute of Special Education and Complex Rehabilitation of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University». E-mail: rameja@rambler.ru



**СВИСТУНОВА Екатерина Владимировна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

**SVISTUNOVA Ekaterina Vladimirovna** — PhD (Psychology), Docent of the Department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: proficiat@mail.ru





**АНАНЬЕВА Елена Владимировна** — старший преподаватель кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

**ANANYEVA Elena Vladimirovna** — assistant professor of the Department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: [evananieva@mail.ru](mailto:evananieva@mail.ru)



**КОГАН Борис Михайлович** — доктор биологических наук, профессор. Заведующий кафедрой клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

**KOGAN Boris Mikhailovich** – Doctor of Biology, Full professor. Head of the Department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: [boriskogan@mail.ru](mailto:boriskogan@mail.ru)



**ЛЬВОВА Светлана Владимировна** — кандидат психологических наук, доцент. Доцент кафедры психологии развития и инноваций Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ, заместитель директора Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ по воспитательной работе.

**LVOVA Svetlana Vladimirovna** — PhD (Psychology), Docent. Docent of the Department of Developmental Psychology and Innovations of the of Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University». Deputy director for the educational work of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: [lvova.c@mail.ru](mailto:lvova.c@mail.ru)

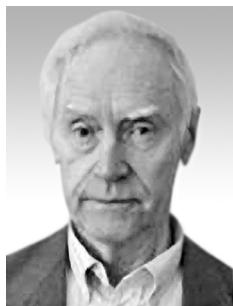


**УНРУ Ольга Викторовна** — аспирант кафедры психологии развития и инноваций Института психологии социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

**UNRUH Olga Viktorovna** — post-graduate student of the Department of Developmental Psychology and Innovations of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: [ounru@mail.ru](mailto:ounru@mail.ru)

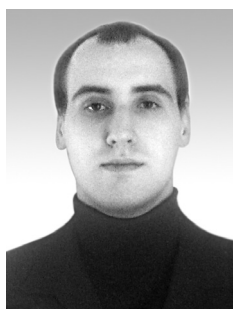




**УРЫВАЕВ Юрий Викторович** — доктор медицинских наук, профессор. Профессор кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ. Заслуженный деятель науки РФ.

**URYVAEV Yuri Victorovich** — Doctor of Medicine, Full professor. Professor of the Department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University». Honoured Scientist of the Russian Federation.

E-mail: uryvaevy@yandex.ru



**РУЦКИЙ Дмитрий Алексеевич** — аспирант кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

**RUTSKIY Dmitry Alexeevich** — Post-graduate student of the Department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: dmitriyrutskiy@mail.ru



**ИВАНЦОВ Олег Владимирович** — кандидат психологических наук, младший научный сотрудник лаборатории развития ребенка и здоровьесберегающей деятельности Центра развития ребенка и здоровьесберегающей деятельности в образовании ГБОУ ВПО МГПУ

**IVANTSOV Oleg Vladimirovich** — PhD (Psychology), junior research worker of the Laboratory of the Child Development and Health Saving Activity of the Center of Child Development and Health Saving Activity in Education of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».



**МАШИЛОВ Кирилл Вадимович** — кандидат медицинских наук, доцент кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

**MASHILOV Kirill Vadimovich** — PhD (Medicine), docent of the Department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: k.v.mashilov@mail.ru



**ВАЛЯВКО Светлана Михайловна** — кандидат психологических наук, доцент. Доцент кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

**VAIYAVKO Svetlana Mikhailovna** — PhD (Psychology), Docent. Docent of the Department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: valyavko@yandex.ru



**КНЯЗЕВ Константин Евгеньевич** — аспирант кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

**KNYASEV Konstantin Evgenjevich** — Post-graduate student of the Department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».



**ЕМЕЛЬЯНОВА Алёна Андреевна** — специалист по учебно-методической работе Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ. Соискатель кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

**YEMELYANOVA Alena Andreevna** — Specialist in educational and methodical work and Applicant for the PhD degree in Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: alenaemelyanova@gmail.com



**КОМАРОВ Роман Владимирович** — кандидат психологических наук, доцент. Заместитель директора Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ по организационной работе и международным связям, секретарь ученого совета Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

**KOMAROV Roman Vladimirovich** — PhD (Psychology), Docent. Deputy director for Organizational work and international relations of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University», the secretary of the scientific council of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: komarovrv@yandex.ru



**ОВЧАРЕНКО Лариса Юрьевна** — кандидат психологических наук, доцент. Доцент кафедры психолого-социальных технологий Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ. Заместитель директора Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ по учебной работе.

**OVCHARENKO Larisa Yurevna** — PhD (Psychology), Docent. Docent of the Department of Psycho-Social technologies of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University». Deputy director for Studies work of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: [larisa\\_eregina@mail.ru](mailto:larisa_eregina@mail.ru)



**АБУШКИН Борис Михайлович** — кандидат психологических наук, доцент. Заместитель директора Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ по науке.

**ABUSHKIN Boris Mikhailovich** — PhD (Psychology), Docent. Deputy director for Science of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: [bma1947@mail.ru](mailto:bma1947@mail.ru)



**ГОСТЕВ Александр Николаевич** — доктор социологических наук, профессор. Профессор кафедры общей и прикладной социологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

**GOSTEV Alexandr Nikolaevich** — Doctor of Sociology, Full professor. Professor of the Department of General and Applied Sociology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: [gostevan@inbox.ru](mailto:gostevan@inbox.ru)



**АНАНИШНЕВ Владимир Максимович** — доктор социологических наук, профессор. Академик Российской академии естественных наук, заведующий кафедрой общей и прикладной социологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

**ANANISHNEV Vladimir Maksimovich** — Doctor of Sociology, Full professor. Academician of Russian Academy of Natural Sciences. Head of the Department of General and Applied Sociology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: [ananishnevv@yandex.ru](mailto:ananishnevv@yandex.ru)



**ДЕМЧЕНКО Татьяна Сергеевна** — кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии НАЧОУ ВПО Современная гуманитарная академия.

**DEMCHENKO Tatyana Sergeevna** — PhD (Sociology). Docent of the Department of Sociology of Modern Humanitarian Academy.  
E-mail: tstarshinova@mail.ru



**КОЧЕТОВ Валерий Валерьевич** — кандидат социологических наук. Педагог-организатор, педагог дополнительного образования, куратор по дополнительному образованию ГБОУ СОШ № 2005 г. Москвы.

**KOCHETOV Valery Valerjevich** — PhD (Sociology). Moderator, teacher of the supplementary education, curator for supplementary education of the Secondary Moscow School № 2005.



**ТКАЧЕНКО Александр Владимирович** — кандидат исторических наук, доцент. Доцент кафедры общей и прикладной социологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

**TKACHENKO Alexandr Vladimirovich** — PhD (History), Docent. Docent of the Department of General and Applied Sociology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».  
E-mail: professor.tkachenko@gmail.com



**ЧАМКИН Анвар Сергеевич** — доктор философских наук, профессор. Профессор кафедры общей и прикладной социологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

**CHAMKIN Anvar Sergeevich** — Doctor of Philosophy, Full professor. Professor of the Department of General and Applied Sociology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».  
E-mail: anvar@realmail.ru



**КАЛЬКОВА Галина Владимировна** — Соискатель кафедры педагогики ФГКВБОУ «Военный университет Министерства обороны РФ».

**KALKOVA Galina Vladimirovna** — Applicant for the PhD degree in Pedagogics of the Department of Pedagogics of the Federal State-Owned Educational Institution of Higher Professional Education «Military University of the Ministry of defense of the Russian Federation».  
E-mail: pk@umcpo.ru

**СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ**  
**Всероссийское периодическое издание научно-практический журнал**

**№ 8 (II) 2013**

Выходит 2 раза в год

Редактор  
Компьютерная верстка  
Художник

*Е. Романов*  
*Е. Смолян*  
*В. Дёмкин*

---

Формат 70 x 108 1/16. Усл. печ. л. 11,5. Тираж 500 экз.

Изготовлено ООО фирмой «Ин-Кварто»  
119034, Москва, Курсовой пер., 17  
Тел. +7(495) 233-27-98