

# ВЕСТНИК

БУРЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

## 1/2012

### ОБРАЗОВАНИЕ. ЛИЧНОСТЬ. ОБЩЕСТВО

---

Журнал издается  
с 2012 года

Свидетельство о регистрации средства массовой информации  
ПИ № ФС77-48732 от 28.02.2012 г.

---

*Ответственный за выпуск*

**Н.Ж. Дагбаева**

*Ответственный секретарь*

**Ч.Н. Цыренжапова**

---

#### РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

**Н.Ж. Дагбаева**, д-р пед. наук, проф.  
**Г.Н. Фомицкая**, д-р пед. наук, доц.  
**Г.Ц. Молонов**, д-р пед. наук, проф.  
**И.А. Маланов**, д-р пед. наук, доц.  
**Т.С. Базарова**, д-р пед. наук, доц.

**Т.Л. Миронова**, д-р психол. наук,  
проф.  
**Т.Ц. Дугарова**, д-р психол. наук, доц.  
**А.В. Гаськов**, д-р пед. наук, проф.  
**М.Н. Очиров**, д-р пед. наук, проф.

---

✉ АДРЕС РЕДАКЦИИ  
670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а

Издательство Бурятского госуниверситета  
670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а

☎ 21-04-11, [vestnik\\_pedagog@bsu.ru](mailto:vestnik_pedagog@bsu.ru)

☎ 21-95-57, [riobsu@gmail.com](mailto:riobsu@gmail.com)

## СОДЕРЖАНИЕ

### СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

|   |    |
|---|----|
| <i>Васильченко Л.С.</i> Профессиональная компетентность специалиста дошкольного образования по проблеме музейной педагогики: реальность и перспективы развития..... | 4  |
| <i>Коростелев А.А.</i> Информационное обеспечение аналитической деятельности в технологии анализа результатов работы образовательной системы (ТАПРОС).....          | 13 |
| <i>Маланов И.А.</i> Понятие «образовательное пространство» как педагогическая категория.....  | 23 |
| <i>Переломова Н.А.</i> Повышение квалификации педагогов как фактор личностно-профессионального роста: тенденции развития.....                                       | 29 |
| <i>Резникова Ю.Г.</i> Психолого-педагогическое сопровождение выпускников образовательных учреждений в период подготовки к государственной итоговой аттестации.....  | 41 |
| <i>Фомицкая Г.Н.</i> Основные подходы к моделированию региональной системы внешней оценки качества общего образования.....  | 52 |

### МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

|   |     |
|---|-----|
| <i>Афонсенко Е.В.</i> Психологические проблемы межкультурного взаимодействия на приграничных территориях Дальнего Востока России и северо-востока Китая | 60  |
| <i>Дубанова В.А.</i> Стили семейного воспитания и их влияние на личность подростка  | 65  |
| <i>Гунзунова Б.А.</i> Особенности взаимосвязи стилей саморегуляции и устойчивой тревожности педагогов .....   | 74  |
| <i>Корытова Г.С.</i> Общеметодологические принципы и системный подход в исследовании защитно-совладающего поведения педагогов .....                     | 81  |
| <i>Миронова Т.Л.</i> Актуальная отрицательная Я – концепция учащегося профтехучилища как субъекта учебно-профессиональной деятельности.....             | 90  |
| <i>Мухина В.С., Дугарова Т.Ц.</i> Неклассический метод в этнопсихологии: метод научной фотографии .....   | 106 |
| <i>Приступа И.В.</i> Факторы социально-психологической адаптации военнослужащих по призыву различных возрастных групп в условиях армии.....             | 118 |

|  |     |
|--|-----|
| <i>Санжаева Р.Д.</i> Психологическая готовность личности к деятельности как мета-категория .....                                     | 127 |
| <i>Терехова Т.А., Бухольцева В.А.</i> Представления о конкуренции и оценка конкурентоспособности студентов Байкальского региона..... | 141 |
| <i>Эрхитуева Л.И.</i> Особенности взаимосвязи уровня психической саморегуляции и лидерских качеств спортсменов .....                 | 155 |

### ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

|   |     |
|---|-----|
| <i>Базарова Т.С.</i> Региональная направленность содержания образования по направлению «социальная работа».....   | 161 |
| <i>Бадраев Д.Д., Винокурова А.В., Энхболд Д.</i> Трансформация ценностных ориентаций современной монгольской семьи в контексте общественных преобразований. | 172 |
| <i>Бутуева З.А.</i> Особенности демографической ситуации в Республике Бурятия, связанные с процессом старения населения .....                               | 178 |
| <i>Котоманова О.В.</i> Феминизация бедности как результат гендерного разделения труда .....   | 186 |

### ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ СПОРТСМЕНОВ ВЫСОКОЙ КВАЛИФИКАЦИИ

|   |     |
|---|-----|
| <i>Аксенов М.О., Гаськов А.В., Сахиуллин А.А.</i> К вопросу об интенсивности спортивной нагрузки .....  | 192 |
| <i>Гаськов А.В., Константинов В.Н., Сахиуллин А.А.</i> Планирование тренировочного процесса в практической стрельбе.....  | 203 |
| <i>Гаськов А.В., Мишин А.М., Сахиуллин А.А.</i> Структура тренировочных средств общей и специальной подготовки квалифицированных боксеров на разных стадиях макроцикла..... | 211 |
| <i>Гаськов А.В., Путин Л.П.</i> Модельно-целевой подход к анализу соревновательной деятельности боксеров-юношей.....  | 218 |

## CONTENTS

### CONTEMPORARY PROBLEMS OF GENERAL AND PROFESSIONAL EDUCATION

|  |    |
|--|----|
| <i>Vasilchenko L.S.</i> Professional competence of preschool education specialist on the problem of museum pedagogy: reality and prospects.....                                  | 4  |
| <i>Korostelev A.A.</i> Information provision for evaluation activities in technology analysis of results of the work of educational system (TARROS).....                         | 13 |
| <i>Malanov I.A.</i> The concept «educational space» as a pedagogical category.....   | 23 |
| <i>Perelomova N.A.</i> The professional development of teachers as a factor of personal and professional growth: development tendencies.....                                     | 29 |
| <i>Reznikova Yu.G.</i> The psychological and pedagogical support of secondary educational institutions graduates in the period of preparation for state final certification..... | 41 |
| <i>Fomitskaya G.N.</i> The main approaches to regional system modeling of the external assessment of general education quality.....  | 52 |

### METHODOLOGICAL AND APPLIED ASPECTS OF PSYCHOLOGICAL RESEARCHES

|  |     |
|--|-----|
| <i>Afonasenko E.V.</i> Psychological problems of cross-cultural interaction in frontier territories of the Russian Far East and the North-East of China..... | 60  |
| <i>Dubanova V.A.</i> Styles of family upbringing and their influence on teenager personality ..  | 65  |
| <i>Gunzunova V.A.</i> Peculiarities of interrelation between styles of self-regulation and a stable anxiety of teachers.....                                 | 74  |
| <i>Korytova G.S.</i> General methodological principles and a system approach in research of defensive and coping behavior of teachers.....                   | 81  |
| <i>Mironova T.L.</i> The actual negative I-conception of college student, as a subject of the academic and professional activity...                          | 90  |
| <i>Mukhina V.S., Dugarova T.Ts.</i> Neoclassical method in ethnic psychology: a visual scientific method.....  | 106 |
| <i>Pristupa I.V.</i> Factors of social and psychological adaptation of different age groups conscripts in the army conditions.....                           | 118 |
| <i>Sanzhayeva R.D.</i> The psychological readiness to activity as a metacategory.....  | 127 |
| <i>Terekhova T.A., Bukholtseva V.A.</i> The notion of competitiveness and the evaluation of competitiveness of the students in the Baikal region.....        | 141 |
| <i>Erkhitueva L.I.</i> The features of interrelation between level of mental self-control and leader qualities of athletes.....                              | 155 |

### THEORY AND TECHNOLOGY OF SOCIAL WORK

|   |     |
|---|-----|
| <i>Bazarova T.S.</i> The features of interrelation between level of mental self-control and leader qualities of athletes.....                                   | 161 |
| <i>Badaraev D.D., Vinokurova A.V., Enkhold D.</i> Transformation of value orientations of modern Mongolian family in the context of social transformations..... | 172 |
| <i>Butueva Z.A.</i> Features of demographic situation in the Republic Buryatia, related to the process of population aging .....                                | 178 |
| <i>Kotomanova O.V.</i> Feminization of poverty as a result of gender division of labor.....   | 186 |

### INNOVATIVE APPROACHES TO THE TRAINING OF SPORTSMEN OF HIGH QUALIFICATION

|   |     |
|---|-----|
| <i>Aksenov M.O., Gaskov A.V., Sakhiullin A.A.</i> To the issue of sport load intensity.....   | 192 |
| <i>Gaskov A.V., Konstantinov V.N., Sakhiullin A.A.</i> Planning of training process in practical shooting.....  | 203 |
| <i>Gaskov A.V., Mishin A.M., Sakhiullin A.A.</i> The structure of training means of general and specialized training of qualified boxers at various stages or macrocycle..... | 211 |
| <i>Gaskov A.V., Putin L.P.</i> Model – purpose approach to the analysis of competitive activity of young boxers .....   | 218 |

# СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373.2

Л.С. Васильченко

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ПРОБЛЕМЕ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ: РЕАЛЬНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

*В статье рассматриваются проблемы специалистов ДОУ, реализующих в своей деятельности идеи музейной педагогики. На основе анализа проведенных исследований намечены перспективы развития по выявленным проблемам.*

**Ключевые слова:** компетентность, компетенция, музейная педагогика, мультикультурная среда музея дошкольного образовательного учреждения, социокультурное развитие дошкольника.

L.S. Vasilchenko

## PROFESSIONAL COMPETENCE OF PRESCHOOL EDUCATION SPECIALIST ON THE PROBLEM OF MUSEUM PEDAGOGY: REALITY AND PROSPECTS

*The article deals with the problem of preschool education specialists, who implement the idea of museum pedagogy in their activity. The prospects of the development on the revealed problems have been outlined on the basis of the analysis of carried out studies.*

**Keywords:** competence, competency, museum pedagogy, multicultural environment of the museums of preschool educational institution, socio-cultural development of preschooler.

В последнее десятилетие, особенно после публикации «Концепции модернизации российского образования до 2010 года», происходит переориентация оценки результатов образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность» на понятия «компетенция», «компетентность». Тем не

менее устоявшегося определения для содержания данных понятий нет. Не существует и принятой всеми единой классификации компетенций, которая распределила бы их по ячейкам. И все же попытаемся разобраться, что такое «компетентность». Как трактуется данное понятие в разных источниках?

В Глоссарии терминов Европейского фонда образования (ЕФО, 1997) компетентность определяется как [3]:

1. Способность делать что-либо эффективно.

2. Соответствие требованиям, предъявляемым при устройстве на работу.

3. Способность выполнять особые трудовые функции.

То есть компетентность – это характеристика, даваемая человеку в результате оценки результативности его действий, направленных на разрешение определенного круга значимых для данного сообщества задач.

Знания, навыки, способности, мотивы, ценности и убеждения (т.е. компетенции) рассматриваются как возможные составляющие компетентности, но сами по себе еще не делают человека компетентным. Данное определение усматривает два подхода к содержанию понятия «компетенция». Одни исследователи делают акцент на личностном качестве человека, т.е. компетенция как характеристика человека, другие – как составляющие его деятельности, ее различных аспектов, которые и позволяют ему успешно справляться с решением проблем. А что тогда означает термин «ключевые компетенции» и каково его наполнение? Попробуем разобраться в данном вопросе. Сам термин «ключевые компетенции» указывает на то, что они являются «ключом», основанием для других, более конкретных и необходимых в любой области деятельности. В Оксфордско-Кембриджской образовательной программе «Ключе-

вые компетенции – 2000» [3] указывается, что они используются в повседневной жизни при осуществлении образовательной деятельности, на рабочем месте или при получении профессиональной подготовки. В европейском проекте «Определение и отбор ключевых компетенций» (DeSeCo) ключевые компетенции определяются как важные «во многих сферах жизни и служащие залогом успеха и эффективного функционирования общества» [4]. Конкретное наполнение понятия «ключевые компетенции» на Западе связано с анализом запроса работодателей и социальных ожиданий общества. Советом Европы определено пять ключевых компетенций, которыми «должны быть оснащены молодые европейцы» [3]:

– политические и социальные компетенции;

– компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе;

– компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией;

– компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества;

– способность учиться на протяжении жизни.

Виды компетенций в зарубежных и российских образовательных моделях содержат в себе три больших его класса:

– профессиональные;

– надпрофессиональные;

– ключевые компетенции.

Нас заинтересовала точка зрения на проблему компетенций исследователя В. Хутмахера. В своем докладе на симпозиуме в Берне

(1996) он отметил, что «ключевых» компетенций может быть всего две – уметь писать и думать или семь: учение, исследование, думание, общение, кооперация, уметь делать дело, принимать себя. Таким образом, во всех подходах к определению «компетенция», как и понятия «компетентность», определяющим является опыт деятельности личности, ее активная позиция, готовность к целеполаганию, действию в неопределенных условиях. Большинство исследователей соглашались с тем, что понятие «компетентность» ближе к понятию «знаю как», чем «знаю что». Как справедливо считает И.А. Зимняя, компетентность – это категория, принадлежащая сфере отношений между знанием и практической деятельностью [2, с. 48]. По определению Д.Б. Эльконина, компетентность – это квалификационная характеристика индивида, взятая в момент его включения в деятельность, его актуализированные знания, умения, способы деятельности по определенному кругу предметов и процессов [там же]. Следуя логике положений, представленных в работах В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина, В.Д. Шадрикова и П.М. Эрдниева, мы полагаем, что характеристика компетентности основывается на интеграции обобщенных знаний и способов деятельности личности действовать в нетипичных ситуациях. Таким образом, компетентность специалиста можно определить как интегративную характеристику, демонстрирующую соответствие личностных качеств и профессиональных компетенций специалиста требованиям

профессиональной деятельности в тех или иных социально-экономических условиях. При этом считаем уместным напомнить об отличии понятия «компетенция» от понятия «компетентность». На наш взгляд, компетенция – это заданное требование к специалисту, а компетентность – актуализированное в деятельности, состоявшееся качество личности. Отсюда следует очень важный для педагогики вывод о том, что развитие компетентности специалиста возможно тогда, когда он актуализирует их в собственной деятельности. В своей работе мы будем рассматривать проблемы компетентности специалиста дошкольного образования, реализующего в своей деятельности идеи музейной педагогики. Каковы его компетенции? Актуальны ли для его личностного развития предложенные компетенции? Как обстоит дело в реальной практике и каковы перспективы развития данного направления? Попытаемся найти ответы на эти вопросы.

В сфере дошкольного образования проведены исследования профессиональной компетентности педагогов (И.В. Бичева), профессионально – значимых качеств личности воспитателя детского сада (Н.В. Шурова), развития профессиональной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения в области воспитания (Г.И. Захарова). В качестве критерия дифференцированного подхода к повышению компетентности воспитателя предложены особенности профессионального мышления педагогов, под которыми понимаются умения самостоятельно ставить и решать

педагогические задачи стратегического, тактического, оперативного уровней (В.Е. Морозова).

Вместе с тем специальных исследований, посвященных проблеме профессиональной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения в области музейной педагогики, не проводилось. Недостаточно выявлены специальные – музейно-культурные, мультикультурные – компетенции специалиста по работе с воспитанниками в музее дошкольного образовательного учреждения. Если и проводились исследования по мультикультурному образованию (А.Г. Абсалямова) [1], рассматривались лишь отдельные аспекты проблемы музейной педагогики. Таким образом, имеется противоречие между недостаточной разработанностью и практической необходимостью определения компетенций для профессионального развития педагога ДОУ по проблеме музейной педагогики. Актуальность приобщения детей дошкольного возраста к музейной культуре с помощью специалиста, владеющего специальными компетенциями, которые, в конечном счете, и обеспечат успешную деятельность, очевидна. Поиск разрешения противоречия, как в теоретическом, так и практическом аспекте, привел нас к проведению исследования с целью выявления и обоснования профессиональной компетентности специалиста дошкольного образования, реализующего в своей деятельности идеи музейной педагогики, а также определению перспектив его

развития по выявленным проблемам.

В исследовании принимало участие 67 педагогов дошкольных образовательных учреждений г. Уфы. Организация исследования включала: анкетирование, первичную обработку полученных данных, анализ результатов исследования и на основе полученных данных составление паспорта компетенций специалиста и рекомендаций для оптимизации работы по направлению музейной педагогики в дошкольных образовательных учреждениях. Проиллюстрируем ход исследования.

Первые три вопроса респондентам были информативного характера и включали сведения о респонденте, об образовательном учреждении.

Следующий вопрос выявлял компетентность педагога в понятии «музейная педагогика».

Ответы респондентов выглядели следующим образом:

- 10 (15 %) респондентов оставили вопрос без ответа;
- 19 (28 %) респондентов содержание понятия раскрыли близко к научному толкованию;
- 18 (27 %) респондентов понятие связывают с этнографическим музеем ДОУ, с национальными традициями;
- 19 (28 %) респондентов понятие связывают с нравственно-патриотическим воспитанием;

*Комментарии.* У подавляющего большинства респондентов понятие «музейная педагогика» ассоциируется с тем музеем ДОУ, где они работают. Как правило, это музеи этнографического, краеведческого профилей. Наиболее

часто встречающееся толкование выглядит таким образом: «Музейная педагогика-это ознакомление детей дошкольного возраста с историей, культурой, бытом народа». Ответы респондентов наглядно показывают нам о недостаточной компетентности педагогов по данной проблеме и указывают на необходимость системной работы с ними по этому направлению.

На вопрос о наличии музея в дошкольных образовательных учреждениях 62 респондента ответили утвердительно (92,6 %); 5 респондентов (7,4 %) заявили об их отсутствии.

*Комментарии.* При такой «радужной» информации о количестве музеев в дошкольных образовательных учреждениях мы склонны придерживаться мнения, что не все заявленные музеи соответствуют статусу «музей». К сожалению, приходится констатировать, что речь идет о «мини-музеях», об уголках национальной культуры. Не умаляя значение вышеназванных развивающих зон, на наш взгляд, для реализации идей музейной педагогики необходимо наличие музея ДООУ. Тем более когда речь идет о музейно-культурной компетентности специалиста современного дошкольного образовательного учреждения.

По мнению респондентов, из 62 заявленных музеев ДООУ:

- 12 (20 %) исторического профиля;
- 7 (11,5 %) этнографического профиля;
- 7 (11,5 %) художественного профиля;

- 2 (3,2 %) краеведческого профиля;
- 2 (3,2 %) естественнонаучного профиля;
- 1 (1,5 %) музыкального профиля;
- 14 (23 %) другое.

Остальные 17 (27 %) респондентов не смогли определить профиль музея.

*Комментарии.* Затруднения педагогов в классификации музеев выявляют их недостаточную компетентность по данной проблеме. Например, музеи «Пчела» и «Чудо-дерево» нужно было бы отнести к музеям естественнонаучного профиля. Также мы отметили, что респондентами не было заявлено ни одного музея технического и литературного профилей.

На вопрос о взаимодействии ДООУ и семьи по направлению музейной педагогики ответы выглядят следующим образом:

- 39 (58,2 %) респондентов считают, что данная работа проводится в виде сбора экспонатов для музея ДООУ;
- 6 (9 %) респондентов – в виде совместных праздников, открытых занятий;
- 5 (7 %) респондентов представляют работу в виде совместных экскурсий;
- 3 (4,5 %) респондента думают, что это – участие в конкурсах;
- 3 (4,5 %) респондента видят работу в составлении шежере (родословной);
- 3 (4,5 %) респондента представляют работу в виде анкетирования, бесед;
- 3 (4,5 %) респондента думают, что это – устройство выставок семейных коллекций;

– 1 (1,4 %) респондент видит участие в круглых столах;

– 1 (1,4 %) респондент представляет фотосъемку, видеозапись музейных мероприятий;

– 1 (1,4 %) респондент ответил, что у него нет родителей;

– 2 (2,9 %) респондента оставили вопрос без ответа.

*Комментарии.* При обработке анкет наше внимание привлек ответ респондента: «У наших детей нет родителей». При личной беседе с молодым специалистом из Дома ребенка выяснилось, что она давно хотела выяснить, каким образом хотя бы частично компенсировать отсутствие родителей, домашнего тепла и семейного уюта в учреждениях закрытого типа. Во время консультации специалиста приняли решение привлечь Совет ветеранов и с их помощью создать музей «В гостях у бабы Мани». Составили план работы, циклы занятий: «Бабушка – сказочница», «Бабушка–рукодельница» и т.д. Таким образом, анкетирование выявило еще одну проблему – отсутствие технологии работы по музейной педагогике с детьми, лишенными родителей, и актуальность курсов повышения квалификации по данной проблеме.

На вопрос, что послужило причиной открытия музея дошкольного образовательного учреждения, ответы выглядят следующим образом:

– 15 (24 %) респондентов не указали причину открытия музея ДОУ;

– 11 (17,7 %) респондентов указали, что стимулом явилось объявление районного конкурса музеев ДОУ;

– 7 (11,2 %) респондентов считают, что открытие музея способствует углубленной работе по краеведческому образованию;

– 6 (8,9 %) респондентов ответили, что причиной послужило наличие накопленного материала по национально-региональному компоненту дошкольного образования;

– 5 (8 %) респондентов видят причину в интересе к прошлому;

– 3 (4,8 %) респондента считают, что причиной служит потребность в новых формах работы по духовно-нравственному воспитанию;

– 3 (4,8 %) респондента указали, что музей является необходимым компонентом всестороннего развития дошкольника;

– остальные 17 (27,4 %) респондентов считают, что открытию музея способствовала личная активность педагогов.

*Комментарии.* Те респонденты, которые не смогли указать причину открытия музея ДОУ, либо являются новыми сотрудниками и это говорит о непостоянстве кадрового состава в данных учреждениях, либо вообще не проявляли заинтересованности к данному вопросу. Мы же придерживаемся мнения, что работа в музейной среде требует от педагога активной жизненной позиции, духовности и стремления к самообразованию. Если педагог – личность, то он всегда найдет повод открыть музей для социокультурного развития детей. А причина одна: музей является тропинкой к душе ребенка.

Информация от респондентов о перечне экспонатов в музеях ДООУ ранжируется таким образом:

1. Предметы быта.
2. Национальная одежда, головные уборы, обувь.
3. Куклы разных народов.
4. Декоративно-прикладное искусство.
5. Фотографии, открытки.
6. Детские книги.

*Без комментариев.* На вопрос о перспективах развития музея ДООУ, т.е. о новых экспозициях, ответы респондентов выглядят следующим образом:

- 15 (24 %) связывают с экспозицией к 65-летию Победы;
- 6 (9,6 %) планируют пополнить имеющиеся экспозиции;
- 5 (8 %) видят мини-музеи в группах ДООУ;
- 2 (3,2 %) планируют открыть экспозицию о национальной кухне;
- 2 (3,2 %) связывают с экспозицией о башкирской пчеле;
- 2 (3,2 %) планируют выставку тюбетеек и калфаков;
- 6 (9,6 %) связывают экспозицию так или иначе с Башкортостаном;
- 24 (38,7 %) респондента оставили вопрос без ответа.

*Комментарии.* Огорчает тот факт, что 38,7% респондентов оставили без внимания данный вопрос. Мы предполагаем, что в данных ДООУ нет перспективных планов развития музея. А это означает, что работа в музее ведется бессистемно, от случая к случаю.

На вопрос о наличии музеев в близлежащих школах и ДООУ:

- 53 (79 %) респондентов ответили утвердительно;

- 14 (21 %) респондентов не владеют информацией.

*Комментарии.* При сопоставлении положительных ответов респондентов со следующим пунктом анкеты выяснилось, что из них лишь 30(44%) сотрудничают с музеями близлежащих школ и ДООУ. На наш взгляд, остается невостребованным опыт работы коллег в музейной среде образовательного учреждения. Для оптимизации работы в этом направлении мы предлагаем составить отдельный план работы по преемственности между ДООУ и школой, используя образовательный потенциал музеев данных учреждений. Как правило, руководителями школьных музеев работают опытные профессионалы (например, гимназии № 105, 48, 65, 80, 109 г. Уфы), и сотрудничество с ними значительно повысило бы музейно-культурные компетенции педагогов ДООУ.

С музеями г. Уфы сотрудничают 37 (55,2 %) респондентов из 67 опрошенных.

*Комментарии.* При обработке анкет обратили внимание на тот факт, что многие педагоги отмечают о своем желании посещать с детьми музеи г. Уфы. Но руководители ДООУ не разрешают проведение выездных экскурсий, мотивируя требованиями безопасности к жизни и здоровью детей. Данную проблему можно было бы решить организацией экскурсий выходного дня с привлечением попечительских Советов родителей. Лично сами педагоги посещают музеи: «часто» – ответили 19 (28 %) респондентов, «редко» – 48 (72 %).

Рекомендации педагогов для музейных работников по работе с детьми дошкольного возраста выглядят так:

- разработать программу работы с детьми дошкольного возраста;
- адаптировать имеющуюся информацию для детей дошкольного возраста;
- в конце экскурсий использовать «сюрпризные» моменты.

Из 67 опрошенных респондентов курсы повышения квалификации по направлению музейной педагогики прошли 3 (4,5 %) педагога.

*Комментарии.* При качественной обработке анкет обращает на себя внимание на тот факт, что наиболее востребованными являются следующие направления:

- деятельность дошкольного образовательного учреждения по музейной педагогике;
- методические аспекты музейной педагогики;
- обучение технологиям работы в этнографических музеях ДОУ;
- личностное развитие дошкольника в мультикультурной среде музея детского сада.

На вопрос об оказании методической помощи воспитателям ДОУ наиболее типичным является ответ: помогаю воспитателям подбирать литературу по подготовке к занятиям.

*Комментарии.* Методической литературы по музейной педагогике в ДОУ достаточно, – ответили 14 (21 %) респондентов, «недостаточно» – 51 (76 %) респондент. Педагоги подчеркнули, что, владея информационными техно-

логиями, частично можно было бы решить данную проблему. Однако уровень их профессиональной подготовки не позволяет грамотно использовать возможности Интернет – сети, мультимедийного оборудования. Очевидно, проведение курсов повышения квалификации по информационной компетентности педагогов было бы востребованным и своевременным. Частично данная проблема была решена на базе НМЦ дошкольного образования при БГПУ им. М. Акмуллы: за 2009 год 18 руководителей ДОУ г. Уфы обучались информационным технологиям при управлении ДОУ.

В каких методических пособиях по направлению музейной педагогики нуждаются специалисты ДОУ?

Первичная обработка анкет выявила, что у 18 (27 %) респондентов нет запросов, а у остальных 49 (73 %) респондентов ответы в обобщенном виде выглядят таким образом: педагоги нуждаются в методических пособиях об организации музея в современном ДОУ; циклах занятий по ознакомлению дошкольников с предметами быта народов, населяющих Республику Башкортостан; планах – конспектах развлечений в музейной среде; методических материалах по проведению экскурсий в музеях г. Уфы; информации о музеях мира.

*Комментарии.* Последний вопрос выявлял представления респондентов о музее Детства. 14 (21 %) респондентов оставили без внимания данный пункт анкеты.

По представлению остальных 53 (79 %) респондентов Музей

детства в обобщенном виде выглядит так: «Большое и светлое помещение, в котором будут игрушки и костюмы детей разных поколений. Сюда придут счастливые дети в сопровождении любящих родителей. Они будут играть, примеряя на себя костюмы детей разных эпох. Папы и мамы, бабушки и дедушки будут вспоминать свое детство, свои игры и включатся в игры детей».

Таким образом, обобщение полученных в ходе исследования данных позволило выявить проблемы специалистов ДОУ, реализующих в своей деятельности идеи музейной педагогики. Каковы эти проблемы? В каком направлении нужно работать, чтобы решить выявленные проблемы? Каковы перспективы развития музеев ДОУ?

Для конструктивного решения поставленных вопросов необходимо: во-первых, составить профиограмму компетенций специалиста дошкольного образования, реализующего в своей деятельности идеи музейной педагогики, а также наметить перспективы развития музея по выявленным

проблемам; во-вторых, составить программу спецкурса по музейной педагогике для будущих специалистов ДОУ; в-третьих, организовать КПК, практикумы, мастер-классы с участием музейных педагогов; в-четвертых, разработать методические рекомендации по созданию развивающей мультикультурной среды музея ДОУ; в-пятых, открыть в сайтах ДОУ виртуальные музеи детства.

#### *Литература*

1. Абсалямова А.Г. Мультикультурное образовательное пространство в организации воспитательного процесса дошкольных учреждений Республики Башкортостан // Вестник Челяб. гос. пед. ун-та: Сер. 3. Развитие и профессиональное становление личности в образовательном процессе. – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2005. – С.81–85.
2. Асадуллин Р.М., Васильев Л.И., Иванов В.Г. Новые ориентиры развития профессионального образования: монография. – Уфа: Вагант, 2008. – 132с.
3. Иванов Д.А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании. – М.: Чистые пруды, 2007. – 32 с.
4. Ключевые компетенции 2000. Программа. OCR, RECOGNIZING ACHIEVEMENT.

*Васильченко Лиля Сулеймановна*, методист НМЦ ДО кафедры дошкольной педагогики, аспирант ГОУВПО БГПУ им. М. Акмуллы, педагог-психолог высшей категории. E-mail: vasilchenko.l@mail.ru

*Vasilchenko Lilya Suleimanovna*, methodologist of SMC PE, department of preschool pedagogy, postgraduate student, M.Akmulla Bashkir State Pedagogical University, teacher-psychologist of higher category.

А.А. Коростелев

**ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ  
АНАЛИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
В ТЕХНОЛОГИИ АНАЛИЗА РЕЗУЛЬТАТОВ РАБОТЫ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ (ТАРРОС)**

*Интенсивность информационных потоков приводит к тому, что руководитель школы находится в постоянном информационном стрессе и цейтноте, так как объем различной поступающей информации превышает его управленческие возможности, что требует структурирования системы информационного обеспечения, особенно в аналитической деятельности.*

**Ключевые слова:** управленческая информация, информационные потоки, «синдром электронной почты», информационные блоки, технология анализа.

A.A. Korostelev

**INFORMATION PROVISION FOR EVALUATION ACTIVITIES  
IN TECHNOLOGY ANALYSIS OF RESULTS OF THE WORK  
OF EDUCATIONAL SYSTEM (TARROS)**

*The intensity of information flows leads to the fact that the principal of school is always in the situation of information stress and time pressure, as a volume of various incoming information exceeds his management capacities. It needs a structured system of information provision, particularly in analytical activity.*

**Keywords:** management information, information flows, «syndrome of e-mail», news items, technology of analysis.

Постоянно увеличивающийся объем различного вида информации создает и такую проблему в системе подготовки и переподготовки руководителей школ, как отсутствие системного подхода к отбору управленческой информации. Развитие новых информационных технологий и увеличение массива доступной информации трансформируют умения, необходимые человеку в современной профессиональной деятельности.

Однако до настоящего времени «не разработана полная методология количественной и качественной оценки информационных потребностей и ресурсов, а также прогнозирования потребности в информа-

ции, на уровне организации можно и нужно изучать информационные потребности, планировать информацию и управлять информационными ресурсами» [2, с. 16].

Особенно это актуально в ситуации резкого увеличения информационного потока, так называемого «информационного бума», обусловленного созданием электронных средств информации и всемирной информационной сети. В результате чего директор школы должен осознавать необходимость постоянного усовершенствования своей профессиональной управленческой деятельности на основе непрерывного образования и самообразования, которое

«реализуется в жизни всегда и везде в тех случаях, когда принципиально важные условия жизнедеятельности меняются быстро по сравнению с периодом жизни того или иного субъекта деятельности.

Руководитель образовательного учреждения должен уметь обрабатывать, отбирать нужную и полезную информацию, оценивать ее достоверность, – данное умение невозможно сформировать без развития аналитической деятельности директора школы.

В условиях феномена «эквивалентности» школы как образовательной системы, когда одни и те же результаты могут быть достигнуты за счет разнообразных сочетаний процессов и методов [3], умение критически относиться к информации имеет огромное значение в профессиональной деятельности руководителей образовательных учреждений, ибо основано на умении анализировать, что позволяет избежать скрытых допущений и предвзятых мнений, различных существующих и создаваемых стереотипов.

В этом случае субъект вынужден выходить за пределы до сих пор значимого опыта, с тем чтобы «сформировать новый, более устойчивый образ мира, образ самого себя в этом мире, такой образ, скорость изменения которого оказалась бы ниже скорости процессов, по отношению к которым строится система деятельности субъекта» [3].

Увеличение скорости прохождения информации в связи с использованием информационных технологий, а также резко растущий объем различной директив-

ной, управленческой и запрашиваемой информации в системе образования породил у руководителей образовательных учреждений так называемый «синдром электронной почты», то есть боязнь просматривать по утрам входящие сообщения.

Изучение информационных потоков в муниципальной системе образования г. Тольятти показало, что в течение только трех месяцев руководителями школ было получено более 200 (двухсот) приказов, не считая различных писем, запросов статистической информации и т.д. В результате руководители образовательных учреждений находятся в постоянном информационном управленческом стрессе и временном цейтноте, когда объем поступающих различных указаний, запросов и требований превышает управленческие возможности как директора, так всей школы.

Современное «развитие управления идет не только по пути приспособления к существующим условиям» [6], но и по пути их преобразования, и в ходе своей профессиональной деятельности руководители школ решают не только текущие задачи, но и ставят перспективные цели и стремясь обеспечить их достижение не любой ценой для всего социума и самого образовательного учреждения, а исходя из знания законов развития общества, образовательной системы и управления ею.

Обратные связи в управлении образовательными системами не могут рассматриваться только лишь как получение, анализ информации и оказание корректив-

рующего воздействия. Это один из способов деятельности всех субъектов, при котором произвольное получение и переработка информации педагогами и обучаемыми о характере и результатах собственной и чужой деятельности не может быть объективно значимой, она является проявлением их субъектности, вследствие чего все субъекты социально-педагогических систем должны рассматриваться как активные пользователи информации и ее источники.

Информация есть условие обеспечения управления, и ее существенная специфика обусловлена функциями сопровождения процессуальных объективирующих компонентов. Руководитель образовательной системы должен учитывать естественную рассогласованность целей различных субъектов педагогической системы, выявлять все точки зрения и осуществлять их интеграцию с учетом того, что общая сводная информация часто значительно отличается от информации, полученной от отдельного конкретного источника.

При характеристике обратных связей в управлении образовательными системами необходимо иметь в виду и источник информации, и ее объект, и пользователя, и линии связи – прямые или непосредственные.

Каналы информационного обмена имеют огромное значение в получении объективной информации, так как информация из различных источников об одном и том же объекте разительно отличается друг от друга в зависимости от того, как получена, от кого получена и по каким линиям информацион-

ного обмена проходила, при этом каждое промежуточное звено, исходя из своих субъективных и объективных воззрений, вносит свои дополнения и изменения, что приводит к непригодности информации.

Таким образом, по каналам информационного обмена может прийти достаточно отличающаяся друг от друга информация, и сказать, какой из них нужно отдать предпочтение, невозможно, поэтому учет специфики обратных связей в управлении образовательными системами требует отказа в управленческой деятельности от идеализации абсолютной объективности педагогической информации и независимости педагогических процессов от содержания, способов получения, выбора субъектов-источников и субъектов-пользователей этой информацией, определив главным критерием качества получаемой информации не ее абстрактную объективность, а соответствие поставленной цели содержания управленческой информации, ее источников и измерительных инструментов, а также того влияния, которое производится самим измерением.

Качественная система сбора и анализа информации позволяет технологизировать управление за счет делегирования обратных связей как временно, так и постоянно нижестоящим субъектам. Если эффективный сбор и переработка информации руководителем сочетается с «обучением педагогов по использованию и овладению соответствующего инструментария, то учитель начинает контролировать себя сам, обеспечивая уменьшение

доли корректирующих воздействий в деятельности руководителя, высвобождая время и силы руководителей образовательной системы» [7].

Информация обладает в управлении определенными специфическими качествами как носитель содержания. Управление, являясь видом деятельности, представляет собой опыт реализации системообразующей функции в социальных организациях. В этом контексте информация для управления не только значима, но и представляет жизненную основу, т.к. управление само есть процесс движения и определенной переработки информации.

Так как повышение эффективности управления образовательной системы связано с уровнем информационного обеспечения, и руководители должны иметь обязательный объем информации о состоянии и развитии всех процессов в системе, то первое, с чего должны они начинать свою деятельность, – постоянная, повседневная работа с информацией.

В настоящее время требования к информационному обеспечению управленческой деятельности и к управлению информацией формируются следующим образом:

- удовлетворение информационных потребностей органов управления;
- правильный отбор первичных сведений и источников информации;
- правильная систематизация и классификация информации;
- непрерывность процесса сбора и обработки информации;

- отсутствие дублирования информации;
- проверка корректности (непротиворечивость данных);
- многократное использование информации;
- приведение к общему формату информации;
- фильтрация, агрегирование и актуализация информации;
- уменьшение числа показателей и объемов информационных потоков (числа документов и объема документооборота).

Одним из основных требований к повышению эффективности управления является налаженная система обратной связи в образовательной системе, которая обеспечивает многосторонний анализ информации для принятия своевременного и правильного управленческого решения.

Без эффективной системы информационного обеспечения, когда отсутствуют полнокровные информационные потоки между подсистемами управления, самоосуществление управления образовательной системой принимает самые негативные черты, выражающиеся в необоснованных, неграмотных, нереальных, авторитарных решениях, которые вызывают их неприятие всеми субъектами педагогического процесса.

Руководитель образовательной системы осуществляет свои управленческие функции лишь на основе доступной ему информации о состоянии объекта управления. Все это требует организации информационного обслуживания (предоставления необходимой информации в нужное время и место), создания информационной

среды, способствующей выполнению поставленных целей. Осуществление таких действий называется информационным обеспечением управленческой деятельности.

Итоговый анализ результатов деятельности, самый сложный его вид, требующий от руководителя глубокого знания предмета, осуществляется по окончании учебного года на основе собранных при помощи педагогического мониторинга материалов, в соответствии с информационными базами данных блоков, составляющих предмет анализа. Педагогический мониторинг – это форма организации сбора, хранения, обработки и распространения информации о деятельности педагогической системы, обеспечивающая непрерывное слежение за ее состоянием и прогнозирование ее развития [8].

Анализ итогов учебного года – процесс, разворачивающийся во времени с определенной последовательностью действий, для чего необходимо определить направления аналитической деятельности всех его осуществляющих субъектов, то есть очертить предмет анализа, которым является педагогический процесс или наиболее значимые совокупности его сторон, составляющих, показателей, характеристик, и рассматривается он как сложная, целостная система, анализируемая при помощи метода педагогического анализа и его принципов.

Проанализировать развитие учебно-воспитательного процесса и его результаты одному руководителю в полном объеме очень сложно, да и практически невозможно,

поэтому надо эту проблему решать методом «главного звена», при котором, «если анализируется сложный и объемный процесс, характеризующийся большим количеством показателей, черт и признаков, разносторонними фактами и явлениями, значение которых для проникновения в сущность этого процесса далеко неравнозначно, то в нем для анализа выделяются наиболее важные его составляющие – узлы процесса, состояние и развитие которых в течение всего учебного года оказало особенно сильное влияние на формирование конечных реальных результатов педагогического процесса. Информация, определяющая сущностные характеристики этих составляющих педагогического процесса, группируется в блоки. Такой отбор есть орудие борьбы с нестройностью и беспорядком информационной основы анализа, без чего, собственно говоря, он и не может быть осуществлен на научном уровне» [5, с. 34].

Каждый рассматриваемый блок является системой относительно однородных информационных единиц, взаимодействующих между собой, образующих целостную систему, анализ которых позволяет дать сущностную характеристику одному из объектов педагогического процесса.

В разработанной технологии анализа результатов итоговой деятельности образовательной системы формирование системы информационного обеспечения управления направлено на управление по результатам, для чего создаются определенные информационные блоки (рис. 1).



Рис. 1. Структура информационного обеспечения технологии анализа результатов работы образовательной системы

Информационные блоки подразделяются на целевые, куда входят информация с I по VI блоки, обеспечивающая постановку целей образовательного учреждения, и деятельностные – с VII по XIII блоки, направленные на создание условий, обеспечивающих достижение целей.

1 группа – целевые блоки:

Блок I. «Базовое образование», целью которого является определение уровня развития учащихся, тенденции его формирования, качества знаний, умений, навыков и вскрытия источников низкого качества знаний.

Анализ этого блока – один из самых трудных и самый объемный по содержанию информации. Знания, умения и навыки учащихся

необходимо рассматривать не в отрыве от развития личности, а как инструменты ее развития, анализируя которые, надо обязательно проследить связи преемственности. Анализ результатов этого блока желательно осуществлять отдельно и последовательно по начальному, среднему и старшему звеньям во взаимосвязи и взаимозависимости.

Блок II. «Дополнительное образование», целью которого является определение уровня состояния и эффективности работы по развитию творческого потенциала учащихся.

В анализе информации данного блока выделяются основные тенденции развития творческих способностей детей, инновационной

деятельности, и ее влияние на обновление содержания педагогического процесса, создание условий для инновационной работы, обеспечение соответствующего уровня ее научности и системной целенаправленности, взаимодействие с системой дополнительного образования и использование ее ресурсов, определяется степень удовлетворенности учащихся дополнительным образованием и формами обучения.

Блок III. «Готовность к продолжению образования», целью которого является определение уровня и состояния работы с учащимися по самоопределению и профессиональной ориентации учащихся.

Анализируются особенности комплектования школы, профориентационная работа с учащимися, действенность во взаимодействии с высшими, средними и начальными профессиональными учебными учреждениями, готовность к продолжению образования.

Информационные блоки подразделяются на целевые, куда входят информация с I по VI блоки, обеспечивающая постановку целей образовательного учреждения, и деятельностные – с VII по XIII блоки, направленные на создание условий, обеспечивающих достижение целей.

I группа – целевые блоки:

Блок I. «Базовое образование», целью которого является определение уровня развития учащихся, тенденции его формирования, качества знаний, умений, навыков и вскрытия источников низкого качества знаний.

Анализ этого блока – один из самых трудных и самый объемный по содержанию информации. Знания, умения и навыки учащихся необходимо рассматривать не в отрыве от развития личности, а как инструменты ее развития, анализируя которые, надо обязательно проследить связи преемственности. Анализ результатов этого блока желательно осуществлять отдельно и последовательно по начальному, среднему и старшему звеньям во взаимосвязи и взаимозависимости.

Блок II. «Дополнительное образование», целью которого является определение уровня состояния и эффективности работы по развитию творческого потенциала учащихся.

В анализе информации данного блока выделяются основные тенденции развития творческих способностей детей, инновационной деятельности, и ее влияние на обновление содержания педагогического процесса, создание условий для инновационной работы, обеспечение соответствующего уровня ее научности и системной целенаправленности, взаимодействие с системой дополнительного образования и использование ее ресурсов, определяется степень удовлетворенности учащихся дополнительным образованием и формами обучения.

Блок III. «Готовность к продолжению образования», целью которого является определение уровня и состояния работы с учащимися по самоопределению и профессиональной ориентации учащихся.

Анализируются особенности комплектования школы, профориентационная работа с учащимися, действенность во взаимодействии с высшими, средними и начальными профессиональными учебными учреждениями, готовность к продолжению образования.

Блок IV. «Формирование воспитанности учащихся», целью которого является определение уровня и состояния воспитательной работы по формированию личности учащихся.

Анализируется состояние воспитанности учащихся, тенденции в изменениях параметров качеств личности, формирование и развитие органов ученического управления.

Блок V. «Обеспечение здоровья и здорового образа жизни», целью которого является определение уровня состояния здоровья, физического развития детей, действенности проводимой оздоровительной работы и ее продуктивности.

Анализируются условия, обеспечивающие определенный уровень здоровья, соответствующую психологическую среду и здоровый образ жизни, соблюдение санитарно-гигиенического режима и системы рационального питания.

Блок VI. «Организация социопсихологического мониторинга учащихся», целью которого является определение уровня профессиональной ориентации учащихся, их социальных установок и психологического состояния.

Анализируется состояние работы по профессиональной направленности учащихся, формирование классных коллективов и социальная адаптация обучающихся,

уровни психологического состояния.

2 группа – деятельностные блоки:

Блок VII. «Работа с родителями учащихся», целью которого является определение уровня взаимодействия семьи и школы, его эффективность и действенность в воспитании.

Анализ информации, включенной в этот блок, необходимо вести в ракурсе разъяснения того факта, что единство школы и семьи в воспитании ребенка является одним из основных источников его развития, прочности, осознанности его знаний, умений и навыков, рассматривается уровень организации сотрудничества родителей и школы в деле воспитания.

Блок VIII. «Кадровое обеспечение учебно-воспитательного процесса», целью которого является определение уровня кадрового обеспечения педагогического процесса и состояния работы с педагогическим коллективом.

Анализируется информация по состоянию и кадровому обеспечению педагогического процесса, системе повышения квалификации и переподготовки, эффективности мер по стимулированию творческой деятельности учителя, по повышению ее результативности.

Блок IX. «Методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса», целью которого является определение уровня состояния методической работы и ее продуктивности.

Анализируется состояние методического обеспечения учебно-воспитательного процесса, использование педагогических тех-

нологий, формирование педагогически целесообразного единства учебных программ и учебно-методических комплексов, подбор учебных программ по предметам, содержательная и методическая их стыковка.

Блок X. «Материально-техническое обеспечение», целью которого является определение уровня состояния материально-технической базы педагогического процесса.

Анализируется состояние материально-технической базы образовательного процесса, определяются пути ее совершенствования, выявляются основные сбои в коммунальных обеспечивающих системах.

Блок XI. «Финансовое обеспечение», целью которого является определение уровня обеспеченности финансовыми средствами.

Анализируется финансовое состояние школы, возможности и результаты привлечения внебюджетных средств и их соотношение к поступившим бюджетным средствам.

Блок XII. «Внутришкольное управление», целью которого является определение степени влияния внутришкольного управления на развитие учебно-воспитательного процесса и его результативность.

Анализируется состояние внутришкольного управления, система внутришкольного контроля, формирование коллектива учреждения.

Блок XIII. «Социальное партнерство школы с другими учреждениями», целью которого является определение уровня взаимодействия школы с учреждениями и

организациями, эффективности и действенности совместной деятельности в воспитании, развитии и формировании личности ребенка.

Анализируется состояние совместной работы с организациями, учреждениями, взаимодействие с шефствующей организацией, формирование общественной составляющей управления школой.

Анализ информации по блокам повторяется ежегодно, информация накапливается целенаправленно, и ее сбор проводится с использованием различных методов и способов. По каждому блоку определено содержание информации; лица, которые производят ее сбор в определенные сроки, анализируют информацию и хранят. В этом случае практическая познавательная деятельность руководителя образовательной системы формируется в процессе педагогического анализа информации о деятельности системы в целом.

Образовательная система, представляя собой единое целое, в то же время состоит из отдельных компонентов, которые, интегративно взаимодействуя, обуславливают её системную сущность.

Таким образом, как все системы, образовательная имеет определенную архитектуру – сочетание частей в одном стройном целом. Поскольку описание педагогического процесса представляет собой описание системы, то естественно, что «технология – это проект определенной педагогической системы, реализуемый на практике» [1].

На основе связей всех элементов образовательной системы можно

выделить одиннадцать составляющих блоков, которые имеют определяющее влияние на конечные результаты деятельности.

Каждый из блоков состоит из большого количества подсистем и может быть декомпозирован до элементарного уровня. Количество блоков и направлений в нем определяются особенностями образовательного учреждения и могут меняться в зависимости от его отличий, поэтому данная схема является примерной, на основе которой образовательное учреждение в каждом конкретном случае создает свою систему, что свидетельствует о возможностях ее массового использования, что и происходит в настоящее время.

Анализ результатов проводится по этим системообразующим компонентам (блокам), состояние и развитие которых определяют результаты деятельности.

До настоящего времени не разработана полная методология количественной и качественной оценки информационных потребностей и ресурсов, а также прогнозирования потребности в информации, на уровне организации можно и нужно изучать информационные потребности, планировать информацию и управлять информационными ресурсами.

Система информационного обеспечения на базе информационных массивов способствует практической познавательной деятельности руководителя в процессе педагогического анализа информации о деятельности системы в целом.

Каждый информационный блок является системой относительно

однородных информационных единиц, взаимодействующих между собой, образующих целостную систему, анализ которых позволяет дать сущностную характеристику одному из объектов педагогического процесса.

Управленческая деятельность требует от руководителей постоянного анализа состояния дел, решения объективно поставленных задач. Управление непосредственно связано с информацией, информационными процессами, и от степени достоверности и полноты имеющейся информации зависит эффективность управления, поэтому в технологии анализа результатов итоговой деятельности школы формирование системы информационного обеспечения управления направлено на управление по результатам.

Технология анализа результатов работы образовательной системы (ТАРРОС) показывает не только, какие итоговые результаты необходимо анализировать, но в какой последовательности его необходимо осуществлять.

Технология анализа результатов работы представляет собой совокупность научно обоснованных приемов и способов деятельности по конструированию педагогического процесса, направленных на реализацию образовательных целей, и состоит из блоков, имеющих табличную форму, которая является наиболее оптимальной для его проведения, так как имеет заданные параметры действий, где процесс описывается в пошаговой, поэтапной последовательности действий.

### *Литература*

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 362 с.
2. Годин В.В., Корнеев И.К. Информационное обеспечение управленческой деятельности: учеб. – М.: Мастерство; Высшая школа, 2001. – 240 с.
3. Долженко О.В., Шатуновский В.Л. Современные методы и технология обучения в техническом вузе: метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1990. – 192 с.
4. Кабаченко Т.С. Психология управления: учеб. пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 384 с.
5. Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управления школой (для директоров и заместителей директоров школ). –

М.: Образовательный центр «Педагогический поиск», 1997. – 112 с.

6. Коновалова Е.Ю. Уровень речеведческой компетентности студентов как условие адекватности воспроизведения содержания учебных текстов // Вектор науки ТГУ. – 2011. – № 1 (4). – С. 74-28.
7. Коростелева Е.Ю. Современные методологические требования к профессиональной деятельности учителей // Вектор науки ТГУ. – 2010. – № 3 (3). – С. 78-82.
8. Матрос Д.Ш., Полев Д.М., Мельникова Н.Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 268 с.

*Коростелев Александр Алексеевич*, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Экономическая и управленческая подготовка» Тольяттинского государственного университета. E-mail: kaa1612@yandex.ru

*Korostelev Alexander Alexeevich*, doctor of pedagogical sciences, professor, department of economic and managerial training, Tolyatti State University.

УДК 37.011

**И.А. Маланов**

## **ПОНЯТИЕ «ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО» КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ**

*В статье рассматривается понятие «образовательное пространство», анализируются различные трактовки данного понятия, выявляется его сущность и содержание.*

**Ключевые слова:** социальное пространство, образовательное пространство, целостный процесс образования, проектирование образовательного пространства, непрерывное образование, образовательная среда.

**I.A. Malanov**

## **THE CONCEPT «EDUCATIONAL SPACE» AS A PEDAGOGICAL CATEGORY**

*The article deals with the concept «educational space», analyzes various treatments of this concept, reveals its essence and content.*

**Keywords:** social space, educational space, complete process of education, design of educational space, continuous education, educational environment.

Гуманитаризация образования в современных условиях стимули-

рует осмысление образовательных процессов на методологическом

уровне и, следовательно, научное обоснование явлений, происходящих в образовании. Изучение опыта системного подхода в образовании, особенностей феноменологического анализа педагогической реальности и т.д. приводит к выводу о том, что осмысление ряда педагогических явлений затрудняют их метафорические значения, обусловленные понятийной неопределенностью. Так, в современной педагогической теории недостаточно представлены методологические основания для понимания многомерности, многослойности педагогических феноменов, актуализированных новой социальной практикой. Одним из таких явлений, нуждающихся в научном обосновании, является образовательное пространство.

В послании Президента РФ Д.А. Медведева Федеральному Собранию Российской Федерации сформулирован важный тезис о том, что основная задача россиян – интенсивное развитие собственного творческого потенциала. Особое место принадлежит здесь образованию. В федеральных и региональных нормативных документах, посвященных проблеме образования, подчеркивается его судьбоносная роль как основы национальной безопасности, ресурсного базиса прогрессивного развития Отечества. Потенциал образования должен быть в полной степени использован для консолидации общества, сохранения единого социокультурного пространства страны, преодоления этнонациональной напряженности и социальных конфликтов на началах приоритета прав личности, равно-

правия национальных культур и различных конфессий, ограничения социального неравенства.

В различных формах (уровнях, типах) сознания складываются твердое – правильное по своей сути – убеждение, что именно в сфере образования сосредоточены основные противоречия современного общества. Логично следует вывод, что здесь же следует искать и пути их разрешения. Примером этого является бурное развитие различных образовательных концепций и педагогических теорий, как в России, так и зарубежом, разработка программ и концепций реформирования в этой области. Их венцом является Программа модернизации российского образования. Все это свидетельствует об актуальности социально-философского осмысления образования, в частности генезиса и методологического статуса образовательного пространства.

При рассмотрении данной проблемы следует указать также на издержки утилитаристско-прагматических и информационно-индустриальных устремлений современного, прежде всего европейского и европоориентированного, мировоззрения; ограниченное формально-информативным, операционально-техническим уровнем образование обуславливает формирование у людей технократических представлений, усугубляя кризис современной цивилизации.

Абрисное образование характеризует процесс движения мировоззрения личности от социоприродного к социокультурному уровню, а с методологической точки зре-

ния – генетического и постгенетического способа «вычленения» (дифференциации, специфицирования) из всего общественно-культурного фонда той его части, которая составит впоследствии культуру личности. Интенсивное теоретическое осмысление путей развития образования в области педагогики и психологии «изнутри» приводят к необходимости согласовать эти поиски с социально-философскими и культурологическими установками в отношении образования как ресурсообразующего общественно-государственного и личностного феномена. Иными словами, необходим как бы взгляд на образование «извне».

При такой постановке проблемы изменяется и сам философский подход к образованию как тотальному целому. От абстрактно-гносеологического или даже абстрактно-социологического уровня он «опускается» до выяснения особенностей реального функционирования и воспроизводства целостного процесса образования, дополняясь такими ранее выпускаемыми из исследовательского поля зрения компонентами, как государство, личность, многообразные социальные институты.

Понятие «образовательное пространство» в научную педагогическую лексику введено в конце 80-х годов и позже вошло в официальные документы (Закон РФ «Об образовании»). Оно отражает попытки сохранить единство в сфере образования при проведении его децентрализации.

В настоящее время как в науке, так и на практике встречаются

разные толкования понятия «образовательное пространство».

Проектирование образовательного пространства (как пространства развития) было предложено Б.Д. Элькониним и И.Д. Фруминим. Авторы обсуждают проект формирования во времени образовательного пространства совместной «культуросозидательной и культуросоисследовательской» работы учителя и учащегося.

У Ю.В. Сенько образовательное пространство – это не вместилище всего сущего, но его пространственно-временная связь, прежде всего людей, помогающая непосредственным участникам обучения открывать смыслы образования и осуществлять их. В обучении взаимодействуют не учитель и ученик – это всего лишь социальные роли, маски – функции, а живые люди, которых обучение свело друг с другом.

С.Ф. Жилкин в качестве социологического исследования рассматривает образовательное пространство в двух аспектах: как фактор непрерывности образования при сохранении основополагающих элементов его системы, дающей формально-равные возможности, и как совокупность единых (глобальных) требований к отбору содержания, методов и средств обучения, характерных для сообщества в целом.

Образовательное пространство является тем стержнем (генерализующей идеей), вокруг которого выстраивается образовательная стратегия. Единое образовательное пространство как подсистема непрерывного образования – это действующий на основе суборди-

нации дошкольного, школьного и послешкольного звеньев единый ученый мегакомплекс, внутри которого координируются по назначению ОУ, способные по мере необходимости перестраиваться, изменять свою структуру.

Т.А. Фомина рассматривает образовательное пространство района как систему управления развитием личности. В данной системе автор выделяет несколько уровней:

- идеология, философия формирования и развития личности в границах муниципальной системы образования;

- основные компоненты содержания образования, освоение которых обеспечивает формирование базовой культуры личности;

- необходимые учебно-методические, кадровые, финансовые и материально-технические условия, обеспечивающие эффективное развитие личности.

Автор отмечает, что образовательное пространство формируется с помощью целого комплекса направлений деятельности. Одним из направлений называется разработка субрегиональной образовательной программы, являющейся эффективным средством интеграции и координации не только сферы образования, но и учреждений культуры, науки, здравоохранения и других общественных, государственных институтов.

А.А. Цукер под образовательным пространством понимает место для совершения человеком образовательного движения. Место, в котором человек может двигаться или продвигаться по поводу собственного образования.

Образовательное пространство – это не есть само образование, а есть лишь специально отведенное или созданное место для его (образования) осуществления. И в этом смысле образовательное пространство можно рассматривать, по сути дела, как генеральное условие любого образования.

Главным принципом выделения или порождения того или иного пространства является ограничение определенной территории с одновременным обозначением некоторого однородного и равномерно распределенного внутри проведенных границ качества, наличие которого как раз и будет отличать данное пространство от всего остального. Каждое отдельное, создаваемое нами пространство в момент, когда оно выделяется, должно быть единым и достаточно однородным, и только эта исходная однородность может сделать возможным именно то движение, которое мы хотим осуществить.

Все вышеприведенные определения понятия образовательное пространство свидетельствуют о еще не устоявшемся понимании этого термина, обусловленном сложностью сегодняшней социокультурной ситуации.

Динамика социальной ситуации, ее ценностно-нормативная неопределенность, внедрение западных ценностей и моделей развития, отсутствие реалистичных образовательных стратегий, стихийность целеполагания результатов педагогической деятельности и другие социально-педагогические факторы во многом способствовали внедрению в педагогику

исследуемого нами понятия, его неоднозначной трактовки. Необходимо отметить, что в посттоталитарном социуме в качестве ценности был получен иной тип общества и иной тип человека. Личность находится в переходном потребностно-мотивационном состоянии, которое не знает своего конкретного предмета пути, не знает себя, но пытается узнать, опредметить, исходя из наличного, видимого, узнаваемого круга, веера возможных предметов. Идет перебор, увлечение то одним, то другим, но ни один из выборов не окончательный. Напротив, они меняются с необычной быстротой, и пока все возможно и все крайне неустойчиво. Поэтому использование в педагогике понятия «образовательное пространство» явилось альтернативой традиционному понятию-терминологическому тезаурусу и показателем соответствия педагогического знания переходу России к открытому диалогу с миром, ее вхождению в мировое образовательное пространство.

В ходе анализа ряда исследований были выявлены следующие типичные случаи использования понятия «образовательное пространство»:

- в качестве метафоры;
- как синонима термина «образовательная среда»;
- в значении «территориальной» категории, связанной с масштабом тех или иных явлений в образовании или социальной практике;
- как результат возможной интеграции существующих элементов системы образования;

- в значении одного из уровней социального пространства (наряду с экономическим, политическим, культурным пространством);

- как явление в общественных отношениях стран, как специфическое качество единства;

- как результат конструктивной деятельности.

Рассмотрение различных научно-практических подходов к толкованию «образовательного пространства», собственный опыт практической деятельности позволяет конкретизировать сущность понятия «образовательное пространство».

Под образовательным пространством понимается «часть» социального (наполненного духовным) пространства, где взаимодействуют различные объекты, влияющие на образование. Образовательное пространство, таким образом, есть совокупность институтов и организаций, непосредственно или опосредованно детерминирующих образование как процесс формирования исторически (с гражданской, государственной, личностной точки зрения) адекватного субъекта и как совокупность специфически образовательных институтов и уровней. В настоящее время необходима переориентация образования с технологического уровня на культурно-содержательный. Проблема образования подрастающих поколений непосредственно связана с полноценным использованием образовательного пространства. Большинство исследований рассматривают в основном институциональную сферу образователь-

ного пространства. При этом явно недооценивается и не уделяется должного внимания проблемам использования образовательных и воспитательных возможностей семьи, открытой социальной среды личности. Следует признать, что образовательное пространство, объективно выступая сферой реализации ведущей деятельности школьников, учителей, родителей и других субъектов социума, не осмыслено пока в своих креативных возможностях, не стало предметом полноценного исследования.

Выполняя важную интегративную функцию, с объективной стороны, и функцию формирования определенного уровня образования и социального заказа на конкретной территории, с субъективной, оно является фактором организации взаимодействия личности и иных субъектов образования этой территории. Образовательное пространство является содержательным источником, базисом и предпосылкой социализации индивида. В процессе социализации индивид «черпает» из образовательного пространства ресурсы для своего формирования и развития.

Итак, характеризуя образовательное пространство, мы выделили следующие виды институтов и организаций, формально не являющихся обученческо-воспитательными, но формообразующими влияющими на субъекта, получающего образование:

- система секций, кружков и т.п. спортивного, художественного, гуманитарного направлений;

- специализированные государственные структуры правоохранительного, ювенального просветительского типа;

- семья;

- родственное и поколенческое (сверстническое) окружение;

- средства массовой информации;

- политические, административные, профсоюзные просветительские и гуманитарные организации;

- виртуальная «реальность»;

- в перспективе – рынок труда (проблема будущего рабочего места);

- наличные интересы и потребности.

Таким образом, образовательное пространство – это пространственно-временное поле функционирования и развития системы образования как открытой и активной социальной сферы, в которой действует своя идеология формирования личности с учетом условий внешней среды (природно-климатические, демографические, экологические, социально-экономические, политические и др.), потребностей социальных заказчиков (в том числе самой личности), реализуется комплекс образовательных услуг как учреждениями образования, так и другими учреждениями, организациями, обладающими образовательно-воспитательно-развивающим потенциалом.

#### *Литература*

1. Шендрик И.Г. Образовательное пространство: теоретико-методологический аспект // Образование и наука. – 2001. – № 5. – С. 38.

Н.А. Переломова. Повышение квалификации педагогов как фактор личностно-профессионального роста: тенденции развития

2. Сенько Ю.В. Гуманизация образовательной среды в университете // Педагогика. – 2001. – № 5.

3. Фрумин И.Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития // Вопросы психологии. -1993. – №1.

4. Жилкин С.Ф. Социолого-педагогические аспекты управления обра-

зовательным пространством промышленного города // Педагогика. – 2003. – №3.

5. Фомина Т.А. Поиск новых подходов к управлению развитием личности в муниципальной системе образования // Завуч. – 2000. – № 7.

6. Цукер А.А. Образовательное пространство школы // Управление школой. – 2004. – № 27-28.

*Маланов Иннокентий Александрович*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Бурятского госуниверситета. Р.т. (301-21-04-11).

*Malanov Innokenty Alexamndrovich*, candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of education, Buryat State University.

УДК 377.8

Н.А. Переломова

### ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА: ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

*В статье анализируется процесс повышения квалификации работников образования. Автор определяет его основные проблемы и предлагает подходы и способы решения обозначенных проблем.*

**Ключевые слова:** повышение квалификации педагогов, постдипломное образование, личностно-профессиональный рост, траектория профессионального движения, интерактивные технологии обучения, продуктивное проектное обучение, сетевое взаимодействие, индивидуальные образовательные программы.

N.A. Perelomova

### THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS AS A FACTOR OF PERSONAL AND PROFESSIONAL GROWTH: DEVELOPMENT TENDENCIES

*The article analyzes the process of professional development of teachers. The author defines its main problems and proposes approaches and ways of solution of the identified problems.*

**Keywords:** professional development of teachers, postdiploma education, personal and professional growth, trajectory of professional movement, interactive technologies of training, productive design training, network interaction, individual educational programs.

Большое количество публикаций по педагогике и психологии, посвященных проблеме повышения квалификации педагогов, казалось бы, исчерпывает данную тему. Тем не менее практика показывает, что

реальная картина не отвечает требованиям образования. Какие же, на наш взгляд, основные проблемы повышения квалификации педагогов остаются нерешенными и какие

проблемы возможно будет ожидать в ближайшее время?

В качестве одной из центральных проблем повышения квалификации педагогов является размытость его цели: обеспечение функциональной грамотности или взаимосвязанное совершенствование теоретической и практической подготовки к выполнению должностных обязанностей или создание условий для развития гармоничной личности, творческой самостоятельности, самообразования, профессионально-значимых компетенций.

В качестве второй проблемы можно назвать отсутствие у профессорско-преподавательского состава, осуществляющего повышение квалификации педагогов, методологии организации повышения квалификации, не владение моделями построения практики.

Третья проблема – это осуществление постоянной обратной связи и организация тьюторского сопровождения личностно-профессионального роста педагога на его рабочем месте.

Четвертая проблема связана со спецификой повышения квалификации педагогов как взрослых. Педагоги лучше понимают, какие именно программы и курсы им нужны, и зачастую владеют практическим опытом, помогающим лучше и быстрее понять теоретические постулаты. Вместе с тем они более критично относятся к содержанию курсов повышения квалификации и хотят заранее знать, зачем в них включены те или иные темы или предметы. Традиционная форма подачи информации в виде лекций для них

неприемлема. Они предпочитают интерактивные, нелинейные формы изложения материала и более ответственно относятся к самостоятельной работе. Для них не столь важно количество «аудиторных часов», заявленных авторами курса, сколько те конкретные знания и умения, которые помогут им в их дальнейшей работе, особое значение приобретают достоверность и качество знаний, которые предлагают те или иные программы повышения квалификации.

Пятая проблема связана с развитием современных технологий. По тенденциям развития образования, он-лайн обучение вытесняет вузовское и достаточно широко предлагаются программы дистантного обучения по отдельным направлениям профессиональной деятельности. Наряду с дистантным обучением как обучением, нацеленным на получение знаний в профессиональной деятельности, появляются тренинг-центры. Таким образом, возникает необходимость осмысления и разработки теоретико-концептуальных основ повышения квалификации педагогов в части внедрения сетевых технологий обучения.

Наметим возможные подходы и способы решения обозначенных проблем.

Цель постдипломного образования педагогов, по нашему мнению, связана с созданием условий для приобретения педагогами образовательного опыта гуманистической направленности, осмысления своего профессионального мировоззрения, усиления собственной индивидуальности и неповторимости, выработки профес-

сионального поведения и т.д. Мы понимаем обучение на курсах повышения квалификации как общение между педагогами-слушателями и педагогами-консультантами, помогающими осмыслить потенциальные возможности развития конкретного слушателя. Это понимание во многом определяет стратегию и тактику организации повышения квалификации педагогов.

В процессе синтеза теоретико-методологических положений исследования феномена, явления и процесса актуализации личностно-профессионального роста учителя в контексте гуманистической парадигмы развития человека нами сформулированы основные тезисы, касающиеся поисков в современной педагогике: направленность педагогических процессов в настоящее время проявляется не как система нравственных императивов (перечень обязанностей и поручений), а скорее в приближении к пониманию субъектности как ценности. В такой перспективе учитель-человек становится креативной движущей силой, а его личностно-профессиональное развитие – своего рода высшей ценностью.

Следовательно, образование в меньшей степени становится передачей знаний, но, прежде всего, постоянным процессом саморазвития и самореализации. С учетом того, что учитель проявляет себя в двух взаимосвязанных ипостасях: профессиональной и личностной, его саморазвитие рассматривается как синкретический процесс возвращения индивидуальной личности педагога-гуманиста сквозь

призму становления его компетентным специалистом, профессионалом.

Таким образом, личностно-профессиональный рост – это изменения в личностно- и профессионально значимых качествах и готовности к педагогической деятельности в процессе овладения знаниями по инициативе самой личности в отношении предмета занятий, объема и источников познания; установления продолжительности и времени проведения занятий и т.д.

Негативно влияют возрастные особенности на мотивацию к изменениям в личностной и профессиональной сферах. Это обусловлено явлениями психического гомеостаза – тенденцией психики сохранять свой статус-кво при изменениях окружающей среды на основе принципа саморегуляции. Личность стремится скомпенсировать выводящие ее из привычного равновесия факторы. Механизм, поддерживающий психический гомеостаз, наиболее эффективно работает в среднем возрасте, что означает неприемлемость для системы повышения квалификации работников образования традиционных подходов обучения.

В связи с этим происходит изменение смыслообразующей составляющей курсовой подготовки в институтах повышения квалификации работников образования: не «доучивание» педагога профессиональным знаниям, не формирование педагогической деятельности, педагогического мастерства и т.д., а создание условий для появления потребности в саморазви-

тии, вывода педагога из состояния психического гомеостаза.

Процесс повышения квалификации работников образования построен на следующих идеях:

– у педагога-слушателя существует своя система представлений о действительности, свой собственный личный и профессиональный опыт. В ходе специально организованного взаимодействия на курсах повышения квалификации выявляется, что этих представлений, субъектного опыта становится недостаточно;

– у педагога-слушателя возникает «кризис компетентности» (Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова). Слушатель вынужден искать новые способы решения выявленных проблем, осмысливать собственный субъектный опыт и т.д. Это приводит к формированию различных новообразований, к развитию личностно-профессионального потенциала и в реализации последнего;

– задача педагога-консультанта состоит в оказании компетентной помощи, в результате которой педагог-слушатель выбирает собственную позицию в педагогической деятельности, вырабатывает глубокое и адекватное представление о действительности, позволяющее ему решать собственные экзистенциальные проблемы.

Гарантировать в короткий срок курсовой подготовки изменения в личностных и профессиональных структурах (личностно-профессиональный рост) нельзя. Мы считаем, что в процессе проектирования личностно-ориентированной системы обучения (как содержательной, так и

процессуальной стороны процесса повышения квалификации) можно актуализировать личностно-профессиональный рост педагога.

Для решения второй проблемы возникает необходимость определения договорных (государственных, общественных) требований к личностно-профессиональному росту педагога-слушателя (что сделать весьма сложно в силу специфики профессиональной деятельности и постоянно изменяющихся требований гражданского общества к системе образования). Мы считаем, что в будущем содержание повышения квалификации педагогов не должно повторять и дополнять программу высшего профессионального образования. Организация курсов повышения квалификации должна быть направлена на помощь в осмыслении своей профессиональной позиции и определении своей индивидуальной траектории личностно-профессионального роста педагога-слушателя и т.д. Эти постоянно требующие пересмотра требования будут способствовать разработке конвенционально-профессионального содержания повышения квалификации работников системы образования. В логике наших рассуждений дальше появится необходимость в системной инвентаризации учебно-методического обеспечения по каждому читаемому курсу или модулю; во введение в практику организации курсов повышения квалификации смешанного обучения (Интернет-обучение, самообразование, продуктивное обучение) и организации постоянной системы образовательного консалтинга.

Основанием для выбора определенного образовательного алгоритма повышения квалификации является представление о том, что каждый субъект имеет собственную траекторию профессионального движения, и повышение квалификации эффективно осуществляется в том случае, если субъект включен в деятельность. Мы считаем, что технология коллективных учебных занятий соответствует целям повышения квалификации и способствует выстраиванию и реализации индивидуальной образовательно-исследовательской программы каждого педагога.

Интерактивные технологии обучения взрослых имеют социализирующие возможности интерактивных технологий в плане актуализации личностно-профессионального роста педагогов в процессе повышения квалификации:

- обучение рациональным способам самостоятельного приобретения знаний, для формирования способности к постоянному самообразованию как основе непрерывной подготовки в профессиональном плане, достижения успеха в личной и общественной жизни;

- оказание помощи в овладении умениями совместной деятельности, в частности для формирования умения брать ответственность на себя, участвовать в совместном принятии решений;

- овладение социальными нормами в процессе организации учебной деятельности в группах, например, такими как понимание различий, уважение друг к другу, к

людям других культур, языков, религий, убеждений;

- создание условий для отработки умений в области общения с умениями, связанными с обществом информации, такими как владение информационными технологиями, понимание возможности их применения, силы и слабости, способность критического отношения к распространяемой СМИ информации и рекламе и т.д.

Работа в малых группах позволяет всем участвующим действовать, применять на практике навыки сотрудничества, межличностного общения. Этот метод целесообразно использовать для повышения активности группы, если нужно решить задачи, с которыми трудно справиться индивидуально, при имеющихся ресурсах для взаимного обмена.

Малые группы могут состоять из 3-7 человек. В большей по количеству малой группе увеличивается диапазон возможностей, накапливается опыт и навыки участников, однако существует вероятность неравного участия каждого в работе. В меньших группах работа отличается большей эффективностью, каждый привлекается к обсуждению и обмену опытом.

Работа малых групп завершается презентацией коллективной работы и обсуждением ее результатов. Чем компактнее группа, тем меньше времени отводится на работу. Но чем больше создано групп, тем больше времени понадобится на презентацию результатов групповой работы.

Для осуществления организации эффективной обратной связи считаем возможным рассматри-

вать процесс обучения на курсах повышения квалификации как продуктивное проектное обучение. Термин *productive learning* отражает принципиальную идею активной и самостоятельной информационно-аналитической и познавательной деятельности педагога-слушателя, соединенной с его реальной профессиональной деятельностью. Под продуктом образовательной деятельности мы понимаем самостоятельно достигнутый результат в виде разработанного проекта и развернутого содержательного отчета по его реализации. Примерные этапы организации продуктивного проектного повышения квалификации: Вхождение в проект – определение проблемного поля в процессе самоанализа педагогической деятельности, актуализация имеющейся структуры знания для решения выявленных проблем и создание ситуации когнитивного диссонанса. Групповая работа по поиску, освоению и осмыслению необходимых для решения выявленных проблем инновационных преобразований сопровождается применением таких интерактивных технологий, как дискуссии, развитие критического мышления через чтение и письмо, технология «Дебаты» и консультации; групповая экспертиза разработанных проектных заданий; анализ выполнения индивидуального проекта. Считаем необходимым заметить, что продуктивная проектная деятельность слушателей, конечно, является условием повышения квалификации, но само повышение квалификации как актуализация личностно-профессионального роста

педагога, с нашей точки зрения, происходит не только и даже не столько в ходе этой деятельности, сколько в ходе осознания и осмысления как самой этой деятельности, так и её результатов. И помочь в этом могут районные и школьные методические службы. Возникает необходимость создания сети сопровождения личностно-профессионального роста педагога-слушателя на его рабочем месте. И как следствие, появляется необходимость обучения специалистов школьной и районной (городской) методических служб научно-методическому сопровождению как оказанию помощи в решении личностно-профессиональных затруднений педагога.

В целях решения данных проблем мы на базе муниципальной системы образования г. Черемхово Иркутской области в инновационном режиме создаем сеть школ личностно-профессионального развития (ШЛПР). Основным узлом данной сети является информационно-методический центр г. Черемхово. Партнером сети становится кафедра управления инновационными процессами и педагогическими технологиями Иркутского ИПКРО. Мы рассматриваем ШЛПР как полигон по отработке сетевой модели повышения квалификации кадров и качества управления образованием.

Апробация проекта будет проходить на базе школ г. Черемхово, осуществляющих инновационную деятельность под руководством сотрудников кафедры управления инновационными процессами и педагогическими технологиями. Так, совместная проектная дея-

тельность в 2007–2010 гг. закончилась образованием школ личностно-профессионального развития (ШЛПР) по следующим направлениям: по внедрению инновационных образовательных технологий – школы №№1,5,8; по внедрению инноваций в области современных технологий управления – школы № №3, 6, 30, 32; по внедрению инноваций в области социально-педагогического сопровождения – школы №№ 4, 15.

Основной целью сети ШЛПР является помощь педагогам в организации и получении постдипломного образования, т.е. теоретико-концептуальными основами педагогики постдипломного образования занимаются сотрудники кафедры ИПКРО, а помощь в преодолении затруднений на практике оказывают в выбранной из школ.

Сам проект будет реализовываться в несколько этапов.

На I этапе нами были определены организационные и научно-методические ресурсы реализации проекта:

- создание проектной группы из сотрудников кафедры управления инновационными процессами и педагогическими технологиями;
- создание временных творческих коллективов на базе образовательных учреждений как Центров инновационного опыта для разработки инноваций;
- создание школ личностно-профессионального развития в г. Черемхово Иркутской области.

II – подготовительный этап (2010 г.):

- Разработка сетевого взаимодействия школ личностно-профессионального развития: ме-

ханизма взаимодействия ШЛПР; заключение договоров между школами на проведение обучающих семинаров.

- Разработка системы мониторинга личностно-профессионального развития педагога: подбор диагностического инструментария для определения личностно-профессионального развития педагога; проведение мониторинговых исследований по этой проблеме.

- Работа временных проектных групп по созданию инновационной практики по отдельному плану.

- Предполагается организация курсов повышения квалификации на базе ШЛПР: организация и проведение курсов по андрогогике для педагогов-руководителей обучающих семинаров; организация обучающих семинаров педагогических коллективов на взаимно договорной основе в пилотном режиме под патронажем ИПКРО.

III – практический этап (2011–2013 гг.):

- Организация обучающих семинаров педагогических коллективов на взаимно договорной основе в пилотном режиме под патронажем ИПКРО.

- Организация и проведение семинара-фестиваля «Инновации в образовании».

- Разработка и апробация модели повышения квалификации педагогов по индивидуальным образовательным программам на основе их образовательных потребностей:

– разработка основ индивидуальных образовательных программ участников сети взаимодействия (разработка табло учета «Потреб-

ности в образовании»; «Потребности в сотрудничестве», «Проектные заявки»);

– разработка педагогами-специалистами программ стажировки для педагогов, желающих освоить инновационную педагогическую реальность;

– разработка индивидуальных образовательных программ по вопросам повышения квалификации;

– организация в пилотном режиме повышения квалификации как стажировки у педагогов, владеющих инновационной практикой, совместно с сотрудниками ИПКРО.

Разработка деятельности информационно-методического центра как координатора по индивидуальным образовательным программам по вопросам повышения квалификации:

– маркетинговые исследования индивидуальных запросов педагогов, заполнение табло учета «Потребности в образовании»; «Потребности в сотрудничестве», «Проектные заявки»;

– организация и проведение курсов по андрогогике для педагогов-руководителей обучающихся семинаров;

– разработка модели информационного банка данных субъектов сети для выстраивания траектории личностно-профессионального развития педагогов на уровне образовательного учреждения

– создание банка данных субъектов сети для выстраивания траектории личностно-профессионального развития педагогов на уровне образовательного учреждения;

– проведение мониторинговых исследований по проблеме личностно-профессионального развития педагогов

Разработка модели научно-методического сопровождения по повышению квалификации педагога на основе его личностно-профессиональных затруднений:

– организация научно-методической работы с педагогами на основе его личностно-профессиональных затруднений совместно с ИПКРО;

– организация повышения квалификации как стажировки у педагогов, владеющих инновационной практикой, совместно с сотрудниками ИПКРО

IV этап. Обобщающий (2013-2014 гг.).

Организация деятельности городского сетевого Университета повышения квалификации:

– обобщение содержательной и технологической составляющей городского сетевого Университета повышения квалификации;

– разработка инновационных форм работы в городском сетевом Университете повышения квалификации;

– внедрение диагностико-аналитического компонента городского сетевого Университета повышения квалификации;

– проведение мониторинговых исследований по проблеме личностно-профессионального развития педагогов

– организация и проведение городского семинара «Инновации в образовании».

В результате реализации инновационного проекта мы предполагаем следующий результат:

- прогностическая сетевая модель городской системы повышения квалификации работников образования;

- личностно-профессиональный рост работников образования г. Черемхово Иркутской области.

Показателями достижений проекта являются:

- наличие Сетевой организации повышения квалификации (создание и функционирование школ личностно-профессионального развития, организация индивидуальной траектории повышения квалификации педагогов);

- публикации статей по результатам проекта;

- мониторинг удовлетворенности всех участников проекта.

Для решения проблемы IV этапа необходимо предоставить педагогу возможность выбора определенного набора модулей повышения квалификации, отвечающих его потребностям и интересам. Возникает необходимость пересмотра нормативно-правового обеспечения курсов повышения квалификации (уменьшение наполняемости групп, введение должности тьютора как организатора и сопровождающего индивидуальной программы повышения квалификации, введение учета и системы сертификации программ повышения квалификации и определение возможности получения удостоверения о повышении квалификации при изучении определенного числа сертифицированных программ по типу ECTS – Европейской системы перезачета кредитов учебных курсов т.д.).

Таким образом, нам представляется перспективным разработку повышения квалификации педагога по индивидуальной образовательной-исследовательской программе.

Методологическими основаниями повышения квалификации по индивидуальной образовательной-исследовательской программе являются системно-мыслительностный (Ю.В. Громыко, М.В. Рац, М.Т. Ойзерман, Г.П. Щедровицкий) и антропологический (Б.Г. Ананьев, М.М. Бахтин, Б.М. Бим-Бад, М.К. Мамардашвили, С.В. Попов, В.И. Слободчиков, Ж.-П. Сартр, К.Д. Ушинский) подходы, согласно которым работа по профессиональному становлению и развитию субъекта осуществляется одновременно с основными видами деятельности (в нашем случае, профессиональной); происходит непрерывно как за счет участия педагога в профессиональной деятельности, так и в разных формах образования (специально-организованного и ситуативного).

Модель повышения квалификации по индивидуальной образовательной-исследовательской программе разрабатывается с учетом сочетания следующих принципов:

- непрерывности образования;
- индивидуализации образовательных-исследовательских целей и программ;
- коллективной природы образовательного процесса.

Принцип непрерывности образования на этапе дополнительного профессионального образования предполагает, что любую жизненную ситуацию педагог превращает

в образовательную для себя. Таким образом, образовательная среда – это набор жизненных ситуаций, в которых педагог действует, приобретая знания и опыт.

Механизмом, обеспечивающим непрерывность образования, является освоение рефлексии и способов самообразования, овладевая которыми можно «образовываться» в течение всей сознательной жизни.

Индивидуальный образовательно-исследовательский процесс в системе повышения квалификации необходимо строить на деятельностиной основе. В нашем понимании, это создание условий для проживания самим педагогом тех преобразований, которые затем проектируются и реализуются им в практике образования детей. Один из основных педагогических принципов, которого мы придерживаемся, – организация образования педагога в технологии, по которой ему предстоит работать.

Опираясь на разработки В.А. Сластенина и Г.И. Чижиковой<sup>1</sup>, мы понимаем, что строительство будущего предполагает введение новых норм, становление ценностей. Нормы и ценности вносятся в социальную жизнь как явления: мы к ним не призываем, на их основе организуется жизнедеятельность педагогов. Ценности субъекта – это его обобщенные устойчивые представления о предпочитаемых благах, значимых для него объектах. Человек всегда действует исходя из своих ценностей. Аксио-

логические основания принадлежат внутреннему духовному миру субъекта, но проявляются в деятельности, в его отношении к окружающим. О них можно говорить, но если в деятельности они не проявляются, то их нет. Например, если педагог говорит о том, что для него является ценным включенность каждого ребенка в учебный процесс, а сам при этом продолжает вести традиционные занятия, где существуют объективные ограничения для включенности каждого, то у него проявляются другие ценности, а не те, которые он декларирует.

Главный аксиологический принцип заключается в том, что «каждый есть цель, каждый есть средство». Это означает, что условием и средством реализации программы повышения квалификации является взаимодействие участников образовательного процесса между собой. Заметим, что неслучайно речь шла об участниках, т.к. все работают как единый неформальный коллектив, где каждый решает свои образовательные задачи с помощью других членов учебного коллектива, при этом с его помощью решают свои учебные задачи остальные. Как каждый мог быть средством? Либо у него что-то получается лучше, чем у других, либо он освоил то, чего пока еще не знают другие, чему мог их обучить.

Ведущим типом отношений субъектов в модели повышения квалификации педагога является сотрудничество. Этот тип взаимодействия способствует организации совместной деятельности по составлению индивидуальных об-

<sup>1</sup> Сластенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию. – М.: Академия, 2003. – 192 с.

разовательно-исследовательских программ участников. Предмет сотрудничества определяется организатором процесса повышения квалификации, который в каждый момент времени обеспечивает взаимодействие участников, формирует ситуации взаимозависимости, доверия и создает условия для решения образовательных задач педагогами-слушателями за счет друг друга и с помощью друг друга.

Основанием для выбора определенного образовательного алгоритма повышения квалификации является представление о том, что каждый субъект имеет собственную траекторию профессионального движения, и повышение квалификации эффективно осуществляется в том случае, если субъект включен в деятельность. Мы считаем, что технология коллективных учебных занятий соответствует целям повышения квалификации и способствует выстраиванию и реализации индивидуальной образовательно-исследовательской программы каждого педагога.

Содержание процесса повышения квалификации педагога строится на блочно-модульном подходе. Модуль выступал относительно завершенной единицей содержания образования, внутри его содержание разбито на компоненты, которые осваиваются в разных последовательностях. Программа образования педагога разрабатывается исходя из методологических, философских, научно-методических оснований коллективного способа обучения с учетом нормативной модели деятельности педагога и тех компетенций,

которыми он должен обладать для организации инновационно-исследовательского образовательного процесса. Программа корректируется, уточняется, конкретизируется при помощи рефлексивного анализа практики образования, ориентиров развития профессиональной практики, понимания значимых социокультурных и педагогических тенденций. Чаще всего эта часть содержания образования согласуется представителями заказчика (администрация образовательных учреждений или администрация управления образованием города, района). Центральной идеей повышения квалификации работников образования на кафедре педагогики и технологий образовательного процесса ставится научно-методическое сопровождение комплексного проекта модернизации образования.

Сотрудниками кафедры особое внимание на курсах повышения квалификации педагогов уделяется проблематике качества образования. Укорененным является понимание качества как комплексного подхода, учитывающего помимо учебных и внеучебные достижения ребенка. В настоящее время необходима институализация подобного понимания, отражение педагогической деятельности на базе компетентностного подхода. Для усвоения и осмысления нового понимания результативности образования разработаны и предложены курсы повышения квалификации «Образовательные технологии и новое качество образования в контексте комплексного проекта модернизации образования (КПМО)», «Ключевые компе-

тенции: теория, проблемы и пути решения», «Образовательные достижения учащихся как новое качество образования» и др.

Модернизация образования, разработка стандартов нового поколения потребовала уделить внимание проблеме внедрения эффективных образовательных технологий. На кафедре разработаны курсы повышения квалификации для изучения и применения экспериментальном режиме и затем внедрения в педагогическую практику интерактивных технологий обучения таких программ для педагогов, как «Современные образовательные технологии: технология Дебаты», «Инновационные образовательные технологии: технология «Развитие критического мышления», «Интерактивные образовательные технологии: технология «Кейс-стади» и др.

Технологии проектирования и программирования – те компетентности, которые обеспечивают конкурентное преимущество педагогов в процессе реализации комплексного проекта модернизации образования. Следовательно, формирование компетенций проектирования и программирования является содержанием образовательных программ для педагогов. Для реализации этой идеи предлагаются курсы «Технология проектирования и программирования образовательного процесса», «Технология стратегического развития образовательного учреждения», «Социальное проектирование: сущность и технологии», «Проектная культура педагога» и др.

В формате комплексного проекта модернизации образования

инновация становится рамкой для системы образования, в целом, и для курсов повышения квалификации педагогов, в частности. В связи с этим освоение исследовательской и инновационной деятельности в рамках курсов повышения квалификации является требованием времени. Современным требованиям отвечают программы курсов «Организация опытно-экспериментальной работы и научно-исследовательской деятельности учащихся и педагогов», «Исследовательская деятельность педагога», «Научно-методическое сопровождение инновационных процессов» и др.

Средством для организации процесса повышения квалификации являются индивидуальные образовательно-исследовательские программы педагогов. Данные программы строятся за счет организации рефлексии особого типа, в ходе которой действия педагога в конкретной ситуации сопоставляются с его актуальными качествами: знаниями, представлениями, опытом, индивидуальностью (мастерством, способностями, профессиональной компетентностью и т.д.), и до оформления проходят ряд стадий: образовательные потребности – образовательные задачи – индивидуальная образовательно-исследовательская программа.

Решению проблем на V этапе будет способствовать определение стандарта по представлению аккредитованных курсов и программ с соответствующим научно-методическим обеспечением. Мы считаем, что одной из основных проблем дистанционного обучения

является его недостаточное эмоциональное воздействие, которое в полной мере возможно в прямом личностном взаимодействии, возникающем в глубинном общении преподавателя и слушателя.

Кроме этого, в качестве одной из проблем мы выделяем недостаточную возможность для обсуждения мировоззренческих, духовно-нравственных аспектов педагогической деятельности. Можно обмениваться текстами и даже высказывать мнения и аргументы по поводу того или иного тезиса. Но восприятие информации только визуальным каналом ограничивает возможности ее осмысления.

При этом хотелось бы избежать появления позиции педагога-слушателя как обучающегося с непременным контролем знаний и умений с использованием контрольно-измерительных материалов и т.д. Для нас важно подчерк-

нуть, что наряду с дистанционными курсами необходимо использовать очные занятия-тренинги, направленные на личностно-профессиональный рост, глубинные и мировоззренческие изменения педагога-слушателя, так как, по нашему глубокому убеждению, никакие информационно-коммуникационные технологии не заменят понимающего и владеющего искусством общения педагога.

Только гармоничное сочетание использования дистантных программ повышения квалификации с очным обсуждением и осмыслением проблем жизнедеятельности человека (т.е. деятельности в личной, профессиональной и социальной сферах жизни) будет способствовать повышению качества постдипломного образования.

*Переломова Наталья Анатольевна*, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой управления инновационными процессами и образовательными технологиями ОГАОУ ДПО «Иркутский ИПКРО». E-mail: [lpkro08@gmail.com](mailto:lpkro08@gmail.com)

*Perelomova Natalya Anatolevna*, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the department of management of innovative processes and educational technologies, Irkutsk IPKRO.

УДК 37.012

Ю.Г. Резникова

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВЫПУСКНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В ПЕРИОД ПОДГОТОВКИ К ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ**

*В статье рассматриваются особенности подготовки выпускников школ к государственной итоговой аттестации (ГИА) в новой форме. В связи с тем, что существует высокий спрос на процесс подготовки к ГИА, низкая информированность общественности о ходе и результатах экзамена, отсутствие у детей и родителей правовых знаний, возникает необходимость в системной работе со всеми субъектами образовательного процесса (учащимися, родителями,*

педагогами). Решением данной проблемы может быть внедрение комплексной программы психолого-педагогического сопровождения всех субъектов образовательного процесса в период подготовки к ГИА.

**Ключевые слова:** государственная итоговая аттестация, психолого-педагогическое сопровождение, единый государственный экзамен, системная работа, комплексная программа.

**Yu.G. Reznikova**

### THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF SECONDARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS GRADUATES IN THE PERIOD OF PREPARATION FOR STATE FINAL CERTIFICATION

*The article outlines specific features of the preparation process of school graduates to the State final certification in the new form. The author considers it is important to work out the system to involve all subjects of educational process (pupils, parents, teachers) because of the great demand for preparation process to the State final certification, low public awareness of the course and results of the examination, absence of legal knowledge among children and parents. Introduction of the complex program of psychological and pedagogical support to all subjects of educational process in preparation for SFC can be proposed as a solution of this problem.*

**Keywords:** state final certification, psychological and pedagogical support, unified state examination, system work, complex program.

Единый государственный экзамен как форма государственной итоговой аттестации (ГИА) выпускников 11-х классов общеобразовательных учреждений и проведения вступительных испытаний высшего (среднего) профессионального образования введен в Республике Бурятия с 2005 года. Шесть лет участия выпускников республики в ГИА доказали, что такая форма проверки является объективной и наиболее приемлемой на данный момент. Анализ результатов ЕГЭ свидетельствует, что более 50 % учащихся выполняют задания контрольно-измерительных материалов (КИМ) на качественно высоком уровне. В то же время часть выпускников (от 2 до 15 %) получает неудовлетворительные отметки, не справляясь даже с половиной заданий базово-

го уровня, определенного образовательными стандартами средней школы.

Также стоит обратить внимание на то, что некоторые учащиеся не подтверждают свои школьные притязания. Часть «отличников» и «хорошистов» получают на ЕГЭ посредственные баллы. Многие из них ссылаются на то, что не смогли мобилизоваться в ответственной ситуации, справиться с волнением, т.е. проявили психологическую неподготовленность к экзамену.

ЕГЭ – это совмещенный экзамен: выпускной и вступительный одновременно, что повышает его субъективную значимость, соответственно, и уровень тревоги учащихся. На экзамене в тестовой форме отсутствует вербальная и невербальная оценка со стороны

учителя, с помощью которой возможна корректировка ответа. Такая ситуация также вызывает психологический дискомфорт, и учащиеся должны быть к ней готовы. Для большинства учащихся выпускной экзамен – это своеобразная критическая ситуация, которая определяет их дальнейшую судьбу. Подготовка и сдача экзаменов сопряжены с чрезвычайно большим напряжением организма, вызванным интенсивной умственной деятельностью и повышенной статической нагрузкой, обусловленной ограничением двигательной активности, нарушением режима отдыха и сна, эмоциональными переживаниями. В период подготовки к экзамену учащиеся испытывают огромные перегрузки, как умственные, так и эмоциональные. За короткий промежуток времени им нужно повторить, а в некоторых случаях освоить большой объем учебного материала, уяснить требования к выполнению заданий в тестовой форме, освоить навыки организации учебной работы, сформировать психологическую устойчивость.

Для многих выпускников самостоятельное выполнение этих задач невозможно. Данное обстоятельство усугубляется отсутствием популярных методических и учебных материалов для учащихся по вопросам подготовки к ГИА, отсутствием современных централизованных средств оценки качества подготовки к сдаче ЕГЭ.

Отношение к ЕГЭ общественности, родителей учащихся весьма неоднозначное. Только 28 % россиян одобряют эту систему, 23 % относятся негативно

(данные Фонда «Общественное мнение»). Негативизм, неприятие нововведений во многом обусловлены незнанием особенностей проведения экзамена.

В связи с тем, что существует высокий спрос на процессы подготовки к сдаче ЕГЭ, неудовлетворенность качеством подготовки, низкая информированность общественности о ходе и результатах экзамена, отсутствие у детей и родителей правовых знаний, возникает необходимость в системной работе со всеми субъектами образовательного процесса (учащимися, родителями, педагогами) в период подготовки выпускников к итоговой аттестации.

Психолого-педагогическое сопровождение мы рассматриваем как целостную, системно организованную деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешной подготовки каждого выпускника к итоговой аттестации. На сегодняшний день задействованы далеко не все ресурсы психолого-педагогического сопровождения. Необходимо установить интегративные связи разных специалистов, работающих с учащимися выпускных классов, осуществить поиск и апробацию форм эффективного взаимодействия классных руководителей, учителей-предметников, социальных педагогов и педагогов-психологов в подготовке школьников к экзаменам; расширить использование в учебном процессе тестовых методов работы, методов развития критического мышления; тренингов развития самостоятельности, стрессоустойчивости учащихся.

На наш взгляд, первым шагом в решении данной проблемы может быть комплексная программа подготовки к государственной итоговой аттестации не только выпускников средней школы, но и выпускников основной школы, т.е. девятиклассников, которые сдают итоговые экзамены в форме, приближенной к ЕГЭ.

Цель настоящей программы состоит в обеспечении организационно-технологических, учебно-методических и психолого-педагогических условий подготовки всех субъектов образовательного процесса к ГИА.

Поставленная цель достигается за счёт последовательного решения следующих задач:

- повысить эффективность информационного обеспечения ГИА;
- сформировать правовую грамотность всех субъектов образовательного процесса по вопросам проведения государственной (итоговой) аттестации;
- создать оптимальные организационно-технологические условия подготовки и проведения единого экзамена;
- разработать учебно-методическую базу для подготовки к ГИА;
- обеспечить психологическое сопровождение выпускников в период подготовки к экзаменам.

### **Основные принципы программы:**

1. Систематичность, непрерывность организуемой работы (работа ведется последовательно командой специалистов разного профиля, работающих с выпускниками и родителями);

2. Личностно-индивидуальный подход к учащимся, их родителям (создание ситуаций сотрудничества, содружества и сотворчества педагогов и учащихся, педагогов и родителей).

3. Доступность психолого-педагогической поддержки для каждого старшеклассника.

В соответствии с поставленными задачами выделяются основные направления сопровождения: информационно-правовое, организационное, учебно-методическое и психологическое.

**Информационно-правовое направление** предполагает, прежде всего, повышение уровня информированности учащихся и их родителей об их правах при подготовке и сдаче ГИА, процедуре обжалования его результатов; разработку системы защиты прав участников ГИА. Опытные юристы проводят консультации, индивидуальные и групповые беседы, массовую разъяснительную работу. Также предусматривается изучение организаторами ГИА, учителями обновленной нормативно-правовой базы организации и проведения экзамена в штатном режиме.

| Содержание работы   | Виды деятельности  |
|---|--|
| <p>Повышение уровня информированности учащихся и их родителей об их правах при подготовке, сдаче ГИА, процедуре обжалования его результатов; разработка системы защиты прав участников ГИА.</p> | <p>Консультация юриста<br/>                     Индивидуальные беседы<br/>                     Совещания при директоре<br/>                     Родительские собрания<br/>                     1. Допуск выпускников 9-х, 11-х классов к государственной итоговой аттестации и формы ее проведения. Можно ли не проходить ГИА?<br/>                     2. Какие права и обязанности есть у сдающих ЕГЭ?<br/>                     3. Как нужно действовать, если Вы не согласны с результатами ГИА? Порядок работы конфликтной комиссии. Можно ли пересдать экзамен?<br/>                     4. Что такое государственная экзаменационная комиссия Республики Бурятия, ее полномочия?<br/>                     5. Как проверяется экзаменационная работа? Кто входит в состав предметной комиссии? Правила выставления баллов за экзаменационную работу.<br/>                     6. Кто может стать общественным наблюдателем за проведением ГИА?<br/>                     7. Порядок оформления и выдачи свидетельств ГИА. Как получить дубликат, если вы потеряли свидетельство о сдаче ГИА?</p> |

**Организационное направление** работы предполагает мероприятия по отработке организационно-технологической процедуры экзамена; системную подготовку работников пункта приема экзамена, организаторов в аудиториях, от которых во многом зависит и психологическое состояние экзаменуемых, и правильное заполнение тестовых бланков, общая тактика работы учащихся. Проводится разъяснительная работа с родителями и выпускниками, формирование у последних позитивного отношения к новой форме аттестации, отработка правильного поведения на экзамене. В подготовительный период необходимо привлечь родителей к обсуждению

обязательных условий, которые должна обеспечить семья своему ребенку. Особого разговора заслуживает организация учебной домашней работы, режим труда и отдыха выпускников.

| Содержание работы   | Виды деятельности   |
|---|---|
| <p>Регулирование процедурных вопросов подготовки и проведения государственной (итоговой) аттестаций:</p>  | <p>Издание системы приказов и распоряжений по школе:<br/>                     - приказов, регулирующих проведение итоговой аттестации в текущем учебном году;<br/>                     - об утверждении Плана мероприятий по подготовке и проведению государственной (итоговой) аттестации в школе в текущем учебном году;<br/>                     - о назначении ответственного за подготовку, организацию и проведение по введению ГИА в МОУ;<br/>                     - о распределении функциональных обязанностей по подготовке учащихся 9-х, 11-х классов к новой форме государственной (итоговой) аттестации;<br/>                     - о назначении организаторов тестирования в аудитории;<br/>                     - об организации учебы и практических семинаров организаторов тестирования в аудитории;<br/>                     - о проведении обязательного экзамена по математике для выпускников 9-х, 11-х классов;<br/>                     - о подготовке к пробному экзамену;<br/>                     - об организации проведения пробного ГИА учащихся 11-х классов;<br/>                     - о ведении документации ГИА;<br/>                     - о выдаче выпускникам свидетельств ГИА и пр.<br/>                     Совещания при директоре: «Организация итоговой аттестации выпускников школ в форме ГИА»; «Утверждение плана-графика подготовки ОУ к ГИА»;<br/>                     производственное совещание «Организация подготовительной работы к ГИА в 9, 10 классах».<br/>                     Педагогический совет: «Психологическое сопровождение ГИА в школе: опыт и проблемы».<br/>                     Производственное совещание: «Результаты пробного внутришкольного экзамена»</p> |
| <p>Изучение мнений учащихся, их родителей, общественности о ГИА;<br/>                     Обсуждение новой формы аттестации, разъяснение ее преимуществ;<br/>                     Распространение среди заинтересованных лиц и широкой общественности справочной информации об экзамене, о ходе подготовки к ГИА в школе, в районе и республике</p> | <p>Анкетирование учащихся, их родителей, учителей, общественности; Беседы с учащимися, родителями «ГИА – форма государственной (итоговой) аттестации выпускников ОУ».<br/>                     Публикация информационных материалов в СМИ.<br/>                     Организация работы межшкольного Интернет-сайта</p>  |

|   |   |
|---|---|
| Изучение инструкций и методических материалов   | Оформление информационных стенд для учащихся<br>Инструктаж, семинары, тренинги, обсуждения с учащимися, родителями: «Проблемы профориентации и правильного выбора предметов для экзаменов»  |
| Обучение учащихся правилам поведения в ППЭ, заполнения бланков ГИА                                | Репетиционные экзамены с учащимися 9-го, 11-го класса, анализ допущенных ошибок в организации экзамена, в заполнении учащимися бланков:   |
| Формирование позитивного отношения к новой форме аттестации у учащихся, родителей. общественности | Организация групповых дискуссий, использование игровых методов, анкетирование, мини-лекции, творческие работы, устные или письменные размышления, беседы, классные часы с выпускниками: «Как вы считаете, есть ли преимущества у тестовой формы организации итогового контроля»;<br>Родительские собрания: «Преимущества ЕГЭ как формы итоговой аттестации» |
| Обеспечение консалтинговых услуг учащимся, родителям, учителям.                                   | Работа консультационного центра для учащихся и родителей.   |

**Учебно-методическое направление.** Нельзя забывать о том, что подготовку к единому государственному экзамену может осуществлять только специалист – предметник, хорошо знающий содержание КИМ-ов и технологию проведения ГИА. Поэтому в методическом модуле программы предусматривается периодическое повышение квалификации учителей-предметников через систему обучающих семинаров, курсов предметной подготовки, обмена опытом. Интересна творческая презентация опыта по подготовке учащихся к ГИА (на методической или научной конференции в рамках школы); выработка совместных рекомендаций учителю-предметнику по стратегиям подготовки учащихся к ГИА (с учетом психологических особенностей учащихся).

Планируется продолжить работу по учебно-методическому обеспечению ГИА. Прежде всего необходимы пособия и рекомендации для самостоятельной подготовки учащихся. Так как выпускной экзамен основан на тестовых технологиях, достаточно новых для учащихся, тестирование требует предварительной подготовки. Необходимо отследить наличие различных форм контрольно-измерительных материалов и обеспечить подготовку и проведение тренинга, способствующего совершенствованию у учащихся навыка работы с тестами. Тренировки по выполнению тестовых заданий позволят им реально улучшить результат работы. Зная типовые конструкции тестовых заданий, ученикам не придется тратить много времени на изучение инструкции. Учителям следует активнее вводить тестовые техно-

логии в систему обучения, организовать коррекционно-обучающую работу с учащимися по отработке общеучебных умений.

Для учителей-предметников важно знать, какие возможные когнитивные трудности могут возникнуть у учащихся в тестовом контроле. Это трудности, связанные с особенностями переработки информации, со спецификой работы с тестовыми заданиями. Форма тестового контроля предполагает краткий, лаконичный ответ, т.е. учащиеся должны продемонстрировать умения свертывать информацию, выделять главное, оперировать фактическим материалом. Процедура ГИА требует особой стратегии деятельности: ученику необходимо определить для себя,

какие задания и в каком соотношении он будет выполнять. Исходя из этого, педагог должен организовать систематическую работу по освоению навыков работы с тестами и помочь выпускнику выработать индивидуальную стратегию деятельности.

Следует продолжить практику тренировочных тестирований, анализ результатов которых позволяет увидеть слабые места в подготовке школьников, предпринять конструктивные шаги по ликвидации обнаруженных пробелов в знаниях учащихся, провести индивидуальную работу с отдельными учащимися, группами детей, имеющими проблемы в обучении или выдающиеся успехи.

| Содержание работы  | Виды деятельности   |
|--|---|
| Повышение квалификации учителей-предметников   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- обучающие семинары «Педагогические условия обеспечения качества проведения итоговой аттестации в форме ЕГЭ»;</li> <li>- курсы предметной подготовки «Характеристика КИМов 2010 г.»;</li> <li>- обмен опытом в подготовке учащихся к ГИА;</li> <li>- изучение опыта проведения ГИА в других ОУ, районах республики, регионах страны.</li> </ul>   |
| Обучение учителей современным методам и технологиям контроля уровня знаний выпускников                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- анализ структуры и содержания тестов по образовательным областям;</li> <li>- изучение кодификаторов элементов содержания для составления КИМ-ов;</li> <li>- планирование работы МО с учетом методической, организационной, информационной поддержки учителей, участвующих в ГИА;</li> <li>-обсуждение на МО вопроса «Подготовка учителей и учащихся к новому виду итоговой аттестации. Обеспечение готовности учащихся выполнять задания различного уровня сложности»</li> </ul> |
| Определение приоритетных направлений планирования методической и исследовательской работы в рамках подготовки учащихся к ГИА | Утверждение тем исследовательских работ учителей и разработка индивидуальных (групповых) исследовательских программ.  |

|  |  |
|--|--|
| Выработка стратегии подготовки учащихся к ГИА с учетом их психологических особенностей                       | Отбор содержания и объема программного материала, эффективных форм работы, в том числе свойственных высшим учебным заведениям.<br>Разработка методических рекомендаций учителю-предметнику.  |
| Организация систематической работы учащихся по освоению навыков работы с тестами                             | Проведение обоснованного отбора программного материала, входящего в статус базового (уровень А и В). Определение содержания образования, предусматривающего элементы творчества (уровень С).<br>Включение тестовых технологий в учебный процесс.<br>Организация тренировочного тестирования по предметам |
| Отработка общеучебных умений учащихся  | Разработка рекомендаций для самостоятельной подготовки учащихся к ГИА.<br>Проведение с выпускниками тренировочных занятий  |
| Разработка авторских КИМ-ов по предметам   | Спецификации, инструкции, правила и рекомендации, тестовые задания по предметам.   |
| Проверка эффективности организации и подготовки учащихся к ГИА, выявление трудностей в организации экзамена. | Проведение пробного тестирования, оформление статистического и аналитического отчета по результатам, выработка рекомендаций по устранению пробелов   |
| Реализация системного подхода к подготовке учащихся к ГИА.   | Подготовка методических рекомендаций для учителей  |
| Обеспечение преемственности в подготовке школьников 5–11-х классов к ГИА                                     | Систематическое использование обучающих заданий открытого и закрытого типа (тестов, инструкций, правил, рекомендаций), предусматривающих реализацию формы, используемой в ГИА.<br>Подбор и разработка учебных материалов разного уровня сложности (в соответствии с уровнями А, В и С) по предметам      |
| Использование возможностей дополнительного образования для подготовки к ГИА.                                 | Разработка<br>- факультативных курсов,<br>- спецпрактикумов,<br>- широкого спектра элективных курсов, расширяющих программу базового обучения.<br>Привлечение ресурсов дистанционного обучения и ресурсов Интернет для подготовки к ГИА.   |

**Психологическое направление работы.** Для формирования психологической устойчивости учащихся в период подготовки и сдачи ГИА в содержание психоло-

гического модуля важно заложить создание мониторинга психологического статуса школьников, провести диагностику индивидуальных особенностей учащихся; вы-

работать стратегию и тактику поведения в период подготовки к единому государственному экзамену; обучить навыкам саморегуляции, самоконтроля, повышать уверенность в себе, в своих силах. Для этого с помощью современного диагностического материала выявляются особенности темперамента и характера ребенка, ведущая модальность восприятия, интеллектуальное своеобразие личности. Проводится специальное обучение учащихся приемам самоорганизации при подготовке к экзамену, приемам повторения

и оперирования учебной информацией в соответствии с их индивидуально-психологическими особенностями. На психологических тренингах идет обучение приемам стабилизации психоэмоционального состояния.

Одним из существенных аспектов психолого-педагогического сопровождения выпускника является ознакомление близких ему взрослых со способами правильного общения с ним, оказание психологической поддержки, создание в семье и школе благоприятного психологического климата.

| Содержание работы   | Виды деятельности  |
|---|--|
| Определение индивидуального стиля учения.                 | Диагностика индивидуальных особенностей учащихся: восприятия памяти, мышления, разработка индивидуальных рекомендаций.   |
| Разработка стратегии поддержки детей группы риска         | Индивидуальные консультации выпускников и родителей:<br>«Основные трудности, возникающие при сдаче ГИА у астеничных детей»;<br>«Основные трудности, возникающие при сдаче ГИА у неуверенных, тревожных детей»;<br>«Основные трудности, возникающие при сдаче ГИА у детей-синектиков»;<br>«Основные трудности, возникающие при сдаче ГИА у правополушарных детей»;<br>«Основные трудности, возникающие при сдаче ГИА у перфекционистов и отличников»;<br>«Основные трудности, возникающие при сдаче ГИА у неуверенных детей»;<br>«Основные трудности, возникающие при сдаче ГИА у детей с недостатком произвольности и самоорганизации» |
| Развитие у выпускников качеств, необходимых при сдаче ГИА | • Тренинги, игры, индивидуальные консультации по развитию высокой мобильности, переключаемости; высокого уровня организации деятельности; высокой устойчивой работоспособности; высокого уровня концентрации внимания, произвольности; четкости и структурированности мышления, комбинаторности; сформированности внутреннего плана действия   |

|  |   |
|--|---|
| Обучение выпускников приемам самоорганизации, саморегуляции  | Использование медитативных техник   |
| Обучение выпускников приемам повторения, запоминания   | Организация тренингов   |
| Развитие логического, теоретического, креативного мышления детей   | Проведение спецкурсов   |
| Организация консультативной помощи педагогам по психологическим проблемам, связанным с экспериментом по введению ГИА | Консультации психолога  |
| Организация консультативной помощи родителям.  | Консультации психолога.<br>Организация родительских собраний:<br>«Психологические особенности подготовки детей к новой форме итоговой аттестации»;<br>«Как оказать поддержку своему ребенку в период сессии?»;<br>«Как организовать рациональное питание и отдых во время сдачи экзаменов». |

**Ожидаемый результат:** внедрение единой системы подготовки выпускников школ государственной итоговой аттестации позволит:

- оптимизировать управленческие действия по организационно-технологическому и кадровому обеспечению государственной (итоговой) аттестации выпускников школы;
- создать необходимые организационно-технологические условия для подготовки выпускников к новой форме итоговой аттестации;
- сформировать информационную среду единого государственного экзамена;
- повысить готовность выпускников к сдаче ГИА и успешную адаптацию детей к новой форме итогового контроля;
- повысить качество подготовки выпускников к ГИА;

- создать равные возможности для детей различных социальных групп при поступлении в вузы и ссузы.

Достоинства настоящей программы мы видим в следующем:

- в ее мобильности, вариативности в зависимости от степени подготовки выпускников, их индивидуального развития;
- в имеющихся возможностях для оказания помощи выпускникам, их родителям, классным руководителям, учителям-предметникам выстраивать подготовительную работу в системе с учетом психологических и индивидуальных особенностей учащихся, отслеживая результаты;
- в имеющихся возможностях для психологического раскрепощения школьников, для формирования навыков и приемов самостоятельной работы;

- в создании условий для своевременной корректировки выявленных педагогических проблем и совершенствования подготовительного процесса.

*Резникова Юлия Геннадьевна*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Бурятского госуниверситета. E-mail: Юлия Геннадьевна Резникова <reznikova.bsu@mail.ru>

*Reznikova Yulia Gennadevna*, candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of education, Buryat State University.

УДК 37.013

Г.Н. Фомицкая

### ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К МОДЕЛИРОВАНИЮ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ВНЕШНЕЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

*В статье на основе анализа проблем оценки качества образования раскрываются основные подходы к моделированию комплексной оценки эффективности региональной системы общего образования.*

**Ключевые слова:** интегральный показатель, цели, функции, объекты, субъекты, нормы качества, источники информации, методы, средства, технологии оценки, формы представления результатов, пользователи информации.

G.N. Fomitskaya

### THE MAIN APPROACHES TO REGIONAL SYSTEM MODELING OF THE EXTERNAL ASSESSMENT OF GENERAL EDUCATION QUALITY

*The article analyzes the problems of assessment the quality of education and reveals the main approaches to modeling of complex assessment of efficiency of the regional system of general education.*

**Keywords:** integral indicator, goals, functions, objects, subjects, standards of quality, information sources, methods, means, technologies of assessment, forms of results representation, users of information.

Концепция модернизации российского образования предусматривает создание форм независимой объективной оценки качества образования для установления степени соответствия реальных достигаемых образовательных результатов требованиям государства, социальным и личностным ожиданиям с последующим при-

нятием на этой основе эффективных управленческих решений. Результаты оценки качества образования становятся значимым критерием при определении результатов труда учителя и его оплаты. Необходимо отметить, что в последние годы предпринимаются серьезные попытки соотнести результаты деятельности региональных обра-

зовательных систем с социально-экономическим развитием регионов, выявить степень удовлетворения образовательных потребностей и ожиданий инвесторов, налогоплательщиков. В этой связи основные усилия направлены на создание системы внешней оценки результатов образования в интересах основных общественных групп, которая, как показывают научно-педагогические исследования и образовательная практика, в России пока недостаточно развита.

Для обеспечения объективной внешней оценки качества образования в регионах России разрабатывается действенный инструментарий оценивания и создаются институциональные основы региональных систем оценки качества образования (РСОКО), которые должны стать составляющими компонентами общероссийской системы оценки качества образования. При этом возникает ряд серьезных вопросов, требующих нестандартных подходов к их решению: какого рода оценки должны использоваться в этой системе? Какие минимальные значения оценок могут удовлетворить общество на текущий момент? Какие данные о результатах оценивания доступны широкой общественности? Каковы механизмы комплексного взаимодействия не только всех субъектов образовательной системы, но и общества на основе количественно измеренной качественной информации?

Анализ существующей практики показывает, что оценка качества образования во многих регионах проводится на основе материалов, получаемых в ходе сбора

статистических данных, итоговой аттестации учащихся, аттестации и аккредитации образовательных учреждений, аттестации педагогических кадров, мониторинговых исследований, соответствия результатов обучения по отдельным предметам. В некоторых регионах используются данные исследований рынка труда и занятости.

К настоящему времени сложились следующие направления внешней оценки качества образования:

- государственная (итоговая) аттестация выпускников 9-х и 11-х классов общеобразовательных учреждений, включая единый государственный экзамен и независимую итоговую аттестацию в новой форме;
- лицензирование и аккредитация образовательных учреждений и аттестационное тестирование учащихся;
- самообследование, самоанализ деятельности образовательных учреждений в рамках аттестационных процедур;
- профессиональная аттестация педагогов;
- мониторинг уровня обученности разного уровня на основе проведения диагностики образовательных достижений учащихся (стартовый, рубежный и итоговый контроль качества обучения по различным общеобразовательным предметам);
- внутришкольный контроль, направленный на определение уровня обученности и социально-психологического развития учащихся [1].

Отметим, что при реализации приоритетного национального

проекта «Образование» достаточно широкое распространение в регионах-победителях получила общественно-государственная экспертиза деятельности учреждений и педагогической деятельности.

Вместе с тем и на федеральном, и на региональном уровнях существует ряд серьезных проблем, затрудняющих проведение комплексной оценки эффективности системы образования. Это и несформированность единого концептуального понимания проблем качества образования и подходов к его измерению, что влечет за собой отсутствие необходимого научно-методического обеспечения и современных технологий объективного и надежного сбора информации, оценки различных показателей качества образования и выявление факторов, влияющих на их динамику. Достаточно серьезной проблемой является недостаток квалифицированных кадров для проведения независимой экспертизы и интерпретации результатов оценки качества образования, что создает ситуации, когда в нескоординированных действиях различных организаций, занимающихся проблемами качества образования, используется неапробированный и нестандартизированный инструментарий оценки. Да и существующая в российской образовательной системе традиционная пятибалльная система оценивания в силу своих организационных и технологических особенностей уже не способна решать современные задачи. Это обстоятельство в какой-то мере служит объяснением наличия рассогласованно-

сти между индикаторами и показателями оценки качества образования на региональном и муниципальном уровнях и критериями этой оценки на уровне образовательного учреждения. Существующая практика оценивания в основном базируется на данных внутришкольного контроля, зачастую организованного без учета современных требований к сбору, обработке и интерпретации информации, когда используется невалидный измерительный инструментарий, игнорируются индивидуальные учебные достижения учащихся, а анализ внутришкольной информации не ориентирован на потребителя образовательных услуг.

Все вышеизложенное актуализировало необходимость организации комплексной экспертно-информационной оценки эффективности региональных систем образования. Основой такой оценки должен стать постоянный электронный мониторинг, направленный на выявление эффективности и результативности региональной системы образования по экономическим, политическим и социальным направлениям с учетом социокультурной, этнодемографической и экономикогеографической многомерности общероссийского образовательного пространства. Именно комплексная внешняя оценка эффективности региональной системы образования позволит выявить и провести целостный анализ возникающих тенденций, отслеживать влияние на ход реализации мероприятий в области образовательной и социальной политики и су-

губо локальных, специфических, и общих условий.

Отметим, что комплексная система внешней оценки качества образования в определенной степени выступает как «следящая» контрольно-регулирующая система по отношению к качеству образования. Поэтому она одновременно является, с одной стороны, подсистемой системы управления качеством образования, а с другой, информационной системой, состоящей из процессов сбора, обработки, анализа, представления и хранения информации. Рассматривая систему как множества элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образующих определенную целостность и единство, мы пришли к выводу, что основанием для построения системы внешней оценки качества образования являются:

- общенаучные принципы, гарантирующие эффективность их функционирования;
- современные научные разработки в области педагогических измерений;
- стратегические приоритеты и особенности развития региональных систем образования. По сути, это есть информационный базис для повышения качества результатов образования и прогнозирования динамики его изменения.

В этой связи ключевым вопросом является вопрос о выборе модели системы внешней оценки качества, наиболее эффективной для каждого конкретного образовательного учреждения, для муниципалитета и региона в части повышения качества ведения образо-

вательной деятельности и подготовки востребованного и конкурентоспособного выпускника.

Метод моделирования в настоящее время достаточно широко используется как в педагогической науке, так и в практической деятельности педагогов. Теоретическое обоснование данного метода нашло отражение в трудах В.Г. Афанасьева, В.А. Венникова, Б.А. Глинского, А.М. Новикова и др. Анализ трудов названных авторов позволяет сделать вывод о том, что главное преимущество моделирования состоит в целостности представления информации. Моделирование основывается на синтетическом подходе, ибо вычленяет целостные системы и исследует их функционирование. Прибегая к методу моделирования, мы отдавали себе отчет в том, что, несмотря на всю его привлекательность, а также возможность охватить систему в целом, приходится прибегать к условным схемам, вводить очень много допущений. Поэтому очень важно доказать справедливость модели.

В педагогике под моделью понимается любой образ, аналог (мысленный или условный: изображение, описание, схема, чертеж, график, план, карта и т.п.) какого либо объекта, процесса или явления [2].

В нашем понимании модель выступает как образ будущей системы, поэтому при ее построении возникает необходимость соблюдения ряда требований, обеспечивающих ее функционирование:

- Ингерентность модели – достаточная согласованность с той культурной средой, в которой ей

предстоит функционировать [3]. Ингерентность заключается еще и в том, что в самой среде должны быть созданы предпосылки, обеспечивающие функционирование будущей системы.

- Простота модели – неизбежное свойство, ибо в модели невозможно зафиксировать все многообразие реальной ситуации.

- Адекватность модели – возможность с ее помощью достичь поставленной цели в соответствии со сформулированными критериями [4].

Концептуальными основаниями разработки модели системы внешней оценки качества общего образования явились представления о том, что является собой качественное образование; какого выпускника ожидает общество; какие качества, способности должны не только соответствовать реалиям современной жизни, но и содействовать реализации потенциала выпускника, воздействовать на изменения во внешнем мире в направлении прогрессивного, гуманистического развития.

При построении модели нами были выделены и учтены основные факторы, определяющие эффективность развития региональной образовательной системы:

- региональный фактор (экономические, социокультурные, демографические, территориальные, национальные особенности школьного образования в регионе),

- гендерный фактор, муниципальный фактор (внешняя социальная среда окружения школ, экономические характеристики района, расположения школ),

- школьный фактор (социально-педагогический фон, вид школы, кадровые характеристики и социальная активность педагогов),

- педагогические, личностные факторы (психологические и педагогические характеристики учащихся, образование родителей, социально-экономический статус семьи).

Основу модели составили единое законодательное и нормативное поле, системный и личностно-деятельностный подходы к организации оценочных действий на разных уровнях региональной системы образования, определившие систему принципов, послуживших основой построения и реализации модели:

- ориентация на требования внешних пользователей;

- учет потребностей системы образования;

- минимизация системы показателей с учетом потребностей разных уровней управления системой образования;

- инструментальность и технологичность используемых показателей;

- оптимальность использования источников первичных данных для определения показателей качества и эффективности образования (с учетом возможности их многократного использования и экономической обоснованности);

- иерархичность системы показателей;

- сопоставимость системы показателей с международными аналогами;

- соблюдение морально-этических норм в отборе показателей;

- сочетание процедур профессиональной (ведомственной) и общественной экспертизы качества;
- соотнесение результатов «статистических» и социально-

педагогических, социокультурных исследований.

Совокупность существенных признаков системы оценки качества образования позволила нам разработать следующую ее модель:



#### Цели:

- обеспечение региональных и муниципальных органов управления, в том числе и образованием, актуальной и достоверной информацией о качестве образования;
- усиление ориентации органов управления на качество образования при принятии управленческих решений.

#### Функции:

- квалиметрическая (оценочная);
- контрольно-наблюдательная;
- управленческая;
- прогностическая;
- информационная;
- социальная.

#### Объекты:

- образовательные системы;
- образованность выпускников.

#### Субъекты:

- экспертные организации и эксперты, проводящие оценочные исследования на разных уровнях организации образования.

#### Интегральный показатель:

- ценность человека, определяющая изменение уровня жизни, здоровья, занятости, качества образования, конкурентоспособности на рынке труда, безопасность, социальное благополучие, возможности и стоимость пользования инфраструктурой.

#### Критерии:

- степень соответствия целям, задачам, требованиям, нормам;
- изменения состояния.

Уровневая структура образовательного учреждения (включая оценку индивидуальных достижений обучающихся):

– региональный (по ступеням и уровням системы общего образования);

– муниципальный (по районам).

Источники информации:

- статистическая информация;
- социологические исследования;
- материалы аттестации и аккредитации ОУ;
- материалы аттестации педагогических кадров;
- результаты тестирования;
- материалы ИГА;
- результаты внутришкольного контроля;
- региональные статистики;
- доклады и аналитические записки и др.

Нормы качества:

– выявленные, общепризнанные и документально зафиксированные системы требований к качеству образования, соответствующие меняющимся потребностям общества и личности в образовании. (Раскрываются применительно к каждому из объектов ОСОКО.)

Основные методы исследования:

- метод сравнительной оценки;
- метод экспертной оценки;
- анализ документальных источников и др.

Основные средства исследования:

- оценочные средства;
- тестовые средства;
- социологический инструментарий и др.

Технологии исследований:

– сбор, обработка, анализ, оценка информации, прогнозирование развития.

Формы представления результатов:

- ежегодные аналитические доклады;
- научные отчеты;
- аналитические справки.

Пользователи:

- юридические и физические субъекты;
- учащиеся [1].

Таким образом, разработанная модель региональной системы внешней оценки качества образования позволяет создать информационную базу, благодаря которой появляется возможность сопоставлять значения аналогичных показателей в районах и на этой основе определять адреса передового опыта, организовать сетевое взаимодействие представителей различных территорий, осуществлять повышение квалификации педагогов с учетом имеющихся профессиональных затруднений. Формы использования получаемой информации могут быть различными, однако положительный эффект можно ожидать только в том случае, если обеспечено полное доверие к данным, получаемым в ходе оценочных процедур. Поэтому компетентный подход к разработке критериев, показателей и измерительного инструментария не только повышает доверие к полученной информации, но и позволяет формировать опыт факторного анализа и интерпретации показателей качества образования, получаемых в процессе комплексной оценки.

*Литература*

1. Фомина Н.Б. Новая модель оценки качества образования: метод. пособие. – М.: Новый учебник, 2008. – С. 12-13.
2. Новиков А.М., Новиков Д.А. Образовательный проект / Методология практической образовательной деятельности. – М.: Эгвес, 2004. – С. 271.
3. Волкова В.Н., Денисова А.А. Основы теории систем и системного анализа. Изд-е 2. – СПб.: Изд-во ГТУ, 1999.
4. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. – М., 2007. – С. 277.

*Фомицкая Галина Николаевна*, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики Бурятского госуниверситета. E-mail.ru: foizkaya@bsu.ru

*Fomitskaya Galina Nikolaevna*, candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the department of education, Buryat State University.

---

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

УДК 159.922.4

Е.В. Афонасенко

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НА ПРИГРАНИЧНЫХ ТЕРРИТОРИЯХ ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА РОССИИ И СЕВЕРО-ВОСТОКА КИТАЯ

*Данная статья посвящена психологическим проблемам межкультурного взаимодействия молодежи в условиях сопряженного проживания на приграничных территориях Дальнего Востока России и северо-востока Китая. Дальний Восток стал местом встречи двух уникальных, самобытных народов – русских и китайцев. В специфических условиях межэтнических взаимодействий и отношений формируются особенности самосознания, обусловленные различными факторами геополитического, экономического, культурного характера.*

**Ключевые слова:** межкультурное взаимодействие, этническое самосознание.

E.V. Afonassenko

### PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF CROSS-CULTURAL INTERACTION IN FRONTIER TERRITORIES OF THE RUSSIAN FAR EAST AND THE NORTH-EAST OF CHINA

*This article is devoted to psychological problems of youth's cross-cultural interaction under the conditions of living in frontier territories of the Russian Far East and the North-East of China. The Far East became a place of meeting of two unique distinctive nations – the Russian and the Chinese. Specific conditions of interethnic relationship and interactions form the features of self-consciousness provided by different factors of geopolitical, economic and cultural nature.*

**Keywords:** cross-cultural interaction, ethnic self-consciousness.

Сегодня в условиях повсеместного расширения межкультурных связей и отношений, интенсивных межэтнических контактов, характерных для современной исторической эпохи глобализации и всемирной аккультурации, практиче-

ски ни одна этническая общность не способна существовать в изоляции от других народов. Каждый этнос в той или иной степени открыт для восприятия достижений других культур и одновременно готов поделиться собственными

культурными ценностями. Своеобразные связи, специфика отношений субъекта к миру и к себе формируются и развиваются во взаимодействии, в процессе влияния людей друг на друга, порождающего особенности их отношений, восприятий, стереотипов, симпатии и антипатии.

Межкультурное взаимодействие предполагает формирование особой динамической системы отношений, в которой воспроизводятся системно значимые характеристики разных культур, ценностные ориентации, установки, нормы, происходят их взаимопроникновение и интеграция, изменение и в самих культурах взаимодействующих этносов, которые приводят к различным результатам. А.П. Садохин фиксирует следующие виды таких трансформаций: 1 – прибавление происходит в случае, если один этнос, сталкиваясь с другим, осваивает некоторые его достижения; 2 – убавление, если в результате взаимодействия этнос теряет ряд своих традиционных навыков и умений; 3 – обеднение. Здесь речь идет о разложении, деструкции культуры; 4 – усложнение происходит под влиянием более богатой культуры, культура исходного этноса претерпевает изменения, становится более сложной [4].

Таким образом, далеко не всегда взаимовлияние культур ведет к положительным результатам. Во многом это связано с тем, что проницаемость культурных границ, массивное, а иногда и агрессивное влияние инородных значе-

ний и смыслов вызывают переосмысление ценностей традиционной культуры, приводят к неоднозначности понимания норм морали и нравственности. Происходят изменения и трансформации в содержательном наполнении этнического самосознания. Оно приобретает новые интегральные характеристики и качества. Происходит размывание этнической идентичности, что в крайних вариантах может вызывать такое психологическое явление, которое ученые называют «этническая маргинальность», суть его определяется потерей культурного и психологического контакта как со своей традиционной культурой, так и с другими культурами.

Психологам хорошо известно, что для индивида переживание кризиса собственной этнической идентичности, связанное с утратой культурных ценностей, которые являются фундаментальными стержневыми элементами развития и бытия личности, может вызывать психическую дезадаптацию в окружающем мире, становится базой для наркомании, алкоголизма и других форм девиантного поведения, психических расстройств.

В связи с этим на первый план выдвигается проблема сохранения этнической идентичности личности и развития этнического самосознания, а в целом эта проблема трактуется как проблема этнической и личностной безопасности.

Исторически в традиционном обществе формировались смысловые доминанты культуры, которые определяли этническое самосознание, самоидентификацию того или иного этноса. При этом, безуслов-

но, традиционное общество имело в виду проблему общей этнической и личностной безопасности – так или иначе оно трактовало для себя правила взаимоотношений среди своего этноса и с другими этносами. Это всегда были отношения «мы – они», «свой – чужой», «друг – враг» [3].

Особенно эта проблема ощущается в регионах, где сталкиваются интересы крупнейших держав мира. Дальневосточный регион России испытывает вызов со стороны соседних азиатских стран, и прежде всего Китая, готового к «мирной колонизации» дальневосточных российских территорий.

Сегодня во всем мире наблюдается тенденция усиления роли Китая в международных интеграционных процессах. Достижения Поднебесной в экономическом развитии, ее открытость внешнему миру, при сохранении своей самобытности, являются привлекательными для других народов. Тезис о формировании мировой культуры на основе полной «вестернизации» всех стран представляется сегодня не вполне уместным перед натиском успехов модернизации Китая и его выхода на мировую арену. Ему на смену приходят довольно аргументированные предположения о «китаизации» мировых цивилизаций в условиях нарастающего кризиса ценностей западного общества.

Эта проблема особенно актуальна и современна для Дальнего Востока России, для многих россиян, проживающих на приграничных территориях. Китай является источником дохода, а для малообеспеченных слоев населения

единственным способом заработка. Не развитость инфраструктуры, удаленность от культурных центров, демографические проблемы, депопуляция русского населения ставят россиян в зависимость от китайского соседа. В условиях конкуренции победу одерживают дешевые китайские товары; китайская бытовая культура становится все более привлекательной для россиян, обыденным явлением для большинства жителей приграничных территорий становятся частые поездки в Китай.

На сопредельных приграничных территориях Дальнего Востока России и северо-востока Китая происходит, с одной стороны, столкновение непохожих миров, уникальных традиций и ментальностей, а с другой, такая ситуация межэтнического взаимодействия способствует нарастанию взаимовлияния культур, интеграции материальных и духовных ценностей ближайших соседей.

В настоящее время многие исследователи [1, 2] отмечают у русских Дальнего Востока своеобразный культурный полиморфизм, обнаруживающий себя в высоком уровне неадекватной лояльности к чужеродным элементам, в восприимчивости к культурным заимствованиям, культурной и религиозной маргинализации. По социологическим опросам, проведенным в конце 90-х гг. прошлого столетия, русские, проживающие на дальневосточных территориях, лидируют среди других регионов России по числу

людей, не знающих этнического происхождения своих предков.

Необходимость обращения к исследованию феноменологии этнического самосознания молодежи России и Китая в условиях взаимодействия культур продиктована включением следующих актуальных проблем:

- Вопросами сохранения этнической идентичности личности и развития этнического самосознания в контексте взаимодействия и взаимопроникновения культур, которые сегодня видятся по-новому. Это обусловлено, прежде всего, аспектами этнической и личностной безопасности. Сегодня эта проблема, помимо сохранения ценностей традиционного общества, определяется опасностью кардинальной перестройки общественных отношений и общественного сознания. Такой путь развития несет в себе угрозу потери культурной целостности существования государства.

- Необходимостью научного обоснования и анализа глубинных трансформаций в отношениях человека как представителя конкретного этноса к самому себе, другим людям, к окружающему его миру. В настоящее время, несмотря на многообразие подходов к изучению этнического самосознания, остается большое количество нерешенных вопросов, связанных с приобретением носителями сложившегося типа этнического самосознания качественно новых характеристик, обусловленных глубинной реконструкцией и преобразованием современных мировых процессов.

- Изменением на современном этапе развития общественных и межэтнических отношений характера базовых социальных норм в различных сферах жизни этносов, появлением инноваций в содержании морального сознания. Включение в проблемное поле этнического самосознания вопросов ценностных ориентаций, традиций и новшеств, общего и национально-особенного, выделение «своего» и «чужого» в ментальности этносов должно позволить раскрыть особенности содержательного наполнения этнического самосознания в контексте конкретно-исторической ситуации межкультурного взаимодействия.

- Отдельным аспектом проблемы – этнической спецификой морального сознания. В этнической психологии и психологии личности наблюдается недостаток сравнительных кросскультурных исследований, которые могли бы показать уникальность и универсальность моральных принципов современных этносов. Выявление особенностей морального сознания представителей традиционных культур позволит всем сторонам, включенным во взаимодействие, строить толерантные отношения.

- Проблемами, возникающими в условиях взаимодействия этносов на сопредельных приграничных территориях. Это обстоятельство исторически формирует так называемую зону наибольшей концентрации негативной психологической энергии защитного или наступательного характера, зону наибольшей психологической напряженности.

• Проблемами этнической идентичности в контексте: соотношения процессов интеграции и дезинтеграции, проявлений этнической толерантности, формирования этнических стереотипов, культурных различий в ситуации сопряженного межкультурного взаимодействия,

• Необходимостью изучения этнического самосознания учащейся молодежи как наиболее чувствительной части этноса, активно присваивающей идеи этнических коллизий и реагирующей на происходящие изменения.

Цель нашего исследования:

1) показать, как особенности межкультурного взаимодействия, а именно расширение и интенсификация межкультурных связей и отношений, исторически сложившаяся региональная социокультурная специфика сопряженного геополитического пространства, влияют на феноменологическую сущность этнического самосознания тесно контактирующих этносов;

2) выявить изменения в содержательных характеристиках структурных звеньев самосознания под влиянием этнокультурного взаимодействия;

3) описать особенности функционирования психологических механизмов идентификации и обособления, лежащие в основе потребности человека в безопасности в условиях межэтнического взаимодействия.

Проведенные на протяжении нескольких лет исследования позволили сделать следующие выводы:

1. В содержании этнического самосознания современной учащейся молодежи России в условиях межкультурного взаимодействия доминируют ценностные ориентации, основанные на присвоении ценностей, порождаемых современными мировыми тенденциями глобализации и интеграции культур и заметно снижающих значимость сохранности традиционной культуры.

В то же время содержательное наполнение структурных звеньев самосознания современной учащейся молодежи Китая в условиях взаимодействия культур остается в большей мере фиксированным на традиционных ценностях, которые позволяют сохранять уникальные ментальные особенности китайцев.

2. Этническое самосознание молодежи России и Китая в условиях взаимодействия культур обнаруживает свою специфику в проявлениях этнической толерантности. Современная геополитическая ситуация, ориентированная на добрососедские отношения и сотрудничество между двумя сопредельными государствами, вызывает повышение уровня этнической толерантности и снижение конфликтного потенциала как у российской, так и у китайской молодежи.

3. В современных условиях сопряженного существования и взаимодействия культур фундаментальная оппозиция «Мы – они» в содержании самосознания молодежи России и Китая претерпевает явные изменения. Антагонизм «свой – чужой» ослабевает свои позиции. «Они» обеими сторонами

рассматриваются не как «чужие» или «враги», а как «иные», «другие». В новой ситуации межкультурного взаимодействия, проницаемости и открытости культурных границ у россиян и китайцев возникает реальная заинтересованность в познании друг друга, установлении межкультурного диалога.

4. В условиях исторически сложившегося опыта межкультурного взаимодействия в ситуации совместного проживания представителей разных этносов на дальневосточных территориях у молодежи России преобладающей стратегией в ситуации межкультурного взаимодействия является тенденция интеграции и минимизация тенденций сепарации. У молодежи Китая в условиях взаимодействия культур доминирующей стратегией также является интеграция, но при сохранении культурного партикуляризма.

5. Моральный контекст этнического самосознания обусловлен этнокультурной спецификой и

презентирует себя в ценностных ориентациях, суждениях, нормах и предпочтениях в ситуациях обыденной жизни. В условиях взаимодействия культур в содержании этнического самосознания могут существовать как сходные, так и различные типы морального сознания. Этнокультурные факторы детерминируют качественный характер особенностей морального сознания этносубъектов.

#### *Литература*

1. Забияко А.П. Русские и китайцы: встреча на рубеже культур // Россия и Китай на дальневосточных рубежах. – Благовещенск: Изд-во АмГУ, 2001.

2. Кобызов Р. А. Этнорелигиозное взаимодействие русских и китайцев [Электронный ресурс]: по материалам социологических исследований приграничных районов Дальнего Востока: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.13. – М.: Изд-во РГБ, 2005.

3. Мухина В.С. Личность: мифы и реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). – Екатеринбург: ИнтерФлай, 2007.

4. Садохин А.П. Этнология. – М.: Высшая школа: Академия, 2000.

*Афонасенко Елена Викторовна*, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Благовещенского государственного педагогического университета. E-mail: evafonassenko@mail.ru

*Afonasenko Elena Victorovna*, candidate of psychological sciences, associate professor, department of psychology, Blagoveshchensk State Pedagogical University.

УДК 159. 922.4

© В.А. Дубанова

## **СТИЛИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ЛИЧНОСТЬ ПОДРОСТКА**

*На основании результатов факторного анализа показаны корреляционные взаимосвязи, отражающие влияние стилей семейного воспитания на личность подростка.*

**Ключевые слова:** стили семейного воспитания, воспитательная практика родителей, корреляционные взаимосвязи.

V.A. Dubanova

## STYLES OF FAMILY UPBRINGING AND THEIR INFLUENCE ON TEENAGER PERSONALITY

*On the basis of the results of factorial analysis the correlative interrelations have been shown; they reflect the influence of styles of family upbringing on teenager personality.*

**Keywords:** *styles of family upbringing, upbringing practice of parents, correlative interrelations.*

Проблема влияния семьи на личность и поведение детей находилась в сфере интересов многих исследователей и теоретиков (А.Я. Варга, А.И. Гарбузов, Ю.Б. Гиппенрейтер, А.И. Захаров, С.В. Ковалев, В.М. Минияров, А.В. Петровский, Н.В. Самоукина, А.С. Спиваковская, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий; Д. Баумринд, А. Болдуин, Броди, Г. Навайтис, Р. Скиннер, Г.Х. Хоментausкас, Ю. Хямляйнен и др.). Изучением влияния семейного воспитания на личностные и поведенческие особенности детей занимались представители гуманистического подхода Т. Гордон, К. Роджерс, А. Фромм, педагоги Х.С. Гленн, Л. Лотт и Д. Нельсен; бихевиористского подхода – А. Бандура, Б. Скиннер, Дж. Уотсон; психоаналитического – А. Адлер, Д.В. Винникот, З. Фрейд, Э. Фромм. Наиболее известные классификации стилей семейного воспитания предложены А. Болдуином, Д. Баумринд, В.И. Гарбузовым, А.И. Захаровым и Д.Н. Исаевым, Г. Крайг, Э.Г. Эйдемиллером. Значимость эмоциональных отношений подчеркивается в работах Ю.Б. Гиппенрейтер, Е.И. Захаровой, А.С. Спиваковской, К. Роджерса, Э. Фромма, К. Хорни. Многие отечественные психологи

отмечают амбивалентный, противоречивый характер личности подростка, способствующий нарушению их взаимоотношений с родителями (Л.И. Божович, Т.В. Драгунова, А.А. Реан, Д.И. Фельдштейн).

Под стилем семейного воспитания принято понимать совокупность родительских стереотипов, воздействующих на ребенка по всем направлениям его жизнедеятельности [2]. Наиболее важным с точки зрения влияния стилей семейного воспитания на личность и поведение ребенка является подростковый возраст, называемый критическим периодом. Именно в это время подросток полностью перестраивает систему взаимоотношений с окружающим миром.

Воспитательные воздействия реализуются родителями в процессе семейного воспитания. Любое воспитательное воздействие, оказываемое родителями на детей, приводит к проявлению и закреплению определенных личностных особенностей и представляется наиболее интересным с точки зрения практической значимости.

Наиболее приемлемым подходом к рассмотрению и изучению стилей семейного воспитания является системный подход, который в полной мере позволяет ох-

ватить все многообразие проявлений и психологического содержания воспитательного воздействия. В качестве компонентов структуры воспитательного воздействия можно выделить: субъекта, обладающего инициальной активностью (И.А. Зимняя), объекта, обладающего реактивной активностью, стратегии воздействия в зависимости от выполняемой ими функции, методы, приемы, средства, аргументацию и эффективность воздействия. Все они позволяют раскрыть психологическое содержание структуры эмоциональных, когнитивных и поведенческих воспитательных воздействий.

Психологическое содержание воспитательных воздействий составляют параметры стиля семейного воспитания, типа взаимодействия между родителями и подростками и типы эмоциональных отношений, поскольку именно они являются неотъемлемой частью семейного воспитания и оказывают наибольшее влияние на формирование личности подростка.

Сочетание этих параметров отражает психологическое содержание эмоциональных, когнитивных и поведенческих воспитательных воздействий, используемых родителями в процессе воспитания.

Цель нашего исследования – выявление психологического содержания стилей семейного воспитания, их влияние на личность подростка. В эксперименте принимали участие учащиеся СОШ Бурятии и их родители в количестве 240 человек. В ходе исследования автором использовались опросник АСВ (Анализ семейного воспитания), созданный Э. Эйдемиллером и В. Юстицкисом для изучения стилей семейного воспитания, и 16-факторный опросник Кеттелла, с помощью которого изучались личностные особенности подростков. Результаты исследования были обработаны в статистическом пакете SPSS с использованием процедуры факторного анализа с последующим вращением «varimax» Кайзера. В результате были выделены следующие факторы (табл. 1).

Таблица 1

*Корреляционные связи выделенных факторов с психологическими переменными стилей семейного воспитания матери и личностных особенностей мальчика-подростка*

|   | Выделенные факторы            |         |         |
|---|-------------------------------|---------|---------|
|   | Личностные факторы подростков |         |         |
| A | -0,299                        | -0,033  | 0,335   |
| B | 0,395*                        | 0,089   | 0,136   |
| C | 0,284                         | 0,098   | 0,111   |
| E | 0,141                         | -0,049  | -0,096  |
| F | -0,272                        | -0,128  | 0,225   |
| G | -0,180                        | -0,324  | -0,056  |
| H | 0,206                         | -0,204  | -0,224  |
| I | 0,126                         | 0,455** | -0,009  |
| L | -0,300                        | 0,368   | 0,538** |

|                            |          |          |          |
|----------------------------|----------|----------|----------|
| M                          | -0,115   | 0,065    | 0,007    |
| N                          | -0,745** | 0,209    | -0,231   |
| Q                          | 0,060    | -0,139   | 0,664**  |
| Q1                         | -0,158   | 0,268    | 0,101    |
| Q2                         | -0,192   | -0,427   | 0,102    |
| Q3                         | -0,211   | -0,207   | -0,084   |
| Q4                         | -0,290   | 0,044    | 0,292    |
| Стили семейного воспитания |          |          |          |
| Г+                         | 0,352    | 0,469**  | -0,479** |
| Г-                         | 0,500**  | 0,121    | 0,033    |
| У+                         | -0,333   | -0,656** | 0,802    |
| У-                         | 0,271    | 0,146    | 0,004    |
| Т+                         | 0,121    | -0,647** | 0,430**  |
| Т-                         | 0,455**  | 0,079    | -0,173   |
| З+                         | 0,252    | 0,638**  | 0,815**  |
| З-                         | 0,505**  | 0,188    | 0,007    |
| С+                         | 0,195    | -0,032   | 0,745**  |
| С-                         | -0,237   | 0,159    | -0,219   |
| Н                          | 0,750**  | 0,294    | -0,112   |

Рассмотрим корреляционные связи выделенных факторов с психологическими переменными стилей семейного воспитания матери и личностных особенностей мальчика-подростка.

Первый фактор – «неустойчивость стиля воспитания – пронизательность». Значимые корреляционные связи между Г- (0,50), Т- (0,45), З- (0,50) и Н (0,75) находятся в пространстве положительного полюса и свидетельствуют о попустительском стиле воспитания. Мать, в данном случае, не совсем требовательна (Т-) к подростку. Он находится на периферии ее внимания (Г-), недостаточный контроль с ее стороны проявляется в том, что он самостоятельно планирует свое свободное время, нет у него каких-либо ограничений, запретов, ему «все можно» (З-). Возможно, такая воспитательная тактика матери и проявляется в большей степени в неустойчивости стиля воспитания (Н). Поэтому

и доминируют у мальчика-подростка такие личностные особенности как грубость, бестактность, необузданность в проявлении эмоций (N), легкость в принятии различных решений и при этом достаточно высокий уровень интеллектуального развития (В).

Второй фактор – «чрезмерная требовательность – мягкосердечность». Значимые корреляционные связи между Г+ (0,46), З+ (0,63) и I (0,45) находятся в пространстве положительного полюса и свидетельствуют о том, что гиперпротекция и чрезмерность требований-запретов формируют у мальчиков-подростков такие личностные качества, как мягкость, утонченность, изысканность, образное, художественное восприятие мира. Они очень романтичны и впечатлительны. На отрицательном полюсе коррелируют У+ (-0,65), Т+ (-0,64) и Q2 (-0,42). Высокие требования, предъявляемые матерью к своему сыну (Т+), и максималь-

ное стремление к удовлетворению его потребностей воспитывают ответственность, самостоятельность и независимость у подростка.

Третий фактор – «недостаточность требований-запретов – замкнутость». Высокие корреляционные связи У- (0,43), Т- (0,81), З- (0,74), L (0,53), Q (0,66) положительного полюса характеризуют попустительскую тактику воспитания матери по отношению к своему сыну, т.е до него «не доходят руки», нет эмоционального тепла, так необходимого подростку. В результате у подростка доминируют такие личностные черты, как тревожность, настороженность, обособленность в коллективе, замкнутость.

Рассмотрим корреляционные связи выделенных факторов с психологическими переменными сти-

лей семейного воспитания отца и личностных особенностей мальчика-подростка (табл. 2).

Первый фактор – «недостаточность требований-обязанностей – тревожность». В данном случае наблюдаемая высокая корреляционная связь между Т- (0,76) и Q (0,63) свидетельствуют о том, что в воспитательной практике отца доминирует недостаточность требований-запретов по отношению к сыну, подросток не чувствует «твердой мужской руки» отца. Также не выявляется эмоциональная близость в их отношениях. В личностных качествах мальчика-подростка доминируют тревожно-мнительные черты, склонность к самоупрекам, депрессивность, низкая самооценка.

Таблица 2

*Корреляционные связи выделенных факторов с психологическими переменными стилями семейного воспитания отца и личностных особенностей мальчиков-подростков*

|    | Выделенные факторы            |          |
|----|-------------------------------|----------|
|    | Личностные факторы подростков |          |
|    | 1                             | 2        |
| A  | -0,364                        | -0,060   |
| B  | 0,441                         | 0,105    |
| C  | 0,206                         | 0,082    |
| E  | 0,205                         | -0,077   |
| F  | -0,294                        | -0,073   |
| G  | -0,100                        | -0,600** |
| H  | 0,109                         | 0,455    |
| I  | 0,261                         | -0,204   |
| L  | -0,277                        | 0,410    |
| M  | -0,103                        | 0,052    |
| N  | -0,686**                      | 0,173    |
| Q  | 0,015                         | -0,148   |
| Q1 | -0,161                        | 0,299    |
| Q2 | -0,232                        | -0,430   |

|                            |        |          |
|----------------------------|--------|----------|
| Q3                         | -0,217 | -0,224   |
| Q4                         | -0,260 | 0,050    |
| Стили семейного воспитания |        |          |
| Г+                         | 0,360  | 0,477    |
| Г-                         | 0,429  | 0,160    |
| У+                         | -0,185 | 0,850 ** |
| У-                         | 0,252  | 0,186    |
| Т+                         | 0,179  | 0,216    |
| Т-                         | 0,376* | 0,118    |
| З+                         | 0,747  | 0,233    |
| З-                         | 0,453  | 0,224    |
| С+                         | 0,299  | -0,058   |
| С-                         | -0,242 | 0,159    |
| Н                          | -0,262 | -0,246   |

Второй фактор – «потворствование – обязательность». Высокие корреляционные связи между У+ (0,85) и G (0,60) наглядно отражают потворствование в воспитательной практике отцов, т.е. максимальное удовлетворение потребностей ребенка, а значит, и

близкая эмоциональная связь с ним воспитывают в мальчике-подростке ответственность, обязательность, добросовестность, стойкость моральных принципов, стремление к утверждению общечеловеческих ценностей.

Таблица 3

*Корреляционные связи выделенных факторов с психологическими переменными стилями семейного воспитания матери и личностных особенностей девочек-подростков*

|    | Выделенные факторы            |         |
|----|-------------------------------|---------|
|    | Личностные факторы подростков |         |
|    | 1                             | 2       |
| A  | -0,456**                      | 0,189   |
| B  | 0,164                         | 0,383*  |
| C  | -0,190                        | 0,002   |
| E  | 0,160                         | 0,154   |
| F  | -0,137                        | -0,037  |
| G  | -0,190                        | 0,608** |
| H  | 0,075                         | -0,198  |
| I  | 0,149                         | -0,079  |
| L  | -0,042                        | -0,002  |
| M  | -0,180                        | 0,238   |
| N  | 0,269                         | 0,050   |
| O  | 0,089                         | 0,067   |
| Q1 | 0,332*                        | -0,053  |
| Q2 | 0,061                         | 0,057   |
| Q3 | 0,075                         | 0,208   |
| Q4 | -0,108                        | 0,143   |

| Стили семейного воспитания |          |         |
|----------------------------|----------|---------|
| Г+                         | 0,743**  | 0,390   |
| Г-                         | -0,548** | 0,378   |
| У+                         | 0,075    | 0,159   |
| У-                         | 0,335*   | 0,864** |
| Т+                         | 0,622**  | -0,394  |
| Т-                         | 0,602**  | -0,142  |
| З+                         | -0,432** | 0,829** |
| З-                         | -0,953** | -0,021  |
| С+                         | 0,783**  | 0,208   |
| С-                         | -0,008   | 0,484** |
| Н                          | 0,714**  | 0,091   |

Рассмотрим корреляционные связи выделенных факторов с психологическими переменными стилями семейного воспитания матери и личностных особенностей девочек-подростков (табл. 3).

Первый биполярный фактор – «неустойчивость стиля воспитания – радикализм». Если обратиться к положительному полюсу, то, с одной стороны, мы обнаруживаем достаточно высокие корреляционные связи между Г+ (0,74), У- (0,33), Т+ (0,62), Т- (0,60), С+ (0,78), Н (0,71) и Q1 (0,33). Такие связи свидетельствуют о том, что матери очень не постоянны в своей воспитательной практике, то сильно опекают своих дочерей, уделяя им большое количество времени и сил (Г+), то невнимательны по отношению к ним (У-); то чрезмерно (Т+) или недостаточно требовательны (Т-), при этом могут строго наказывать (С+). Воспитательный процесс в целом характеризуется как неустойчивость стиля воспитания (Н). Соответственно, в личностных характеристиках дочерей прослеживается недоверие к людям, терпимость к противоречиям и неясностям.

Отрицательный полюс данного фактора характеризуется высокими корреляционными связями между Г- (0,54), З+ (0,43), З- (0,95) и А (0,45), которые опять же свидетельствуют о неустойчивости стиля воспитательной практики матери, влияющей на формирование таких личностных особенностей, как холодность, формальность в контактах, ограниченность в общении, безынициативность.

Второй фактор – «Несистематическое потворствование – обязательность».

Наличие подобных корреляционных связей У+ (0,40), Г- (0,63), С- (0,94) и G (0,44) свидетельствует о противоречивом стиле воспитания. Чем меньше времени уделяется воспитанию дочери (Г-), тем больше проявляется желание к максимальному удовлетворению ее потребностей (У+) и предпочтение обходиться без строгих мер наказания (С-). При такой тактике воспитания у дочери формируются самостоятельность, хороший самоконтроль, добросовестность, чувство ответственности, стойкость моральных принципов.

Таблица 4

*Корреляционные связи выделенных факторов  
с психологическими переменными стилей семейного воспитания отца  
и личностных особенностей девочек-подростков*

|    | Выделенные факторы            |         |         |
|----|-------------------------------|---------|---------|
|    | Личностные факторы подростков |         |         |
|    | 1                             | 2       | 3       |
| A  | -0,375*                       | 0,237   | 0,298   |
| B  | 0,224                         | 0,331*  | 0,009   |
| C  | -0,151                        | 0,003   | 0,082   |
| E  | 0,256                         | 0,133   | -0,054  |
| F  | -0,179                        | -0,014  | -0,167  |
| G  | -0,090                        | 0,613** | 0,433   |
| H  | 0,117                         | -0,203  | 0,142   |
| I  | 0,123                         | -0,107  | -0,018  |
| L  | -0,008                        | -0,003  | -0,241  |
| M  | -0,150                        | 0,268   | -0,185  |
| N  | 0,272                         | -0,002  | -0,016  |
| O  | 0,090                         | 0,043   | 0,257   |
| Q1 | 0,329*                        | -0,103  | 0,255   |
| Q2 | 0,055                         | 0,033   | -0,152  |
| Q3 | 0,131                         | 0,183   | 0,144   |
| Q4 | -0,078                        | 0,195   | -0,112  |
|    | Стили семейного воспитания    |         |         |
| Г+ | 0,788**                       | 0,299   | 0,065   |
| Г- | 0,457**                       | 0,441** | 0,657** |
| У+ | 0,088                         | 0,152   | 0,421** |
| У- | 0,620                         | 0,456   | -0,099  |
| Т+ | 0,432**                       | -0,414  | -0,198  |
| Т- | 0,580**                       | -0,227  | -0,082  |
| З+ | -0,313                        | 0,879** | 0,184   |
| З- | -0,938**                      | 0,110   | 0,236   |
| С+ | 0,828**                       | 0,089   | 0,094   |
| С- | 0,012                         | -0,099  | 0,908** |
| Н  | 0,805**                       | 0,270   | 0,117   |

Рассмотрим корреляционные связи выделенных факторов с психологическими переменными стилей семейного воспитания отца и личностных особенностей девочек-подростков (табл.4).

Первый фактор – «неустойчивость стиля воспитания – отчужденность». Рассмотрим положительный полюс данного фактора. Здесь прослеживается высокая

корреляционная связь между Г+ (0,78), Г- (0,78), Т+ (0,43), Т- (0,58), С+ (0,82), Н (0,80) и фактором Q1 (0,32). В воспитательной практике отцов по отношению к своим дочерям прослеживается неустойчивость стиля воспитания: то чрезмерно опекают (Г+), то не обращают на них должного внимания (Г-), то чрезмерно (Г+) или недостаточно (Т-) требовательны.

При этом могут применяться довольно строгие меры наказания (С+). Такая неустойчивость стиля воспитания отца формирует у девочек-подростков недоверие к людям, особенно к старшим, скептическое отношение ко всему, легкое изменение своей точки зрения.

На отрицательном полюсе данного фактора отмечаются высокие корреляционные связи между З- (-0,93) и фактором А (-0,35). Такая связь свидетельствует о недостаточности требований-запретов, когда девочка-подросток предоставлена большей частью самой себе, самостоятельно и бесконтрольно распоряжается своим временем, ее интересы ограничены, а в общении недостаточно гибка, в контактах – формальна.

Второй фактор – «чрезмерность требований – обязательность». Данный фактор показывает высокие корреляционные связи между Г- (0,44), З+ (0,87) и G (0,61), В(0,33). Несистематические требования-запреты отца формируют у дочери обязательность, добросовестность, хороший самоконтроль.

Третий фактор – «минимальность санкций – обязательность». Высокие корреляционные связи между Г- (0,65), У+ (0,42), С- (0,90) и G (0,43) свидетельствуют о том, что отец старается удовлетворять желание дочери, не наказывать строго за нарушение требований, несмотря на постоянную нехватку времени. Такое воспитание также сказывается на формировании обязательности, добросовестности, стойкости моральных принципов у дочери.

Таким образом, обобщая полученные результаты, можем сделать следующие выводы.

В воспитательной практике матерей по отношению к сыновьям прослеживается неустойчивость стиля воспитания, которая влияет на формирование таких личностных качеств у подростка, как грубость, бестактность, необузданность в проявлении эмоций, легкость в принятии различных решений. Высокие требования, предъявляемые матерью к своему сыну (Т+), и максимальное стремление к удовлетворению его потребностей воспитывают ответственность, самостоятельность и независимость подростка. Недостаточность требований-запретов влияет на формирование таких личностных черт, как тревожность, настороженность, обособленность в коллективе, замкнутость.

По отношению к дочерям проявляется также неустойчивость стиля воспитания, влияющая на формирование недоверия к людям, терпимости к противоречиям и неясностям, формальности в контактах, ограниченности в общении, безынициативности. Несистематическое потворствование воспитывает самостоятельность, хороший самоконтроль, добросовестность, чувство ответственности, стойкость моральных принципов.

В воспитательной практике отцов по отношению к сыновьям прослеживается недостаточность требований-обязанностей, влияющая на формирование тревожно-мнительных черт, склонности к самоупрекам, депрессивности,

низкой самооценки. Потворствование воспитывает ответственность, обязательность, добросовестность, стойкость моральных принципов, стремление к утверждению общечеловеческих ценностей.

По отношению к дочерям неустойчивость стиля воспитания отцов формирует у девочек-подростков недоверие к людям, особенно к старшим, к многим вещам относятся скептически, легко меняют свою точку зрения. Несистематические требования-запреты отца формируют у дочери обязательность, добросовестность, хороший самоконтроль. Минимальность санкций сказывается на формировании обязательности,

добросовестности, стойкости моральных принципов у дочери.

Результаты проведенного исследования показывают, что отношение к ребенку со стороны родителей, выбранный ими стиль воспитания могут сформировать как положительные черты личности, позитивный взгляд на мир, самого себя, так и негативные: ущербное развитие потребностей и низкое самоуважение, недоверие к окружающим, дефицитарность в общении со сверстниками.

#### *Литература*

1. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. – М.: ВЛАДОС, 1998.

2. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. – СПб.: Речь, 2003.

*Дубанова Виктория Анатольевна*, преподаватель кафедры общей и социальной психологии Бурятского государственного университета. E-mail: viktoria60@mail.ru.

*Dubanova Victoriya Anatolevna*, lecturer, department of general and social psychology, Buryat State University.

УДК 37.013.77

© Б.А. Гунзунова

### **ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ СТИЛЕЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ И УСТОЙЧИВОЙ ТРЕВОЖНОСТИ ПЕДАГОГОВ**

*В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей саморегуляции педагогических работников. Установлена взаимосвязь между индивидуально-стилевыми особенностями саморегуляции и устойчивой тревожностью педагогов.*

*Ключевые слова: саморегуляция, психическая саморегуляция, эмоциональные состояния, тревожность, стили саморегуляции.*

**B.A. Gunzunova**

### **PECULIARITIES OF INTERRELATION BETWEEN STYLES OF SELF-REGULATION AND A STABLE ANXIETY OF TEACHERS**

*This article presents the results of empirical research of teachers' self-regulation peculiarities. The interrelation between individual and style peculiarities of self-regulation and a stable anxiety of teachers has been defined.*

**Keywords:** *self-regulation, mental self-regulation, emotional states, anxiety, styles of self-regulation.*

Перед педагогом стоит задача практического овладения всеми сторонами профессиональной деятельности: обучающей, воспитательной, педагогическим общением, способами самореализации своей личности, достижения результатов в обученности и воспитанности школьников. По истечении ряда лет одновременно с накоплением опыта, выработка собственного подхода, индивидуального стиля деятельности, профессиональной позиции у педагога появляется «психическая усталость», профессиональная дезадаптация и т.п. Многие исследователи отмечают, что профессиональное функционирование педагогов является эмоционально напряженным видом социальной активности и входит в группу профессий с постоянным присутствием негативно выраженных стрессоров (Аболин Л.М., 1987; Субботин С.В., 1992; Митина Л.М., 1995).

Профессия педагога относится к группе профессий повышенного риска по частоте нарушений здоровья. Отражением стрессогенности преподавательской работы выступает высокая подверженность данного контингента психосоматическим и невротическим состояниям и патологиям. Скрининговое обследование состояния здоровья 7300 педагогов сотрудниками лаборатории клинической психологии института им. В.М.

Бехтерева показывает, что 89,3% исследованных имеют расстройства здоровья предболезненного уровня («группа риска»), а в 43,8% случаев выявляются признаки нозологически очерченных патологических нарушений (Вассерман Л.И., Беребин М.А., 1997).

Хроническая эмоциональная насыщенность профессиональной деятельности требует от педагога наличие больших резервов самообладания, навыков саморегуляции и оказывает повышенные нагрузки на эмоциональное состояние. Поэтому ведущая роль в преодолении стресса и оптимизации неблагоприятных эмоциональных состояний принадлежит психической саморегуляции, в процессе которой раскрываются внутренние психофизиологические и личностные ресурсы педагога, дающие относительную свободу от обстоятельств, обеспечивающие даже в самых трудных условиях возможность самоактуализации. Понимание педагогами проблемы собственного здоровья и здоровья школьников имеет противоречивый характер: наряду с констатацией негативной тенденции наблюдается недооценка влияния школы на здоровье детей и возможности его коррекции в процессе получения образования. Поэтому крайне необходимым направлением образования педагогов разных специальностей является повышение их способности управ-

лять собственным здоровьем и здоровьем учащихся.

Способность человека к компенсации внешних воздействий определяется как «саморегуляция». С.Г. Никифоров (2000) под психическим саморегулированием понимает сознательное воздействие человека на присущие ему психические явления, выполняемую им деятельность, собственное поведение с целью поддержания или изменения их характера [3]. Стоит указать также на взаимосвязь понятий саморегуляции и эмоциональной устойчивости личности. Известно, что эмоциональная устойчивость – это системное качество личности, приобретаемое индивидом и проявляющееся у него в единстве эмоциональных, интеллектуальных, волевых и других отношений, в которые он вовлекается в условиях напряженной деятельности.

Существует немало публикаций, посвященных специфическим особенностям умственно-эмоционального труда учителя, но рассмотрение тревоги и тревожности как многомерных понятий, в которые, как показывает практика, сходятся не только собственно аффективные, но и другие компоненты, играет важную роль в диагностике психической дезадаптации в профессиональной педагогической деятельности. Особую роль выполняют психологические методики экспресс-диагностики эмоциональных состояний, в частности, тревоги и тревожности при скрининговых исследованиях в связи с задачами первичной психопрофилактики для определения роли ситуационно-средовых фак-

торов в возникновении психической дезадаптации у педагогов, чья профессиональная деятельность проходит в условиях эмоционального напряжения.

В контексте нашей работы мы предположили, что определяющими в развитии индивидуального стиля саморегуляции эмоциональных состояний педагогов являются эмоциональные состояния, в частности, устойчивая тревожность. Индивидуальный стиль саморегуляции характеризуется комплексом стилевых особенностей регуляторики. К ним относят типичные для данного человека особенности регуляторных процессов, реализующие основные звенья системы саморегуляции (планирование, программирование, моделирование, оценивание результатов), а также регуляторно-личностные свойства или инструментальные свойства личности, такие как самостоятельность, надежность, гибкость и так далее. О.А. Конопкиным и В.М. Моросановой представляется, что важнейшей общей субъективно-личностной предпосылкой овладения профессией являются те индивидуальные особенности сложившейся к моменту выбора профессии системы психического саморегулирования произвольной активности, которые определяют типичный для данного человека стиль регуляции своей деятельности и поведения [1].

С другой стороны, можно говорить о том, что требования различных профессий к регуляторным особенностям человека неоднозначны и, следовательно, существуют профессии с различными «регуляторными профилями».

Ведь любой конкретный вид произвольной активности – в том числе профессиональной деятельности – предъявляет более и менее специфические требования к регуляции субъектом своих действий и поступков. Требования профессии могут хорошо соответствовать конкретному индивидуальному стилю произвольной регуляции, могут лишь в «целом укладываться» в такой стиль, не противореча его основным чертам, но могут существенно расходиться с таким стилем [3]. Конечно, профессиональная педагогическая деятельность может предъявлять жесткие требования к регуляторике лишь относительно определенной части своих элементов (этапов, способов, характеристик), оставляя в регуляции других деятельностных моментов широкий простор для различных индивидуальных вариантов. Наличие в данной профессиональной деятельности элементов первого рода делает ее трудной и нежелательной для целого ряда одних людей, не создавая в то же время существенных трудностей для других при овладении ею и при ее осуществлении.

В данных условиях наше исследование, направленное на изучение проблемы саморегуляции эмоциональных состояний педагогов, может стать полезным инструментом в мониторинге и анализе различных вопросов профессиональной деятельности педагогов, нахождении проблемных зон, требующем соответствующей коррекции. Профессиональная деятельность может способствовать или препятствовать формированию продуктивного стиля саморе-

гуляции за счет соответствия стилевых особенностей регуляторики человека, сложившихся в силу объективно присущих требований личности, предъявляемых к регуляторике исполнителя данной профессиональной деятельности.

В исследовании участвовало 110 педагогов общеобразовательных школ г. Улан-Удэ. Для оценки уровня психической саморегуляции использовался опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В.И. Моросановой (1998) и нами использовалась последняя версия опросника ССПМ, которая диагностирует стилевые особенности саморегуляции, устойчиво проявляющиеся в различных жизненных ситуациях. Диагностируемые профили являются предпосылкой и основой формирования индивидуальных стилей в профессиональной деятельности [2]. Для изучения уровня тревожности педагогов применялся опросник «Интегративный тест тревожности» (адаптированный вариант (Вассерман Л.И., Бизюк А.П. и др.). Для статистической обработки данных был использован ранговый коэффициент корреляции Спирмена.

Согласно полученным данным, высокий уровень общей психической саморегуляции имеют 48,6% испытуемых, 41,6% – средний, 9,8% – низкий.

Это дает возможность прийти к выводу о том, что педагогические работники, независимо от каких-либо факторов, преимущественно характеризуются достаточно хорошо развитой саморегуляцией в профессиональной деятельности. Педагогические работники спо-

способны противостоять трудностям, и данная способность у них сформирована в процессе жизнедеятельности, обогащения своего жизненного опыта, связана с отражением собственных способностей педагога, с опытом разрешения стрессовых и конфликтных ситуаций, с выбором способа преодоления препятствий в сложных ситуациях. Выбор способа преодоления трудностей во многом определяет поведение человека, от которого, в свою очередь, зависит не только результат труда педагога, успешность его профессиональной деятельности, но и его психоэмоциональное благополучие. А выбор этого способа определяется индивидуальным стилем саморегуляции состояний, который у большинства педагогов высокий, а следовательно, педагоги способны самостоятельно, без посторонней помощи справляться с большей частью возникающих проблем. Объяснение такого результата, на наш взгляд, следует искать в специфике самой педагогической деятельности, которая по своей сущности изначально предъявляет высокие требования (например, реформы в системе образования) к уровню психического самоконтроля.

Таким образом, у педагогов достаточно хорошо развиты стилевые особенности саморегуляции, устойчиво проявляющиеся в различных жизненных ситуациях, которые, в свою очередь, являются предпосылкой и основой формирования индивидуальных стилей в профессиональной деятельности. В связи с этим возникает заинтересованность в анализе структуры

взаимосвязей стилей саморегуляции и показателей тревожности. Анализ полученных данных позволил выявить различные соотношения уровня тревожности и стиля саморегуляции педагогических работников (табл. 1).

Корреляционный анализ полученных данных позволяет прийти к выводу о том, что существует достоверная корреляционная связь между шкалой «Общий уровень саморегуляции» и уровнем личностной тревожности ( $r=0,333$  при  $p<0,05$ ), что означает снижение общего уровня сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности личности в случаях возникновения у педагогов острого состояния напряжения, беспокойства, нервозности.

Далее нами установлено, что между шкалой «Планирование» и уровнем личностной тревожности обнаруживается прямая корреляционная связь ( $r=-0,346$  при  $p<0,05$ ), что позволяет предполагать снижение индивидуальной способности выдвижения и удержания целей, сформированности у испытуемых осознанного планирования деятельности, поэтому снижается эмоциональный фон, появляются эмоциональное напряжение, утомляемость, расстройство сна, неуверенность в себе, озабоченность будущим на фоне повышенной эмоциональной чувствительности. Также корреляционный анализ показал, что между шкалой «Планирование» и ситуативной тревожностью обнаруживается обратная корреляционная связь ( $r=-0,282$  при  $p<0,05$ ), что означает снижение у педагогов

индивидуальной способности вы-  
движения и удержания целей,  
осознанное планирование дея-

тельности, повышение состояния  
тревожности в разнообразных си-  
туациях.

Таблица 1

*Показатели значимых корреляционных связей  
между стилями саморегуляции и видами тревожности педагогов*

| Шкалы опросника<br>саморегуляции | гэмп                      |                            |
|----------------------------------|---------------------------|----------------------------|
|                                  | Личностная<br>тревожность | Ситуативная<br>тревожность |
| Общий уровень саморегуля-<br>ции | 0,333**                   | -0,099                     |
| Планирование                     | -0,346**                  | -0,282**                   |
| Моделирование                    | -0,139                    | -0,053                     |
| Программирование                 | 0,259*                    | 0,244*                     |
| Оценивание результатов           | 0,273*                    | 0,255*                     |
| Гибкость                         | -0,077                    | -0,296**                   |
| Самостоятельность                | -0,017                    | 0,239*                     |

*Примечание:* \* $p = 0,1$  \*\* $p = 0,05$  \*\*\* $p = 0,01$  \*\*\*\* $p = 0,001$

В соответствии с этим можно предположить, что целостная система психических средств, при помощи которой педагог способен управлять своей целенаправленной активностью, зависит от актуальных переживаемых состояний тревоги. Уровень реактивной тревоги оказывает значительное влияние на процесс осознанной инициации и управления человеком своей произвольной активностью, в частности, на такие его регуляторные компоненты, как планирование целей. В то же время актуализация отрицательных тревожных состояний педагогами неблагоприятно сказывается на адекватности оценки значимых внутренних условий и внешних обстоятельств, а также на пластичности регуляторных процессов в системе осознанной регуляции поведения, что, как следствие,

может привести к неудачному выполнению деятельности.

Анализ результатов исследования показал, что между шкалой – «Гибкостью» и уровнем ситуативной тревожности отмечается обратная корреляционная связь ( $r = -0,296$  при  $p < 0,05$ ), что означает снижение способности личности перестраивать, вносить коррективы в систему саморегуляции в случаях возникновения у педагога субъективно-сознательного восприятия угрозы или напряжения. Следовательно, чем выше уровень ситуативной тревожности личности педагога, тем более данная личность не способна адекватно реагировать на ситуацию, быстро и своевременно планировать профессиональную деятельность и поведение, разрабатывать программу действий, выделять значимые условия, оценивать рассогласование полученных результатов с целью

деятельности и вносить коррекции как в текущей образовательной ситуации, так и в перспективном будущем.

Таким образом, корреляционный анализ позволяет прийти к выводу о том, что осознанная саморегуляция произвольной активности педагогических работников испытывает на себе влияние тревожности как личностного свойства, такая высокая тревожность отрицательно влияет на развитость регуляторной автономности, а устойчивая индивидуальная характеристика личности, проявляющаяся в его предрасположенности к тревоге, оказывает воздействие на процесс саморегуляции. Высокий уровень ситуативной тревожности может изменять характер некоторых регуляторных процессов, снижая способность педагогов формировать процесс планирования в слабом развитии целей, потребностей деятельности, а также гибко действовать в изменяющихся условиях, порождая неуверенность в себе. Иначе говоря, высокая ситуативная и личностная тревожность может неблагоприятно влиять на функционирование, как отдельных компонентов, так и на всю структуру саморегуляции поведения педагогов. Также следует отметить, что для личности педагога важным является психическая

саморегуляция, которая способна сохранять высокие показатели психического функционирования и деятельности при возрастающих профессиональных нагрузках. Именно на основе сформированных систем и механизмов осознанной психической саморегуляции происходит раскрытие и мобилизация внутренних резервов, обеспечивающих эмоциональную устойчивость педагогического работника.

Знание особенностей саморегуляции позволяет учитывать еще нереализованные потенциальные возможности человека и способствовать оптимизации его деятельности. Полученные результаты могут быть использованы при проведении социально-психологических тренингов и учебно-проектировочных семинаров в педагогических коллективах, направленных на сохранение психологического здоровья педагога.

#### *Литература*

1. Конопкин О.А., Моросанова В.И. Стилевые особенности саморегуляции деятельности // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – С. 18–26.
2. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции в произвольной активности человека // Психологический журнал. – 2005. – № 4. – С. 45–49.
3. Никифоров Г.С. Психология профессионального здоровья. – СПб.: Речь, 2006. – 480 с.

*Гунзунова Балжима Анатольевна*, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии Бурятского государственного университета, докторант Восточно-Сибирской государственной академии образования (Иркутск). E-mail: balzhimag@mail.ru

*Gunzunova Balzhima Anatolevna*, candidate of psychological sciences, associate professor, department of general and social psychology, Buryat State university, doctoral student, East-Siberian State Academy of Education (Irkutsk).

## ОБЩЕМЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ И СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ИССЛЕДОВАНИИ ЗАЩИТНО-СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ

*Статья посвящена рассмотрению общеметодологических принципов и системного подхода в исследовании защитно-совладающего поведения педагогических работников. Выделены основные направления организации системного опытно-экспериментального исследования защитно-совладающего поведения педагогов.*

**Ключевые слова:** системный подход, защитно-совладающее поведение, принцип системности, иерархия, метасистемность, интегральность.

G.S. Korytova

## GENERAL METHODOLOGICAL PRINCIPLES AND A SYSTEM APPROACH IN RESEARCH OF DEFENSIVE AND COPING BEHAVIOR OF TEACHERS

*The article is devoted to consideration of general methodological principles and a system approach in research of defensive and coping behavior at pedagogical workers. The basic directions of provision a system experimental research of defensive and coping behavior of teachers have been allocated.*

**Keywords:** system approach, defensive and coping behavior, system principle, hierarchy, metasystem, integrality.

Профессиональная деятельность педагогического работника – сложная и многокомпонентная система, одновременно являющая собой не только множественность, но и структуру. Среди довольно большого количества исследований, посвященных изучению структуры педагогической деятельности, наиболее известны работы, анализирующие ее структурные и функциональные компоненты. Так, по мнению А.К. Марковой, педагогическая деятельность включает такие структурные компоненты, как профессиональная активность, педагогическое общение, личность педагога, а также обученность и обучаемость, воспитанность и

воспитуемость учащихся [5]. Подобные взгляды на труд педагога можно также обнаружить у Л.М. Митиной, в работах которой он представлен тремя структурными образованиями: педагогической деятельностью, личностью учителя и педагогическим общением [6]. В концепции В.А. Сластенина, где деятельность педагогического работника представляется через процесс решения психолого-педагогических задач, можно проследить основные компоненты общепсихологической модели деятельности по Б.Ф. Ломову (мотив, цель, планирование, переработка текущей информации, принятие решения, действия, проверка результатов и

коррекция). Данная модель отвечает основным требованиям системности, так как образует такой комплекс избирательного вовлечения компонентов, у которых, по словам П.К. Анохина, взаимодействие и взаимоотношение приобретают характер взаимодействия, направленного на получение фокусированного результата [7].

Удачное применение системного подхода в теории профессиональной педагогической деятельности представлено в работах Н.В. Кузьминой, считающей, что педагогическая система состоит из структурных и функциональных компонентов, построенных по принципу кумулятивной шкалы, где каждый последующий элемент включает в себя все предыдущие, но может рассматриваться и отдельно [3]. Развивая взгляды Н.В. Кузьминой относительно структуры деятельности и рассматривая обучение как процесс управления, В.А. Якунин выделяет функциональные компоненты педагогической деятельности, образующие единую систему обучения, в которой системообразующим фактором являются цели обучения и воспитания, на которые сориентированы и которым подчинены все другие функции управления [12]. Таким образом, даже краткое перечисление вышеобозначенных структурных элементов позволяет видеть, что проблема изучения труда педагога, педагогической деятельности как целостной системы является одной из важнейших научно-практических проблем педагогической психологии. От продвижения фундаментальных разработок

в обозначенной области научных знаний в значительной степени зависит успешность организации мероприятий по повышению эффективности работы педагогов. В последнее десятилетие все больше появляется психологических исследований, которые строятся на понимании педагогического труда как целостной и развивающейся психологической реальности. Идея целостности, единства, системной организации труда педагога позволяет представить его в виде многомерного пространства, состоящего из трех взаимосвязанных компонентов: личности педагога, педагогической деятельности и педагогического общения.

В современных научных исследованиях системный подход выступает как наиболее общий научный метод решения теоретических и практических проблем. Принцип системности в психологии базируется на работах отечественных и зарубежных исследователей, работающих в философском и естественнонаучном направлениях (П.К. Анохин, Л. фон Бергаланфи, И.В. Блауберг, В.П. Кузьмин, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин и др.). Основным понятием обозначенного подхода к познанию явлений окружающего мира является понятие системы. Система (от греч. *sistema* – «составленное из частей», «соединение») – множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которое образует определенную целостность, единство. На основании различных определений данной категории, предлагаемых разными авторами, можно выделить ряд ее общих характеристик.

Наиболее часто под системой понимается целостное образование входящих в нее компонентов, механизмом формирования которого является интеграция. Интегральная целостность представляется универсальным и всеобщим феноменом, а само понятие интегральности – объясняющим понятием системного подхода. В.П. Кузьмин отмечает, что введение этой категории как универсального механизма образования системы ставит очень важную методологическую проблему – проблему качественной самостоятельности и интегрального единства элементов, входящих в систему [3]. Главным проявлением интеграции является наличие особых (системных) свойств объекта, которые не присущи отдельным структурным элементам системы, а характеризуют ее как целое. По сравнению с первичными свойствами они имеют имплицитный характер и недоступны непосредственному наблюдению. Важным моментом в понимании механизмов интеграции является вопрос о степени качественной самостоятельности самих элементов. В частности, отмечается, что с увеличением степени сложности системы выделяется отчетливо сосуществование двух определенных уровней – уровня интегральных качеств и закономерностей целого, а также уровня элементарных его составляющих. По мнению В.Е. Орла, системный подход постулирует определение системы как целостной совокупности элементов, каждый из которых обладает определенными свойствами. В то же время свойства системы как единого

целого не сводятся к свойствам образующих ее компонентов, приобретая характер интегральных (системных) качеств [8]. Важной особенностью методологии системного подхода является положение об иерархии систем. В соответствии с данным положением каждая из конкретных систем является составным элементом системы более высокого порядка, подчиняясь закономерностям ее развития и функционирования. Кроме того, являясь отражением вышестоящих систем, любая система может определять их свойства на основе своих собственных качеств. Данное положение системного подхода играет важную роль в познании объективной действительности, поскольку позволяет «лучше дифференцировать специфику каждого из этих измерений и вместе с тем представить их сложную многосущностную, многокачественную и многомерную структуру» [3; 267].

В отечественной психологической науке системный подход наиболее полно отражен в работах Б.Ф. Ломова, сформулировавшего ключевые принципы системного подхода к исследованию психических явлений. В частности, он констатирует, что системный подход в психологии предполагает рассмотрение того или иного психического явления с нескольких позиций. При этом само изучаемое явление, рассматриваемое как некая система, имеющая свои качественные закономерности, может входить как подсистема в вышестоящую подструктуру, качествам которой она подчиняется, а также в более крупные системы. Кроме

того, психическое явление может рассматриваться и в плане входящих в его структуру микросистем, принимающих участие в формировании всей системы и оказывающих влияние на ее функционирование. С другой стороны, как считает Б.Ф. Ломов, психические явления по своей природе многомерны, и подходить к ним нужно именно с этих позиций. Это означает, что психологические феномены необходимо изучать не только аналитически, рассматривая их в какой-то одной плоскости, но и одновременно учитывая взаимоотношения между всеми уровнями анализа [4].

Поскольку система психических феноменов является многоуровневой, вполне очевидно, что она строится на отношениях иерархии. Связи между разными уровнями и подсистемами могут быть неоднозначными и характеризуются высокой динамичностью. Важнейшим условием выявления взаимоотношений между подсистемами и уровнями в каждом конкретном случае является нахождение системообразующего фактора, объединяющего различные элементы в целостную функционально-динамическую систему. Это означает, что могут существовать разные по своему характеру закономерности, определяющие психический феномен, которые могут быть как общими, так и относящимися только к отдельным ее подсистемам, имея специфический характер. Наконец, как отмечает В.Е. Орел, системный подход требует рассматривать психические явления в их развитии. Процесс развития детерминруется

многими причинами, факторами и условиями, комбинация которых образует весьма сложную систему. Еще одной существенной и сложной характеристикой системы является ее нелинейность, связанная с наличием системы параметров, детерминирующих то или иное психическое явление. Наличие нелинейности означает отказ от понимания причинно-следственных связей как непосредственно близких во временном плане. Кроме того, в рамках нелинейности предполагается опосредованная криволинейная зависимость между двумя переменными [8].

Дальнейшее развитие и углубление идеи приложения системного подхода к раскрытию и описанию психологических феноменов, предложенной Б.Ф. Ломовым, осуществлено в теоретических исследованиях известных отечественных психологов, посвященных как исследованию конкретных психических свойств, процессов и состояний, так и более интегральных образований, в частности в работах Б.Г. Ананьева, К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Карпова, В.А. Ганзена, В.Н. Юрченко, Д.Н. Завалишиной, В.А. Барабанщикова, В.Е. Орла. К числу работ, непосредственно связанных с применением системного подхода в изучении профессиональной деятельности и личности профессионала, в контексте разрабатываемой нами проблемы защитно-совладающего поведения в педагогической деятельности, относится концепция системогенеза профессиональной деятельности, предложенная В.Д. Шадриковым и

активно развиваемая его учениками и последователями [11].

Включенность психологической защиты в систему «личность – психологическая защита – психозащитное поведение» делает возможным ее рассмотрение как многоаспектного и многомерного явления. Отсутствие единой, обобщающей концепции психологической защиты, а также то, что до сих пор не выяснены фундаментальные закономерности и механизмы ее функционирования и развития на фоне многочисленных попыток их разработки, делает особенно заметным «...дефицит методических исследований этого феномена и практически полное отсутствие прикладных процедур оптимизации защитной структуры личности» [10]. Учитывая значимость психологической защиты, разнообразие подходов к ее определению и анализу, несовпадение точек зрения на происхождение, закономерности и сущностные компоненты, можно сделать вывод о существовании определенного кризиса в современных представлениях о данном феномене. Научно-практический анализ психологической защиты позволяет считать ее комплексной и междисциплинарной проблемой, продуктивное решение которой возможно исключительно в рамках системного подхода, поскольку, как считает Л.Ю. Субботина, наибольшей объяснительной силой в отношении функционирования психологической защиты в условиях профессиональной деятельности «обладает принцип системности, который позволяет определить категориальное поле рассмотрения

психологической защиты и архитектуру феномена» [10].

Применительно к контексту проводимых нами исследований к числу наиболее важных положений системного подхода в профессиональной деятельности, анализируемых, в частности, в работах А.В. Карпова, можно отнести такие особенности системы, как ортогональность, соответствие и индивидуальная мера выраженности. Ортогональность позволяет рассматривать защитно-совладающее поведение как интегральное образование, состоящее из большого количества элементов (психозащитных механизмов, копинг-механизмов), образованных в более крупные подструктуры, но не сводимых к их простой сумме. Второй отличительной особенностью системы является обеспечение регулятивной функции. Соответственно этому положению защитно-совладающее поведение оказывает определенное влияние как на функционирование личности в целом, так и на отдельные, составляющие личность подструктуры, а также регулирует ее интегральное поведение. Еще одним положением системогентического подхода акцентируется внимание на том, что любое психологическое образование может обеспечивать функцию с различной мерой эффективности, поэтому имеет индивидуальную меру выраженности, что предполагает возможность ее психодиагностики. Особое место в концепции А.В. Карпова занимает понятие метасистемности, поскольку именно данный аспект системного подхода позволяет вскрыть новые меха-

низмы структурно-функциональной организации как психики в целом, так и отдельных ее проявлений [1].

Учитывая полифункциональный и полиструктурный характер психологической защиты и совладания их можно считать объектом метасистемного анализа. Метасистемный уровень организации делает возможным получение адекватного представления о функционировании системы и преодоление противоречий и несогласованностей теоретического обобщения исследуемого феномена, наблюдаемых на разных уровнях.

По мнению В.Е. Орла, использование метода последовательных приближений позволяет в рамках системного подхода путем оперирования неполными и заведомо ограниченными представлениями о системе постепенно добиваться более адекватного знания об исследуемой системе. Анализ методологических условий применения системных методов показывает как принципиальную относительность любого, имеющегося в данный момент времени описания той или иной системы, так и необходимость использования при анализе любой системой всего арсенала содержательных и формальных средств системного исследования [8]. В частности, отталкиваясь от проблематики нашего исследования, в их числе можно обозначить такие феномены, как психологическая защита и копинг-поведение в профессиональной деятельности педагогов. Понимание метасистемности как одного из ведущих принципов системного подхода, а также уровень конкретизации ана-

лиза психических явлений создают методологическую базу для выявления структурной организации защитно-совладающего поведения и определения его роли в профессиональном функционировании педагогов. С позиций системного подхода можно перейти от изучения отдельных подструктур защитно-совладающего поведения, традиционно рассматриваемого в виде совокупности неосознаваемых механизмов психологической защиты и осознанных копинг-стратегий и копинг-ресурсов, к их системной организации. Это дает возможность не только выявить иерархическую структуру защитно-совладающего поведения в целом и отдельных его подструктур, но и показать роль каждой из них в общей структуре феномена. Предшествующие исследования сосредоточены на выявлении основных составляющих защитного и совладающего поведения как отдельных, самостоятельных образований. Системный подход позволяет рассматривать защитно-совладающее поведение педагогов не в рамках какой-то одной системы (сферы социоэкономической деятельности), а с полисистемных позиций (субъект-субъектных и субъект-объектных взаимодействий).

Данное положение означает, что защитно-совладающее поведение может быть включено в различные подсистемы, связанные между собой отношениями иерархии, и одновременно может рассматриваться как феномен, специфический для педагогической системы, и как включенный в систему более высокого порядка. Кроме

того, системный подход делает возможным рассмотрение защитно-совладающего поведения педагогов как структурно-уровневого образования, возникающего на определенных этапах профессионального становления и имеющего собственную динамику развития. Еще один генетический аспект системного подхода позволяет проследить специфику генеза и проявления основных детерминационных характеристик психологической защиты и совладания в зависимости от содержания педагогической (субъект-субъектной) и несоциономической (субъект-объектной) деятельности. Таким образом, системный подход раскрывает не только структурное содержание психозащитного и совладающего поведения, но и определяет процессуальный характер и значение данного феномена в профессиональном функционировании педагогов.

Рассмотрение предмета исследования как системы требует дальнейшей верификации и уточнений в ходе эмпирического исследования. Для этого, по мнению В.Е. Орла, необходимо осуществление целого ряда мероприятий, которые позволят сформулировать соответствующее представление о нем. С этой целью были выделены объективные общепсихологические принципы организации и стратегии данного исследования. К их числу относятся общеметодологические принципы, составляющие базу отечественной психологии, – принцип детерминизма, единства сознания и деятельности [8]. В контексте предмета нашего исследования эмпирическое изу-

чение защитно-совладающего поведения должно строиться не только в плане выяснения его внутренних источников, но и в зависимости от специфики воздействия профессиональной (социономической и несоциономической) среды и деятельности (субъект-субъектной и субъект-объектной). Соответственно предполагается исследование как внутренних (личностных), так и внешних (средовых) факторов защитно-совладающего поведения педагогов, таких, например, как выявление личностных копинг-стратегий, личностных и средовых копинг-ресурсов, формирующихся в условиях стрессогенной педагогической деятельности. К числу специфических принципов также относятся комплексность, предполагающая сочетание аналитического и структурного уровней исследования, и всестороннее изучение, включающее максимально широкий взгляд на феномен защитно-совладающего поведения, исследование его внутренней структуры, детерминант и динамики, а также характера воздействия на личность педагогов.

Описание защитно-совладающего поведения как системного явления и получение всестороннего знания о нем требует формулировки соответствующих представлений полностью изоморфных структуре изучаемого объекта как системы. С обозначенных выше позиций системного знания об объекте в рамках данного исследования нами была представлена концептуальная модель защитно-совладающего поведения субъекта в профессиональной педагогиче-

ской деятельности и организовано изучение специфики механизмов психологической защиты и совладания у различных категорий педагогических работников, включенных в систему профессионального развития и функционирования личности, и через нее – в общую жизнедеятельность человека [2].

Понимание защитно-совладающего поведения как интегрального образования, имеющего компонентную саморегулирующуюся структуру, рассматриваемого на стыке теории личности и психологической теории деятельности, определяет методологию построения исследования, включающего ряд базисных положений. В частности, таких как рассмотрение механизмов психологической защиты и копинг-поведения в качестве элементов метасистемы защитно-совладающего поведения, выявление структуры предмета исследования путем определения его компонентного состава и механизмов объединения в целостную систему, установление закономерностей развития феномена, а также его воздействий на другие, смежные с ним системы. При организации системного опытно-экспериментального исследования защитно-совладающего поведения у педагогических работников, по нашему мнению, могут быть выделены следующие основные направления:

1. Разработка концепции и планирование исследования (изучение состояния проблемы, определение объекта и предмета исследования, выдвижение гипотезы, формулировка цели и задач, определение

исходных теоретических подходов, построение аналитического обзора публикаций по изучаемой проблеме, планирование основных этапов работы, определение репрезентативной и адекватной задачам исследования выборки и контингента испытуемых для проведения эмпирического исследования).

2. Методическое обеспечение программы исследования (выбор методов, подбор и разработка комплекса валидных, надежных и апробированных к российским социокультурным условиям психодиагностических методик, адекватных задачам исследования; программное компьютерное обеспечение и подбор соответствующих методов математико-статистического анализа).

3. Технология проведения психодиагностического исследования (проведение пилотажного исследования, подготовка и разработка программы и процедуры психодиагностики, позволяющих с максимальной эффективностью и достоверностью осуществить сбор эмпирических данных).

4. Проведение формирующего эксперимента (разработка процедуры эксперимента, составление и адаптация программы психокоррекции дезадаптивных явлений в профессиональной педагогической деятельности; подбор экспериментальной и контрольной групп).

5. Математическая обработка эмпирических данных (первичная обработка и математико-статистический анализ полученных данных с помощью прикладных статистических программ).

6. Систематизация и интерпретация результатов исследования (наглядное представление результатов; их описание, объяснение и обобщение, формулирование выводов, апробация и включение итоговых результатов в систему научных знаний).

Применяя общую теорию систем к педагогике, можно выделить следующие структурные и функциональные компоненты педагогической системы: субъект и объект педагогического воздействия, предмет их совместной деятельности, цели обучения и средства педагогической коммуникации. Указанные компоненты образуют систему, так как, с одной стороны, отсутствие любого из них ведет к ликвидации самой педагогической системы, а с другой – никакой из них не может быть выражен через иной элемент или их совокупность. Выделение структурных компонентов является необходимым, но недостаточным условием описания системы. Система считается заданной, если наряду с выделением ее элементов указана и совокупность связей между ними, то есть все структурные компоненты должны иметь указание на наличие прямых и обратных связей между собой. Что же касается конкретного описания этих зависимостей (как изменяется один компонент системы при вполне определенном изменении другого), то вслед за А.А. Реаном и Я.Л. Коломинским можно констатировать, что «...выяснение этого вопроса составляет главную задачу педаго-

гики и педагогической психологии как науки и лежит в основе всех психолого-педагогических исследований» [9; 225].

#### *Литература*

1. Карпов А.В. Интегральные способности личности // Проблемы системогенеза учебной и профессиональной деятельности. – Ярославль, 2003. – С. 26-33.
2. Корытова Г.С. Концептуальная модель защитно-совладающего поведения в профессиональной педагогической деятельности // Вестник Бурятского университета. Серия: Психология, социальная работа. – Улан-Удэ, 2006. – Вып. 3. – С. 94-113.
3. Кузьмин В.П. Принцип системности в теории и методологии. – М.: Политиздат, 1980. – 312 с.
4. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / отв. ред. Ю.М. Забродин, Е.В. Шорохова. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
5. Маркова А.К. Психология труда учителя – М.: Просвещение, 1993. – 193 с.
6. Митина Л.М. Эмоциональная гибкость учителя / Л.М. Митина, Е.С. Асмаковец. – М.: Флинта, 2001. – 192 с.
7. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М.: Академия, 2004. – 320 с.
8. Орел В.Е. Структурно-функциональная организация и генезис психического выгорания: дис. ... д-ра психол. наук. – Ярославль, 2005. – 608 с.
9. Реан А.А. Социальная и педагогическая психология – СПб.: Питер, 1999. – 416 с.
10. Субботина Л.Ю. Структурно-функциональная организация психологической защиты личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2007. – 46 с.
11. Шадриков В.Д. Проблема системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982. – 185 с.
12. Якунин В.А. Обучение как процесс управления. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1988. – 154 с.

*Корытова Галина Степановна*, доктор психологических наук, профессор кафедры общей и педагогической психологии Восточно-Сибирской государственной академии образования. E-mail: kor2003@inbox.ru

*Korytova Galina Stepanovna, doctor of psychological sciences, professor, department of general and pedagogical psychology, East-Siberian State Academy of Education.*

УДК 159.98

Т.Л. Миронова

### АКТУАЛЬНАЯ ОТРИЦАТЕЛЬНАЯ Я-КОНЦЕПЦИЯ УЧАЩЕГОСЯ ПРОФТЕХУЧИЛИЩА КАК СУБЪЕКТА УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Автор раскрывает динамику развития отрицательной Я-концепции учащихся ПТУ, осваивающих профессию токаря. Дает описание характеристики состава, парных отношений, отношений композиции «элемент-целое», иерархической структуры самохарактеристики учащихся-токарей.*

**Ключевые слова:** самосознание, самохарактеристика, Я-концепция, субъект деятельности, профессиональная деятельность, учебная деятельность, ассоциации, отражение, компоненты производственной ситуации.

T.L. Mironova

### THE ACTUAL NEGATIVE I-CONCEPTION OF COLLEGE STUDENT, AS A SUBJECT OF THE ACADEMIC AND PROFESSIONAL ACTIVITY

*The author reveals the dynamics of the development of the negative I-conception of the college's student, who masters the profession of the turner. In the article it is given the characteristics of the composition, twin relations, relations of the composition «element – the whole», hierarchal structure of the self-characteristics of the students-turners.*

**Keywords:** self-consciousness, self-characteristics, I-conception, subject of the activity, professional activity, academic activity, associations, reflection, components of production situation.

Большую часть своей жизнедеятельности человек занимается профессиональной деятельностью. Превращение ее в ведущую деятельность зависит в свою очередь от социальной ситуации развития, внутренней позиции личности, а также социально-экономических условий, в которые включена личность. Личностные изменения, происходящие в ходе профессиональной подготовки, освоения профессии и самостоятельного выполнения профессиональной деятельности, приводят к станов-

лению личности как субъекта деятельности. Э.Ф. Зеер [1] под профессиональным становлением субъекта деятельности понимает движение личности в ходе профессионального труда. Профессиональное становление субъекта развернуто во времени и охватывает период от начала формирования профессиональных намерений до финиша, который заканчивает активную профессиональную деятельность.

Важное значение для становления субъекта профессиональной

деятельности имеет вхождение его в новую социальную среду в связи с поступлением в учебное заведение (ПТУ, техникум, институт) или началом самостоятельной трудовой деятельности. При этом субъект осваивает новые социальные роли, у него складываются связи и взаимоотношения в группе, в трудовом коллективе, что в свою очередь способствует перестройке установок, ценностных ориентаций, самосознания.

Одной из популярных теорий профессионального развития является теория Д. Сьюпера. Обстоятельный и справедливый критический анализ вышеуказанной теории дан в статьях И.В. Михайлова (1975)

и И.М. Кондакова, А.В. Сухарева (1989). Профессиональное развитие, по Сьюперу [цит. по: Кондаков И.М., Сухарев А.В., 1989, с. 162-163], состоит из ряда последовательных стадий и фаз. Особенности этого развития определяются социально-экономическим уровнем родителей, свойствами индивида, его профессиональными возможностями. На разных стадиях необходимо управлять процессом развития, с одной стороны, способствуя формированию у человека интересов и способностей, с другой – поддерживая индивида в стремлении «попробовать» реальной жизни и в развитии его Я-концепции. Для Сьюпера профессиональное развитие состоит в развитии и реализации Я-концепции. Профессиональная Я-концепция представляет собой совокупность установок, ожиданий по отношению к миру труда, своему месту в нем.

По мере профессионального становления человека как субъекта труда происходит формирование структурных компонентов субъекта, в том числе и профессионального самосознания. Профессиональное самосознание является важным звеном в регулировании как текущей деятельности, так и профессионального развития субъекта в целом. «Образы самосознания человека (наряду с образами окружающего мира) – необходимая основа целесообразной регуляции, саморегуляции его трудовой деятельности и взаимодействия с окружающими людьми... Человек планирует и строит свою трудовую деятельность с учетом не только внешних обстоятельств и вероятности ожидаемых событий, но и личных качеств, функциональных состояний... Развитое самосознание – одно из условий формирования оптимального индивидуального стиля («своего почерка» в труде, связанного с максимальным использованием человеком своих сильных сторон и компенсацией недостатков... Образы самосознания – одно из необходимых условий нахождения человеком наиболее подходящего для него места, в частности, в профессиональной общности, а также условие планирования и построения личных профессиональных планов на этапе выбора профессии» [4, с. 25].

Исследований, посвященных особенностям самосознания у учащихся профтехучилищ, очень мало: это в основном исследования самооценок отдельных качеств личности (Козак М.Г., 1978; Мороз О.М., 1977; Кэрт Р.В.,

1976). Динамика оценочных отношений к себе и другим рассматривалась М.Г. Козаком [5]. Предлагалось учащимся оценить у себя и у других значимые для них нравственно-волевые качества. Автор пришел к заключению, что учащиеся 1-го года обучения не обладают сформированным умением адекватного оценивания вышеназванных качеств. На 1-м году обучения среди учащихся ПТУ доминирует неадекватная самооценка и оценка, на 3-м году – самооценка и оценка уже адекватная. Оценивание результатов собственной деятельности ведет к повышению уровня адекватных самооценок морально-волевых качеств.

Динамика самооценок и взаимнооценок у учащихся средних профтехучилищ, осваивающих профессию токаря-универсала, изучалась Р.В. Кэрт [7]. Рассматривались личностные качества, на которые ориентировались в своих самооценках и взаимнооценках учащиеся ПТУ. Сравнивалась самооценка каждого учащегося с оценкой его каждым из членов учебно – производственной группы. Исследование показало, что по мере профессионального обучения (на 2-м и 3-м годах обучения) происходят вполне закономерные изменения в самосознании – тенденция к его профессионализации. Это выражается в изменении ориентации при отражении различных характеристик своего Я – если учащиеся 1-го года обучения ориентированы на «общечеловеческие» качества, то учащиеся 2-го и 3-го года обучения – на профессионально-деловые качества. Сис-

тема самооценок личностных качеств несколько отстает от системы взаимнооценок.

Самооценка учащегося ПТУ как субъекта профессиональной деятельности рассматривалась В.В. Овсянниковой [9]. Ею были изучены представители следующих специальностей: телефонисты проводной связи, монтажники радиоаппаратуры, ювелиры, оптики, находившиеся на разных этапах профессионализации – «новички», учащиеся 1; 2; 3 – го года обучения и профессионалы со стажем работы от 2 до 30 лет. С целью изучения структуры образа Я использовалась методика свободного самоописания, предлагалось испытуемым ответить на вопрос «Кто я такой?». Автором было установлено, что по мере обучения в профтехучилище возникают закономерные изменения в Я-образе учащихся, который становится более содержательным, дифференцированным и обобщенным. Осознание профессиональной направленности для учащихся 1-го года обучения является неактуальным. По мере профессионального становления личности становится более актуальным отражение своей профессиональной направленности.

Исследование В.В. Овсянниковой показало, что у учащихся профтехучилищ, осваивающих профессию телефониста проводной связи, монтажника радиоаппаратуры, оптика, существенные сдвиги в самоотражении себя как субъекта профессиональной деятельности наблюдаются лишь к концу 3 – го года обучения. В.В. Овсянникова рассматривала образ

Я будущих рабочих и профессионалов в основном с точки зрения содержания включаемых в него различных сторон своего Я. Образ Я ею рассматривался как итоговый продукт самопознания, представленный в виде знаний о себе. Данная методика не позволяла выявить все разнообразие знаний о себе как субъекте профессиональной деятельности, обусловленное спецификой осваиваемой профессии, что в свою очередь обусловлено самой постановкой вопроса «Кто я такой?», который не предполагает соотнесения характеристик своего Я с профессией.

Существенные изменения в учебной деятельности, в характере взаимоотношений с людьми возникают в связи с переходом учащихся из общеобразовательной школы в профессионально-техническое училище. У учащихся профтехучилищ возникает новая социальная ситуация развития. Расширяются социальные связи, они становятся членами различных групп, коллективов: учебного, учебно-производственного, производственного во время практики на предприятии. Учащиеся включаются в профессиональную общность людей, объединенную по признаку ведущей деятельности – определенного вида профессионального труда, вовлекаются в производственный процесс. Расширение социальных связей, участие в учебно-профессиональной деятельности существенно изменяет систему требований, предъявляемых профессиональной средой к учащимся ПТУ как субъектам деятельности со стороны преподавателей, мастеров учебно-

производственного обучения, сверстников – будущих профессионалов, зрелых профессионалов. Одной из основных задач, стоящих перед учащимися ПТУ, является освоение норм, требований, «технологии» профессиональной деятельности, что в свою очередь способствует активизации профессионального самосознания учащихся. Появляется новая система прав и обязанностей, на учащихся возлагается большая ответственность в связи с участием в учебно-профессиональном труде. Проведенный нами выше обзор литературы позволяет нам предположить, что у учащихся ПТУ в связи с их включением в новую систему общественных отношений – учебно-производственный коллектив, освоением ими определенной профессии – будут происходить существенные изменения в самосознании, обусловленные как спецификой профессии, так и сроком обучения, половой принадлежностью.

Мировой экономический кризис коснулся и российской экономики. По нашему мнению, подъем экономики нашей страны связан не только с разработкой полезных ископаемых, переработкой сырьевых источников, но и открытием промышленных предприятий (заводов, фабрик), внедрением инновационных производственных технологий, современного оборудования. А это, в свою очередь, связано с подготовкой рабочих по многим специальностям. В настоящее время необходимо заниматься подготовкой квалифицированных рабочих кадров. Изучение рефлексивных аспектов сознания

будущих рабочих – учащихся профтехучилищ – должно стать весомым вкладом психологии в оптимизацию учебно-воспитательной работы по профессиональной подготовке будущих рабочих. Педагогам, занимающимся воспитанием будущей рабочей смены, важно знать не только Я-концепцию положительного, но и отрицательного плана, в которой отражаются те затруднения, которые испытывают учащиеся профтехучилищ при «вхождении в профессию». Знание особенностей Я-концепции своих воспитанников позволит педагогам и мастерам производственного обучения заняться своевременной коррекцией своей педагогической деятельности, направленной на обучение и воспитание, в дальнейшем на профессиональное становление будущего рабочего.

Результаты исследования актуальной положительной самохарактеристики учащихся, осваивающих токарную специальность, представлены в нашей статье, написанной совместно с профессором Б.А. Еремеевым «Структура актуальной положительной самохарактеристики учащихся ПТУ как субъектов учебно-производственной деятельности» [8].

Целью данной работы являлось рассмотрение структуры, динамики отрицательной Я-концепции актуального плана у учащихся ПТУ (на примере профессии токаря).

Объектом исследования являлись структура, динамика самосознания будущих рабочих – учащихся ПТУ, осваивающих про-

фессию токаря; факторы, существенно влияющие на развитие самосознания.

На эмпирическом уровне самосознание проявляется, в частности, в самохарактеристике. Предметом исследования является изучение самохарактеристик учащихся профтехучилища с учетом фактора профессиональной принадлежности, длительности обучения в ПТУ.

В частности, мы решали следующие задачи. Во-первых, выявить предметно-ассоциативную структуру самохарактеристики учащихся разных лет обучения (состав, парные отношения, композицию). Во-вторых, сравнить варианты структуры и установить тенденции развития по мере профессионального обучения, учитывая при этом и содержание, и форму предмета исследования.

Методы исследования.

В работе использован метод «поперечных срезов». При получении материала опрошены учащиеся ПТУ, овладевающие специальностью «токарь» на базе восьмилетней школы. Всего опрошено 120 человек, по 40 человек каждого из трех лет обучения, поровну юноши и девушки в каждой возрастной группе. Возраст учащихся от 14 до 17 лет. Учащихся просили охарактеризовать, в частности, свои устойчивые недостатки как субъекта деятельности, учебы и работы в данное время («Какой я есть, к сожалению, всегда в деятельности: учебе и работе?») Опрос был личным, индивидуальным, устным. Сказанное дословно заносилось в протокол.

При обработке материала использован алгоритм, предложенный в работах Б.А. Еремеева [2; 3]. За единицу счета взято слово – «живая клетка сознания» (по Л.С. Выготскому). Выявление психологической структуры текстов предполагало отбор знаменательных слов: существительных, глаголов, наречий, прилагательных. Нами учитывался сам факт появления слова в тексте. Последовательно нами были проведены частотный, корреляционный и факторный анализы. Для каждой группы текстов (N=40) составлен частотный распределительный перечень словоформ. В состав структуры включены слова, использованные в шести и более ответах.

Для содержательного описания состава проведена группировка слов, близких по смыслу. Парные отношения слов описаны посредством коэффициента корреляции Пирсона. Корреляционная матрица стала исходной для факторного анализа, вскрывающего предметно-ассоциативную структуру ма-

териала. Реализована упрощенная схема факторного анализа. Во-первых, аналитически описано положение каждого слова в структуре. Для этого дана оценка слов как более или менее связанных со всеми остальными: общих или специфичных (в радианах). Во-вторых, дано графическое описание структуры как целого. При построении «дерева» учтены максимальные связи слов, причем только от специфичных (менее связанных с остальными) к общим (более связанным). Группы слов и отдельные слова воплощают относительно самостоятельные подструктуры (части) целого.

Результаты исследования и их обсуждение.

Рассмотрим последовательно состав структуры, парные отношения и композицию в целом.

#### 1. Состав.

Интегральная оценка информативности состава самохарактеристик у токарей имеет тенденцию к понижению, но различия статистически не подкрепляются (табл. 1).

Таблица 1

*Интегральная оценка информативности состава отрицательных самохарактеристик (в битах) учащихся ПТУ*

| Курс | Токари |
|------|--------|
| I    | 4,53   |
| II   | 4,28   |
| III  | 4,24   |

В таблице 2 приведено распределение состава по семантическим группам для каждого из трех лет обучения. Фактически это результаты анализа содержания, при котором в качестве единиц счета взяты устойчивые слова и слово-

употребления. Нами установлено, что суммарная отрицательная самохарактеристика у учащихся-токарей является краткой, по сравнению с положительной [8]. Эта краткость имеет тенденцию к уменьшению по мере обучения.

Тема профессии преобладает над темой учебы более значительно на I и III курсах и незначительно на II курсе (табл. 2). Недовольство

учебными предметами более выражено на I и II курсах, менее выражено на III курсе.

Таблица 2

*Содержание отрицательной самохарактеристики у учащихся-токарей разных лет обучения*

| № п/п | Категории содержания                 | Кол-во устойчивых слов в группах самохарактеристик |    |     | Сумма частей устойчивых слов (кол-во словоупотреблений) в группах самохарактеристик |     |     |
|-------|--------------------------------------|--|----|-----|---|-----|-----|
|       |                                      | Курсы  |    |     |   |     |     |
|       |                                      | I  | II | III | I   | II  | III |
| 1     | Учеба                                | 3  | 4  | 2   | 31  | 43  | 18  |
| 2     | Профессия, в том числе:              | 11   | 6  | 6   | 115   | 53  | 69  |
|       | Профессиональная принадлежность      | 0  | 0  | 0   | 0   | 0   | 0   |
|       | Профессиональная деятельность        | 1  | 1  | 1   | 20  | 13  | 23  |
|       | Действия                             | 3  | 1  | 2   | 26  | 13  | 18  |
|       | Компоненты производственной ситуации | 3  | 2  | 2   | 36  | 15  | 19  |
|       | Подготовленность                     | 3  | 2  | 1   | 27  | 12  | 9   |
|       | Обстоятельства работы                | 1  | 0  | 0   | 6   | 0   | 0   |
| 3     | Рефлексивные компоненты              | 2  | 1  | 2   | 34  | 10  | 22  |
| 4     | Мотивация                            | 1  | 0  | 1   | 10  | 0   | 6   |
| 5     | Эмоциональные компоненты             | 1  | 2  | 2   | 11  | 13  | 24  |
| 6     | Оценки                               | 7  | 7  | 5   | 61  | 48  | 42  |
| 7     | Результаты развития                  | 0  | 1  | 1   | 0   | 8   | 6   |
| 8     | Обобщение                            | 0  | 0  | 1   | 0   | 0   | 6   |
| 9     | Время                                | 0  | 0  | 1   | 0   | 0   | 6   |
| Всего |                                      | 25   | 21 | 21  | 262   | 175 | 199 |

Недовольство собой в профессиональном плане по мере обучения раскрывается все более сжато. Особенно сокращаются высказывания о своей подготовленности, о компонентах производственной ситуации. Каждый шестой будущий рабочий во всех группах недоволен тем, как он работает. Ка-

ждый второй токарь во всех группах дает прямую отрицательную самооценку выраженности своих субъектных свойств. По мере обучения незначительно уменьшается выраженность прямой отрицательной самооценки. Каждый восьмой будущий рабочий во всех группах выражает негативное

эмоциональное отношение в связи с отражением себя как субъекта деятельности. По мере обучения (на III курсе) показатели негативного эмоционального отношения увеличиваются в 2 раза, по сравнению с I курсом.

Таким образом, изменения в отрицательной самохарактеристике обнаруживают очевидность для учащихся положительного развития себя как субъекта деятельности. Оно выражено в уменьшении недовольства собой в профессиональном плане, прежде всего – с точки зрения подготовленности. За этим стоит реальное повышение

своей профессиональной компетентности в связи с вхождением в профессию. Несмотря на положительное развитие себя как субъекта деятельности, у учащихся-токарей отрицательная самооценка выраженности своих субъектных свойств лишь незначительно уменьшается и значительно повышается негативное эмоциональное отношение в связи с отражением себя как субъекта деятельности, что свидетельствует о неудовлетворенности учащихся-токарей своим профессиональным становлением.

Таблица 3

*Лексика, вошедшая в состав психологической структуры Я-концепции учащихся ПТУ при отражении себя как субъекта учебно-производственной деятельности в отрицательном плане*

а) Слова, встречающиеся во всех группах учащихся-токарей: 12 слов являются общими для учащихся-токарей (табл. 3, а). Общими для всех учащихся-токарей являются следующие элементы состава Я-концепции: обобщенная учебная и профессиональная деятельность, общие профессиональные действия, компоненты производственной ситуации: предмет труда – деталь, орудие труда – станок, подготовленность субъекта – знания, отрицательные оценки – недостаточно, не очень, плохо, не хватает, рефлексивный компонент – я.

| № п/п | Слова        | Относительная частота (частотность) $P_i \times 10^3$ |     |     | Значимость различий по критерию Фишера (F $\phi$ ) |                |         |
|-------|--------------|---|-----|-----|--|----------------|---------|
|       |              | курсы   |     |     |  |                |         |
|       |              | I   | II  | III | I – II   | II – III       | I – III |
| 1     | Деталь       | 250   | 225 | 225 | -  | -              | -       |
| 2     | Недостаточно | 200   | 150 | 225 | -  | -              | -       |
| 3     | Знания       | 225   | 150 | 225 | -  | -              | -       |
| 4     | Не очень     | 225   | 250 | 176 | -  | -              | -       |
| 5     | Плохо        | 275   | 150 | 150 | -  | -              | -       |
| 6     | Работа       | 500   | 325 | 575 | -  | $\beta > 0,95$ | -       |
| 7     | Работать     | 350   | 325 | 275 | -  | -              | -       |
| 8     | Станок       | 325   | 150 | 350 | -  | -              | -       |
| 9     | Учеба        | 250   | 450 | 200 | -  | $\beta > 0,95$ | -       |
| 10    | Учиться      | 375   | 275 | 250 | -  | -              | -       |
| 11    | Не хватает   | 300   | 175 | 325 | -  | -              | -       |
| 12    | Я            | 525   | 250 | 375 | $\beta > 0,95$                                     | -              | -       |

б) Слова, встречающиеся только на первом году обучения в самохарактеристиках у учащихся-токарей

| № п/п | Слова         | Относительная частота (частотность) $P_i \times 10^3$ |
|-------|---------------|---|
| 1     | Более, больше | 175   |
| 2     | Затачивать    | 150   |
| 3     | Ломаться      | 150   |
| 4     | Мало          | 225   |
| 5     | Опыт          | 175   |
| 6     | Резец         | 325   |

в) Слова, встречающиеся только на втором году обучения в самохарактеристиках у учащихся-токарей

|   |             |     |
|---|-------------|-----|
| 1 | Специальный | 150 |
| 2 | Стать       | 200 |
| 3 | Три         | 150 |
| 4 | Хуже        | 150 |

г) Слова, встречающиеся только на третьем году обучения в самохарактеристиках у учащихся-токарей

|   |                 |     |
|---|-----------------|-----|
| 1 | Быть            | 150 |
| 2 | Весь            | 150 |
| 3 | Сейчас          | 150 |
| 4 | Не удовлетворен | 150 |
| 5 | Хорошо          | 175 |

д) Слова, встречающиеся в соседних со II курсом группах I и III курсов (учащиеся-токари): 6 слов явились специфичными для учащихся-токарей I курса (табл. 3, б). Чаще всего на I курсе встречаются слова: я, работа, учиться, работать, станок. 4 слова явились специфичными для токарей II курса (табл.3, в).

| № п/п | Слова       | Относительная частота (частотность), $P_i \times 10^3$ |     |     | Значимость различий по критерию Фишера, F <sub>ф</sub> |                |
|-------|-------------|--|-----|-----|--|----------------|
|       |             | Курсы  |     |     | I – II   | II – III       |
|       |             | I  | II  | III |  |                |
| 1     | Знать       | 275  | 150 | -   | -  | -              |
| 2     | Предмет     | 150  | 200 | -   | -  | -              |
| 3     | К сожалению | 275  | 150 | -   | -  | -              |
| 4     | Средний     | 150  | 175 | -   | -  | -              |
| 5     | Не нравится | -  | 175 | 450 | -  | $\beta > 0,99$ |

Наибольшую частотность имеют слова: учеба, работа, работать, учиться, я, не очень. 5 слов явились специфичными для учащихся-

токарей III курса (табл. 3, г). Наиболее часто употребляются слова: работать, не нравится, я, не хватать.

По частоте указаний на отдельные элементы можно сделать вывод, что для учащихся-токарей I курса наиболее очевидно: рассмотрение себя как субъекта учебно-производственной деятельности, общие исполнительские действия, оборудование; для II курса – учебная и профессиональная деятельность в целом, общие профессиональные действия, рефлексивный компонент – я, оценка – не очень; для III курса – общие профессиональные действия, негативное эмоциональное отношение к отдельным сторонам своего «Я», оценка неполноты выраженности определенных субъектных свойств.

В структуре Я-концепции учащихся-токарей много элементов, обозначающих оценку неполноты выраженности качеств, необходимых в деятельности, а также представлены следующие элементы: эмоциональные компоненты, мотивация – стремление к самосовершенствованию (на I и III курсах), обобщение (на III курсе), результаты развития (на старших

курсах), временной аспект отражения.

Представление о себе как субъекте учебной деятельности у токарей является обобщенным, разноразноуровневым. Представление о себе как субъекте профессиональной деятельности дифференцируется в отражении профессиональной деятельности в целом, исполнительских действий разной обобщенности, элементов производственной ситуации.

По мере освоения профессии токаря уменьшается количество элементов, раскрывающих подготовленность, отрицательные оценки, и увеличиваются показатели, раскрывающие негативное эмоциональное отношение в связи с отражением себя как субъекта деятельности, что связано с наличием определенных узких мест в профессиональном становлении будущего профессионала.

## 2. Парные отношения.

Рассмотрим распределение ассоциаций в 3 выборках.

У учащихся-токарей I курса наиболее устойчивыми словосочетаниями были:

|   |          |                      |         |
|---|----------|----------------------|---------|
| мало знаю   | (0,74),  | затачиваю резец      | (0,46), |
| резец ломается                                      | (0,61),  | мне – делать         | (0,46), |
| мне – учеба   | (0,46),  | делать – деталь      | (0,40), |
| деталь – к сожалению                                | (0,42),  | хотеть – больше      | (0,40). |
| <i>У учащихся-токарей II курса соответственно:</i>  |          |                      |         |
| стал – хуже   | (0,67),  | стал на станке       | (0,49), |
| специальные – знания                                | (0,61),  | деталь – специальный | (0,44), |
| знания – не хватать                                 | (0, 54), | не очень – знать     | (0,40). |
| <i>У учащихся-токарей III курса соответственно:</i> |          |                      |         |
| хочется быть  | (0,80),  | я – мне              | (0,46), |
| знаний не хватает                                   | (0,78),  | я работаю            | (0,45), |
| все хорошо  | (0,54),  | работаю хорошо       | (0,45), |

|                                   |         |                 |         |
|-----------------------------------|---------|-----------------|---------|
| все – неудовлетворен              | (0,41), | плохо – учиться | (0,40). |
| не удовлетворен –<br>недостаточно | (0,44). |                 |         |

В структуре отрицательной Я-концепции учащихся-токарей разных лет обучения максимально устойчивыми явились ассоциации, отражающие недостаточный уровень теоретической подготовленности, а также разнообразные ассоциации, относящиеся к теме профессии. В частности, первокурсники недовольны тем, что у них во время обтачивания детали ломается резец; чаще всего представлены профессиональные действия.

У первокурсников и старшекурсников объектом рефлексии становятся мотивы деятельности – «хочется быть». Учащиеся-токари I курса отражают себя как субъект учебной деятельности, учащиеся III курса негативно оценивают свою учебу. Второкурсники негативно оценивают становление себя как субъекта производственной деятельности, что в свою очередь их не удовлетворяет.

У учащихся III курса в структуре Я-концепции представлена их профессиональная направленность «Хочется хорошо работать», но, несмотря на это, они испытывают состояние неудовлетворенности в связи с недостаточным уровнем развития различных субъектных характеристик.

По мере освоения профессии учащиеся улавливают существенные связи между учебной и профессиональной деятельностью – результат их труда зависит от освоения специальных предметов.

### 3. Характеристика отношений композиции «элемент-целое» отрицательной Я-концепции.

Наиболее общими у учащихся-токарей I курса были следующие слова: мне (1,410), предмет (1,442), затачивать (1,461), делать (1,465), учеба (1,472), резец (1,481), специфичными – не очень (1,644), не хватать (1,598), плохо (1,584), опыт (1,581).

Наиболее общими словами у токарей II курса были: специальный (1,490), знания (1,503), работать (1,505), не очень (1,508), деталь (1,519), учеба (1,522), специфичными – плохо (1,609), знать (1,574).

Соответственно, у токарей III курса: хорошо (1,427), хотеть (1,431), сейчас (1,446), мне (1,449), не хватать (1,638), знания (1,609), не нравится (1,605), деталь (1,662), учиться (1,582).

Следовательно, по мере освоения профессии токаря происходит изменение опорных элементов Я-концепции. У учащихся разных лет обучения различные элементы включаются в ядро структуры Я-концепции. Так, у учащихся I и III курсов – рефлексивные компоненты, I и II – профессиональные действия и предметы труда, на II курсе – теоретическая подготовленность и отрицательные оценки, на I и II курсах – обобщенная учебная деятельность и учебные предметы.

К специфичным элементам структуры Я-концепции учащихся-токарей всех лет обучения относятся следующие категории со-

держания – оценки и подготовленность (знания, опыт). Именно они раскрывают содержательное своеобразие самохарактеристики.

Исходя из вышеприведенных данных, по группе токарей следует, что у учащихся опорными элементами Я-концепции являются такие, которые раскрывают тему профессии: исполнительские действия и предметы труда; чаще всего к опорным свойствам Я-концепции относятся элементы, раскрывающие учебную деятельность, эмоциональные компоненты, оценки, теоретическую подготовленность.

#### *4. Распределение элементов на подструктуры («деревья»).*

«Деревья» состоят из двух и более элементов. Иерархическую структуру самохарактеристики (Я-концепции) можно представить в виде «деревя»: иерархическое дерево представляет собой графическое выражение модели целого, стержнем которого является параметр общности – специфичности по связям, в радианах ( $Sp$ , рад.) (Еремеев Б.А., 1975). Числа на рисунках – это оценки парных связей (коэффициенты корреляции) с точностью до 0,01, у которых опущены нули и запятые. Группы связанных элементов, а также отдельные элементы свидетельствуют о наличии качественно своеобразных критериев отражения, или факторов, различающихся по своей общности, «весу». Для всех трех вариантов структуры характерна многофакторность, правда, по-разному выраженная.

Рассмотрим композицию структуры как целого учащихся-токарей. У учащихся-токарей I курса структура состоит из одного большого «дерева» с центром «мне» и из двух маленьких с центрами «больше», «работа» (рис. 1). В структуре представлены одиочные элементы: не очень, не хватает, учиться, знания.

В иерархическом дереве с центром «мне» выделяются стереотипы: «Мало знаю станок. Знаю плохо. К сожалению, делаю деталь... При затачивании резца он ломается. Учусь плохо. Знаю предметы (плохо). В учебе по предмету... делаю... У меня недостаточно...».

Среди учащихся-токарей выделен один общий тип учащихся, ориентированный на отражение себя как субъекта учебно-производственной деятельности. Этот тип выделяет разные связи и отношения, возникающие в ходе деятельности, в частности уровень профессиональной и учебной подготовленности, профессиональные действия, обстоятельства работы и т.д.

Учащиеся второго, парциального типа ориентированы на отражение мотивов деятельности, третьего – на профессиональную подготовленность.

Структура Я-концепции учащихся-токарей I курса находится на фазе интеграции, почти все элементы состава вошли в одну подструктуру достаточно иерархизированную.

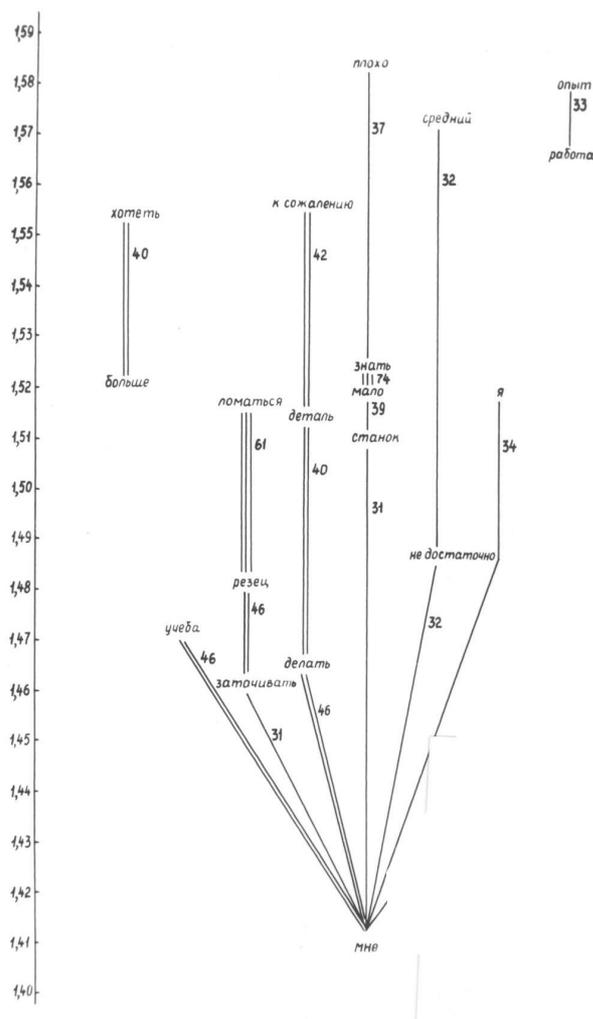


Рис. 1. Корреляционные плеяды лексики описания себя как субъекта учебно-профессиональной деятельности в отрицательном плане учащимися-токарями

На II курсе у токарей выделяются несколько критериев самохарактеристики. Точкой отсчета в первом «дереве» является учебный предмет (центр «специальный»), во втором – исполнительское действие (центр «работать»), в треть-

ем – оценка уровня подготовленности (центр «не очень»), в четвертом – эмоциональный компонент (центр «к сожалению»). Одиночными элементами являются: плохо, работа, три, средний, не достаточно (рис. 2).

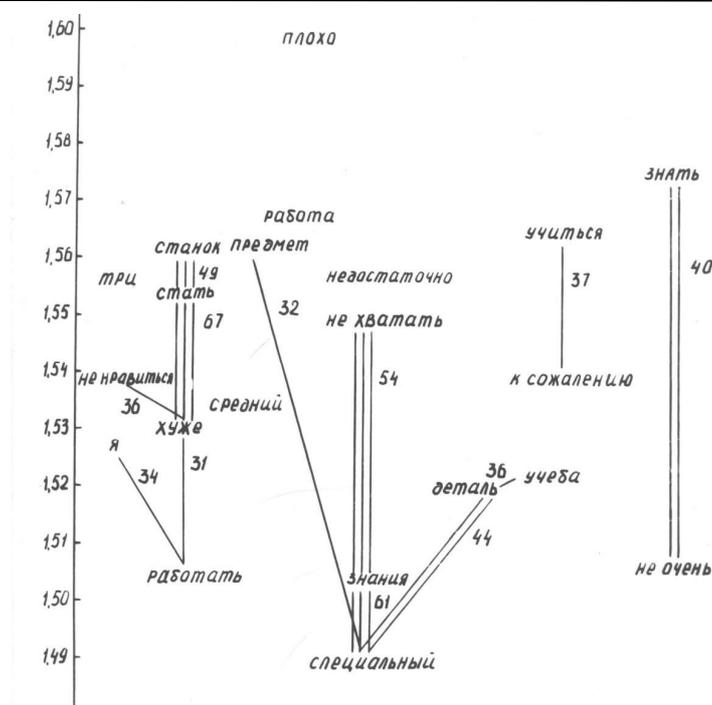


Рис. 2. Корреляционные плеяды лексики описания себя как субъекта учебно-профессиональной деятельности в отрицательном плане учащимися-токарями 2 курса

Среди учащихся-токарей II курса выделены два общих типа. Первый тип характеризуется ориентацией на отражение специальных предметов, которые помогают успешному выполнению практических задач. Учащиеся отражают недостаточный уровень своей теоретической подготовленности по специальным предметам.

Второй тип характеризуется ориентацией на отражение профессиональных действий. Учащиеся отражают недостаточный уровень собственного развития как субъекта профессиональной деятельности, выполняющего на низ-

ком уровне профессиональные действия. Они негативно оценивают свое профессиональное становление как субъекта деятельности и выражают в связи с этим неудовлетворенность.

Структура Я-концепции учащихся-токарей II курса находится на фазе дифференциации и состоит из 4-х подструктур. Структура мало иерархизирована.

У токарей III курса структура описана одним большим «деревом» с центром «хорошо» и тремя маленькими с центрами «сейчас», «плохо», «знания» (рис. 3).

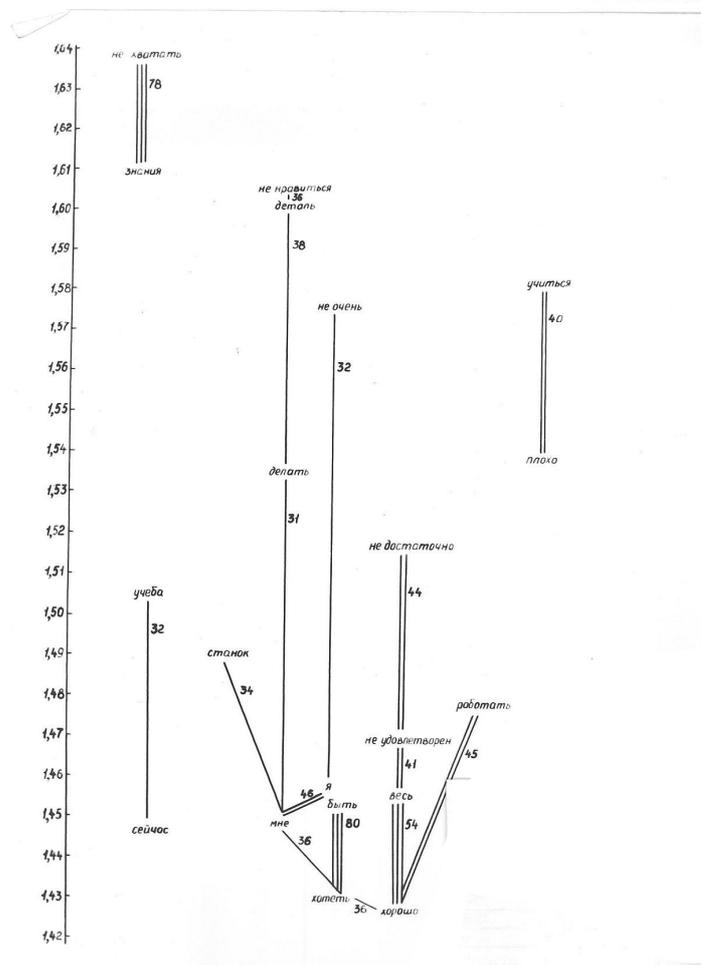


Рис. 3. Корреляционные плеяды лексики описания себя как субъекта учебно-профессиональной деятельности в отрицательном плане учащимися-токарями 3 курса

В иерархическом дереве с центром «хорошо» выделяются типичные высказывания: «Мне не нравится делать детали. Мне хочется быть... Мне хочется хорошо работать, хорошо все выполнять. Я не очень хорошо... Не удовлетворен тем, что недостаточно...».

Среди учащихся-токарей III курса выделен один общий тип, ориентированный на отражение мотивов профессиональной деятельности, направленных на

улучшение выполнения ими процесса труда. Учащиеся этого типа отрицательно оценивают разные стороны своего профессионального «Я» и выражают в связи с этим неудовлетворенность.

Структура Я-концепции учащихся-токарей интегрирована, иерархизирована.

Сравнив данные по всем группам токарей, можно утверждать следующее: структура Я-концепции учащихся-токарей I и

III курсов находится на фазе интеграции, учащихся II курса – на фазе дифференциации; чаще всего выделяются типы учащихся, ориентированные на оценку разных сторон профессионального «Я» и на отражение своей подготовленности.

Чаще всего среди учащихся-токарей выделяются типы, ориентированные на отражение своей подготовленности и эмоционально-оценочных отношений.

Выводы.

Нами установлены особенности развития профессионального самосознания учащихся ПТУ в отрицательном плане.

1. По мере обучения происходят изменения в содержании отрицательной самохарактеристики.

1.1. По мере обучения отрицательная самохарактеристика становится более краткой, абстрактной, менее информативной, по сравнению с положительной.

1.2. Уменьшается количество элементов, раскрывающих тему профессии (подготовленность). Изменение в отрицательной самохарактеристике обнаруживает очевидность для учащихся положительного развития себя как субъекта деятельности. Оно выражается в уменьшении недовольства собой в профессиональном плане, прежде всего с точки зрения подготовленности.

1.3. У токарей уменьшается число элементов, раскрывающих тему учебы.

1.4. По мере обучения у токарей незначительно уменьшается выраженность прямой отрицательной самооценки. У токарей значительно повышается негатив-

ное эмоциональное отношение в связи с отражением себя как субъекта деятельности.

2. По мере профессионального становления происходит изменение формы отрицательной самохарактеристики.

2.1. У учащихся II курса структура Я-концепции находится на фазе дифференциации. У учащихся-токарей I и III курсов структура Я-концепции является относительно целостной.

3. Структура отрицательной Я-концепции раскрывается как отражение актуальных практических отношений, обусловленных спецификой осваиваемой профессии. В ней различаются базовые и специфичные компоненты.

3.1. У учащихся-токарей базовые отношения изменяются по мере профессионализации. Так, у токарей на I курсе – отношение субъекта к разным сторонам своего «Я»; на II – одно из ряда отношений: или к процессу осуществления исполнительских действий, или к специальному предмету; на III – отношение к профессиональному самосовершенствованию («Мне хочется хорошо работать»).

3.2. Специфичные моменты Я-концепции раскрывают своеобразие отражения себя субъектом. У токарей преобладают среди специфичных элементов отрицательные оценки и подготовленность субъекта.

4. В центральной части структуры отрицательной Я-концепции учащихся-токарей всех лет обучения находятся перцептивные, мыслительные и эмоциональные компоненты. Я-концепция отрицательного плана так же, как и по-

ложительная Я-концепция, включает конкретно-чувственный и абстрактно-логический уровни отражения себя как субъекта деятельности. Субъект деятельности выражает эмоциональное отношение к осознаваемым сторонам своего «Я». В результате процесса отражения складывается специфическая Я-концепция у учащихся ПТУ, осваивающих токарную специальность, которая зависит от профессиональной принадлежности субъекта, реального этапа профессионального становления субъекта деятельности, что раскрывает субъективную картину вхождения его в профессию.

#### *Литература*

1. Зеер Э.Ф. Психологические основы профессионального становления личности инженера-педагога: дис. ...д-ра психол. наук. – Свердловск, 1985.
2. Еремеев Б.А. Изучение социальной перцепции по материалам речевых описаний: дис. ... канд. психол. наук. – Л., 1975.
3. Еремеев Б.А. О выявлении психологического содержания речевых описаний объекта отражения // Экспериментальная и прикладная психология. – Л., 1976. – Вып. 7. – С. 36-41.
4. Климов Е.А. Введение в психологию. – М., 1988.
5. Козак М.Г. Динамика оценочных отношений личности к себе и другим: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Киев, 1978.
6. Кондаков И.М., Сухарев А.В. Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – С. 158-164.
7. Кэрт Р.В. Становление самооценок и самооценок учащихся группы токарей-универсалов в среднем профтехучилище // Вопросы психологии. – 1980. – № 6. – С. 131-134.
8. Миронова Т.Л., Еремеев Б.А. Структура актуальной положительной самохарактеристики учащихся ПТУ как субъектов учебно-производственной деятельности // Вестник Бурятского государственного университета. – Вып. 4. Психология. Социальная работа. – Улан-Удэ, 2007. – С. 130-140.
9. Овсянникова В.В. Самооценка учащегося ПТУ как субъекта профессиональной деятельности: дис. ... канд. психол. наук. – Л., 1982.

*Миронова Татьяна Львовна*, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и социальной психологии Бурятского государственного университета. E-mail: kafedra\_osp\_bsu@mail.ru

*Mironova Tatyana Lvovna*, doctor of psychological sciences, professor, head of the department of general and social psychology, Buryat State University.

УДК 37.015.3

**В.С. Мухина, Т.Ц. Дугарова**

### **НЕКЛАССИЧЕСКИЙ МЕТОД В ЭТНОПСИХОЛОГИИ: МЕТОД НАУЧНОЙ ФОТОГРАФИИ**

*Рассматриваются история научной фотографии, требования к фотографии в психологии личности и этнопсихологии; сформулированы принципиальные подходы к системным требованиям научной фотографии: ученый-фотограф должен соответствовать требованиям натуралистически точного изображения объекта.*

**Ключевые слова:** научная фотография; системные требования к научному фотографированию; требования к профессиональным качествам ученого-

*фотографа; научная фотография как дополнение и обогащение научного текста.*

V.S. Mukhina, T.Ts. Dugarova

## NEOCLASSICAL METHOD IN ETHNIC PSYCHOLOGY: A VISUAL SCIENTIFIC METHOD

*The article considers the history of scientific photographing, the requirement to photographic data in personality psychology and anthropology; basic approaches to system requirements of scientific photographing are formulated: scientist-photographer should meet the requirements of naturalistic exact image of the object.*

**Keywords:** *scientific photographic data; system requirements to scientific photographing; requirements to professional features of scientist-photographer; scientific photo as a supplement and enrichment of scientific text.*

С середины XIX века метод научной фотографии вошел в анналы физической антропологии, когда экзотическая культура определяла темы снимков представителей различных рас, этнических и физических типов. Основоположником метода фотографии принято считать француза Е. Тиссо, который в 1845 году совершил экспедицию на Мозамбик и сделал серию снимков заморских народов [1].

Ч. Дарвин, работая над своим классическим трудом «Выражение эмоций у человека и животных» [2], пользовался фотографиями, отобранными для иллюстрации его наблюдений и его внутреннего видения сущностных особенностей выражения эмоций. Каждая эмоция была тщательно описана и проиллюстрирована фотографиями или рисунками с фотографий. Труды Ч. Дарвина придали фотографии особую научную значимость. После опубликованных Ч. Дарвином в 1872 году материалов о выражении эмоций у животных и человека стала формироваться так называемая библиотека естественных наук. Учеными собирались

материалы научных фотографий, отражающих не только эмоциональные состояния и психологию социальных взаимодействий высших животных и человека, но и антропологические характеристики человеческих рас, их традиционные виды деятельности и особенности традиционных форм отношений к объектам религиозных культов, отношений внутри рода при взаимодействии старших и младших поколений, отношений между мужчинами и женщинами рода, этноса, государства и мн. др. Это были учебники и монографии по антропологии, этнографии, этнопсихологии и другим отраслям знаний, заинтересованным в освещении феноменологической сути особенностей самопрезентации представителей многих родов и этносов, населяющих просторы природного и геоисторического пространства Земли.

Фотография как метод научного исследования развивалась как в рамках заинтересованных наук, так и в деятельности специалистов по фотографическому делу. В 1896 году на первом съезде русских

деятели по фотографическому делу ученый Е.Ф. Буринский указал на то, что роль фотографии значительно расширилась: «оставаясь по-прежнему незаменимым средством запечатления и регистрации, она оказывается могущественным орудием исследования. Прежде она сопровождала ученого; теперь ведет его за собой <...> она сама открывает исследователю новые области для наблюдений, в которые иными путями нельзя проникнуть» [3].

С середины XIX века метод научной фотографии широко использовался членами Русского географического общества. Российская империя, охватывавшая огромные пространства Евразии, была поставлена перед необходимостью их изучения и освоения. Организовывались натуралистические, этнографические, геолого-географические экспедиции в малоизученные регионы страны – Сибирь, Среднюю Азию, на Дальний Восток. Фотографическое документирование различных событий, быта и традиций многочисленных народностей России позволило распространять полученную информацию в мировом масштабе [4].

Исследования на основе метода научной фотографии стали пользоваться большой популярностью в 70-х и 80-х годах XIX века, когда английский антрополог Эдвард Бернетт Тейлор делал снимки представителей индейских племен в Америке [5]. С 20-х годов XX века фотография становится исследовательским инструментом социальных антропологов на островах Полинезии: Бронислава Ма-

линовского [6], Раймонда Фирта [7], Эдварда Эвана Эванс-Причарда [8]. Антропологи и этнографы фотографировали объекты материальной культуры (например, традиционные татуировки, шейные украшения, украшения плеч, этнические одежды, жилища, орудия труда и охоты, территории пастбищ, огороды и др.), формы общественного поведения, обрядов в сфере религии, магии, праздников и др.

«Энциклопедическое фотографирование» проводилось Альфредом Рэдклиф-Брауном в Австралии [9]. Эдмунд Лич широко пользовался фотографическим методом: его внимание привлекли долинные сообщества рисоводов на Шри-Ланке [10]. Антропологический проект Эдуарда Вивейрос де Кастро, посвященный коллективным интеракциям, был выполнен в среде представителей племени явалапити в Мато Гроссо в Бразилии [11]. Темой его снимков стали ритуальные танцы со всем их сакральным оформлением, разнообразными одеждами и орнаментами тела.

Научное фотографирование постепенно входило в новые отрасли науки и практики. Так, в конце XIX века (1879 – 1888гг.) во Франции Альфонс Бертильон фотографировал заключенных, чтобы классифицировать их физические типы [12]. В начале XX века в Италии Чезаре Ломброзо свои теоретические идеи иллюстрировал фотографиями и рисунками с фотографий преступников, психически больных и т.д. [13].

Отдельно надо указать на исследования с использованием фо-

тографий, проводимые натуралистами. Прежде всего, следует отдать должное Н.Н. Ладыгиной-Котс. Исследователь проводила наблюдения и фотографировала в течение семи лет – сотни и сотни фотографий подвергались анализу и классификации [14]. Результаты столь трудоемкой работы были высоко оценены ведущими биологами, психологами и фотографами стран Европы, США, СССР.

По настоящему предложению Н.Н. Ладыгиной-Котс, В.С. Мухина стала вести наблюдения за своими сыновьями-близнецами. Она также пыталась, следуя примеру своего учителя, собирать фотоматериалы, однако в ту пору не было научно обоснованного подхода к системному сбору визуальных образов, отражающих тенденции развития личности ребенка, и не было рядом профессионалов научного фотографирования. Дневники в опубликованных монографиях были иллюстрированы лишь некоторым количеством фотографий и типичными для возраста детскими рисунками\* [15]. Фотографии детей в своем большинстве вошли в анналы семейного архива, а рисунки – в арсенал исследований особенностей знаковой функции сознания, запечатленной в графических образах. Позднее В.С.Мухина разработала системные требования к научному фотографированию.

---

На сегодняшний день существуют два издания дневников «Близнецы» и три издания с комментариями и глоссарием двухтомника «Таинство детства».

Метод научной фотографии постепенно внедрялся в зоопсихологию. Метод научной фотографии использован психологом и философом В. Келером при изучении способностей животных к решению интеллектуальных задач [16]. Дж. Гудолл были представлены фотографии уникальных многолетних наблюдений над шимпанзе в естественных условиях обитания. Как документальное описание практических аспектов жизни шимпанзе, книга имеет непреходящую научную ценность [17].

В 1940-е годы XX века Грегори Бейтсон и Маргарет Мид выполняли большой исследовательский проект «Балинезийский характер. Фотографический анализ» [18]. Они создали около 25 тысяч снимков культуры народов Бали, сконцентрировавшись на социализации, образовании и воспитании (интеракции родителей и детей, контакты между самими детьми).

Особое направление в фотографии заняло фотографирование человеческого тела с целью изучения его расовых, половых, возрастных различий для многих и многих отраслей знаний: антропологии; истории культуры и, в частности, истории культурологического восприятия и оценки нагого тела как физической, так и эстетической ценности в разные исторические периоды; психологии восприятия человеком человека; психологии общения в обыденной жизни, в отношениях лидеров и подчиненных (а также – масс), в отношениях мужчин и женщин, взрослых и детей, стариков и младших поколений и мн. др.

В течение столетия в научной и популярной литературе не раз выходили книги, иллюстрированные фотографиями и посвященные исследованиям культурологической ценности человеческого тела.

На рубеже XIX и XX веков немецкий антрополог Карл Штрац создал монографию «Расовая женская красота». Антропологическая и анатомическая информация подавалась в поэтическом стиле описательных текстов и в виде фотоснимков по большей части обнаженной натуры [19].

На рубеже XX и XXI веков отечественный исследователь И.С. Кон предпринял попытку изучить тенденции презентации мужского тела в истории культуры. Разрабатываемый И.С. Коном проект предлагает значимые культурологические проблемы: нагота как физическая и эстетическая ценность; образы мужского тела в разных цивилизациях (в древнейших, в античных, в средневековье и в современной массовой культуре) [20]. Автор обсуждает проблемы духовности и телесности человека; маскулинности, атлетизма и милитаризма; мужское тело в современной массовой культуре.

О фотографии как методе социологического исследования специально писал П. Штомпка [21]. Он подробно проанализировал основные вехи развития социально ориентированной фотографии; описал подходы к презентации общества через фотографический объектив. При этом особое значение им придавалось человеческой личности, социальному взаимодействию, коллективности, обществу. П. Штомпка тщательно про-

анализировал фотографический образ как предмет интерпретации. Он полагал, что фотография является дополнением и обогащением наблюдения.

С. Зонтаг писала: «Фотографию обычно считают инструментом познания реальности... Фотография предоставляет доказательства. Нечто, о чем мы слышали, но в чем сомневаемся, представляется доказанным, когда нам показывают снимок... Фотография служит неопровержимым доказательством...» [22].

В клинической практике широко применяется составленный А. Гезеллом «Атлас поведения младенца», содержащий 3200 фотографий, фиксирующих двигательную активность и социальное поведение ребенка от рождения до двух лет [23]. Фотографический цикл польского психолога Э. Франуса представляет собой несколько сотен снимков, сделанных в течение нескольких лет в ходе наблюдения за развитием собственной дочери [24].

В социальной психологии используется метод фотограмметрического измерения дистанций взаимодействия в кросскультурных контактах [25]. Во время школьных перемен фотографировали разговаривающие пары учеников. Затем были отобраны такие снимки, на которых были видны фигуры целиком, особенно лица и ноги, а также разговаривающие, стоящие в профиль к камере. Снимки подвергались сложной графической и математической обработке с измерением дистанции между разговаривающими в зависимости от принимаемой позы

и с коррекцией расстояния каждой пары от фотографа.

Эдвард Холл, используя метод научной фотографии, сосредоточил свое внимание на пространственной дистанции и способе использования дистанции партнерами. На основе анализа фотоматериалов он выделил в интеракциях различные виды дистанции: интимный, индивидуальный, общественный и публичный. Э. Холл выявил кросскультурные особенности проксемики англичан, французов, арабов и японцев. Он писал, что «негры и латиноамериканцы имеют совершенно иные проксемические образцы» [26].

Современные антропологи мира получили возможность основательного научного оснащения своих трудов фотографиями. Системный подбор фотографий для научных монографий безусловно обогащает научное исследование – ведь визуальное подкрепление текста дополняет его содержание достоверной наглядностью иконических образов, а системный подход к собираемому материалу объективно углубляет возможности научного потенциала исследования. Однако из-за концептуальной недостаточности нередко научные труды по антропологии и этнологии и сегодня оснащаются научными фотографиями в весьма усеченном виде.

В современной зарубежной антропологии и психологии метод научной фотографии используется в нескольких аспектах: как дополнительный источник получения информации; как метод, стимулирующий добычу информации у респондентов; как метод психоло-

гической поддержки и коррекции. С. Гелмен писала, что фотография в широком понимании – источник познания и при научной обработке иллюстрированная энциклопедия быта и бытия цивилизаций [27]. Р. Хардли рассматривала методологические вопросы, связанные со сбором и презентацией визуальных данных [28]. По мнению П. Китс, при исследованиях различных феноменов для улучшения качества понимания необходимо использовать множественный нарратив: устный, письменный и визуальный на основе метода научной фотографии [29]. С. Панч использовала метод научной фотографии в крупном проекте исследований детей Боливии наряду с методом включенного наблюдения и анализом рисунков, дневников, тетрадей [30].

С. Гоулд включала метод фотографии в арсенал полевых методов при исследовании мигрантов: евреев из бывшего Советского Союза, вьетнамцев и израильтян. Фотография как визуальный метод выполняет несколько функций: отражает контекст исследования, способствует анализу результатов и приближает исследование к студентам и коллегам. Более того, по мнению исследователей, фотография способствует пониманию и принятию мигрирующих сообществ, эффективному использованию иностранной рабочей силы мигрантов и учету гендерных стереотипов [31].

Проблема конструирования дискурса идентичности трех поколений немцев, живущих в городе на границе между бывшим ГДР и Западной Германией, обсуждалась

в работе У. Майнхофа и Д. Галасинского [32]. Было показано, что формирование идентичности каждого поколения сопряжено с изменениями в социально-политической обстановке, выбором жизненных ценностей, внутренней напряженностью и конфликтностью. Авторы использовали фотографии прошлых символов и событий, которые выступили как «спусковые механизмы» для рассказов представителей разных поколений о самих себе.

Метод фотографии часто используется в малоисследованных областях. Например, при исследовании женщин, подвергшихся насилию, фотографии использовались в образовательном профилактическом проекте [33]. Л. Линденберг проводила исследование с матерями-подростками слабо развитых экономических районов Кейптауна в Южной Африке. По ее мнению, обращение к методу фотографии способствует объективации данных. Показано, что использование визуальных методов способствует увеличению валидности данных, привлечение изображений как инструмента коммуникации увеличивает участвующий контроль над процессом исследования [34].

Теоретический и практический интерес к фотографии усилился в последнее время, так как в современных гуманитарных науках произошел «настоящий переворот», обусловленный усилением интереса к изучению визуальной культуры в эпоху «цивилизации образа», «цивилизации иконического поворота». В. Савчук отмечает, что «фотография подверглась

концептуализации: она теперь может встраиваться в инсталляцию как знак, отсылающий ко всему полю значений, который с ней связан» [35].

Философско-психологические работы посвящены разнообразным функциям фотографии или рассмотрению фотодокументов в качестве визуальных репрезентаций «глубинных стереотипов» поведения людей [36].

Новое направление науки – визуальная антропология – ставит своей целью изучение аудиовизуального наследия мировой и отечественной этнографии, фиксацию современной жизни народов, исследование визуальных форм культур и создание аудиовизуальных архивов [37].

По мнению В.А. Лабунской, «психология, как ни одна другая отрасль знания, нуждается в обсуждении методологических вопросов «визуального поворота» не только потому, что появились новые течения в гуманитарных науках, но и потому, что изучаемая ею реальность репрезентируется все чаще и больше с помощью визуальных средств» [38]. Многие психологические явления предстают не только как визуальные конструкты, требующие научной интерпретации или их изучения как феноменов массовой визуальной культуры, но и как свидетельства вариативности репрезентаций одних и тех же явлений в соответствии с культурно-историческим контекстом. Особый интерес представляют для психологии исследования, направленные на изучение влияния визуальной культуры на формально-содержательные

трансформации традиционно изучаемых феноменов – социально-перцептивных образов, представлений, эталонов, стереотипов, этнической и социальной идентичности. Перед психологией, с одной стороны, стоит задача более широкого привлечения визуальных источников для понимания направлений социальных изменений, а с другой стороны, создания теоретической модели визуальной психологии.

В психологии фотографии используются в нескольких аспектах: как метод социальной идентификации; как внешний аналог памяти [39]; как фактор отношения личности к своей жизни [40]; как форма отраженного внешнего облика, несущая информацию о его динамических, среднеустойчивых и устойчивых особенностях; как средство психодиагностики, психокоррекции и психотерапии; как коммуникативное средство [41]; как новое направление – визуальная психосемиотика [42].

Сегодня научная фотография – признанное достояние наук, заинтересованных в познании феноменологии человека.

В.С.Мухина, специализируясь в психологии личности и этнологии, считает правомерным сформулировать принципиальные подходы к методу сбора материала посредством научной фотографии. Сущность подхода состоит в требовании обоснованной системности в сборе визуально значимых фотографий. Понятие «система» востребовано всеми отраслями научных знаний. Методологически самым важным в системном подходе к любому полнокровному исследованию является ориентир на целостное изучение любого феномена и отказ от элементаризма.

дованию является ориентир на целостное изучение любого феномена и отказ от элементаризма.

В.С. Мухина полагает, что касается трудностей вхождения ученого-фотографа в изучаемую среду – сообщество субъектов исследования, то здесь речь должна идти о социально-психологических качествах исследователя, который должен обладать навыками общения и, прежде всего, установления эмпатийных контактов. Фотографирование перспективнее всего осуществлять в рамках включенного наблюдения в качестве обмена услугами и дружественного взаимодействия. Следует помнить об индивидуальном и традиционном отношении к фотографированию.

При наличии навыков общения с людьми любой культуры, любой ментальности можно вполне успешно собрать системный материал, иллюстрирующий особенности человека как социальной единицы, принадлежащей роду, этносу, культуре, и как уникальной личности.

Метод фотографирования имеет свои особенности. Там, где фотографирование распространено, оно может быть достаточно лояльно принято. Демонстрация лояльности и достаточная уступчивость в общении может дать положительный эффект: изучаемая группа постепенно перестает обращать внимание на присутствие фотографа. Следует при этом учитывать ландшафты и те части поселений, которые считаются сакральными (тотемные предметы природы: деревья, камни, скалы и др.; храмы, кладбища, жертвенни-

ки, места инициаций и др.). Обязательно следует оговаривать с местным населением и особо почитаемыми его представителями возможность работы с фотографированием, объясняя и аргументируя безопасность такой деятельности для населения. Есть вероятность, что готовность поделиться фотографиями побудит людей к согласию.

Фотограф может открыто завязывать отношения с наблюдаемыми, объясняя им свою роль исследователя. Между фотографом и наблюдаемыми могут быть построены партнерские отношения. Открытые отношения носят этически более верный характер, чем фотографирование исподтишка.

Фотография, безусловно, является формой описания в виде специфических визуальных образов, которые нельзя уподобить рисунку художника или его живописному произведению [43], формой, которую нельзя уподобить и документальному фильму.

Фотография может нести в себе те же искажения, что и изобразительные творения художника: в первом случае это искажения связанные с непрофессионализмом фотографа, во втором случае это аконстантное или особое претенциозное художественническое видение предмета изображения. Ученый-фотограф должен соответствовать требованиям натуралистически точного иконического изображения объекта.

Серия научных фотографий должна создавать зрительный ряд, который расширяет рамки научного текста. Если «природные ландшафты, городские пейзажи, цветы,

фрукты, чужие лица вбирают в себя человеческую самость художника» [44], то научная фотография предназначена для отчужденного от художнической самости фотографа объективного изображения момента явления, состояния человека и других феноменов, которые должны быть запечатлены фотообъективом.

Что касается системного сбора фотографий, то визуально значимый ряд должен раскрывать существенные идеи концепции личности во всех пространствах социальных сфер.

Исходя из своей концепции личности, В.С. Мухина считает, во-первых, правомерным фиксировать условия развития и бытия личности на пересечении описанных ею пяти реальностей.

Ключевым подходом к использованию метода научной фотографии является идея В.С. Мухиной о том, что «развитие и бытие личности определяют реальности существования человека: 1 – предметный мир; 2 – природный мир; 3 – социально-нормативное пространство; 4 – образно-знаковые системы; 5 – реальность внутреннего пространства личности» [45]. Существующие в пространстве бытийности человека реалии являются для него как бы априорно данными; они – истоки вскармливания его личности как представителя своего рода, своего этноса, проживающего в исторически сложившихся условиях. Каждый этнос имеет свои особенные природно, исторически и духовно создаваемые реалии, которые существуют как во внешне представленном материальном и материально-

духовном, так и в их образно-знаковом воплощении. Поэтому системное фотографирование реалий, определяющих развитие и бытие человека создает особую сферу, обогащающую системно собираемый эмпирический материал исследования.

Согласно В.С. Мухиной, названные реалии могут быть фиксированы на фотоизображениях и в текстах. В этой связи для нас значимо фиксировать: 1 – предметный мир: особенности традиционного предметного мира, в том числе жилища, домашнюю утварь, орудия труда, одежду; 2 – природный мир (единое геоисторическое пространство): особенности ландшафта, растительного и животного мира, в том числе тотемных животных и растений; 3 – социально-нормативное пространство (общие культурные составляющие): систему поведения и социального контроля (коды внешних проявлений и семантика социальных ролей, выразительные средства поз и жестов, символика жестов и действий, традиционные формы коммуникаций и мн.др.); 4 – реальность образно-знаковых систем: предметы, входящие в систему традиционной культуры; позы и жесты, обозначающие традиционные отношения между «своими» и «чужими», между членами рода в зависимости от пола и возраста; позы и жесты, несущие в себе образно-знаковую традиционную культуру; 5 – общее выражение идентификации с солидаризирующим значением «мы» и отчуждение по отношению к чуждому «они». Особое значение имеет общность культуры и ландшафта

родовой и государственной территории. Традиционная и современная культурная близость, отраженная в визуальных иконических образах фотографии, может объективно явить родовую, этническую самобытность.

Исходя из своей концепции личности, В.С. Мухина считает, во-вторых, что системный подход к сбору фотоматериала структурных звеньев самосознания может касаться: 1 – многообразия самопрезентации человека в визуально-знаковых прическах, татуировках, иссечениях кожи лица, плеч и др. частей тела, одеждах и символических украшениях, отражающих статус и принадлежность к роду, этносу и др.; 2 – всего многообразия традиционных и личностных притязаний на признание, отраженного в деятельности, статусе, самопрезентации, других достижениях;

3 – особенностей половой идентификации мужчин и женщин всех возрастов и социальных статусов в их отношениях внутри своих гендерных групп и между группами в их самопрезентации и соответствии гендерным ролям; 4 – типичных социальных возрастно-гендерных визуально-знаковых презентаций; 5 – типичных внешних социально-нормативных телесных и жестовых выражений: идентификации, почтения, доброжеланий, а также обособления, агрессии, проклятий и угроз.

Все внешние выражения типичных проявлений сущностных особенностей представителей того или иного рода, этноса могут быть представлены через предлагаемые проективные ситуации или удачно

отловлены в спонтанных проявлениях представителей рода человеческого. В то же время всегда можно наблюдать соединенность старых и новых тенденций, а также влияние процессов глобализации на размывание родовых, этнических культур.

Метод научной фотографии может эффективно работать на исследователя, если тот последовательно опирается на четкую методологию, теоретическую позицию, систему знаний о человеке как личности и представителе определенной культуры.

#### *Литература*

1. Тиссо Е.Ж. Memoire sur les habitants. Paris. 1863.
2. Дарвин Ч. Происхождение человека и половой отбор. Выражение эмоций у человека и животных: соч. – М., 1953. – Т.5.
3. Буринский Е.Ф. О цветоделинии//Труды первого съезда русских деятелей по фотографическому делу. 27.03. – 5.04.1896 г. – М., 1897. – С. 28–43.
4. Длужневская Г.В. Историко-археологическое наследие азиатской России в фотодокументах второй половины XIX – первой половины XXв. (по фондам научного архива Института истории материальной культуры РАН): дис. ... д-ра ист. наук. – СПб., 2008. –С.10.
5. Тейлор Э. Первобытная культура. – М., 1989.
6. Малиновский Б. Избранное: Аргонавты западной части Тихого океана. – М., 2004.
7. Firth R. Symbols; Public and Private. – L., 1973.
8. Evans-Pritchard E.E. Nuer Religion. – Oxf., 1956.
9. Radcliff-Brown A.R. The Social Organization of Australian Tribes // Oceania, 1930 – 1931. V. N. 1–4.
10. Leach E.R. Pul Eliya: a Village in Ceylon. Cambridge, 1961.
11. Viveiros de Castro Eduardo. Two rituals of the Xingu // Exploring Society Photographically/Red. Howard Becker. Evanston: Northwestern University Press, 1981.
12. Bertillon A. Identification anthropometrique. Paris.1880; Bertillon A. Ethnographie modern. – P., 1883; Bertillon A. La photographie judiciaire. – P., 1890; Bertillon A. "Identification anthropométrique. Instructions signalétiques". – P., 1893.
13. Ломброзо Ч. Преступление. Новейшие успехи науки о преступнике. Анархисты. М., 2004; Ломброзо Ч. Преступный человек. – М.; СПб., 2005.
14. Ладыгина-Котс Н.Н. Дитя шимпанзе и дитя человека в их инстинктах, эмоциях, играх, привычках и выразительных движениях с 145-ю таблицами. – М., 1935.– С. 13-14.
15. Мухина В.С. Таинство детства: в 2-х т. – Изд.3-е. – Екатеринбург, 2005.
16. Kohler W. Intelligenzprüfung an Menschenaffen. – Berlin, 1917.
17. Гудолл Дж. Шимпанзе в природе: поведение. – М., 1992. – С. 15.
18. Bateson G., Mead M. Balinese Character. A Photographic Analysis. – N.-Y.: Academy of Sciences, 1942.
19. Штрац К. Расовая женская красота. С 242 автотипиями, исполненными по фотографическим снимкам с женских моделей разных национальностей с натуры. – М., 2004.
20. Кон И.С. Мужское тело в истории культуры. – М., 2003.
21. Штомпка П. Визуальная социология. Фотография как метод исследования: учебник. – М., 2007.
22. Sontag Susan. On Photography. – N.-Y.: Farrar, Strauss@Giroux, 1978. – P. 93.
23. Gesell A. Infant Development: The Embryology of early human behavior. Westport. CT: Greenwood Press, 1972.
24. Штомпка П. Визуальная социология. Фотография как метод исследования. – М., 2007. – С. 35.
25. Scherer Shawn. A Photographic Method for the Recording and Evaluation of Cross-Cultural Proxemic Interaction Pattern//Principles of Visual Anthropology/Red. Paul Hockings. The Hague: Moutin, 1995.
26. Hall E. Foreword //Visual Anthropology. Photography as a Research Method /Red. John Collier, Malcolm Collier. Albuquerque: The University of New Mexico Press, 1986.

27. Galman Sally A.C. The truthful messenger: visual methods and representation in qualitative research in education. *Qualitative Research*. – 2009. – Vol. 9. – No. 2. 197–217.
28. Hurdley R. Focal points: framing material culture and visual data. *Qualitative Research*. – 2007. – Vol. 7. – No. 3. 355–374.
29. Keats P. A. Multiple text analysis in narrative research: visual, written, and spoken stories of experience. *Qualitative Research*. – 2009. – Vol. 9. – No. 2. 181–195.
30. Punch S. Research with Children. *Childhood*. – 2002. – Vol.9. – No.3. 321–341.
31. Gold S. J. Using Photography in Studies of Immigrant Communities. *American Behavioral Scientist*. – 2004. – Vol. 47. – No. 12. – 1551–1572.
32. Meinhof U.H., Galasinski D. Photography, Memory, and the Construction of Identities on the Former East — West German Border. *Discourse Studies*. – 2000. – Vol. 2. – No. 3. 323 – 353.
33. Frohmann L. The Framing Safety Project. Photographs and Narratives by Battered Women. *Violence Against Women*. – 2005. – Vol. 11. – No. 11. 1396 – 1419.
34. Liebenberg L. The visual image as discussion point: increasing validity in boundary crossing research. *Qualitative Research*. – 2009. – Vol. 9. – No. 4. 441–467.
35. Савчук В.В. Философия фотографии. – СПб., 2005. – С.6.
36. Усманова А. Визуальный поворот и гендерная история // От «истории» к истории: гендерный подход к исторической науке в странах переходного периода. – Минск, 1999.
37. Ярская-Смирнова Е., Романов П. Взгляды и образы: методология, анализ, практика // Визуальная антропология: настройка оптики. – М., 2009. – С.7–16.
38. Лабунская В.А. Не язык тела, а язык души! Психология невербального выражения личности. – Ростов н/Д., 2009. – С. 248.
39. Нуркова В.В. Роль автобиографической памяти в структуре идентичности личности // Ежегодник Российского психологического общества: спец. вып. – М., 2005. – Т. 1. – С. 25–27. Зеркало с памятью. Феномен фотографий: культурно-исторический анализ. – М., 2006.
40. Лакосина Н.В. Фотовизуализация жизненных событий как фактор отношения личности к своей жизни // Психология человека в современном мире. Том 1. Комплексный и системный подходы в исследованиях психологии человека. Личность как субъект жизненного пути: материалы Всерос. юбилейной науч. конф., посвящ. 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна, 15-16 октября 2009 г. – М., 2009. – С. 235 – 242.
41. Копытин А.И. Тренинг по фототерапии. – СПб., 2003; Дж. Вейзер Техники фототерапии: использование интеракций с фотографиями для улучшения жизни людей // Визуальная антропология: настройка оптики. – М., 2009. – С.64–109.
42. Петрова Е.А. Знаки общения. Визуальная психосемиотика. – М., 2001.
43. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. – М., 1988. – С. 400–401.
44. Кривцун О.А. Творческое сознание художника. – М., 2008. – С. 47.
45. Мухина В.С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты): Изд. 2-е., исправл. и доп. – М., 2010.

*Мухина Валерия Сергеевна*, действительный член РАО и РАЕН, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии развития Московского педагогического государственного университета

*Дугарова Туяна Цыреновна*, доктор психологических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии Бурятского государственного университета. E-mail: dugarovatts@mail.ru

*Mukhina Valeriya Sergeevna*, full member of RAE and RANS, doctor of psychological sciences, professor, head of the department of developmental psychology, Moscow Pedagogical State University.

*Dugarova Tuyana Tsyrenovna*, doctor of psychological sciences, associate professor, department of age and pedagogical psychology, Buryat State University.

УДК 37.015.3

И.В. Приступа

### ФАКТОРЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПО ПРИЗЫВУ РАЗЛИЧНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУПП В УСЛОВИЯХ АРМИИ

*В статье определены факторы социально-психологической адаптации военнослужащих по призыву с учетом их возраста. Описаны факторы, определяющие эффективную адаптацию военнослужащих в условиях армии, а также дана характеристика факторов, свидетельствующих о наличии трудностей в адаптации у военнослужащих по призыву обеих возрастных групп.*

**Ключевые слова:** военнослужащие по призыву, адаптация, дезадаптация, факторы социально-психологической адаптации.

I.V. Pristupa

### FACTORS OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF DIFFERENT AGE GROUPS CONSCRIPTS IN THE ARMY CONDITIONS

*In the article the factors of conscripts' social and psychological adaptation, taking into consideration their age, have been determined. These factors have been described, they determine the effective adaptation of conscripts in the army conditions, as well as the characteristic of the factors stating the presence of difficulties in the adaptation of conscripts in both age groups.*

**Keywords:** conscripts, adaptation, maladjustment, factors of social and psychological adaptation.

Проблема социально-психологической адаптации военнослужащих к армейской среде в условиях службы достаточно остро заявляет о себе на этапе реформирования, а по сути создания принципиально новых Вооруженных Сил Российского государства. Задача развития личности вооруженного защитника Отечества на фоне довольно сложных социально-экономических преобразований и реформирования общества в целом, в первую очередь, предполагает создание условий для успешной социально-психологической адаптации к армейской среде военнослужащих, проходящих службу по призыву, а формирова-

ние личности воина нового типа становится стратегическим фактором устойчивого развития государства. В связи с этим особую актуальность приобретает изучение социально-психологических факторов, отражающих структуру личностных детерминант социально-психологической адаптации военнослужащих по призыву в условиях армии.

Процесс социально-психологической адаптации военнослужащих в условиях армии чрезвычайно динамичен, и его успех во многом зависит от целого ряда объективных и субъективных условий, функционального состояния, со-

циального опыта, жизненной установки и т.д.

Проблема адаптации – одна из самых значительных проблем, которая изучается в различных сферах деятельности человека: социально-экономической (Т.К. Дичев, А.А. Налчаджян, Б.Г. Турусбеков и др.), медико-биологической (И.В. Павлов, А.А. Ухтомский), психолого-педагогической (П.К. Анохин, Л.А. Кандыбович, А.Г. Мороз, И.В. Шалыгина и др.). Особое место в структуре видов адаптации занимает ее социальный компонент, разрабатываемый в трудах Е.В. Руденского, В.В. Гриценко, К.А. Абульхановой-Славской, Ю.А. Клейберга, П.С. Кузнецовой, С.К. Нартовой-Бочавер. В большинстве исследований термин «социально-психологическая адаптация» трактуется как состояние взаимоотношений личности и группы, когда личность без длительных внешних и внутренних конфликтов продуктивно выполняет свою ведущую деятельность, удовлетворяет свои основные социогенные потребности, в полной мере идет навстречу тем ролевым ожиданиям, которые предъявляет к ней эталонная группа, переживает состояния самоутверждения и свободного выражения своих творческих способностей [3; 4]. Вместе с тем следует отметить, что недостаточная системность, проработка отдельных аспектов социально-психологической адаптации не дает нам однозначного ответа о компонентах ее структуры. Открытым остается вопрос и о влиянии личностных, социально-психологических факторов адап-

тации военнослужащих к условиям армии, а также взаимосвязи этих факторов на фоне довольно сложных социально-экономических преобразований и реформирования общества.

Цель нашего исследования: выявление факторов социально-психологической адаптации военнослужащих по призыву с учетом их возраста.

Экспериментальную выборку исследования составили 148 военнослужащих по призыву в возрасте 18-25 лет, мужчины (военнослужащие, призванные в ряды ВС РФ весной 2010 года). Нами были выделены две группы воинов. Первая группа (18 – 20 лет), находящаяся на пятой стадии психосоциального развития (по Э. Эриксону), что соответствует ранней юности. В этом возрасте происходит физическое взросление индивида, овладение интеллектуальными навыками, молодой человек сталкивается с новыми социальными требованиями и ролями. Вторая группа воинов находится на шестой стадии психосоциального развития – ранней зрелости, характеризующей начало взрослой жизни и охватывающей возрастной период от 20 до 25 лет. Молодые люди в этот период развития личности могут создавать семьи, заниматься профессиональной подготовкой, а также находиться на военной службе.

Для изучения и выявления факторов социально-психологической адаптации нами была подобрана следующая батарея психодиагностических методик: «Методика диагностики социально-психологической адаптации К.

Роджерса и Р. Даймонда», «Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность»» (МЛО-АМ) А. Г. Маклакова, С. В. Чермянина, «Методика диагностики типологий психологической защиты» Келлермана-Плутчика, «Опросник Карвера» для определения стратегий поведения людей в стрессовых ситуациях, «Методика исследования локус-контроля личности» Е.Г. Ксенофонтовой, «Личностная шкала проявлений тревоги» Тейлора (адаптация Т.А. Немчиновой), «Методика изучения самоотношения» (МИС) С. Р. Панталева и В. В. Столина, «Методика СЖО» Д. А. Леонтьева, «Ценностные ориентации» М. Рокича, «Методика диагностики направленности личности» Б. Баса, методика Ю. М. Орлова «Потребность в достижении», тесты Т. Элерса «Мотивация к избеганию неудач», «Мотивация к успеху» и «Мотив власти».

Математико-статистический анализ осуществлялся при помощи программы «Статистика 6.0» и «SPSS-17». Все полученные количественные данные обработаны методом вариационной статистики и проверены на нормальность распределения. Нами был проведен факторный анализ с использованием метода главных компонент с вращением «Варимакс». Выделен-

ные в результате факторизации факторы представляют собой совокупность тех признаков из числа включенных в анализ, которые имеют значимые нагрузки. В результате в обеих группах было получено по 29 факторов. В группе военнослужащих 18-20 лет – объясняющих 84,2% дисперсии, а в группе 21-25 лет – объясняющих 89,3% дисперсии, при этом в первой группе военнослужащих для содержательного анализа было выбрано три значимых фактора, а во второй группе – четыре значимых фактора.

Факторы, характеризующие военнослужащих по призыву 18-20 лет – «Адаптивность», «Совладание», «Деадаптивность», представляют собой группировку признаков на основе имеющихся между ними значимых связей табл. 1.

Первый фактор объясняет 14,99 % общей дисперсии, обозначен нами как фактор «Адаптивность». Интерпретируя содержание этого фактора, можно отметить, что он наиболее емкий и в него включены компоненты адаптационных возможностей личности с учетом социально-психологических и некоторых психофизиологических характеристик, отражающих обобщенные особенности нервно-психического и социального развития.

Таблица 1

*Результаты факторного анализа военнослужащих по призыву 18-20 лет*

| №№ п/п                | Название факторов и шкал              | Факторная нагрузка |
|-----------------------|---------------------------------------|--------------------|
| Фактор «Адаптивность» |                                       |                    |
|                       | Личностный адаптивный потенциал (ЛАП) | 0,89               |
|                       | Нервно-психическая устойчивость (НПУ) | 0,89               |
|                       | Осмысленность жизни (ОЖ)              | 0,85               |

И.В. Приступа. Факторы социально-психологической адаптации военнослужащих по призыву различных возрастных групп в условиях армии

|                         |  |       |
|-------------------------|--|-------|
|                         | Адаптация                                  | 0,84  |
|                         | Коммуникативный потенциал (КП)             | 0,84  |
|                         | Принятие себя                              | 0,79  |
|                         | Интернальность общая (ИО)                  | 0,77  |
|                         | Ориентация на цели в жизни (Ц)             | 0,76  |
|                         | Ориентация на жизненный процесс (П)        | 0,76  |
|                         | Локус-контроль Я (ЛК-Я)                    | 0,76  |
|                         | Принятие других                            | 0,75  |
|                         | Тревожность                                | -0,74 |
|                         | Моральная нормативность (МН)               | 0,73  |
|                         | Локус-контроль жизни (ЛК-Ж)                | 0,72  |
|                         | Ориентация на результат в жизни (Р)        | 0,71  |
|                         | Эмоциональный комфорт                      | 0,70  |
|                         | Внутренний контроль                        | 0,67  |
|                         | Мотивация потребностей достижений          | 0,58  |
|                         | Регрессия                                  | -0,52 |
|                         | Мотивация к успеху                         | 0,50  |
|                         | Доминирование                              | 0,50  |
| Фактор «Совладание»     |  |       |
|                         | Поиск эмоциональной общественной поддержки | 0,71  |
|                         | Сдерживание                                | 0,70  |
|                         | Планирование                               | 0,65  |
|                         | Отрицание                                  | 0,62  |
|                         | Фокус на эмоциях и их выражение            | 0,60  |
|                         | Ментальное отстранение                     | 0,60  |
|                         | Активный копинг                            | 0,58  |
|                         | Поведенческое отстранение                  | 0,54  |
| Фактор «Деадаптивность» |  |       |
|                         | Эмоциональный дискомфорт                   | 0,74  |
|                         | Внешний контроль                           | 0,74  |
|                         | Непринятие себя                            | 0,73  |
|                         | Ведомость                                  | 0,72  |
|                         | Непринятие других                          | 0,67  |
|                         | Деадаптация                                | 0,68  |
|                         | Эскапизм                                   | 0,63  |

Таким образом, эффективная социально-психологическая адаптация военнослужащих по призыву 18-20 лет обусловлена, прежде всего, высоким уровнем их нервно-психической устойчивости (0,89) и поведенческой регуляции, хорошими личностными адаптационными способностями к изменяющимся условиям жизнедеятельности (0,89). Данные молодые люди не должны воспринимать

угрозу своей жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать выраженным состоянием тревожности (-0,74), а в трудных жизненных ситуациях не должен происходить возврат к предыдущим, детским формам мышления, отношений и действий (-0,52). Для обеспечения результативной адаптации в условиях армии военнослужащие 18-20 лет должны обладать достаточно вы-

соким коммуникативным потенциалом (0,84), воспринимать все стороны своего «Я», принимать себя во всей полноте поведенческих проявлений (0,79), быть достаточно избирательными в коммуникативных контактах (0,75), ориентированным на соблюдение общепринятых норм поведения (0,73), стремиться к лидерству и проявлению доминантных качеств в своем окружении (0,50), характеризоваться эффективной адаптацией (0,84) в рамках данного коллектива и военно-профессиональной деятельности в целом, при этом испытывать интерес и эмоциональную насыщенность жизни (0,76) и эмоциональный комфорт (0,70), стремиться добиваться успеха в различных видах деятельности, получать более высокие результаты ценой меньших усилий за счет усовершенствования своих умений (0,58), иметь установку на защитное поведение, при этом учитывать обстоятельства и ситуации в условиях армии, когда без риска можно получить желаемый результат (0,50). Кроме того, для действенной адаптации военнослужащих данной возрастной группы необходима сформированная, устойчивая осмысленность жизни (0,85), основанная на удовлетворенности самореализации (0,71), наличие в жизни целей, которые придадут их жизни осмысленность, направленность и временную перспективу (0,76), представление о себе как о личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее

смысле (0,76), кроме того, на убеждении в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь (0,72), т.е. быть человеком с внутренним locus контроля (0,77), проявляющимся в разнообразных жизненных ситуациях.

Второй фактор, объясняющий 6,59 % общей дисперсии, обозначен нами как фактор «Совладание», лидирующий конструкт в нем – копинг-стратегия «Поиск эмоциональной общественной поддержки» (0,71), заключающийся в поиске военнослужащими 18-20 лет эмоциональной поддержки, сочувствия у значимых для них людей в трудных жизненных ситуациях, ведь эмоциональное голодание в период юности – столь же реальное явление, каким бывает голод в общепринятом, бытовом смысле, поэтому потребность юношей в эмоциональном насыщении удовлетворяется главным образом в процессе достижения самых разных целей, которые они ставят перед собой [2]. Кроме того, преобладание комбинированного использования активных («Планирование» (0,65), «Активный копинг» (0,58)) и пассивных базисных копинг-стратегий («Сдерживание» (0,70), «Отрицание» (0,62), «Фокус на эмоциях и их выражение» (0,60), «Ментальное отстранение» (0,60), «Поведенческое отстранение» (0,54)) для разрешения проблемных ситуаций в условиях армии у данной возрастной группы обусловлено, прежде всего, их возрастными особенностями. Применение в стрессогенных условиях армии незрелых ба-

зисных копинг-стратегий можно объяснить дефицитом социальных навыков разрешения проблем у молодых людей данного возраста, столкновением с требованиями реальной жизни, которые не всегда соответствуют их собственным представлениям. Э. Олбрих (Olbrich E., 1990) считает, что молодые люди в процессе взросления при возникновении новых требований до конца еще не отказались от традиционных и заученных типов поведения и опираются при этом на копинг-стратегии избегания [1]. А использование адаптивных, зрелых копинг-стратегий, как определили Г. и С. Вэйланты (Vaillant G., Vaillant C, 1977, 1992), значительно увеличивается в юношеском возрасте и продолжается в течение средней взрослости.

Третий фактор объясняет 5,89% общей дисперсии, обозначен нами как «Дезадаптивность». Его компоненты отражают многогранность дезадаптивного поведения военнослужащих по призыву 18-20 лет. Основными конструктами данного фактора являются «Эмоциональный дискомфорт» (0,74), свидетельствующий о дефиците эмоциональной насыщенности военнослужащих данной возрастной группы, и «Внешний контроль» (0,74) – как неумение юношей на данном возрастном этапе действовать в соответствии с интериоризированными обязанностями, т.е. невозможности выполнять необходимое с опорой на внутренний, а не на внешний контроль. Такая возможность появля-

ется только на основе понимания приоритета обязанностей человека перед своими правами. Наряду с этим дезадаптация военнослужащих данного возраста обусловлена общим негативным фоном восприятия себя (0,73) и окружающих их людей (0,67), при этом их можно охарактеризовать как податливых, внушаемых, ведомых членов коллектива (0,72), что при неблагоприятных условиях может содействовать попаданию их в асоциальные группировки, нарушению воинской дисциплины и правопорядка, тем самым способствовать совершению воинских преступлений. Кроме того, дезадаптивное поведение (0,68), уход «в себя» (0,63) в условиях армии может привести к срыву нервно-психической деятельности военнослужащих 18-20 лет, суицидальным попыткам, либо завершению суициду. Данные военнослужащие относятся к «группе риска» и требуют динамического наблюдения, повышенного психолого-педагогического внимания со стороны командиров, медицинских работников и специалистов (психологов).

Факторы, характеризующие военнослужащих по призыву 21-25 лет – «Интеграция», «Социальное принятие», «Внутренняя конфликтность», «Дистанцирование», представляют собой группировку признаков на основе имеющихся между ними значимых связей и определяют социально-психологическую адаптацию данных военнослужащих по призыву в условиях армии (табл. 2).

Таблица 2  
 Результаты факторного анализа военнослужащих по призыву 21-25 лет

| №№<br>п/п                                | Название факторов и шкал                   | Факторная<br>нагрузка |
|--|--|-----------------------|
| <b>Фактор «Интеграция»</b>               |  |                       |
|  | Осмысленность жизни (ОЖ)                   | 0,89                  |
|  | Ориентация на результат жизни (Р)          | 0,85                  |
|  | Локус-контроль жизни (ЛК-Ж)                | 0,83                  |
|  | Ориентация на жизненный процесс (П)        | 0,75                  |
|  | Локус-контроль Я (ЛК-Я)                    | 0,72                  |
|  | Ориентация на цели в жизни (Ц)             | 0,71                  |
|  | Личностный адаптивный потенциал (ЛАП)      | 0,70                  |
|  | Нервно-психическая устойчивость (НПУ)      | 0,70                  |
|  | Моральная нормативность (МН)               | 0,65                  |
|  | Коммуникативный потенциал (КП)             | 0,54                  |
|  | Интернальность общая (ИО)                  | 0,50                  |
| <b>Фактор «Социальное принятие»</b>      |  |                       |
|  | Непринятие других                          | 0,69                  |
|  | Адаптация                                  | 0,67                  |
|  | Ведомость                                  | 0,61                  |
|  | Внутренний контроль                        | 0,61                  |
|  | Принятие себя                              | 0,59                  |
|  | Эскапизм                                   | 0,56                  |
|  | Принятие других                            | 0,54                  |
|  | Тревожность                                | 0,52                  |
|  | Эмоциональный комфорт                      | 0,51                  |
|  | Интернальность общая (ИО)                  | -0,51                 |
| <b>Фактор «Внутренняя конфликтность»</b> |  |                       |
|  | Эмоциональный дискомфорт                   | 0,65                  |
|  | Непринятие себя                            | 0,63                  |
|  | Внешний контроль                           | 0,59                  |
|  | Самообвинение                              | -0,57                 |
|  | Закрытость                                 | 0,54                  |
| <b>Фактор «Дистанцирование»</b>          |  |                       |
|  | Отрицание                                  | 0,7                   |
|  | Наличие хороших и верных друзей            |                       |
|  | Обращение к религии                        | 0,51                  |
|  | Поиск эмоциональной общественной поддержки | 0,53                  |
|  | Подавление конкурирующей деятельности      | 0,52                  |

Первый фактор, объясняющий 9,8 % общей дисперсии, обозначен нами как фактор «Интеграция». Конструкты, входящие в этот фактор, взаимодействуя между собой, увеличивают эффективность адап-

тации военнослужащих 21-25 лет в условиях армии в частности и в условиях окружающей действительности в целом. Основной конструкт – «Осмысленность жизни» (0,89) и следующие за ним «Ре-

зультат» (0,85), «Локус-контроль жизни» (0,83), «Процесс» (0,75), «Локус-контроль Я» (0,722), «Цели» (0,71) свидетельствуют о достижении личностной зрелости военнослужащими, находящимися на шестой стадии жизненного цикла, по Э. Эриксону. То есть данные военнослужащие принимают ответственность за собственную жизнь, решения и поступки на самого себя (0,50), при этом имеют возможность и способны выполнять социальные обязанности. Кроме того, эффективной адаптации военнослужащих данного возраста способствует: высокий личностный адаптивный потенциал (0,70), высокий уровень нервно-психической устойчивости и поведенческой регуляции (0,70), ориентация на соблюдение общепринятых норм поведения (0,65) и хорошо развитый уровень коммуникативных способностей (0,54).

Второй фактор, объясняющий 7,8 % общей дисперсии, обозначен нами как фактор «Социального принятия», состоящий в основном из конструктов социального взаимодействия. Интерпретируя содержание данного фактора, мы, с одной стороны, наблюдаем дистанцирование, непринятие военнослужащими 21-25 лет некоторых своих сослуживцев (0,69), что, возможно, объясняется несоответствием между их целями и возрастными задачами развития и задачами развития военнослужащих, находящихся на пятой стадии психосоциального развития, по Э. Эриксону; обладающих при этом предрасположенностью к тревоге (0,51), отсутствием веры в то, что человек в состоянии реально вли-

ять на происходящее в его жизни (-0,51), ведомостью (0,61) и неспособностью устанавливать спокойные доверительные личные отношения, что в конечном итоге ведет к чувству одиночества, социального вакуума и изоляции (0,56). С другой стороны, мы можем отметить «Принятие других» (0,54), «Эмоциональный комфорт» (0,51), опору на внутренний контроль (0,61) при принятии решения и в межличностном взаимодействии, и как итог – «Адаптация» (0,67) в условиях армии. Данное противоречие сигнализирует нам о наличии кризиса интимности, характерного для молодых людей, находящихся на шестой стадии психосоциального развития, по Э. Эриксону.

Третий фактор, объясняющий 6,0% общей дисперсии, обозначен нами как «Внутренняя конфликтность». Его компоненты («Эмоциональный дискомфорт» (0,65), «Непринятие себя» (0,63), «Внешний контроль» (0,59), «Самообвинение» (-0,57), «Закрытость» (0,54)) определяют наличие внутренних конфликтов, сомнений, чувства одиночества, несогласия с собой у военнослужащих старше 20 лет, что является свидетельством протекания кризиса идентичности у данных молодых людей, который, по мнению Э. Эриксона, проявляется на всех стадиях возрастного развития, в том числе и в молодости. Тем более, что в условиях армии молодые люди часто пребывают в состоянии неустойчивости идентичности, при этом, с одной стороны, глубоко страдают от одиночества, с другой стороны – стремятся к нему. Поэтому они

довольно часто испытывают сомнения в себе и находятся в статусе моратория, т.е. заняты поиском себя, своего места в мире. Данным военнотружущим требуется психологическая поддержка и помощь, поскольку придется решать проблемы двух кризисов одновременно.

Четвертый фактор, объясняющий 5,6 % общей дисперсии, обозначен нами как фактор «Дистанцирование». Интерпретируя содержание этого фактора, можно отметить, что он состоит из конструкторов, описывающих попытку индивида отделить себя от проблемы, забыть о ней, отрицать ее наличие, характеризующиеся стремлением к временному отказу от решения насущной проблемы («Наличие хороших и верных друзей» (-0,64), «Поиск эмоциональной общественной поддержки» (0,53), «Подавление конкурирующей деятельности» (0,52), «Обращение к религии» (0,51)). Основной конструктор – «Отрицание» (0,697), социальное поведение военнотружущих, смысл которого – смягчить, уклониться от требований, предъявляемых кризисной ситуацией, в условиях армии является малоэффективным и не способствует успешной адаптации военнотружущих в армейских условиях.

Таким образом, выделенные в результате факторизации факторы социально-психологической адаптации военнотружущих по призыву различных возрастных групп (военнотружущие по призыву 18-20 лет – 1) фактор – «Адаптивность», 2) фактор – «Совладание», 3) фактор – «Дезадаптивность»;

военнотружущие по призыву 21-25 лет – 1) фактор – «Интеграция», 2) фактор – «Социальное принятие», 3) фактор – «Внутренняя конфликтность», 4) фактор – «Дистанцирование») свидетельствуют о наличии адаптивных механизмов у военнотружущих по призыву, основанных на адаптационных возможностях личности с учетом социально-психологических и некоторых психофизиологических характеристик, отражающих обобщенные особенности нервно-психического и социального развития (фактор «Адаптивность»), на выработке эффективных стратегий совладания в стрессогенных ситуациях (фактор «Совладание») в группе 18-20 лет, а в группе военнотружущих 21-25 лет эффективная адаптация в условиях армии обусловлена достижением данными военнотружущими личностной зрелости (фактор «Интеграция»), эффективными стратегиями социального взаимодействия (фактор «Социального принятия»). Кроме того, выделенные нами факторы социально-психологической адаптации свидетельствуют о наличии трудностей в адаптации у военнотружущих по призыву обеих возрастных групп, поэтому в ходе их углубленного изучения психолог должен рекомендовать командирам и офицерам-воспитателям комплекс организационных и педагогических превентивных воздействий и взаимодействий по искоренению негативных качеств личности военнотружущего, а сам обязан организовывать психологическое сопровождение службы воинов с дезадаптивным поведением.

---

*Литература*

1. Крюкова Т.Л. Возрастные и культурные различия в стратегиях совладающего поведения // Вопросы психологии – 2005. – № 1. – С. 18-28.
2. Малкина-Пых И. Г. Возрастные кризисы. – М., 2005.

3. Сенокосов Ж. Г. Адаптация молодых воинов // Вестник ПВО. – 1989. – № 4.
4. Сенокосов Ж. Г. Молодые воины: трудности адаптации // А педагогом быть обязан. – М.: ВПА, 1990.
5. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – М.: Питер, 2005.

*Приступа Ирина Владимировна*, аспирант кафедры общей и социальной психологии Бурятского госуниверситета.

*Pristupa Irina Vladimirovna*, postgraduate student, department of general and social psychology, Buryat State University.

УДК 159.9

Р.Д. Санжаева

### ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК МЕТАКАТЕГОРИЯ

*Статья посвящена проблеме готовности личности к деятельности как метакатегории современной психологии, рассматриваются виды, структура, механизмы психологической готовности личности к деятельности.*

**Ключевые слова:** личность, психологическая готовность, деятельность, метакатегория, структура, психологический механизм, мотивационный, операциональный, ориентировочный, волевой.

R.D. Sanzhayeva

### THE PSYCHOLOGICAL READINESS TO ACTIVITY AS A METACATEGORY

*The article is devoted to the problem of personality readiness to activity as a metacategory of modern psychology, the article considers types, structure, mechanisms of personality psychological readiness to activity.*

**Keywords:** personality, psychological readiness, activity, metacategory, structure, psychological mechanism, motivational, operational, referential, volitional.

Категория «готовность к деятельности» получает широкое теоретическое осмысление в рамках отечественной психологии и включается в разряд метакатегорий. Исторически это связано с тем, что в 30-е годы предметом отечественной психологии становится сознание. В то же самое время происходит пересмотр методологических оснований психо-

логии: одним из ее ведущих принципов становится принцип единства сознания и деятельности, т.е. деятельностный принцип.

Методологически готовность к деятельности становится одной из центральных категорий, объясняющей и описывающей внутреннюю психическую реальность, связующим звеном между «психическим состоянием» и «психиче-

ским процессом». Понятие имеет историю своего развития в психологии.

Несмотря на большое количество работ по проблемам психологической готовности (далее также – ПГ), исторически это понятие исследовалось в основном как готовность к действию, т.е. как оперативная готовность, настроенность на выполнение того или иного действия, например, готовность спортсмена к конкретному состязанию. Понятие же психологической готовности к деятельности имеет несколько иное содержание и целенаправленно изучается относительно недавно.

В психологическом словаре готовность трактуется как установка, направленная на выполнение того или иного действия. Эта установка предполагает наличие определенных знаний, умений, навыков; готовность к противодействию возникающим в процессе выполнения действия препятствиям; приписывание какого-либо личностного смысла выполняемому действию. К наиболее раннему пониманию психологической готовности к деятельности можно отнести подходы, авторы которых рассматривают готовность как состояние оперативной настройки на предстоящую деятельность. Например, А.А. Ухтомский понимал готовность как «оперативный покой», механизм которого опирается на подвижность нервных процессов, которые обеспечивают переход от оперативного покоя к срочному действию. В.Н. Пушкин и Л.С. Нерсисян понимают готовность как бдительность, как особое эмоционально-волевое состояние.

Структура готовности машиниста к экстренным действиям, по мнению авторов, включает в себя три компонента: 1) Образ структуры действия, которое необходимо осуществить в ответ на тот или иной экстренный сигнал. В деятельности оператора этот образ обеспечивает последовательность актов, направленных на нормализацию состояния управляемого объекта. 2) Общее психофизиологическое состояние, которое обеспечивает быстроту актуализации необходимого опыта деятельности в аварийных условиях. Уровень этого состояния определяется сложным взаимодействием многих систем организма и в особенности функциональным уровнем нервной системы. Этот компонент готовности может быть охарактеризован как интегральный психофизиологический компонент. 3) Собственно психологическая направленность личности на выполнение необходимых действий в случае возникновения аварийных ситуаций. Характерной особенностью этой личностной направленности является напряжение, борьба со снижением готовности к действию, предполагающая определенное волевое усилие.

Н.Д. Левитов понимает готовность как состояние, которое зависит от индивидуальных особенностей личности, типа высшей нервной деятельности и условий, в которых протекает деятельность. Готовность понималась автором как целостная характеристика психической деятельности за определенный период времени, отражающая своеобразие протекания психических процессов в зависи-

мости от отражаемых предметов и явлений действительности, предшествующего состояния и психических свойств личности. Н.Д. Левитов подчеркивает, что психическое состояние связано с психическими процессами и с индивидуальными особенностями личности. Психические состояния рассматриваются как переходный этап формирования личности, в связи с чем выделяются состояния, имеющие тенденцию превращаться в черту характера и ситуативные психические состояния. Он разграничивает процессы и состояния, утверждая, что психические состояния – фон, на котором проходят психические процессы. Психические состояния Н.Д. Левитов предлагает классифицировать по ряду признаков: личностные и ситуативные, состояния глубокие и поверхностные, продолжительные и кратковременные, состояния более или менее осознанные. Наряду с познавательными, эмоциональными и волевыми состояниями автор выделяет психические состояния человека, отражающие его готовность к практической деятельности. Н.Д. Левитов различает длительную готовность, например, способного и образованного специалиста своей области и, временное состояние готовности. Относя последнее к «предстартовым состояниям», он говорит о трех видах такой готовности: обычном, не выделяющемся в положительную или отрицательную сторону, повышенном и пониженном состоянии готовности к работе.

Н.Д. Левитов пишет: «Готовность может быть рассмотрена как

пригодность или непригодность человека к исполнению данной работы, как наличие или недостаток у него необходимых для данной работы способностей» [2, с. 221]. Он различает три основных вида предстартовых состояний: 1) обычное, не выделяющееся в положительную или отрицательную сторону, которое часто бывает у человека, когда он приступает к привычной работе, к которой в данное время не предъявляется повышенных требований; 2) повышенной готовности, возникающее в виду особого стимулирования данной работы либо по причине новизны или творческого характера работы; 3) пониженной готовности, которая проявляется в отвлечении внимания, несобранности, ошибочных действиях. По мнению автора, такое состояние может быть вызвано не столько недостаточной мотивацией и нежеланием работы, а сколько, наоборот, избыточным, чрезмерным желанием выполнения деятельности, приводящим к нетерпеливости и сопровождающимся напряженностью эмоционального состояния. Говоря о состоянии пониженной готовности и рассматривая ее возможные причины, автор фактически применяет идею «оптимума» к понятию готовности. Идея оптимума в психологии классически применяется к мотивационной сфере – закон оптимума мотивации. Некоторые исследования показывают нелинейную зависимость эффективности деятельности от психологических напряжений (напряжения потребности, напряжения достижения цели, напряжения самореализации),

объясняя наличие оптимальных (не слишком высоких и не слишком низких) значений некоторых психологических показателей для успешности выполнения деятельности.

В рамках этой же идеи Е.П. Ильин исследовал оптимальное рабочее состояние и оптимальное состояние покоя. Автор пришел к выводу, что существует два вида покоя – минимум физиологической активности (сон или близкое ко сну состояние расслабленности, характеризующееся низкой готовностью к любой деятельности) и оперативный покой – наоборот, оптимально высокая готовность к действию, без излишнего эмоционального возбуждения и мотивационного напряжения – наиболее эффективное состояние.

В.Д. Шадриков также понимает психологическую готовность к профессиональной деятельности как «особое интегральное предрабочее состояние, обеспечивающее при переходе к работе или при изменении ее условий оптимальный уровень выполнения деятельности».

Серьезные исследования психологической готовности в отечественной психологии проводились в космической (Е.А. Лебедев), авиационной (В.Л. Марищук, Б.Л. Покровский), инженерной психологии (М.И. Дьяченко, В.А. Пономаренко). Были получены значительные экспериментальные данные, которые, при этом, не вполне применимы к пониманию психологической готовности к деятельности, поскольку разрабатывались проблемы оперативной готовности, настроенности на совершение

отдельного действия, готовность понималась как некоторое активное состояние, необходимое для качественного исполнения своих обязанностей или, по выражению М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович, «активно-действенное состояние личности, отражающее содержание стоящей задачи и условия предстоящего ее выполнения» [2, с 49].

А.Д. Ганюшкин считает, что состояние психической готовности заключается в обеспечении оптимальных рабочих характеристик спортсмена и возникает еще до начала деятельности и в ходе ее сохраняется.

В.А. Алаторцев под психологической готовностью спортсмена к соревнованию понимает возможность успешно выступать на соревнованиях. В психической готовности он отводит большую роль уверенности, воле и т.д., которые, по его мнению, не поддаются измерению и формализации и поэтому могут лишь дополнять полученные объективные данные исследований. Алаторцев отрицает принадлежность психологической готовности к категории психических состояний и предлагает определять ее исходя из структурно-функционального анализа психической деятельности.

Иной вариант понимания психологической готовности предлагают некоторые исследователи других психологических понятий, объясняя психологическую готовность через другие, более изученные понятия или вовсе отождествляя с ними. Так, В.А. Ядов понимает готовность как определенный уровень ценностных ориентаций,

В.Н. Мясищев – как отношение к деятельности.

Д.Н. Узнадзе фактически приравнивает понятия установки и психологической готовности, понимая под установкой готовность к определенной форме реагирования. По Д.Н. Узнадзе, установка – это неосознаваемое состояние, которое предшествует той или иной деятельности и определяет ее осуществление. Узнадзе считает, что возникновению любого сознательного психического процесса всегда предшествует психическая «инстанция» на «досознательном» уровне, которая представляет собой готовность субъекта к активности и именуется установкой. Установка понимается как своеобразная форма отражения, при которой происходит взаимоотношение и объединение потребности субъекта и внешней среды, представляя собой целостное состояние личности. Формирование различных установок зависит от обстоятельств жизни: воспитания, впечатлений и переживаний, представляющих для человека существенное значение. В силу всего этого у каждого субъекта выработаны свои особые «фиксированные установки», которые проявляются и становятся основой готовности к деятельности в соответствующих условиях и в определенном направлении А.С. Прангишвили определяет установку как готовность к определенной форме реагирования. Проблему установки разрабатывал и Г. Олпорт: «Установка есть состояние психологической готовности, складывающейся на основе опыта и оказывающей направляющее и

динамическое влияние на реакции индивида относительно всех объектов или ситуаций, с которыми он связан».

И.В. Дубровина, изучая профессиональное и жизненное самоопределение старшеклассников, приходит к выводу, что психологическая готовность к самоопределению предполагает формирование у старшеклассников психологических образований и механизмов, обеспечивающих им в дальнейшем сознательную, активную, творческую жизнь. Автор называет в их числе устойчивых, сознательно выработанных представлений о своих обязанностях и правах по отношению к обществу, формирования моральных принципов и убеждений, понимания долга, ответственности, умения анализировать жизненный опыт, наблюдать за явлениями действительности, давать им оценку и т.д.

Попытки объяснить психологическую готовность через другие понятия не случайны. Психологическая готовность – это комплексная, интегральная характеристика психологического содержания субъекта, поэтому точно определить ее границы весьма непросто. Вероятно, любое психологическое понятие отличается известной условностью своего содержания и границ, обозначая не конкретный предмет или явление, а лишь некоторую часть реальности, которую большинство изучающих ее специалистов договорились так называть. К примеру, понятие «личность» выглядит устоявшимся в психологии и вполне объяснимым. На самом деле, личность есть не более чем условная конструкция,

намеренно введенная в понятийный аппарат науки для объяснения некоторой совокупности психологических процессов и явлений, связанных, в широком смысле, с усвоением человеком социального опыта. Личность не имеет нейрофизиологического субстрата, т.е. физически не существует. Это просто часть опыта, относящегося к результатам социализации. Более того, такой опыт у каждого человека разный, и не только по содержанию, но и по количеству входящих в него элементов и структур. Следовательно, говоря о личностях разных людей, мы должны иметь в виду не только разные содержания обозначаемых этим понятием реальностей, но и разные границы этих понятий.

Разобраться в структуре психологической готовности, т.е. в составе ее компонентов пытаются авторы более поздней группы подходов, которую можно отнести к следующему этапу развития представлений о психологической готовности. Одним из первых предложил структуру готовности исследователь психологии спорта А.Ц. Пуни. Готовность к соревнованию понимается им как многокомпонентная и многомерная структура, включающая идейную, моральную, функциональную и специальную готовность. Психологический компонент готовности складывается из уверенности в своих силах, стремления проявить себя и добиться победы, оптимального эмоционального возбуждения, высокой помехоустойчивости, способности произвольно управлять своим поведением в спортивной борьбе. По мнению

Пуни, состояние готовности представляет собой динамическую систему компонентов, в которой, в зависимости от конкретных условий, ведущую роль выполняет какой-либо один из выделенных компонентов.

Е.А. Климов считает, что готовность к труду характеризуется, в первую очередь, интенсивностью направленности личности на труд, трудовой мотивацией, трудовыми целями, субъективной ценностью труда, привычкой трудиться и освоенностью рабочего состояния.

К.К. Платонов выделяет в структуре готовности три взаимосвязанных стороны: качества, определяющие моральную готовность, относятся автором к социально-обусловленной стороне личности; психологическую – к стороне, объединяющей индивидуальные особенности психических процессов; профессиональную – к опыту личности.

В.А. Крутецкий считает, что психологическая готовность к деятельности определяется наличием соответствующих способностей и общих психологических условий, необходимых для успешного осуществления деятельности: положительное отношение к деятельности, интерес к ней; наличие волевых качеств – трудолюбие, организованность, настойчивость; чувство удовлетворения от напряженной работы, наличие других благоприятных для выполнения работы состояний – заинтересованность, сосредоточенность, хорошее самочувствие; знания, умения и навыки в соответствующей области; определенные индивиду-

ально-психологические особенности в сенсорной и умственной сферах, отвечающие требованиям данной деятельности.

Ф. Генев, изучая психологическую готовность применительно к спорту, основывается на теории установки Д.Н. Узнадзе, понимая ее как полностью осознанное, целенаправленное состояние. Для раскрытия физиологических механизмов мобилизационной готовности спортсменов Генев использует концепцию А.К. Анохина об опережающем отражении действительности, которое обеспечивает предупредительное приспособление к предстоящим изменениям внешних условий или, в широком смысле, формирование подготовительных изменений для будущих событий. Психологическая готовность и представляет собой «предупредительное» приспособление к будущим событиям. Ф. Генев выявил оптимальные границы отдельных психических процессов, характеризующих мобилизационную готовность спортсмена (представления, внимание, особенности мышления) и ряд психомоторных функций – максимальное мышечное усилие, двигательный темп, продолжительность латентного периода двигательной реакции. Психологическая готовность понимается им как сложный многоступенчатый иерархический комплекс психических процессов, свойств и состояний, включающий избирательную познавательную, эмоциональную и волевую активность, направленную на выбранную профессиональную деятельность.

Идея опережающей активности психики, хорошо объясняющая механизмы психологической готовности, обсуждалась разными авторами. Н.А. Бернштейн уделял большое внимание анализу установочных явлений, подчеркивал, что процессам афферентации помимо пусковой роли принадлежит еще очень важная интуитивная установочная роль, т.е. «заглядывание» в будущее. Н.А. Бернштейн, разрабатывая проблему физиологии активности, главным звеном которой он признавал модель потребного будущего, тоже считал, что организму присуща активность, а не реактивность. В установочных явлениях он особо выделял тоническое состояние нервно-мышечной периферии: «Тонус, как текучая физиологическая надстройка и организация периферии к позе или движению есть не состояние упругости, а состояние готовности... Процесс жизни, – писал он, – есть не «уравновешивание с окружающей средой», как понимали мыслители периода классического механицизма, а преодоление этой среды, направленное при этом не на сохранение статуса или гомеостаза, а на движение в направлении родовой программы развития и самообеспечения». [1, с. 314].

П.А. Рудик рассматривает готовность как сложное психическое образование. Подчеркивая важность личностного подхода к изучению состояния готовности, он выделяет в ней роль психических познавательных процессов, отражающих важнейшие стороны выполняемой деятельности, эмоциональных компонентов, которые

могут как усиливать, так и ослаблять активность человека, волевых компонентов, способствующих совершению эффективных действий по достижению цели, а также мотивов поведения. Чем важнее мотив и чем лучше он представлен, тем скорее создаются более благоприятные условия для формирования готовности.

Структурный подход к психологической готовности существенно расширяет представление об этом понятии, которое у данных авторов предстает уже не как однокомпонентное или тождественное другому, более изученному понятию, а как сложная структура, состоящая из целого ряда компонентов. Неслучайно, что имеется множество подходов к тому, что считать компонентами готовности. Вероятно, любой список компонентов готовности будет неполным, поскольку накапливающиеся исследования в этой области показывают, что на готовность могут влиять самые разные психологические характеристики – от особенностей восприятия до морально-этических качеств. С другой стороны, структурный подход к психологической готовности, расширяя рамки этого понятия, одновременно и «размывает» его. Готовность перестает пониматься как собственно субъективное внутреннее ощущение готовности, предшествующее запуску действия и являющееся обязательным условием запуска волевого действия. Психологические структуры, рассматривавшиеся ранее как факторы готовности, включаются в саму готовность как структурные компоненты. Здесь существует

некоторая методологическая опасность, когда компоненты некоторого явления изучаются как его детерминанты.

Тем не менее следующий этап в изучении психологической готовности продолжает тенденцию расширения этого понятия и характеризуется системными представлениями о психологической готовности, как о конструкции, не сводимой к перечню некоторых изученных психологических образований, а как некоторой обобщенной характеристике всей психологической сущности субъекта деятельности, имеющей отношение к выполняемой им деятельности.

На самом деле основы такого понимания готовности заложили еще некоторые сторонники структурного подхода. Так, А.Ц. Пуни говорит о готовности как о динамической системе, хотя при этом предлагает весьма ограниченный список ее структурных компонентов. Е.А. Климов пишет, что готовность к труду характеризуется психологическим содержанием субъекта труда, но при этом также перечисляет заверченный список компонентов этого содержания.

Наша парадигма, представленная исследованиями проблемы психологической готовности на протяжении достаточно долгого времени, построена на интеграции двух типов подходов – готовности как состояния и как качества личности. Большинство авторов придерживаются мнения, что готовность – это особое психическое состояние. Вместе с тем существует определение готовности как устойчивой характеристики лично-

сти. Ее называют по-разному: подготовленностью, длительной или устойчивой готовностью. Она действует постоянно, ее не надо каждый раз формировать в связи с поставленной задачей. Будучи заблаговременно сформированной, эта готовность – существенная предпосылка успешной деятельности.

Рассматривая структуру психологической готовности, мы включаем в нее мотивационный, ориентационный, операциональный, волевой и оценочный компоненты. Мы выделяем условия формирования собственно психологической готовности к деятельности, так сказать, в узком смысле этого слова, не затрагивая широкой структуры понятия: 1) осознание требований общества, коллектива, своих потребностей или задачи, поставленной другими людьми; 2) осознание целей, достижение которых приведет к удовлетворению потребностей или выполнению поставленной задачи; 3) осмысление и оценка условий, в которых будут протекать предстоящие действия, актуализация опыта, связанного в прошлом с решением задач и выполнением требований подобного рода; 4) определение на основе опыта и оценки предстоящих условий деятельности наиболее вероятных и вспомогательных способов решения задач или выполнения требований; 5) прогнозирование проявления своих интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных и волевых процессов, оценка соотношения своих возможностей, уровня притязаний и необходимости достижения определенного результата; 6) мобилизация сил в

соответствии с условиями и задачами, самовнушение на достижение цели [5].

Изучение готовности в рамках нашей кандидатской диссертации «Формирование психологической готовности старшеклассников к трудовой деятельности в сельском хозяйстве» [4] было посвящено исследованию традиционной профессиональной деятельности животноводов-чабанов как наставников молодежных овцеводческих бригад, которые состояли из вчерашних выпускников школ, оставшихся на два года в своих колхозах. Мы изучали следующие компоненты структуры психологической готовности старшеклассников к трудовой деятельности в сельском хозяйстве: 1) профессиональная направленность старшеклассников – осознание общественной значимости труда, овладение трудовыми умениями и навыками; 2) индивидуально-психологические особенности старшеклассников (умение соотносить свои возможности с требованиями профессии, положительное эмоциональное отношение к выполнению деятельности, волевое устремление, умение и желание работать в коллективе); 3) мотивационно-потребностная сфера личности – устойчивая установка на общественно – полезный труд, потребность в общественно-полезной деятельности, социальные мотивы выбора профессии, активный познавательный интерес к трудовой деятельности.

Каждая деятельность уникальна, поэтому структура психологической готовности к каждой конкретной деятельности должна изу-

чатая специально и может быть специфичной не только по содержанию, но и по структуре входящих в нее компонентов. Мы пришли к выводу, что «совершенно очевидно наличие в динамической и целостной структуре психологической готовности «стержневого», направляющего образования». Этим образованием мы выделили мотивационную готовность к предстоящей деятельности, обособывая это тем, что «вне мотива и смысла невозможна ни одна деятельность, не реализуемы никакие, даже самые усвоенные знания и предельно сформированные умения». При этом мы предполагаем, что и самый «хороший» мотив может быть не реализован по целому ряду психологических, социальных и иных обстоятельств. Это «в равной мере относится и к психологической готовности в целом, которая может быть заблокирована, например, неадекватным физическим состоянием (неготовностью) человека». Иными словами, готовность действительно может иметь место, но в конкретный момент времени не проявляться, т.е. быть заблокированной, делая подготовленного человека в данный момент не готовым к осуществлению деятельности. Необходимо говорить отдельно о подготовленности, как долговременной характеристике, и об оперативной готовности, как состоянии психологической мобилизации к выполнению деятельности [7].

О.М. Краснорядцева считает, что проблему психологической готовности можно целиком свести к мотивационной готовности, поскольку «под психологической

готовностью традиционно понимают психический феномен, посредством которого объясняют устойчивость деятельности человека в полимотивированном пространстве». Мотивационная сфера традиционно выделяется как связующее звено в профессиональной деятельности, которое обуславливает целенаправленный, сознательный характер действий человека и определяет потенциальные возможности личности. Мотивационная готовность есть готовность действующей личности к трансформации деятельности, изменению мотивов как определяющих деятельность при встрече со значимой информацией, способной повлиять на такую трансформацию.

Упоминание о мотивационной готовности встречается у В.Г. Асеева. Мотивационная готовность трактуется автором как фактор, повышающий эффективность деятельности, способствующий мобилизации сил при преодолении трудностей под влиянием определенных обстоятельств, то, что делает деятельность «субъективно значимой по типу желательности (интереса) или по типу необходимости и долженствования». Автор считает, что человек чаще останавливается не там, где «не может», а там, где «не хочет», т.е. не видит смысла, не заинтересован.

Большинство исследователей придерживаются точки зрения, что решающее значение в формировании психологической готовности принадлежит мотивационному компоненту, который является «стержневым, своего рода направ-

ляющим образованием», т.к. «вне мотива и смысла невозможна ни одна деятельность, не реализуемы никакие, даже самые усвоенные знания и предельно сформированные умения». Как подчеркивают многие авторы, мотивационная готовность формируется и функционирует в постоянном взаимодействии личности с окружающей средой. В качестве элемента психологической готовности она проявляется в следующих видах: заблаговременная и непосредственная мотивационная готовность. Первая носит долговременный характер, является основополагающей в выборе личностных стратегических целей деятельности, в поисках оптимальных путей решения долговременных задач, построения внутренней психологической линии поведения и деятельности. Вторая – непосредственная мотивационная готовность – представляется актуализированным аспектом мотивационного потенциала личности как действующие потребностно-мотивационные состояния. Непосредственная мотивационная готовность человека возникает в случае, когда человек оказывается перед необходимостью совершения действий по достижению конкретной, лично значимой цели. Именно тогда те или иные компоненты структуры мотивационной готовности актуализируются проблемной ситуацией, на основе которых субъект оценивает значимость и трудность решаемой задачи, затраты времени и сил, прогнозирует последствия.

Согласно взглядам Б.Ф. Ломова, представление об установке

как упорядоченном единстве всех биологических и психологических функций дает возможность оценивать состояние готовности, как многомерную, многокомпонентную и многоуровневую систему, объединяемую в некоторое единство общим системообразующим фактором. Именно установка является тем направляющим фактором, который объединяет социальные, психологические и биологические компоненты готовности к деятельности.

Из высказываний Б.Г.Ананьева можно полагать, что понятие психологическая готовность характеризует психологическое соответствие субъекта требованиям соответствующей деятельности.

Ж.А. Сорокина предлагает понимать психологическую готовность как целостное психологическое образование, которое проявляется в снятии барьера между реальным и желаемым состоянием на всех психологических уровнях её организации: когнитивном, мотивационном, эмоционально-волевым, операционально-поведенческом. Психологическая готовность выступает как сложная интегративная структура, возникающая в жизненном опыте личности.

Проблема соответствия реального и идеального активно изучается в психологии в последнее время и в основном в исследованиях самореализации личности. П.П. Горностай даже вводит понятие «психологическая готовность к самореализации», понимая под ней системное явление, проявляющееся в виде ситуативной (например, состояние вдохновения)

или долговременной, устойчивой готовности, являющихся диалектическим единством психических состояний и свойств личности. Готовность представляет собой систему личностной и функциональной, а также содержательной и оценочной сторон. Выделенные блоки – это различные формы проявления готовности, встречающиеся в реальной жизнедеятельности субъекта.

В контексте изучения подходов к структуре психологической готовности заслуживает внимания работа М.А. Красновой, в которой автор предприняла попытку систематизации существующих представлений о структуре ПГ. Как отмечает автор, чаще всего в качестве базового компонента ПГ называют потребностно-мотивационный компонент, включающий профессионально значимые потребности, мотивы деятельности, положительное отношение к профессии. Следующим по значимости и частоте упоминаний является эмоционально-волевой компонент, отражающий чувство ответственности за результат деятельности, самоконтроль, ценностные ориентации, нравственные принципы, умение управлять действиями, из которых складывается выполнение трудовых обязанностей. Далее выделяется ориентационно-мобилизационный компонент, включающий знания и представления об особенностях и условиях профессиональной деятельности, требования к личности, мобилизацию внутренних сил личности на осуществление деятельности, систему ценностных ориентаций на

цели жизнедеятельности и средства их достижения, способность и возможность управлять своими действиями и состояниями в реальных производственных ситуациях.

При этом Краснова считает, что готовность к деятельности есть такое особое психическое состояние, как наличие у субъекта образа структуры определенного действия и постоянной направленности сознания на его выполнение. Готовность включает в себя установки на осознание задачи, модели вероятного поведения, определение специальных способов деятельности, оценку своих возможностей в их соотношении с предстоящими трудностями и необходимостью достижения определенного результата [там же].

Таким образом, характеризуя состояние проблемы психологической готовности, следует отметить, с одной стороны, достаточную степень изученности этих вопросов, с другой стороны – наличие весьма существенных проблем, в том числе методологического характера.

Как первую проблему, необходимо отметить наличие множества подходов к понятию психологической готовности. Наиболее общее среди всех подходов – это крайне размытое определение, которое сводится к тому, что психологическая готовность – это некоторое «интегративное» состояние субъекта, определяющееся состояниями различных психологических элементов (сознания, личности, мотивации, эмоций, воли и т.д.), при котором человек готов выполнить некоторое действие. Это оп-

ределение представляется довольно очевидным и не раскрывает сущности готовности, не вносит в определение этого понятия сколько-нибудь существенной ясности. Попытки отдельных авторов подойти к пониманию готовности с позиций конкретных теорий (установки, деятельности, структуры личности) зачастую заканчиваются интеграцией понятия готовности с каким-либо разработанным в конкретной теории понятием и, соответственно, утерей самостоятельного научного содержания понятия готовности (например, при рассмотрении готовности через призму теории установки, готовность фактически отождествляется с собственно установкой).

Анализ проблемы готовности в психологии показывает, что существует два основных понимания психологической готовности и, соответственно, два методологических подхода к ее изучению. В первом понимании, назовем его «узким», готовность рассматривается как самостоятельная психологическая характеристика, как элементарное (неделимое, конечное) психологическое явление, проявляющееся в наличии у человека внутреннего плана действия, определяющего возможность совершения действия и субъективного ощущения отсутствия каких-либо препятствий для реализации этой возможности в действительность. Иными словами, речь идет о таком состоянии отношения к предстоящему действию, когда действие уже совершено в сознании субъекта, результат и последствия спрогнозированы и даже частично пережиты как совершенные, и у

субъекта нет эмоционального и рационального отторжения как процесса, так и результата мыслительно проделанного действия, полностью, по его мнению, аналогичного предстоящему реальному. По крайней мере, нет настолько выраженного отторжения, которое было бы критичным для решения о выполнении действия.

В этом понимании готовности ее структуру рассматривать нет необходимости – готовность здесь не имеет структуры, поскольку выступает элементарным явлением. К ней не примешиваются другие самостоятельные психологические явления, как мотивация, когнитивные, эмоциональные, волевые процессы или любые другие психологические характеристики. Все они могут изучаться применительно к формированию готовности, но лишь как факторы или условия, но не компоненты собственно готовности.

Второе понимание готовности, «широкое», теоретически принципиально другое, что создает и принципиально другие методологические основания для ее изучения. Здесь готовность рассматривается как вся совокупность психологического содержания субъекта деятельности, имеющая отношение к выполнению этой деятельности. При таком подходе любые психологические характеристики субъекта, имеющие отношение к выполнению действия (началу выполнения или его продолжению), включаются в структуру готовности, как необходимые условия, невыполнение которых затрудняет или делает невозможным выполнение действия. Такой под-

ход, как уже отмечалось, существенно «размывает» понятие готовности, но при этом имеет существенные логические основания для существования. Ведь в практических целях готовность к деятельности изучается для того, чтобы ответить на вопрос – готов человек выполнять эту деятельность или нет, и, разумеется, выполнять ее эффективно. Для этого, очевидно, недостаточно субъективного ощущения такой готовности (готовности в узком смысле) – человек может ошибаться под влиянием недостаточной или недостоверной информации о предстоящей деятельности, недооценивать сложность задачи, переоценивать свои возможности, находиться в состоянии неоптимального эмоционального возбуждения и т.д. Поэтому для объективной оценки готовности необходимо знать состояние психологических систем, задействованных в выполнении деятельности – поэтому мотивационные, когнитивные, аффективные и многие другие характеристики и включаются в структуру психологической готовности личности к деятельности.

Все большее количество авторов обращается к помощи данной категории в рамках собственных исследований, развивая тем самым концепцию готовности к деятельности. Об этом говорит анализ диссертационных исследований последних лет, в написании и защите которых нам пришлось участвовать в роли научного руководителя, оппонента, рецензента. Работы отличаются разнообразием тем, научных подходов, обоснованностью теоретико-

методологических позиций, разработанностью новых методов. Это «Психологические механизмы готовности к социальному риску в профессиональной деятельности руководителя» (на примере руководителей высшего звена железнодорожного транспорта) Т.В. Грязновой (Хабаровск), «Карьерная готовность выпускника вуза» А.С. Мироновой-Тихомировой (Хабаровск), «Смысловой компонент психологической готовности к спортивной деятельности» Н.В. Сизиковой (Кемерово), «Компоненты готовности юношества к семейным отношениям» С.В. Чимбеевой (Улан-Удэ).

Психологическая готовность личности к деятельности остается актуальной, активно разрабатываемой в современной психологии проблемой и метакатегорией.

#### *Литература.*

1. Бернштейн Н.А. Биомеханика и физиология движений. – М.: «Институт практ. психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1997.- 608 с.
2. Дьяченко М.И., Психологическая готовность человека к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович – Минск, 1976.- 212 с.
3. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. – М.: Просвещение, 1964.- 264 с.
4. Санжаева Р.Д. Формирование психологической готовности старшеклассников к трудовой деятельности в сельском хозяйстве: дис... канд.психол.наук.- М.,1983.- 156 с.
5. Санжаева Р.Д. Психологические механизмы готовности человека к деятельности.- Улан-Удэ: Изд-во Бурятского госуниверситета, 1997.- 178 с.
6. Санжаева Р.Д. Психология безопасности и готовность личности к деятельности на железнодорожном транспорте.- Хабаровск: ДВГУПС, 2005. – 110 с.

*Санжаева Римма Дугаровна, доктор психологических наук, профессор кафедры возрастной и педагогической психологии Бурятского государственного университета. Р.т.(301-2)212649.*

*Sanzhayeva Rimma Dugarovna, doctor of psychological sciences, professor, department of age and pedagogical psychology, Buryat State University.*

УДК 378.146

Т.А. Терехова, В.А. Бухольцева

### **ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О КОНКУРЕНЦИИ И ОЦЕНКА КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ БАЙКАЛЬСКОГО РЕГИОНА**

*В статье выделены основные позиции представления о конкуренции и конкурентоспособности у студентов Байкальского региона, что можно условно объединить в три блока: «допустимые рамки конкуренции», «уровень ощущения себя конкурентоспособным»; «соотношение конкурентоспособности и сотрудничества». Выделены и обоснованы факторы отношения к конкуренции и факторы, характеризующие конкурентоспособность студенчества.*

Т.А. Terekhova, V.A. Bukholtseva

### **THE NOTION OF COMPETITIVENESS AND THE EVALUATION OF COMPETITIVENESS OF THE STUDENTS IN THE BAIKAL REGION**

*The article presents the key notions of competition in general and the students' competitiveness in the Baikal region in particular. These aspects can be grouped in three categories: "the acceptable frames of competition", "the level of self-perception of being competitive", "the correlation between competitiveness and cooperation". The factors of attitude to competition and the factors characterizing competitiveness are determined and approved.*

Проблема конкуренции и конкурентоспособности личности обсуждается в экономической, социально-педагогической и психологической литературе (Ж.И. Айтуганова, И.В. Дарманская, А.Д. Карнышев, В.М. Кожеваткин, В.А. Оганесов, В.С. Суворов, Р.А. Фатхутдинов, С.В. Чегринцова, М.М. Шехтер, Е.А. Подосинникова, О.С. Дейнека и др.). Предметом исследований авторов являются личностные и профессиональные качества субъекта деятельности, внутренние и внешние условия разви-

тия конкурентоспособной личности, системы оценок конкурентоспособности и другие. Несмотря на то, что к проблеме конкурентоспособности обращаются все чаще, психологическое содержание данного феномена остается малоизученным.

Если в основу анализа конкуренции и конкурентоспособности специалистов положить теорию конкурентного преимущества, разработанную Р.А. Фатхутдиновым, то конкуренция – это процесс управления субъектом своими

конкурентными преимуществами для одержания победы или достижения других целей в борьбе с конкурентами за удовлетворение объективных и субъективных потребностей в рамках законодательства или в естественных условиях. А конкуренция между специалистами означает их соперничество за предоставление права выполнения профессиональной деятельности на каком-либо рабочем месте и получения дохода за ее осуществление в течение определенного времени. На рынке профессионального труда специалист, выступая в качестве конкуренции, является собственником товара – рабочая сила, под которой понимается совокупность свойств, например компетенции, посредством которых он может осуществлять профессиональную деятельность. Объектом конкуренции специалистов, с одной стороны, являются рабочие места работодателей с определенными условиями, определенной категорией выполняемой профессиональной деятельности, с другой – потребности работодателей в осуществлении данной профессиональной деятельности. Средством конкуренции специалиста являются эксклюзивные ценности, составляющие его конкурентные преимущества, которые дают ему превосходство перед конкурентами [6].

Конкурентоспособность имеет свои параметры и уровни. Например, на этапе обучения специалистов в профессиональном учебном заведении прослеживается как показатель качества подготовки; на стадии трудоустройства может проявляться как конкурентное

преимущество в показателях качества [5]. Успешная деятельность специалиста, выраженная в самореализации, видна на уровне достижений, уровне компетентностей, психологической и физиологической готовности к предстоящей профессиональной деятельности [7].

Теоретический анализ заявленной проблемы показал, что конкуренция представляется как фактор, стимулирующий личностное и профессиональное развитие в жестких условиях современного мира. Конкурентоспособность – это интегративная характеристика личности, обеспечивающая специалисту более высокий профессиональный статус на соответствующем рынке труда, устойчиво высокий спрос на его услуги. Конкурентоспособность, как интегральная качественная характеристика личности, формируется в деятельности посредством внешних и внутренних условий. Структурными компонентами конкурентоспособности специалиста являются компетентность личности и конкурентоопределяющие качества, включающие внешнее, социальное и внутреннее, профессиональное содержание. Задействованы когнитивный, аффективный и действенный компоненты отношения к конкуренции.

Целью настоящей статьи является выявление представления студентов о конкуренции в профессиональной сфере и особенностей оценки собственной конкурентоспособности.

В исследовании приняли участие студенты высших учебных заведений Забайкальского края и

Иркутской области. В качестве респондентов выступили студенты в возрасте от 18 до 30 лет.

В целях исследования мы разделили специальности, по которым обучаются респонденты, на два профиля: гуманитарный («Журналистика», «Социальная работа», «Психология», «Юриспруденция») и технический («Промышленное и гражданское строительство», «Машиностроение», «Информационные системы в экономике», «Горное дело»). По специальностям гуманитарного профиля в исследовании приняли участие 141 респондент, по специальностям технического профиля – 132 респондента. Всего выборка составила 273 человека.

В качестве диагностического инструментария были использованы авторские методики О.С. Дейнека и Н.А. Ахадовой: опросник отношения к конкуренции (КЗ) и методика ранжирования факторов конкурентоспособности (КСР 2) [1].

Для обработки полученных данных использовались методы параметрической статистики, дискриминантный, корреляционный и факторный анализы.

При исследовании личностных представлений, которые могут повлиять на конкурентоспособность, с помощью опросника отношения к конкуренции (КЗ) О.С. Дейнека акцент ставился на субъективную оценку студентов своих способностей к конкурентной борьбе.

С помощью дискриминантного анализа нами выделены основные позиции отношения к конкуренции у всей выборки респондентов, которые можно условно назвать:

«допустимые рамки конкуренции», «уровень ощущения себя конкурентоспособным»; «соотношение конкурентоспособности и сотрудничества»:

1) «Допустимые рамки конкуренции».

Данная позиция включает утверждения, имеющие как наибольшие значения среднего: «Мне кажется, что конкурентная борьба становится все более жестокой» ( $M=5,9$ ) и «Жизнь – это джунгли, в которых выживает сильнейший» ( $M=5,57$ ), так и наименьшие: «Я считаю, что для достижения своей цели допустимы любые, даже самые жестокие (угрозы, откровенный вред, избиение), методы конкурентной борьбы» ( $M=3,85$ ) и «Я полагаю, что конкуренция – есть наиболее полное выражение войны всех против всех» ( $M=4,06$ ).

На мировоззренческом уровне студенты приняли жесткость рынка, диагностируют общество как конкурентное, но в отношении своего поведения не выбирают крайних форм конкурентной борьбы, не разделяют экстремистский подход.

2) «Степень ощущения себя конкурентоспособным».

Подавляющее число студентов считает, что их конкурентоспособность находится на среднем уровне, что выражено в утверждениях: «По сравнению со своими друзьями я считаю себя более конкурентоспособным человеком во всех сферах жизни» ( $M=4,3$ ), «Я горжусь своей способностью к конкурентной борьбе» ( $M=4,7$ ).

Однако существует неудовлетворенность занимаемыми позициями ( $M=4,5$ ), поэтому молодежь

часто фантазирует о карьере и своих перспективах (M=5,5).

Конкуренция рассматривается как стимулирующий для личностной адаптации фактор, способствующий развитию, мобилизации сил: «В ситуации конкурентной борьбы я могу достичь больших результатов в любом деле, чем при ее отсутствии» (M=4,9), «Ситуация конкурентной борьбы подталкивает меня к большим достижениям» (M=5,6).

3) «Соотношение конкуренции и сотрудничества».

Выявлена высокая степень согласия с утверждениями, направленными на стремление к сотрудничеству и дружбе: «Стремление к сотрудничеству порой более эффективно, чем стремление к конкурентной борьбе» (M=5,2), «Можно конкурировать и быть друзьями» (M=4,8). Но также выявлено противоположное суждение: «Обычно конкурирующие друг с другом люди становятся врагами», которое получило сходный средний балл (M=4,6). Это говорит о несформированности у студентов определенного мнения по поводу того, могут ли конкурирующие стороны поддерживать дружеские отношения.

Приверженность эгоистическим тенденциям не получила ни подтверждения, ни полного отрицания: «Я всегда отстаиваю только свои интересы и желания» (M=4,3), «Я уверен, что альтруизм в отношениях более эффективен, чем эгоизм» (M=4,7).

Анализ максимальных и минимальных средних опросника КЗ выявил следующие конкурентооп-

ределяющие тенденции в студенческой среде:

- жесткие методы конкурентной борьбы;
- стремление к сотрудничеству;
- конкуренция стимулирует достижения и карьерный рост;
- конкуренция – это борьба за выживание;
- отстаивание своих интересов и желаний.

Итак, представители студенчества подтверждают существование конкуренции как данности, естественного фактора в современных социальных условиях, в которых «выживает» только сильнейший (M=5,57), а интенсивность и жесткость конкурентной борьбы рассматривают как постоянно возрастающую (M=5,9), что, несомненно, характерно для современного глобализирующегося экономического и политического пространства.

Тем не менее ситуация конкурентной борьбы является для студентов стимулирующим и мотивирующим фактором для дальнейших достижений (M=5,64; 5,23), и при этом они часто задумываются о своих будущих перспективах и карьере (M=5,49).

Позитивным является тот факт, что будущие специалисты стремятся в своей деятельности к сотрудничеству и признают продуктивную партнерскую конкуренцию как более эффективную, чем стремление к конкурентной борьбе жесткими методами (M=5,2; 3,85). Действительно, в настоящее время намного выгоднее не наносить ущерб конкуренту, а использовать свои конкурентные преимущества.

С помощью метода ранжирования факторов конкурентоспособности (КСР 2) по степени важности с 1-го места (самого важного) и до 14-го мы исследовали личностные представления студентов о факторах, которые могут повысить конкурентоспособность.

На первое место респонденты поставили центрированные на себя факторы, такие как «личные знания» (M=3,34), «целеустремленность» (M=3,48), «способность рисковать» (M=6,71) и «интуиция» (M=6,79). Действительно, в век информационного общества знания являются объективно доминирующим фактором успешности в любом деле, и в конкурентной борьбе в частности. Целеустремленность, подразумевающая под собой волю к победе, крайне необходима представителям всех сфер деятельности. Таким образом, приоритетной для достижения успеха в конкурентной борьбе оказалась когнитивно-волевая сфера личности с элементами способности идти на риск.

Личностные качества, такие как «самоутверждение» (M=6,8), «сотрудничество» (M=6,89) и «новаторство» (M=6,91), проявляются у молодежи на среднем уровне, хотя, на наш взгляд, эти качества в современном глобализирующемся обществе должны являться одними из доминирующих. Все основные успехи в нынешней конкурентной борьбе происходят за счет внедрения новых технологий, инноваций, новаторства, а для этого необходима определенная степень рискованности. Ну а продуктивная партнерская конкуренция, несомненно, в настоящее время выгод-

нее, чем разрушительная оппозиционная.

На 7-е и 8-е места респонденты поставили факторы внешней среды, которые возможно приобрести в течение жизни: «деньги» (M=7,21) и «хорошие друзья» (M=7,5). Это уже не личностно ориентированные, а внешние приоритеты в конкуренции.

И, наконец, ранжирование явно показало, что у студентов, к сожалению, «этичность» (M=8,64) и «мораль» (M=9,1) не совсем совместимы с успешной конкурентной борьбой, также нет надежды на «защиту законом» (M=9,31). То есть государство не воспринимается как гарант поддержания честных правил конкурентной борьбы.

Позитивен тот факт, что «агрессивность» (M=11,07) и «физическая сила» (M=11,14) также не являются доминирующими факторами конкурентоспособности, а наоборот занимают последние места при ранжировании.

Для более глубокого анализа полученных результатов обратимся к структурным характеристикам.

В результате факторного анализа данных опросника КЗ при использовании критерия Кайзера было выделено 5 факторов отношения к конкуренции (уровень покрытия объясняемой дисперсией равен 53 %) (табл.1).

Содержание первого фактора составили утверждения, касающиеся использования возможных средств для достижения цели и методов конкурентной борьбы, а также способности применять данные методы. Данный фактор

можно интерпретировать как фактор «средства достижения, приоритетные в конкурентной борьбе».

Таблица 1

*Факторная матрица представления о конкуренции студентов  
(общая выборка 211 чел.)*

| №  | Фактор и его компоненты  | Факторный вес |
|--|--|---------------|
| 1.   | Средства достижения, приоритетные в конкурентной борьбе:   |               |
|  | - Для достижения своей цели допустимы даже самые жестокие методы конкурентной борьбы.                        | ,721          |
|  | - Я сделал бы практически все возможное, чтобы обогнать всех своих конкурентов.                              | ,698          |
|  | - Я отношусь к конкуренции как к борьбе за выживание.  | ,671          |
|  | - Я горжусь своей способностью к конкурентной борьбе.  | ,583          |
|  | - По сравнению со своими друзьями я считаю себя более конкурентоспособным человеком во всех сферах жизни.    | ,508          |
|  | - Я полагаю, что конкуренция есть наиболее полное выражение войны всех против всех.                          | ,499          |
| 2.   | У меня бывают такие периоды, связанные с желанием обогнать всех своих соперников, что я не могу успокоиться. | ,457          |
|  | Стимулирование успеха в конкурентной борьбе:   |               |
|  | - Меня стимулирует ситуация конкуренции в деятельности.  | ,790          |
|  | - Ситуация конкурентной борьбы подталкивает меня к большим достижениям.                                      | ,741          |
|  | - В ситуации конкурентной борьбы я могу достичь больших результатов в любом деле, чем при ее отсутствии.     | ,651          |
| 3.   | - Я думаю о своих возможных конкурентах во всех делах.   | ,569          |
|  | - Мне кажется, что конкурентная борьба в современных условиях становится все более жестокой.                 | ,529          |
|  | Закрепление собственной позиции в конкурентной борьбе:   |               |
|  | - Я часто фантазирую о карьере и своих перспективах.   | ,691          |
| - Те позиции в жизни, которые я занимаю, всегда для меня недостаточны. | ,631   |               |
| - Я всегда отстаиваю только свои интересы и желания.                   | ,612   |               |
| - Современная жизнь-это джунгли, в которых выживает сильнейший.        | ,533   |               |

| №  | Фактор и его компоненты   | Факторный вес |
|----|---|---------------|
| 4. | Конкуренция как ориентация на сотрудничество в конкурентной борьбе:                                     |               |
|    | - Я всегда стараюсь действовать с учетом интересов другого человека.                                    | ,779          |
|    | - Я хотел бы быть таким же способным к конкурентной борьбе, как и мои друзья.                           | ,684          |
|    | - Я уверен, что альтруизм в отношениях более эффективен, чем эгоизм.                                    | ,533          |
|    | - Стремление к сотрудничеству в настоящее время более эффективно, чем стремление к конкурентной борьбе. | ,519          |
| 5. | Конкуренция как ориентация на соперничество в конкурентной борьбе:                                      |               |
|    | - Можно конкурировать и в то же время быть друзьями.  | -,765         |
|    | - Обычно конкурирующие друг с другом люди становятся врагами.   | ,635          |

Второй фактор состоит из утверждений, касающихся стимулирующей роли конкуренции в профессиональной деятельности; кроме того, оценивается личная способность к конкурентной борьбе и позитивные результаты борьбы. Поэтому этот фактор можно интерпретировать как фактор «стимулирование успеха в конкурентной борьбе».

В третий фактор входят утверждения, касающиеся своего положения на конкурентном рынке и способности отстоять и укрепить данное положение. Данный фактор можно интерпретировать как фактор «закрепление собственной позиции в конкурентной борьбе».

Содержание четвертого фактора составили утверждения, описывающие социальные ориентации на конкуренцию как ориентацию на сотрудничество и альтруизм, что подтверждает тенденцию современной молодежи на уход от жестких методов конкурентной борьбы и переход к более альтруистичным, гуманистическим тен-

денциям. Данный фактор можно назвать «конкуренция как ориентация на сотрудничество в конкурентной борьбе».

В пятом факторе описаны представления о конкуренции как ориентации на соперничество и конфронтацию. Студенты считают, что конкурирующие люди не могут оставаться друзьями. Данный фактор можно назвать «конкуренция как ориентация на соперничество в конкурентной борьбе».

Будущие специалисты признают тот факт, что современное общество использует жесткие методы конкурентной борьбы и допускает их использование в качестве средств достижения цели. Тем не менее существуют противоположные тенденции по отношению к конкуренции как конфронтации ориентации на сотрудничество и соперничество. Однако в своем реальном поведении студенты более склонны к сотрудничеству, альтруизму, дружбе, чем к вражде и жестокости.

При этом сама ситуация конкуренции стимулирует к деятельности, что в свою очередь приводит к большим результатам и достижениям. Также молодые специалисты ориентированы на закрепление и удержание своей позиции в конкурентной борьбе, что объясняется их стремлением занять свое место в профессиональной среде.

Факторная матрица метода ранжирования факторов конкурентоспособности (КСР 2) после ротации выявила четкую и гармоничную картину, описываемую пятью факторами, что свидетельствует об удачном выборе ассоциаций (при уровне покрытия объясняемой дисперсией 52%) (табл. 2).

Таблица 2

*Факторная матрица конкурентоспособности (общая выборка 211 чел.)*

| № | Фактор и его компоненты  | Факторный вес |
|---|--|---------------|
| 1 | Морально-этические предпосылки конкурентоспособности                                 |               |
|   | - Мораль   | 0,72          |
|   | - Этичность  | 0,71          |
|   | - Агрессивность  | -0,44         |
|   | - Деньги   | -0,46         |
|   | - Способность рисковать  | -0,74         |
| 2 | Сотрудничество на основе инновационного и волевого компонентов конкурентоспособности |               |
|   | - Целеустремленность   | 0,79          |
|   | - Сотрудничество   | 0,52          |
|   | - Новаторство  | 0,5           |
|   | - Физическая сила  | -0,5          |
| 3 | Защищенность законом   |               |
|   | - Пол  | 0,69          |
|   | - Защита законом   | 0,57          |
|   | - Хорошие друзья   | -0,67         |
| 4 | Профессионализм  |               |
|   | - Знания   | 0,73          |
|   | - Интуиция   | 0,59          |
| 5 | Влияние выбора специальности на доход  |               |
|   | - Доход  | 0,76          |
|   | - Специальность  | 0,69          |

Ядро первого фактора составляет морально-этическая сторона конкуренции, как внутренне беспокойщий фактор, представителей будущих специалистов, хотя по средним показателям эти ассоциации стоят на последних позициях.

Фактор можно интерпретировать как «морально-этические предпосылки конкуренции».

Естественно, что сотрудничество отрицает применение физической силы. Так как целеустремленность системообразующее ка-

чество структуры воли, сотрудничество и новаторство вошли с наибольшими нагрузками. Второй фактор можно интерпретировать как «сотрудничество на основе инновационного и волевого компонентов конкурентоспособности».

Третий фактор описывает противопоставление таких ассоциаций, как «защита законом» и «хорошие друзья». То есть человек ощущает себя более защищенным законом, когда у него нет хороших друзей. Данный фактор можно назвать «защищенность законом».

В четвертый фактор с большими нагрузками вошли такие ассоциации, как знания и опыт (интуиция приходит к человеку через опыт), то есть профессиональные навыки. Фактор можно назвать «профессионализм».

Так как люди обеспокоены своей будущей зарплатой еще задолго до начала трудовой жизни, то выбор будущей профессии очень сильно влияет на доход. Пятый фактор можно интерпретировать, как «влияние выбора специальности на доход».

Таким образом, студенты противопоставляют морально-этическую сторону конкурентной борьбы жестким, агрессивным и рискованным методам достижения цели; ориентированы на сотрудничество на основе инновационного, волевого компонентов конкурентоспособности и профессиональных знаний и навыков. При этом четко видят зависимость успешности в профессии, экономической доходности своей деятельности от выбранной специализации, а также отрицают защищен-

ность конкурентной борьбы со стороны закона и действенность государственной поддержки.

Приведем результаты сравнительного исследования отношения к конкуренции у представителей гуманитарных и технических специальностей.

Сравнив средние значения по  $t$  – критерию Стьюдента, мы обнаружили значимые различия только по двум утверждениям: «Мне кажется, что конкурентная борьба в современных условиях становится все более жестокой» ( $t=-2,066$ ;  $p<0,05$ ) и «Для достижения своей цели допустимы даже самые жестокие методы конкурентной борьбы» ( $t=-2,268$ ;  $p<0,05$ ). В целом средние оценки представителей технического профиля выше оценок студентов гуманитарного профиля на 0,4 балла, что говорит о большей включенности в конкурентную борьбу специалистов с техническим уклоном. Студенты технических специальностей в сравнении с гуманитарными специальностями приемлют более жестокие методы конкурентной борьбы и ощущают себя более конкурентоспособными. Тем не менее все студенты указывают на то, что ситуация конкуренции стимулирует их к деятельности и обуславливает большие достижения, а также поддерживает стремление не отставать от своих конкурентов.

Сравнительный анализ средних показателей методики ранжирования факторов конкурентоспособности (КСР 2) среди студентов гуманитарного и технического профиля выявил результаты, представленные в таблице 3.

Значимые различия в представлениях о факторах, которые могут повысить конкурентоспособность, проявились в том, что представители технической специализации выше ценят целеустремленность личности и ставят его на первое место в списке, представители гуманитарной специализации выше всего оценивают интеллект человека, его профессиональные знания.

Студенты технического профиля считают, что одними из качеств, важных в конкурентной

борьбе, являются: способность и умение рисковать (3 место) и новаторство (4 место), в то время как студенты-гуманитарии поставили данные качества только на 6 и 7 место соответственно. Между тем гуманитарии как одно из важных качеств выделяют интуицию (3 место) и сотрудничество (4 место), у технарей – 7 и 8 место. Также студенты-технари значимо выше оценивают такой фактор, как деньги, который может помочь в конкурентной борьбе.

Таблица 3

*Сравнение выставленных ранговых мест факторов конкурентоспособности в представлении студентов гуманитарных и технических специальностей (в порядке убывания)*

| Ранг | У представителей гуманитарных специальностей | У представителей технических специальностей |
|------|--|---|
| 1    | Знания                                       | Целеустремленность                          |
| 2    | Целеустремленность                           | Знания                                      |
| 3    | Интуиция                                     | Способность рисковать                       |
| 4    | Сотрудничество                               | Новаторство                                 |
| 5    | Самоутверждение                              | Самоутверждение                             |
| 6    | Способность рисковать                        | Деньги                                      |
| 7    | Новаторство                                  | Интуиция                                    |
| 8    | Хорошие друзья                               | Сотрудничество                              |
| 9    | Деньги                                       | Хорошие друзья                              |
| 10   | Этичность                                    | Этичность                                   |
| 11   | Мораль                                       | Защита законом                              |
| 12   | Защита законом                               | Мораль                                      |
| 13   | Физическая сила                              | Агрессивность                               |
| 14   | Агрессивность                                | Физическая сила                             |

Таким образом, у студентов-технарей преобладает волевой и действенный компоненты, а также внешние факторы, у студентов-гуманитариев – когнитивный компонент. Студенты обоих профилей деятельности в ряде факторов, в наименьшей степени влияющих на конкурентоспособность, называ-

ют: мораль, защиту законом, физическую силу и агрессивность, что и подтверждает анализ результатов общей выборки.

Результаты сравнения факторного анализа компонент отношения к конкуренции (К3) студентов гуманитарных и технических специальностей представлены в табл. 4.

Студенты технического профиля ощущают себя более включенными в конкурентную борьбу и конкурентоспособными, а также приемлют более жестокие методы конкурентной борьбы, чем представители гуманитарного профиля.

И гуманитарии, и технари указывают на то, что конкуренция – это стимулирующий фактор для

развития и продвижения в профессиональной деятельности. Но для студентов гуманитарных специальностей данное свойство конкуренции является главенствующим, тогда как для студентов-технарей конкуренция – это в большей степени поле для применения различных методов конкурентной борьбы.

Таблица 4

*Факторная матрица отношения к конкуренции студентов гуманитарных и технических специальностей*

| Гуманитарные специальности   |  |   | Технические специальности |   |               |
|--|--|---|---------------------------|---|---------------|
| №  | Факторы и их компоненты  | Факторный вес   | №                         | Факторы и их компоненты   | Факторный вес |
| 1.   | Стимулирование успеха в конкурентной борьбе  | 0,87  | 1.                        | Приоритет жестоких методов в конкурентной борьбе                                      | 0,8           |
|  | - Ситуация конкурентной борьбы подталкивает меня к большому достижению.                                  |   |                           | - Я отношусь к конкуренции как к борьбе за выживание.                                 |               |
|  | - Меня стимулирует ситуация конкуренции в деятельности.  |   |                           | - Я сделал бы практически все возможное, чтобы обогнать всех своих конкурентов.       |               |
|  | - В ситуации конкурентной борьбы я могу достичь больших результатов в любом деле, чем при ее отсутствии. |   |                           | - Для достижения своей цели допустимы даже самые жестокие методы конкурентной борьбы. |               |
|  | - Я думаю о своих возможных конкурентах во всех делах.   |   |                           | - Обычно конкурирующие люди становятся врагами.                                       |               |
| - У меня бывают такие периоды, связанные с желанием обогнать всех своих соперников, что я не могу успокоиться. | 0,84   | - Я думаю о своих возможных конкурентах во всех делах.  | 0,76                      |   |               |
|  | 0,77   | - У меня бывают такие периоды, связанные с желанием обогнать всех своих соперников, что я не могу ус- | 0,7                       |   |               |
|  | 0,52   |   | 0,56                      |   |               |
|  | 0,46   |   | 0,56                      |   |               |

| Гуманитарные специальности |  |   | Технические специальности |   |   |
|----------------------------|--|---|---------------------------|---|---|
| №                          | Факторы и их компоненты  | Факторный вес   | №                         | Факторы и их компоненты   | Факторный вес   |
|                            |  |   |                           | покоиться.<br>- Я полагаю, что конкуренция есть наиболее полное выражение войны всех против всех.   | 0,51<br><br>0,43  |
| 2.                         | <p>Методы, приоритетные в конкурентной борьбе</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Для достижения своей цели допустимы даже самые жестокие методы конкурентной борьбы.</li> <li>- Я сделал бы практически все возможное, чтобы обогнать всех своих конкурентов.</li> <li>- Я горжусь своей способностью к конкурентной борьбе.</li> <li>- Я отношусь к конкуренции как к борьбе за выживание.</li> <li>- Я полагаю, что конкуренция есть наиболее полное выражение войны всех против всех.</li> <li>- Жизнь – это джунгли, в которых выживает сильнейший.</li> <li>- По сравнению со своими друзьями я считаю себя более конкурентоспособным человеком во всех сферах жизни</li> </ul> | <p>0,78</p> <p>0,72</p> <p>0,62</p> <p>0,59</p> <p>0,57</p> <p>0,46</p> <p>0,44</p> | 2.                        | <p>Стимулирование успеха в конкурентной борьбе</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ситуация конкурентной борьбы подталкивает меня к большим достижениям.</li> <li>- Меня стимулирует ситуация конкуренции в деятельности.</li> <li>- В ситуации конкурентной борьбы я могу достичь больших результатов в любом деле, чем при ее отсутствии.</li> <li>- Я горжусь своей способностью к конкурентной борьбе.</li> <li>- Можно конкурировать и в то же время быть друзьями</li> </ul> | <p>0,83</p> <p>0,79</p> <p>0,64</p> <p>0,62</p> <p>0,52</p> |

Т.А. Терехова, В.А. Бухольцева. Представления о конкуренции и оценка конкурентоспособности студентов Байкальского региона

| Гуманитарные специальности |   |               | Технические специальности |   |               |
|----------------------------|---|---------------|---------------------------|---|---------------|
| №                          | Факторы и их компоненты   | Факторный вес | №                         | Факторы и их компоненты   | Факторный вес |
| 3.                         | Конкуренция как ориентация на сотрудничество в конкурентной борьбе<br>- Я стараюсь действовать с учетом интересов другого человека.<br>- Стремление к сотрудничеству в настоящее время более эффективно, чем стремление к конкурентной борьбе.<br>- Мне кажется, что конкурентная борьба в современных условиях становится все более жестокой.<br>- Я хотел бы быть таким же способным к конкурентной борьбе, как и мои друзья. | 0,76          | 3.                        | Закрепление собственной позиции в конкурентной борьбе<br>- Те позиции в жизни, которые я занимаю, всегда для меня недостаточны.<br>- Я часто фантазирую о карьере и своих перспективах.   | 0,75          |
|                            |   | 0,57          |                           |   | 0,73          |
|                            |   | 0,49          |                           |   |               |
|                            |   | 0,43          |                           |   |               |
| 4.                         | Закрепление собственной позиции в конкурентной борьбе<br>- Я уверен, что альтруизм более эффективен, чем эгоизм.<br>- Я часто фантазирую о карьере и своих перспективах.<br>- Я всегда отстаиваю только свои интересы и желания.  | 0,79          | 4.                        | Конкуренция как ориентация на сотрудничество в конкурентной борьбе<br>- Я хотел бы быть таким же способным к конкурентной борьбе, как и мои друзья.<br>- Я стараюсь действовать с учетом интересов другого человека.<br>- Я уверен, что альтруизм в отношениях более эффективен, чем эгоизм | 0,74          |
|                            |   | 0,57          |                           |   | 0,7           |
|                            |   | 0,47          |                           |   | 0,54          |
| 5.                         | Конкуренция как ориентация на соперничество<br>- Можно конкурировать и в то же время быть друзьями.<br>- Те позиции в жизни,  | -0,72         | 5.                        | Конкуренция как конфронтация ориентации на сотрудничество и соперничество<br>- Стремление к сотрудничеству в  |               |

| Гуманитарные специальности |  |               | Технические специальности |   |               |
|----------------------------|--|---------------|---------------------------|---|---------------|
| №                          | Факторы и их компоненты                          | Факторный вес | №                         | Факторы и их компоненты   | Факторный вес |
|                            | которые я занимаю, всегда для меня недостаточны. | 0,61          |                           | настоящее время более эффективно, чем стремление к конкурентной борьбе. | 0,76          |
|                            | - Обычно конкурирующие люди становятся врагами   | 0,56          |                           | - Жизнь – это джунгли, в которых выживает сильнейший                    | 0,74          |

Представители технических специальностей в конкурентоспособности личности делают акцент на целеустремленность, а представители гуманитарных специальностей делают ставку на интеллект человека, его профессиональные знания. Студенты технического профиля среди качеств личности, которые могут повысить конкурентоспособность, называют способность рисковать и новаторство, в то время как студенты гуманитарии выделяют интуицию и сотрудничество. Это в целом можно объяснить спецификой деятельности специалистов обоих профилей: для технаря и предпринимателя важно уметь видеть инновационные проекты и не бояться превратить их в жизнь; а для гуманитариев важно умение сотрудничать и общаться с людьми. Студенты обоих профилей деятельности в ряде факторов, в наименьшей степени влияющих на конкурентоспособность, называют мораль, защиту законом, физическую силу и агрессивность.

Приоритетным для достижения успехов в конкурентной борьбе у студентов-технарей оказались волевой и действенный компоненты,

у студентов-гуманитариев – когнитивный компонент.

У представителей обеих сфер деятельности существуют противоречивые мировоззренческие представления о конкуренции как о конфронтации ориентации на сотрудничество и соперничество, что можно объяснить несформировавшимися взглядами на существование конкуренции в профессиональной деятельности из-за отсутствия опыта. Также студенты обеспокоены своим положением на конкурентном рынке и хотят укрепить свои позиции.

#### *Литература*

1. Ахадова Н.А. Особенности отношения к конкуренции в сферах политики предпринимательства в современной России: дис. ... на соиск. учен. степ. канд. психол. наук. -СПб, 2004.
2. Журавлев А.Л., Ушаков Д.В. Образование и конкурентоспособность нации: психологические аспекты //Психологический журнал. -2009. -Том 30. -№1. – С. 5–13.
3. Карнышев А.Д., Жуков К.С., Шестак В.Ф. Психология и технология политического соперничества. – М.: ИМА-Пресс, 2001. – 207 с.
4. Карнышев А.Д., Бурменко Т.Д., Иванова Е.А. Человек и собственность. – Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2006. -362 с.
5. Славова Л.Д. Конкурентоспособность молодого специалиста в современных реалиях [Электронный ресурс] // Ин-

тернет: [http://www.rusnauka.com/9\\_EISN\\_2007/Economics/21465.doc.htm](http://www.rusnauka.com/9_EISN_2007/Economics/21465.doc.htm)

6. Фатхутдинов Р. А. Конкурентоспособность как национальная кадровая проблема. // Высшее образование в России. – 1999. – № 2. – С. 18-22.

7. Холодцева Е.Л. Рыночная ориентация характера конкурентоспособной личности // Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности: материалы II междунар. интернет-конф., январь – май 2007.

*Терехова Татьяна Александровна*, доктор психологических наук, профессор кафедры социальной и экономической психологии Байкальского государственного университета экономики и права (БГУЭП). E-mail: [terehovata@mail.ru](mailto:terehovata@mail.ru)

*Бухольцева Виталина Александровна*, магистрант кафедры социальной и экономической психологии Байкальского государственного университета экономики и права (БГУЭП). E-mail: [vitalina29@mail.ru](mailto:vitalina29@mail.ru)

*Terekhova Tatyana Alexandrovna*, doctor of psychological sciences, professor, department of social and economic psychology, Baikal State University of Economics and Law (BSUEL).

*Bukholtseva Vitalina Alexandrovna*, graduate student, department of social and economic psychology, Baikal State University of Economics and Law (BSUEL).

УДК 159.9: 796

Л.И. Эрхитуева

### ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ УРОВНЯ ПСИХИЧЕСКОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ И ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ СПОРТСМЕНОВ

*В статье рассматриваются результаты исследования по проблеме психической саморегуляции и лидерских качеств спортсменов. Выявлены зависимость уровня саморегуляции лидерских качеств.*

**Ключевые слова:** психическая саморегуляция, эмоциональные состояния, стили саморегуляции, лидерские качества, спортивная деятельность.

L.I. Erkhituyeva

### THE FEATURES OF INTERRELATION BETWEEN LEVEL OF MENTAL SELF-CONTROL AND LEADER QUALITIES OF ATHLETES

*The article deals with the results of research of a problem of mental self-control and leader qualities of athletes. The dependence of self-control level of leader qualities has been revealed.*

**Keywords:** mental self-control, emotional conditions, styles of self-control, leader qualities, sports activity.

Интерес к проблеме психической саморегуляции возрос за последние годы, о чем свидетельствует тот факт, что к феномену и понятию саморегуляции обращаются в своих исследованиях пред-

ставители самых разных психологических дисциплин. Особую роль в становлении современных представлений о саморегуляции сыграл системный подход, в рамках которого подчеркивается необходи-

мость ее изучения как процесса, имеющего многоуровневую детерминацию.

Многолетние исследования показали, что проблема эмоциональной стабильности спортсменов не может быть решена только за счет разработки эффективных средств регуляции эмоциональных состояний. На данный момент недостаточно внимания уделяется развитию навыков осознанной саморегуляции деятельности, формирующей чувство контроля ситуации, необходимое для успешного преодоления соревновательного стресса.

Целью настоящего исследования является изучение зависимости уровня саморегуляции от лидерских качеств спортсменов.

Трудности в изучении данного вопроса возникают из-за отсутствия целостного представления о структуре саморегуляции и противоречивости имеющихся подходов. Многолетние исследования показали, что проблема эмоциональной стабильности спортсменов не может быть решена только за счет разработки эффективных средств регуляции эмоциональных состояний. На данный момент недостаточно внимания уделяется развитию навыков осознанной саморегуляции деятельности, формирующей чувство контроля ситуации, необходимое для успешного преодоления соревновательного стресса.

Именно эти факторы подчеркивают практическую значимость данной работы, так как в ее рамках нам удалось непосредственно рассмотреть и проанализировать основные характеристики саморегу-

ляции. Знание этих факторов и управление ими может предотвратить многие ситуации и повысить эффективность спортивной деятельности, а также достичь целей с минимальными психологическими и физиологическими потерями.

Исследование проводилось на базе ГОУ «Училище олимпийского резерва» Республики Бурятия. В исследовании приняло участие 85 студентов II и III курсов УОР в возрасте от 16 до 19 лет, 30 – девушек и 55 – юношей, по специализациям: вольная борьба, стрельба из лука, бокс, легкая атлетика, волейбол и таэквон-до.

Уровень саморегуляции определялся посредством использования методик «Оценка психической надежности» и «Стиль саморегуляции поведения». Особенности проявления лидерских качеств оценивались методикой «Я – лидер».

Количественная и качественная обработка результатов по данным методикам представлена в нижеприведенных таблицах 1, 2, 3.

В соответствии с целью нашего исследования мы выявили зависимость уровня саморегуляции лидерских качеств. Сравнение проводилось с помощью коэффициента линейной корреляции Пирсона.

По результатам исследования определилась прямая зависимость соревновательно-эмоциональной устойчивости и такого качества, как творческий подход:  $r_{\text{эмп}}=0,250 > r_{\text{кр}}=0,206$  ( $p \leq 0,05$ ). Чем выше уровень умения творческого подхода, тем выше соревновательно-эмоциональная устойчивость.

Таблица 1

*Количественное распределение испытуемых по шкалам опросника «Стиль саморегуляции поведения», %*

| Шкала                       | низкие | средние | высокие |
|-----------------------------|--------|---------|---------|
| Планирование                | 6      | 32      | 62      |
| Моделирование               | 4      | 54      | 42      |
| Программирование            | 0      | 47      | 53      |
| Оценка результатов          | 20     | 56      | 24      |
| Гибкость                    | 7      | 55      | 38      |
| Самостоятельность           | 12     | 48      | 40      |
| Общий уровень саморегуляции | 0      | 65      | 35      |

Таблица 2

*Количественное распределение испытуемых по шкалам опросника «Оценка психической надежности», %*

| Шкала                                      | низкие | средние | высокие |
|--|--------|---------|---------|
| Соревновательно-эмоциональная устойчивость | 89     | 8       | 3       |
| Саморегуляция                              | 45     | 22      | 33      |
| Мотивационно-энергетический компонент      | 46     | 7       | 47      |
| Стабильность, помехоустойчивость           | 80     | 5       | 15      |

Таблица 3

*Количественное распределение испытуемых по шкалам опросника «Я – лидер», %*

| Шкала                            | низкие | средние | высокие |
|----------------------------------|--------|---------|---------|
| Умение управлять собой           | 5      | 47      | 48      |
| Осознание цели                   | 0      | 45      | 55      |
| Умение решать проблемы           | 0      | 45      | 55      |
| Наличие творческого подхода      | 0      | 53      | 47      |
| Влияние на окружающих            | 0      | 73      | 27      |
| Знание правил организации работы | 1      | 40      | 59      |
| Организаторские способности      | 7      | 38      | 55      |
| Умение работать с группой        | 0      | 35      | 65      |

Выявилась прямая зависимость мотивационно-энергетического компонента и знаний правил организационной работы:  $гэмр=0,207 > гкр=0,206$  ( $p \leq 0,05$ ). Чем лучше спортсмен знает правила организационной работы, тем выше его

мотивационно-энергетический компонент.

Также выявилась прямая зависимость показателя планирования от умения управлять собой:  $гэмр=0,206 > гкр=0,206$  ( $p \leq 0,05$ ). Чем выше умение управлять со-

бой, тем выше качество планирования.

Была обнаружена прямая зависимость умения управлять собой от общего уровня саморегуляции:  $гэмр=0,210 > гкр=0,206$  ( $p \leq 0,05$ ). Чем выше умение управлять собой, тем выше общий уровень саморегуляции.

Кроме того, обнаружена обратная зависимость умения решать проблемы от гибкости:  $гэмр=-0,246 > гкр=0,206$  ( $p \leq 0,05$ ). Чем выше гибкость, тем ниже умение решать проблемы.

И, наконец, выявилась обратная зависимость оценки полученных результатов от наличия творческого подхода:  $гэмр=-0,275 > гкр=0,272$  ( $p \leq 0,01$ ). Чем выше оценка результатов, тем ниже наличие творческого подхода.

Из вышесказанного можно сделать определенные выводы. Мы предполагаем, что исходя из специфики спортивной деятельности можно утверждать, что такой стиль саморегуляции, как планирование, положительно влияет на умение управлять собой, что, в свою очередь, повышает общий уровень саморегуляции. Для повышения мотивации спортсмена необходимо давать знания теоретического и тактического характера, также освещать организационные моменты тренировок, сборов, а также собственно соревнований.

По нашему мнению, такое качество, как наличие творческого подхода, необходимо для поддержания соревновательно-эмоциональной устойчивости, так как на соревнованиях спортсмен может действовать, выходя за

рамки разработанной схемы действий. Но для адекватного оценивания своей деятельности творческий подход не обязателен, здесь необходимо рассматривать свою деятельность, опираясь на реальные факты. Для решения проблем в спорте не всегда необходимо быть гибким, так как эти проблемы носят, в основном, соревновательный характер.

В результате сравнения показателей спортсменов с помощью теста на выявление лидерских качеств выявились значимые различия между двумя группами: спортсменами с высоким уровнем саморегуляции и спортсменами с низким уровнем саморегуляции.

Уровень умения управлять собой спортсменов с высоким уровнем саморегуляции выше уровня умения управлять собой спортсменов с низким уровнем саморегуляции ( $X_1=16,5$ ;  $X_2=14,2$  при  $tэмр=2,89 > tкр=2,650$ ;  $p \leq 0,01$ ).

По результатам сравнения средних арифметических значений выявилось, что в первой группе уровень умения управлять собой выше, чем во второй. Это говорит о том, что спортсменам с высоким уровнем саморегуляции присущ высокий уровень умения управлять собой, то есть они более уверены, не боятся выражать собственные мысли, спокойно принимают неудачи и учатся на них в отличие от спортсменов с низким уровнем саморегуляции.

В результате сравнения показателей спортсменов по опроснику на определение лидерских качеств также выявились значимые различия между двумя группами: спортсменами с высоким уровнем само-

регуляции и спортсменами с низким уровнем саморегуляции.

Уровень умения решать проблемы спортсменов с высоким уровнем саморегуляции выше уровня умения решать проблемы спортсменов с низким уровнем саморегуляции ( $X_1=16,5$ ;  $X_2=15,1$  при  $t_{эмп}=2,96 > t_{кр}=2,650$ ;  $p \leq 0,01$ ).

По результатам сравнения средних арифметических значений выявилось, что в первой группе уровень умения решать проблемы выше, чем во второй. Это говорит о том, что спортсменам с высоким уровнем саморегуляции присущ более высокий уровень умения решать проблемы, чем спортсменам с низким уровнем саморегуляции, то есть перед тем, как приступить к решению какой-либо проблемы, первые сначала выделяют в ней главное, рассматривают все возможные варианты решения, учитывают реальную ситуацию и опыт других, в отличие от спортсменов с низким уровнем саморегуляции.

В результате сравнения показателей спортсменов выявились зна-

чимые различия между двумя группами: спортсменами с высоким уровнем саморегуляции и спортсменами с низким уровнем саморегуляции.

Уровень организаторских способностей спортсменов с высоким уровнем саморегуляции выше уровня организаторских способностей спортсменов с низким уровнем саморегуляции ( $X_1=16,5$ ;  $X_2=14,7$  при  $t_{эмп}=2,72 > t_{кр}=2,650$ ; различия значимы при  $p \leq 0,01$ ).

Сравнение средних арифметических значений показало, что в первой группе уровень организаторских способностей выше, чем во второй группе. Следовательно, спортсмены с высоким уровнем саморегуляции более инициативны, лучше ориентируются в сложных ситуациях, предпочитают в важном деле принимать самостоятельные решения, в отличие от спортсменов с низким уровнем саморегуляции.

Показатели лидерских качеств у спортсменов с высоким и низким уровнем саморегуляции представлены в таблице 4.

Таблица 4

Показатели лидерских качеств спортсменов  
(методика «Я – лидер» (при  $v=66$ ))

| Качества                    | Спортсмены с высоким уровнем саморегуляции | Спортсмены с низким уровнем саморегуляции | tэмп | Доверительная вероятность | tкр   |
|-----------------------------|--|---|------|---------------------------|-------|
|                             | M±σ  | M±σ                                       |      |                           |       |
| Умение управлять собой      | 16,5±11,9                                  | 14,2±8,8                                  | 2,89 | $p \leq 0,01$             | 2,650 |
| Умение решать проблемы      | 16,5±4,7                                   | 15,1±3,2                                  | 2,96 | $p \leq 0,01$             | 2,650 |
| Организаторские способности | 16,5±7,9                                   | 14,7±6,4                                  | 2,72 | $p \leq 0,01$             | 2,650 |

Установлено, что спортсмены с высоким и низким уровнем саморегуляции существенно различаются друг от друга по некоторым показателям. Так, например, две группы различны по такому качеству, как умение управлять собой. Спортсмены с высоким уровнем саморегуляции отличаются уверенностью, более самостоятельны, не боятся выражать свои чувства, понимают свое состояние, могут регулировать свое поведение.

Также две группы различны по умению решать проблемы и организаторским способностям. Спортсмены с высоким уровнем саморегуляции отличаются рассудительностью, инициативностью, самостоятельностью и решительностью.

Высокий уровень саморегуляции предполагает, что испытуемые в той или иной степени самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменения условий, выдвижение и достижение целей у них в большей степени осознано. При высокой мотивации достижения они способны формировать

такой стиль саморегуляции, который позволяет компенсировать влияние личностных, психологических особенностей, препятствующих достижению цели. Чем выше общий уровень осознанной саморегуляции, тем легче человек овладевает новыми видами активности, увереннее чувствует себя в незнакомых ситуациях, тем стабильнее его успехи в привычных видах деятельности.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы: чем выше уровень саморегуляции, тем ярче выражены лидерские качества: такие как самообладание, осознание поставленной цели, настойчивость, креативность, инициативность, умение работать с группой.

По шкале «Общий уровень саморегуляции» не выявлено испытуемых с низкими показателями, что говорит о той или иной степени самостоятельности, гибкости и адекватности, реагирования на изменения условий, выдвижение и достижение целей у них в большей степени осознано.

*Эрхитуева Любовь Ильинична*, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры общей и социальной психологии Бурятского государственного университета. E-mail: [lu-ba7@rambler.ru](mailto:lu-ba7@rambler.ru)

*Erkhitueva Lubov Ilyinichna*, candidate of psychological sciences, senior teacher, department of general and social psychology, Buryat State University.

---

# ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

УДК 378.1+37.013.42

Т.С. Базарова

## РЕГИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА»

*Статья раскрывает специфику и особенности профессиональной подготовки социального работника в вузе. Рассматривается содержание образования с учетом профессиональной деятельности будущего специалиста в поликультурном регионе. Представлена характеристика регионального компонента образовательной программы по направлению «социальная работа» в Бурятском государственном университете.*

**Ключевые слова:** социальная работа, социальный работник, профессиональная подготовка, содержание образования, региональный компонент, этнокультурная среда, система социальной защиты населения.

T.S. Bazarova

## THE REGIONAL ORIENTATION OF EDUCATIONAL CONTENT IN THE COURSE «SOCIAL WORK»

*The article reveals the specific character and features of professional training of social worker in a higher education institution. The article deals with the content of education in consideration with professional activity of future expert in a multicultural region. The characteristic of regional component of the educational program in the course «social work» at the Buryat state university has been presented.*

**Keywords:** social work, social worker, professional training, content of education, regional component, ethnocultural environment, system of social protection of the population.

Проблема соотношения национальных и интернациональных компонентов содержания образования и воспитания является актуальной в профессиональной подготовке будущих специалистов по социальной работе.

Одной из ведущих детерминант содержания образования является

его цель, в которой находят концентрированное выражение как интересы общества, так и интересы личности.

Исходя из разработанной нами модели социального работника система его профессиональной подготовки в вузе направлена на формирование профессионально

компетентной личности социального работника и характеризуется усилением региональной направленности содержания образования, обусловленного спецификой полиэтничного региона.

При определении содержания подготовки специалиста в области социальной работы необходимо учитывать несколько особенностей:

Социальный работник имеет дело с различными социальными группами граждан, отличающимися поведением, поступками и социальными ориентирами, обусловленными возрастом и социальным статусом (молодежь, люди среднего возраста, пожилые, инвалиды).

Необходимость органического объединения общего гуманитарного знания, эмоционального восприятия и конкретных человеческих проблем того или иного члена общества связана не только с личностными качествами будущего специалиста, играющими в его формировании не последнюю роль, но и с организацией и управлением учебно-воспитательного процесса.

Формирование определенного стиля профессиональной деятельности, основанного на глубоких фундаментальных знаниях, учете конкретной обстановки, юридических знаниях, умении решать социальные задачи, опирается на авторитет закона, поддержку органов административного управления и социального обеспечения [5].

Таким образом, в процессе проектирования содержания подготовки специалиста социальной

сферы на основе сопоставительного анализа модели деятельности и личности специалиста прослеживается следующая последовательность:

- Анализ профессиональных функций на основе изучения нормативных документов, наблюдения за деятельностью, изучения типичных ошибок и затруднений в работе специалиста, прогнозов развития отрасли с учетом современных достижений и функций специалиста экспертных прогнозов;

- Выявление профессиональных умений и навыков, обеспечивающих успешное выполнение трудовых функций;

- Систематизация совокупности знаний, умений и навыков в содержании учебных дисциплин, установление интегративных связей, определение соотношения теоретических и практических занятий, обеспечивающих успешное овладение знаниями и умениями, учет федерального и регионального компонентов при разработке учебных планов и программ;

- Разработка системы практических работ, направленных на формирование профессиональных умений [4, с.148].

Анализируя существующие точки зрения на содержание образования [2], мы выделили в качестве основополагающих следующие понятия:

- личность как фундаментальная категория человековедения, быть и признаваться личностью;

- сущность и специфика социальной работы, критерии ее реализации и качества, диагностика ее эффективности;

– логико-операционный и эмоционально-коммуникативный компоненты социальной работы, соотношение базовой и специальной профессиональной деятельности, условия решения трудной жизненной ситуации через деятельность и самоактуализацию собственных жизненных сил;

– трудная жизненная ситуация как центральное звено в системе профессионального анализа и ее рефлексия специалистом социальной работы;

– прогноз развития трудной жизненной ситуации на основе закономерностей социальной работы, примеры профессиональных решений;

– эмпирические и теоретические методы исследования социальной работы: наблюдение, эксперимент, моделирование и т.д.;

– личностный опыт клиента как опыт решения им трудных жизненных ситуаций.

В виду того, что социальная работа является профессией комплексной, синтетической, программы подготовки специалистов строятся на междисциплинарной, интегративной основе и включают общие цели социальной работы: знания об обществе, его социальной политике и структуре, характере и механизмах управления и регулирования социальными процессами, влияние особенностей социальной структуры на характер и специфику самих социальных проблем, изучение различных уровней и разнообразных форм жизнедеятельности, отношений человека, базовые элементы знаний из различных областей гуманитарных наук (философии, исто-

рии, психологии, педагогики, политологии, культурологии, медицины, права, этики и др.).

В нашей стране подготовка социальных работников является новым делом для высшей школы. К настоящему времени определены функции социального работника и его профессиональное назначение, сформулированы требования к его профессиональной подготовке в виде квалификационной характеристики, выработаны общие рекомендации к содержанию образования в виде учебного плана, построенного по блочному принципу.

Содержание основной образовательной программы конкретизируется и дополняется национально-региональным компонентом, учитывающим возможности и особенности условий республики, предусматривает дисциплины, определяемые спецификой учебного заведения.

Важными составляющими образовательной программы регионального университета являются:

– характеристика региона как целостной социально-экономической, политической, социокультурной системы;

– характеристика региона как этнокультурной среды;

– характеристика системы социальной защиты населения региона;

– характеристика регионального университета, осуществляющего профессиональную подготовку;

– характеристика содержания образования, отражающая региональные особенности.

Представим некоторые характеристики.

Специалисты социальной сферы должны быть компетентными в отношении культуры и ее специфики в человеческом поведении и в обществе, иметь базу знаний о культуре их клиентов; совершенствовать свои знания о природе социальных различий, проявлять уважительное отношение к расе, этнической принадлежности, цвету кожи, полу, сексуальной ориентации, возрасту, семейному положению, политическим и религиозным убеждениям, умственным или физическим отклонениям.

Мы отмечаем, что профессионально-этическая направленность специалиста по социальной работе в полиэтническом регионе характеризуется осознанием и личностным принятием ценностей и норм данной деятельности; осмыслением значимости гуманистической этики в процессе межнационального общения; принятием творческого характера труда, активной моральной позицией субъектов деятельности, самоопределением в процессе конкретной профессиональной деятельности.

Характеризуя особенности профессиональной деятельности социального работника в полиэтническом регионе, необходимо отметить, что выполнение им профессиональных функций преломляются через условия его функционирования – этнокультурную среду, которая определяется как содержание окружающего индивида пространства, особенности которого заданы компонентами этнической культуры (языковой, этнопсихологической, соционор-

мативной, компонентой материальной культуры), концентрирующей в себе систему ценностей, которая лежит в основе норм, стандартов и правил поведения этнического общества [3, с. 67]. В практической деятельности они выступают предметом исследования социального работника.

Языковая компонента является особой формой отражения действительности и специфическим фактором интегрированности этноса, через которую структурируется система моральных ценностей и идеологических установок в обществе. Знание языка основного этноса, в окружении которого живет человек, – это важнейший элемент культуры межнационального общения. В Бурятии, несмотря на существование двух государственных языков – русского и бурятского, деловое общение осуществляется, в основном, на русском языке. Поэтому специалисту по социальной работе, действующему в многонациональной республике, в данном процессе отводится особая роль. Выполняя функциональные обязанности, он не только должен учитывать специфику этических норм общения в этнокультурной среде, но и, используя гуманистический потенциал этики общения различных этнических культур, развивать и обогащать культуру межнационального общения, этические нормы взаимоотношений.

Этнопсихологическая компонента отражает установки людей относительно внутри- и межнационального общения и играет важную роль в процессе культурного взаимодействия. Изучение

данной компоненты позволяет специалисту учитывать стереотипы поведения представителей различных этносов и их влияние на жизнедеятельность как отдельного члена общества, так и этнической группы в целом.

Социальным работникам Бурятии следует учитывать некоторые особенности национальной, этнической психологии бурят, эвенков, сойотов и старообрядцев (семейских), забайкальских казаков.

В структуру компонентов национальной психологии, как известно, входят мотивационно-фоновые, интеллектуально-познавательные, эмоционально-волевые, коммуникативно-поведенческие и национально-психологические особенности, проявляющиеся как результат непосредственного реагирования психики представителей конкретных этнических общностей на воздействия окружающей среды. Следовательно, у многих людей в общении, в поведении, в искусстве и спорте названные компоненты национальной психологии проявляются в различной степени, а у социально незащищенных людей они чаще всего выступают открыто.

В данном контексте необходимо учитывать такое понятие, как менталитет, существенно влияющий на процесс профессионализации будущего специалиста.

Ментальность рассматривается как исторически складывающаяся структура, определяющая мысли, чувства, поведение людей, их ценности. Менталитет формируется из сложного сочетания таких компонентов, как этнос (народ, племя,

народность, нация), культура, религия, наука, искусство, и не может быть сведен ни к одному из них, т.е. всегда носит сложный интегративный и целостный характер. Если исходить из исторических аспектов развития нашей республики, то сегодня можно говорить о сложившемся региональном менталитете. Ученые давно признают, что в Сибири сложилась новая, отличная от великороссов, этническая общность, которая рассматривается как результат культурного взаимодействия и ассимиляции пришлого и местного населения. Необходимо учитывать и понять особенную «ткань» жизненного мира обитателей региона около озера Байкал, которая образуется комплексом таких важных для людей всех стран понятий, как родина, семья, государство, долг, право, свобода, которые образуют систему, функционально призванную обеспечивать наилучшую адаптацию данной человеческой общности в занимаемой ею экологической нише и выражающую пассионарно-энергетические возможности конкретного общества [6, с.121].

Компонента материальной культуры отражает специфику трудовой деятельности, которая оказывает воздействие на общественные и семейно-бытовые формы культуры, психологию и ментальные характеристики личности, исследование которых является важным показателем в системном изучении личностных параметров клиента и его проблемы, в разработке оптимальных стратегий социальной помощи в конкретной ситуации.

В деятельности специалиста по социальной работе особое место занимает изучение соционормативной компоненты этнической культуры, т.к. именно данная компонента обуславливает детерминацию и регуляцию человеческого поведения через групповой социальный опыт, аккумулированный поколениями людей. Профессиональная деятельность специалиста по социальной работе невозможна без знаний ценностно-нормативного содержания этнических культур представителей всех национальностей, проживающих в Бурятии. Зачастую этнические особенности поведения проявляются в простейших жизненных ситуациях, в которых непонимание между людьми может привести к этносоциальным конфликтам.

Ориентация современного образования на культуру жизнедеятельности человека в основных сферах общества предполагает освоение доминирующего типа деятельности данной сферы общественной жизни, соответствующих ей видов деятельности, а также качество ее осуществления. При этом следует учитывать фундаментальное значение, во-первых, влияния типа базовых социальных отношений – характера взаимозависимости людей по поводу средств к жизни, жизненного пространства, которые определяют социальную культуру их взаимодействия, сосуществования в рамках определенного социального пространства – времени; во-вторых, национально-культурный облик народа (народов), составляющего большинство населения данного государства, состава его

общества, что определяет корневую систему констант этнокультуры, определяющей духовный облик и образ жизни людей, на которые не может не ориентироваться, не опираться образование. Наконец, в-третьих, культура жизнедеятельности во всех сферах жизни общества испытывает влияние глобальных процессов современности, прежде всего – коммуникационных взаимодействий, информационного взаимовлияния. Все это формирует на новой сетевой социоцентричной основе современное содержание и формы образовательной деятельности, задает новые стратегии и технологии оценки качества образования, для которых базовым становится принцип культуросоцентричности.

Культура – это, прежде всего, основные принципы отношения человека к окружающему миру и самому себе, это такой комплекс социальных связей, воссоздание которого осуществляется по определенной, канонической матрице. Она носит характер устойчивых, относительно неизменных традиций взаимодействия человека и природы, индивида и социума. Вследствие этого мир дан каждому входящему в него человеку как уже сотворенный. Деятельность людей направлена на воссоздание, воспроизводство уже созданных образцов культуры, их развитие и обогащение.

Традиционная бурятская культура представляет собой сложный, противоречивый, развивающийся процесс. В качестве объективной основы этого типа культуры выявляется специфическое для нашего региона и Центральной Азии

триединое деятельностное отношение человека к природе, обществу и самому себе.

Этические нормы охватывают самые разные стороны деятельности специалиста по социальной работе, осуществляющего свою профессиональную деятельность в многонациональном регионе. Это такие процессы, как диагностика этнокультурной среды обитания клиента, его проблемы, регуляция взаимодействия в системе «личность – культура – общество», профилактика национальных конфликтов, взаимодействие с представителями разных культурных традиций и др.

Таким образом, важными составляющими содержания профессиональной подготовки будущего специалиста по социальной работе являются предпосылки и условия социокультурных, исторических, этнических и других оснований социальной поддержки человека, тенденции и особенности регионального менталитета, общие и особенные характеристики профессиональной деятельности социальных работников в полиэтничном регионе.

Обязательным компонентом содержания образования выступает характеристика системы социальной защиты населения Республики Бурятия т.к. сама социальная работа может быть представлена как процесс социального научения, в ходе которого люди изучают культуру, овладевают навыками социального поведения, включаются в экономические и общественные отношения.

Сегодня создана фундаментальная основа деятельности сис-

темы социальной защиты населения республики – нормативной, правовой, административной, материальной – для реализации принципов адресного подхода (именно с учетом уровня среднедушевого дохода) при определении права граждан на получение социальных гарантий и решения задач в сфере повышения доступности и качества государственных услуг.

Основные направления:

- Реализация конкретных мероприятий по преодолению последствий кризиса, где основное внимание сконцентрировано на поддержании социальной стабильности.

- Реализация Республиканской целевой программы «Повышение доступности и качества государственных услуг в сфере социальной поддержки населения в Республике Бурятия на 2009-2011 годы (автоматизация работы клиентских служб)».

- Реализация закона «О социальном обслуживании населения в Республике Бурятия». Основоплагающим является тот факт, что введена в действие система оценки индивидуальной нуждаемости граждан в социальных услугах.

- Социальная и трудовая реабилитация инвалидов, пожилых граждан. В целях создания безбарьерной среды жизнедеятельности для граждан с ограниченными возможностями проводится работа по обеспечению равной доступности объектов социальной сферы, в том числе и на муниципальном уровне.

- Развитие кадрового потенциала отрасли. В настоящее время

в связи с модернизацией деятельности отрасли, реализацией новых направлений развития социальной защиты населения назрела необходимость усилить информационную работу среди сотрудников отрасли, уделять больше внимания повышению профессионального уровня специалистов, активизировать деятельность кадровых служб в плане проведения учебы сотрудников внутри учреждения, усиливать методическую работу, интенсивно обмениваться опытом [1].

Таким образом, становление социальной работы в России как специализированного института и особой профессии вызвано не только возросшими запросами населения на социальную поддержку, но и изменением их содержания: приобретении ими индивидуально-личностной окраски социокультурного, экономического, национально-этнического, материально-бытового характера, обусловленностью более опосредованными условиями их удовлетворения, усложненным переплетением личностных и социальных проблем. Эти новые тенденции в области социального заказа становятся определяющими при формировании современной концепции профессионального образования в области социальной работы, которая должна готовить людей к принятию решений в условиях неопределенности и кризисных условиях, иметь опережающий характер и базироваться на сохранении всего положительного, характерного для традиционной системы образования.

В качестве дидактических принципов социальной работы выделяют:

- принцип целенаправленности, определяющий необходимость формирования целей деятельности;
- принцип систематичности и последовательности в формировании знаний, умений и навыков в процессе социального научения;
- принцип дифференциации и индивидуализации, обеспечивающий эффективность социального научения; принцип наглядности и практической направленности, при котором социальное научение становится более доступным и действенным.

Таким образом, характеристика системы социальной защиты населения является неотъемлемой частью дидактической системы профессиональной подготовки специалиста.

Определяющую роль в данной системе мы отводим образовательному учреждению, выступающему в качестве основной методологической и методической базы для реализации педагогического процесса.

Бурятский государственный университет (БГУ) – один из старейших вузов Сибири – является системообразующим учебным заведением, так как готовит кадры для всех органов образования, науки, управления, экономики, здравоохранения, социальной сферы и т.д.

Одним из основополагающих принципов университета является реализация системы непрерывной подготовки научных и научно-педагогических кадров: от школ,

колледжей к университету, аспирантуре, докторантуре.

Бурятский государственный университет располагает самым крупным научным потенциалом в Байкальском регионе. В нем осуществляются практически все виды фундаментальных исследований – от философии до физики плазмы. На многих кафедрах ведутся прикладные и инновационные исследования. В университете сложились ведущие научные школы мирового уровня в области физики конденсированного состояния, ботаники, орнитологии, истории, монголоведения, социологии, философии, литературы, лингвистики, педагогики. Сегодня проведение научных исследований в БГУ рассматривается в прямой связи с их влиянием на повышение качества подготовки студентов.

Таким образом, Бурятский государственный университет обладает всеми необходимыми условиями для эффективной профессиональной подготовки будущих специалистов.

Исходя из вышепредставленных характеристик, рассмотрим содержание образования, разработанного и внедренного в рамках нашей концепции.

Специфика профессиональной деятельности социального работника в полиэтническом регионе предполагает рассмотрение отдельных вопросов по общей и профессиональной подготовке, а также выделение ряда предметов, интегрирующих профессиональные знания по рассматриваемой проблеме в специальной подготовке.

В блоке общей подготовки, в учебных дисциплинах гуманитарного, естественно-научного и математического направлений, мы выделяем вопросы о социально-экономических, политических, исторических, социокультурных и национально-этнических особенностях региона; знания о способах передачи социального опыта в этнических сообществах, базисных ценностей национальных культур и их значении в развитии современного общества.

В блоке общепрофессиональных и специальных дисциплин, таких как теория социальной работы, история социальной работы, технология социальной работы, социология, педагогика, психология, профессионально-этические основы социальной работы, конфликтология, семейведение, социальная экология, социальная демография и др., учитываются объективные региональные условия жизни различных возрастных и социальных групп населения; этнические особенности ценностных ориентаций в сфере труда, быта, досуга; особенности культурных и социальных возможностей при оказании помощи инвалидам и престарелым; культурно-исторические и этнонациональные особенности региона в создании условий для самореализации человека на всех возрастных этапах.

Так, содержание учебной дисциплины «История социальной работы» включает следующие вопросы:

- Древнейшие формы помощи и поддержки у бурят.
- Купцы-меценаты в Бурятии.

– Основные формы помощи и поддержки в советской Бурятии.

– Региональные модели социальной работы.

Курс «Технологии социальной работы» направлен на выявление особенностей реализации социальных технологий в учреждениях РБ:

– «Проблемы применения методов социальной работы в практике учреждений РБ»;

– «Внедрение инновационных технологий социальной работы в РБ»;

– «Технологии социального обслуживания лиц пожилого возраста на дому в г. Улан-Удэ»;

– «Особенности социальной работы с пожилыми людьми в стационарных учреждениях РБ»;

– «Проблемы организации са-мопомощи инвалидам на примере деятельности общественных организаций РБ («Благотворительный Фонд», «Фонд создания безбарьерной среды» и др.).

В рамках учебной дисциплины «Опыт организационно-административной работы социальных служб, учреждений и организаций» изучается нормативно-правовая база системы социальной защиты населения РБ и опыт ее функционирования.

Курс «Проблемы социальной работы с молодежью» рассматривает особенности реализации государственной молодежной политики в РБ, потребности молодежного рынка труда, проблемы возвратной миграции, профилактики ВИЧ/СПИД и др.

Особенности моделирования и прогнозирования социальных процессов в республике выявляют

студенты на занятиях одноименной дисциплины, где также развивают умения и навыки социального проектирования, направленного на решение актуальных социальных проблем региона.

Гендерология предусматривает изучение прав женщин, анализ гендерных стереотипов в республиканских СМИ, гендерных аспектов политики в РБ.

Мы представили только несколько примеров, актуализирующих национально-региональный компонент в содержании учебных дисциплин, предусмотренных ГО-Сом. Объем, место и роль данного материала регулируются целями и задачами изучения каждой дисциплины.

Содержание национально-регионального компонента Государственного стандарта, отражающее региональные особенности подготовки специалистов по социальной работе, определено нами в перечне учебных дисциплин, реализуемых в Бурятском государственном университете:

– характеристика региональных особенностей РБ, анализ социального положения различных категорий населения («История Бурятии», «История политических партий», «Политические отношения в регионе», «Концепция устойчивого развития», «Социальная этнография», «Религиоведение», «Социология управления в социальной сфере», «Проблемы демографии в социальной работе»);

– анализ функционирования системы социальной защиты: характеристика деятельности различных социальных учреждений; особенности социального обслу-

живания инвалидов и пожилых людей; социальная поддержка семьи и детства, молодежи; социальная помощь людям, оказавшимся в сложной жизненной ситуации, традиции благотворительной деятельности и меценатства («Информационные технологии в социальной сфере», «Социальная работа по месту жительства», «Социальные технологии работы с мигрантами и беженцами», «Социальное страхование», «Пенсионное обеспечение», «Социальная работа с пожилыми людьми», «Социальная работа с молодежью девиантного поведения», «Социальная работа в сельской местности»);

– рассмотрение возможностей и перспектив реализации в республике инновационного зарубежного и российского опыта социальной работы («Зарубежный опыт социальной работы», «Социальная работа на английском языке», «Социальная работа на немецком языке», «Социальные инновации»);

– развитие социального партнерства в решении социальных проблем («Паблик рилейшнз»);

– анализ особенностей профессиональной деятельности социального работника в условиях полиэтнического региона («Социальные технологии в условиях межэтнического конфликта», «Организация досуговой деятельности с детьми и подростками», «Содержание и формы социально-педагогической работы в летних оздоровительных лагерях», «Специальные разделы психологии», «Специальные разделы педагогики», «Политический менеджмент»,

«Социально-психологическое консультирование», «Основы психотерапии», «Практическая психология в деятельности социального работника»);

– региональные аспекты профессионально-личностного развития специалиста («Введение в специальность», «Коммуникативные умения», «Основы организации самостоятельной работы студентов», «Логические основы аргументации», «Профессионально-личностное развитие социального работника», «Бурятский язык», «Китайский язык», «Методологические основы социальной работы», «Методика проведения педагогического исследования», «Технологии делопроизводства», «Риторика», «Прикладная социология», «Этикет», «Технологии проектирования и прогнозирования»).

Более полное отражение национально-региональный компонент находит в содержании учебных дисциплин специализаций, введенных нами по специальности «социальная работа» в Бурятском государственном университете («Региональные аспекты социальной работы», «Менеджмент социальной работы», «Социальная работа с семьей и детьми», «Социально-правовая защита населения»), которое призвано аккумулировать весь образовательный потенциал педагогического процесса с целью обеспечения его региональной направленности. Учебные программы специализаций построены по модульному принципу, имеют ярко выраженный практикоориентированный характер и направлены на развитие профессиональных компетенций, основы которых закла-

дывались в процессе изучения других предметов. Во время обучения по специализациям студенты проходят подготовку для прохождения стажировки на конкретном рабочем месте.

Рассмотрим содержание образования на примере специализации «Региональные аспекты социальной работы», которая включает следующие учебные дисциплины:

- Регионоведение;
- Этнология;
- Политические процессы в регионе;
- Этносоциология;
- Анализ и мониторинг социальных проблем в регионе;
- Региональные особенности социальной работы.

Таким образом, содержание профессиональной образовательной программы по специальности «социальная работа» в Бурятском государственном университете отражает цель и задачи профессиональной подготовки специалиста, осуществляющего свою дея-

тельность в полиэтническом регионе.

#### *Литература*

1. Итоги работы системы социальной защиты населения Республики Бурятия за 2008 г. [Электронный ресурс] – Улан-Удэ, 20 февраля 2009 г. – Режим доступа: <http://www.egov-buryatia.ru>
2. Клушина Н. П. Профессиональная подготовка специалистов социальной работы в системе высшего профессионального образования. – Ставрополь: Изд-во Сев.-Кавк. гос. техн. ун-та, 2001. – 186 с.
3. Копыгина М. Н. Подготовка специалиста по социальной работе в этнокультурной среде. – Ставрополь, 1998. – 182 с.
4. Мухаметзянова Г. В. Подготовка специалиста социальной сферы: региональный аспект. – Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 2004. – 284 с.
5. Поликарпова А. И. Психолого-педагогические условия подготовки специалиста по социальной работе к деятельности в службе занятости населения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ставроп. гос. ун-т. – Ставрополь, 2000. – 24 с.
6. Урбанаева И. С. К концепции байкальской культуры: идея суперэтнической традиции // Философия и история культуры: национальный аспект. – Улан-Удэ: Изд-во БНЦ СО РАН, 1992. – 177 с.

*Базарова Татьяна Содномовна*, доктор педагогических наук, доцент, декан социально-психологического факультета Бурятского государственного университета. Р.т. (301-2) 212649.

*Bazarova Tatyana Sodnomovna*, doctor of pedagogical sciences, associate professor, dean of the social-pedagogical faculty, Buryat State University.

УДК 316.356.2

Д.Д. Бадараев, А.В. Винокурова, Д. Энхболд

### **ТРАНСФОРМАЦИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СОВРЕМЕННОЙ МОНГОЛЬСКОЙ СЕМЬИ В КОНТЕКСТЕ ОБЩЕСТВЕННЫХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ**

*В данной работе рассматриваются основные тенденции изменения ценностных ориентаций семьи в контексте трансформационных процессов, происходящих в современном монгольском обществе. При этом главное внимание уделено характеристике факторов социальной среды, способствующих преобразованиям в сфере семейной жизнедеятельности. Также анализируется содержание и на-*

*правленность семейных и внесемейных ценностных ориентаций современной монгольской семьи.*

**Ключевые слова:** семья, семейная жизнедеятельность, семейные ценностные ориентации, внесемейные ценностные ориентации, модернизация, социальная трансформация.

**D.D. Badaraev, A.V. Vinokurova, D. Enkhbold**

## **TRANSFORMATION OF VALUE ORIENTATIONS OF MODERN MONGOLIAN FAMILY IN THE CONTEXT OF SOCIAL TRANSFORMATIONS**

*This article deals with main tendencies of change of family value orientations in the context of social transformations in modern Mongolian society. The principal attention has been paid to the characteristic of factors of social environment promoting transformations in the sphere of family activity. The content and direction of family and extra-family value orientations of modern Mongolian family are also analyzed.*

**Keywords:** family, family life activity, family value orientations, extra-family value orientations, modernization, social transformation.

Современная Монголия – одно из динамично развивающихся государств мира, привлекающее своим богатым культурным и историческим наследием. Сохранение этого наследия, включение его в современную жизнь формирует особый, отличный от Запада, путь развития монгольского общества, в котором традиция и новация очень тесно переплетены между собой. Семейная организация монголов, активно вовлеченная в процессы социальной модернизации, – яркий пример такого взаимодействия.

Изучение современного института семьи и брака в Монголии представляет особый интерес по нескольким причинам. Во-первых, исследование структуры и функций семейной организации имеет важное значение для понимания основных процессов, происходящих в любом обществе, тенденций и перспектив его развития. Семья, обеспечивая своим членам физи-

ческую, экономическую, социальную безопасность, одновременно выступает важным элементом социализации личности. Ей принадлежит ключевая роль в формировании и передаче национальных культурных традиций, ценностных ориентаций, определяющих социальное поведение. Проблемы семьи и брака приобретают все большее значение в условиях глобализации, в связи с усложнением и ускорением социально-экономического и социально-политического развития.

Во-вторых, наличие общих границ между Россией и Монголией, давняя история отношений народов двух государств, рост за последние десятилетия значения российско-монгольских отношений во внешней политике РФ делают изучение семьи и брака монголов чрезвычайно необходимым для российского общества. Исследования в этой области позволяют судить об основных векторах раз-

вития соседнего с нами государства, степени его модернизации, лучше понять суть реализуемых реформ, прогнозировать различные риски.

В развитии современного монгольского общества в процессе модернизации можно обозначить несколько характерных черт. Прежде всего, это негативные, по сравнению с дореформенным периодом, изменения в уровне и качестве жизни населения. Это подтверждается результатами исследования, проведенного Т. Дорждагвой в 2006-2008 годах. Полученные им данные показывают, что материальный достаток на все необходимое у 26% респондентов; хватает только на питание, жилье и одежду – 43% опрошенных; материальный достаток ограничен только расходами на питание у 27% респондентов; недостаточно даже на питание – 4%.

Хорошим назвали состояние своего жилья только 16% опрошенных. Удовлетворительным признали свое жилище 43%. Неудовлетворительными считают свои жилищные условия 29% респондентов, 12% затруднились оценить состояние своего жилья [3, с. 89].

С негативными изменениями в уровне и качестве жизни населения связана следующая особенность трансформирующегося монгольского общества – ухудшение, по сравнению с дореформенным периодом, состояния социальной инфраструктуры страны. Данная проблема, в первую очередь, затронула сферу занятости.

В современных условиях резко повышаются требования к работ-

нику – его работоспособности, квалификации, ответственности, исполнительности. Это означает выдвижение на первый план проблемы функционального соответствия, так как вопрос о безработице оказывается связанным не столько с принадлежностью к определенной социальной группе, сколько с реальной обучаемостью работников, их способностью занять новое место на рынке труда.

Как показывают результаты социологического исследования «Современное состояние взаимоотношений в монгольской семье», проведенного в 2004-2009 годах, безработица является важным аспектом ухудшения социально-экономического положения населения в целом и семьи в частности. Если в 2004 году такую точку зрения разделяли 26,3% городского населения и 54,4% проживающих в сельской местности, то в 2009 году негативную роль безработицы в осуществлении семейной жизнедеятельности отметили 43,8% горожан и 56,2% селян [4].

Также отмечается, что взрослые члены семьи, которые не работают и не получают социальных выплат, есть в семье у 51,3% монгольских респондентов [1, с. 108]. По оценкам Всемирного банка, уровень безработицы в городах Монголии составляет более 20%, а 36% населения продолжает жить ниже черты бедности [2, с. 65].

Таким образом, как углубляющаяся разница в уровне функционального и профессионального соответствия, так и региональная дифференциация способствуют дальнейшему усилению проблем в сфере занятости.

На основании всего вышеизложенного можно заключить, что основными тенденциями, которые характеризуют принципиально новое качество и состояние современного монгольского общества, являются уровень и качество жизни людей, состояние социальной инфраструктуры, а также уровень занятости и степень дифференциации населения Монголии. Именно они детерминируют содержание и направленность ценностных ориентаций. Другими словами, речь идет о качественных сдвигах в восприятии человеком социального пространства, самого себя, его социальном самочувствии под влиянием вышеуказанных объективных характеристик общества.

Адекватные оценки социального самочувствия населения современной Монголии возможны лишь на основе фактов, полученных за достаточно длительный период. Этим требованиям отвечает исследование «Современное состояние взаимоотношений в монгольской семье», проведенное в 2004-2009 годах при участии специалистов Института философии, социологии и права АН Монголии. В данном исследовании было зафиксировано, что в 2009 году, по сравнению с 2004-м, существенно увеличилась доля тех, кто считает, что на жизнедеятельности их семей негативно сказывается бедность (с 17,8% до 50,1%), рост цен (с 38,7% до 67,1%), налоговое бремя (с 34,3% до 50,2%) [4].

Все это свидетельствует о том, что современное монгольское общество находится в состоянии социально-экономического и, соответственно, психологического

дискомфорта. Повышенная тревожность, беспокойство в связи с будущим оказывают неблагоприятное воздействие на социальное самочувствие людей, а значит, и на их ценностные ориентации.

Данное положение дел усугубляется тем, что для современного монгольского общества характерна высокая степень противоречивости в системе ценностных ориентаций. Это проявляется не только на макро-, но и на микроуровне, т.е. противоречивость ценностных ориентаций наблюдается на уровне отдельных социальных групп, в частности в семье.

С одной стороны сохраняется высокая ценность семьи, направленность на семейный образ жизни. С другой стороны, исследователями отмечается, что в процессе приспособления к требованиям времени ценностные ориентации существенно меняются в различных брачно-семейных областях: добрачном поведении и выборе супруга, в интимной сфере, в сфере репродуктивного поведения и т.д.

В частности, было выявлено, что, по мнению 41,4% опрошенных, случайные половые связи на стороне считаются вполне допустимыми. 65,2% респондентов полагают, что количество разводов в жизни человека может быть неограниченным. 56,3% опрошенных разделяют точку зрения, в соответствии с которой рождение ребенка у лиц, не состоящих в браке, – это нормальное явление. Также 53,8% считают возможным существование семьи, опирающейся на материальные интересы (брак по расчету) [4].

Помимо этого в индивидуальных представлениях о семье начинает преобладать ориентированность на сексуальное партнерство, товарищество, на длительное сожительство (супружество) и совместное ведение домашних дел. Отношения родительства, желание стать матерью (отцом) отходят на второй план. В повседневной жизни это проявляется в том, что большинство людей воспринимают детей как нейтральный, а чаще всего негативный фактор во всех существенных моментах социальной жизнедеятельности: при найме на работу и распределении материальных благ, образовательном и профессиональном росте, бытовом и медицинском обслуживании, организации отдыха, приобщении к культурным ценностям и т.д.

В немалой степени снижение ценности родительства обусловлено и ориентацией современной семьи на достижение определенного стандарта жизненного уровня, что требует значительных средств и экономного ведения домашнего хозяйства. Эти же причины предопределяют уменьшение численного состава семьи, так как формирование установки на повышение благосостояния за счет внутренних материальных ресурсов ведет к сознательному ограничению числа детей.

По данным Т. Дорждагвы, считают необходимым наличие в семье двоих детей 55%, троих и более – 34%, одного ребенка – 4% респондентов (7% опрошенных затруднились с ответом) [3, с. 91].

В целом в контексте современных трансформационных процессов, происходящих в монгольском

обществе, все более очевидным становится обостряющееся противоречие между семейными и вне-семейными ценностными ориентациями. С одной стороны, семья является одной из самых важных жизненных ценностей, с другой – имеет место широкое распространение индивидуальности и автономности в поведении человека в семье и за ее пределами, что не всегда сочетается с эффективным выполнением семейных обязанностей.

Трансформация ценностных ориентаций семьи в современном монгольском социуме, во-первых, определяется общемировыми тенденциями, связанными с переходом от одного цивилизационного типа к другому. Это проявляется в том, что наблюдается заметный поворот от традиционных, коллективистских ценностей к ценностям индивидуально направленным, постмодернистским.

Во-вторых, преобразование ценностных ориентаций монгольской семьи связано с глубокими и качественными изменениями основных социальных институтов в Монголии и общественной организации в целом. Однако данный процесс происходит неравномерно. Монгольское общество характеризуется состоянием неустойчивого равновесия старого и нового, асимметрией между экономикой и нравственными ресурсами социума, ростом социальной напряженности и другими негативными тенденциями. В этих условиях именно семья является той общностью, в которой человек получает поддержку и признание. Другими словами, семья выступает для че-

ловека базисом в формировании устойчивых оснований своей социальной жизни, т.е. семейные ценностные ориентации, связанные с позитивными супружескими, родительско-детскими отношениями, при наблюдаемой социальной нестабильности сохраняют свою высокую значимость.

Таким образом, влияние перемен, происходящих как глобально, так и в Монголии, на ценностные ориентации семьи позволяет нам говорить о том, что процесс их трансформации не завершен. Это отчасти конституирует проблемное поле для дальнейшего исследования ценностных ориентаций монгольских семей, а также изучения их жизнедеятельности с позиции ценностного подхода, суть которого состоит в познании семьи через призму оценок составляющих ее индивидов. Использование ценностного подхода применительно к жизнедеятельности современной монгольской семьи в перспективе может помочь разрешить те противоречия, которые

имеются между высоким индивидуальным и общественным статусом семьи и наблюдаемыми деструктивными тенденциями в ее развитии.

#### *Литература*

1. Бадараев Д.Д. Социально-стратификационная структура населения Монголии и Республики Бурятия в изменяющемся обществе начала XXI века (сравнительные аспекты). – Улан-Удэ: Изд-во Бурятского госуниверситета, 2011. – 172 с.
2. Гольман М.И. Современная Монголия в оценках западных авторов. – М.: ИВ РАН, 2009. – 192 с.
3. Дорждагва Т., Замогильный С.И., Ставропольский Ю.В. Конкретно-эмпирические формы ценностных установок населения Монголии и России // Вестник Московского государственного университета. Серия 18. Социология. 2008. – № 3. – С.85-93.
4. Энхболд Д. Оноогийн монгол гэр бул дэх нийгмийн сэтгэл зүй, орчны нолоолол (Социально-психологические аспекты современной монгольской семьи, влияние среды) // Доклад на III Международной школе молодых этносоциологов «Методология и методика сравнительных этносоциальных исследований (монгольский ракурс)» (06-14.09.2010 г. Монголия, г. Улан-Батор).

*Бадараев Дамдин Доржиевич*, кандидат социологических наук, старший преподаватель кафедры теории социальной работы Бурятского госуниверситета. E-mail: damdin80@mail.ru

*Винокурова Анна Викторовна*, кандидат социологических наук, доцент кафедры социальных технологий Дальневосточного федерального университета. E-mail: vinokurova77@mail.ru

*Энхболд Дэлгэр*, младший научный сотрудник Института философии, социологии и права Академии наук Монголии. E-mail: enkhbold\_ipsl@yahoo.com

*Badaraev Damdin Dorzhievich*, candidate of sociological sciences, senior teacher, department of the theory of social work, Buryat State University.

*Vinokurova Anna Victorovna*, candidate of sociological sciences, associate professor, department of social technologies, Far Eastern Federal University.

*Enkhbold Delger*, junior research fellow, Institute of Philosophy, Sociology and Law, MAS.

УДК 314.15 (571.54)

З.А. Бутуева

### ОСОБЕННОСТИ ДЕМОГРАФИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ В РЕСПУБЛИКЕ БУРЯТИЯ, СВЯЗАННЫЕ С ПРОЦЕССОМ ПОСТАРЕНИЯ НАСЕЛЕНИЯ

*В статье рассмотрены особенности старения населения в Бурятии, его причины, проанализированы статистические материалы современной демографической ситуации в республике, связанной с старением населения.*

**Ключевые слова:** старение населения, возрастная структура, старшие возрастные группы.

Z.A. Butueva

### FEATURES OF DEMOGRAPHIC SITUATION IN THE REPUBLIC BURYATIA, RELATED TO THE PROCESS OF POPULATION AGING

*The article considers the features of population aging in Buryatia, its reasons, statistical materials of modern demographic situation in the republic, related to population aging have been analyzed.*

**Keywords:** population aging, age structure, senior age groups.

Постарение населения является одной из тенденций развития, наблюдаемых как в Республике Бурятия, так и в России. В 2009 году около 9,4% населения нашей республики перешагнули возраст 65 лет и старше, а численность группы в возрасте 60 лет и старше составила 12,4% от общей численности населения [2, с. 46].<sup>2</sup> Возрастной состав населения Республики Бурятия претерпевает определенные изменения – происходит уменьшение доли младенцев и подростков (от 0 до 14 лет) и увеличение людей старших возрастов в общей численности населения. В XXI веке население Бурятия характеризуется как демографически старое, а возрастная структура принимает форму «колокола». Та-

кой тип структуры можно назвать неподвижным, или стационарным, где практикуется внутрисемейное регулирование рождаемости при относительно низкой смертности, а доли детей и прародителей примерно равны.

Рассмотрим количественные показатели старения населения в мире, России и Республике Бурятия. На протяжении XX века во всем мире происходит неуклонный, довольно быстрый процесс уменьшения в общей численности населения доли детей и молодежи и увеличения доли старшего поколения. Так, по данным Организации Объединенных Наций (ООН), в 1950 году в мире проживало приблизительно 200 млн людей в возрасте 60 лет и старше, к 1975 году их количество возросло до 550 млн. По прогнозам, к 2025 году численность людей старше 60

<sup>2</sup> Статистический ежегодник: стат. сб. / Бурятстат. – Улан-Удэ, 2009. – С. 46.

лет достигнет 1 млрд 100 млн человек.

На процесс старения населения статистики и демографы обратили внимание еще в конце XIX века. Однако научное изучение масштабов, причин и последствий демографического старения началось только в первой четверти XX века. Демографами Ж. Боже-Гарнье и Э. Россетом была предложена методика измерения демографического старения. В качестве критерия по данной шкале используется возраст 60 лет.

Согласно международным критериям (по классификации ООН), если люди 65 лет и старше составляют меньше 4% в общем числе населения, то страна считается «молодой», в случае 4 – 7% – находится на «границе старения», а выше 7% – считается «постаревшей» [3, с. 113].

Старение населения происходило и происходит неравномерно по разным странам. Свообразным лидером здесь была Франция, в которой уже 1870 году доля лиц в возрасте 60 лет и старше превысила 12%, в 1901 году этот порог демографической старости переступила Швеция, в 1931 году – Великобритания, в 1937 году – Германия [3, с. 113]. На сегодняшний день лидерами в мире по старению населения являются такие страны, как Япония, Германия, Франция. Еще два десятилетия назад казалось, что демографическое старение населения, т.е. увеличение доли людей старших возрастов в общей численности населения, свойственно исключительно развитым странам. Однако сегодня стало

очевидно, что этот процесс охватил практически весь мир.

На фоне европейских стран население России выглядит не самым старым. Вплоть до 1960 года население нашей страны оставалось практически молодым. Доля лиц в возрасте 65 лет и старше не превышала 6-8%. Лишь в 1970 году этот показатель превысил 7%. Причиной этому послужило быстрое падение рождаемости в 1960-е и последующие годы. Период между переписями 1989-2002 годов ознаменовался новым витком процесса демографического старения, а также началом процесса депопуляции российского населения. Удельный вес населения в возрасте старше 60 лет вырос с 12% в 1970 году до 17,5% в 2009 – м [1, с.52].

В России отмечается значительные региональные особенности старения населения. Наиболее высокая доля людей в возрасте 60 лет и старше отмечается в Центральном и Северо-Западном федеральных округах, где доля людей старших возрастов в некоторых регионах доходит до 28,3%, самые низкие показатели характерны для Дальневосточного федерального округа: например, в Ямало-Ненецком автономном округе доля людей в возрасте 60 лет и старше составляет 3,4% [4, с.119]. Сибирский федеральный округ, к которому относится Республика Бурятия, характеризуется низкими показателями постарения населения, но прогнозы не утешительные. Рассмотрим демографические процессы старения населения в Республике Бурятия.

В Бурятии первые признаки старения населения были зафиксированы в начале 1989 года, когда доля лиц в возрасте 65 лет и старше составила 6,2% [5, с.1]. До середины XX века население республики характеризовалось довольно молодым составом. В 60-70 – е годы в республике происходят существенные изменения демографических процессов. По мнению Д.Д. Мангатаевой, «эти изменения проявились в постепенной смене режима воспроизводства населения республики от количественного расширенного воспроизводства к качественно новому типу воспроизводства, близкому к простому». [6, с.43].

Несмотря на меняющийся режим воспроизводства населения в республике за 1975-1985 гг. общий прирост населения составил 132,6 тыс. человек, причем естественный прирост равнялся 123,4 тыс., а механический – 9,2 тыс. (6,9%). Определенную положительную роль в естественном движении сыграли прибывшее население (в основном мигранты на строительство участка Байкало-Амурской магистрали на севере Бурятии. – прим. автора) и еще сохранившаяся высокая рождаемость сельского населения республики [6, с.44].

Начиная с 1990 года демографические процессы, происходящие в Республике Бурятия, выявили сложные тенденции, на которые повлияли многие факторы. Главными из них были снижение рождаемости, повышенная смертность, в особенности трудоспособной части населения, уменьшение продолжительности жизни, миграция трудоспособной части

населения в другие регионы. Проанализируем данные причины, которые повлияли на постарение населения в республике.

С 1995 года в республике началось стабильное сокращение численности населения. За период с 1991 года, когда население республики достигло своего пика и составило 1053,1 тыс. человек, до 2009 года численность населения сократилась на 92,4 тыс. человек и на 1 января 2009 года составила 960,7 тыс. человек. Сокращение численности населения происходило в результате естественной и миграционной убыли населения. Естественная убыль населения, начавшаяся с 1995 года, сохраняла до 2008 года довольно устойчивый характер. В 2009 году в Бурятии естественное движение населения впервые охарактеризовалось приростом – данный показатель составил + 800 человек [2, с.43]. Тем не менее не следует рассматривать это как устойчивую тенденцию.

Причины быстрых темпов падения рождаемости лежат, главным образом, в изменении половозрастной структуры населения, т.е. чередовании в ней относительно многолюдных и малолюдных поколений, но главной причиной снижения числа рождений было уменьшение числа рождений у средней женщины в средней семье.

Изменения в естественном движении населения, особенно в рождаемости, начали проявляться уже с конца 60-х годов. Это связано, во-первых, со вступлением в детородный возраст малочисленного поколения людей, рожденных в годы второй мировой войны. Во-

вторых, в эти годы, особенно в городской местности, началось активное регулирование деторождения в семьях, где в основном преобладали двое, редко – трое детей. В целом за двадцать лет (1950-1970 гг.) количество родившихся снизилось в 2 раза, или на 18,8 промилле [6, с.86].

С начала 1980-х годов вскоре после введения государственной поддержки семей с детьми, направленной на стимулирование рождаемости (продление оплачиваемых отпусков по уходу за ребенком, увеличение пособий на детей и другие льготы), суммарный коэффициент рождаемости впервые с середины 60-х годов поднялся до уровня, заметно превышающего простое воспроизводство населения. Но, как показывает опыт, эффект от этих мер оказался непродолжительным.

Резкое падение рождаемости в начале 1990-х годов уже не может быть интерпретировано только как обычное колебание процесса. Оно объясняется не столько влиянием радикальных общественно-политических и социально-экономических преобразований, сколько изменениями в «календаре» рождений, вызванными мерами социально-демографической политики начала 1980-х годов. Социальные льготы побудили семьи родить запланированных детей раньше, чем предполагало правительство. Но поскольку при этом намерения супругов относительно общего числа детей в семье не изменились, контингент потенциальных родителей оказался в значительной мере исчерпанным, что и вызвало сокращение абсо-

лютных чисел рождений в последующие годы. Социально-экономический кризис в определенной степени ускорил процесс перехода от традиционного к новому типу репродуктивного поведения, при котором внутрисемейное регулирование деторождения получает всеобщее распространение и становится главным фактором, определяющим уровень рождаемости.

Начиная с 2001 года в республике наметился небольшой рост рождаемости. Этот уровень пока еще недостаточен для обеспечения воспроизводства населения. Суммарный коэффициент рождаемости в 2008 году составил 1,947 против 2,15, необходимого для простого воспроизводства населения [2, с.51].

Положительную роль в повышении рождаемости сыграло принятие в 2006 году Федерального закона Российской Федерации от N 256-ФЗ «О дополнительных мерах государственной поддержки семей, имеющих детей». С 1 января 2011 года сумма материнского капитала составила 365,7 тыс. рублей. На рождаемость отрицательно влияют низкий денежный доход у многих семей; современная структура семьи, характеризующаяся малодетностью; увеличение числа детей, родившихся у женщин, не состоявших в зарегистрированном браке; условия труда, не отвечающие санитарно-гигиеническим нормам; низкий уровень репродуктивного здоровья. Исходя из этого можно сделать вывод, что рождаемость населения зависит не только от финан-

совой поддержки, но и от изменения жизненных ценностей.

Таким образом, снижение рождаемости обуславливается изменением репродуктивного поведения женщин в связи с углублением демографического перехода. Современный социально-экономический кризис общества, нестабильность обострили проблему суженного воспроизводства населения, возникшую в 60-е годы XX века.

На постарение населения республики оказывает влияние такой фактор, как смертность населения. Снижение показателя смертности младенцев и детей сдерживает старение населения, уменьшение этого показателя в пожилых возрастах ускоряет его. Коэффициент смертности после значительного снижения в 50-х годах в последующие годы относительно стабилизировался, причем в 60-70-х наблюдалось некоторое его повышение, а в 80-х годах проявилась тенденция к незначительному снижению. С 1990 года в Бурятии происходил устойчивый рост смертности взрослого населения, особенно мужчин. Как пишет Д.Д. Мангатаева: «...большую долю в повышении смертности вносит население в активных трудоспособных возрастах, особенности мужчин, причиной смерти которых становятся различные несчастные случаи, травмы в быту и на производстве, алкоголизм. В республике от этих причин умирает в 2 раза больше, чем в среднем по России, а в сельской местности еще больше, чем в городской» [6, с.92].

Переход к рыночной экономике в начале 90-х годов еще более обострил существующие проблемы. Накопление неблагоприятных изменений в общественном здоровье на протяжении предыдущих десятилетий в сочетании с резким снижением жизненного уровня большинства населения в условиях неудовлетворительного состояния социальной сферы и базовой медицины, недоступностью высокоэффективных средств лечения для большинства населения и ростом преступности усугубили ситуацию со смертностью.

Коэффициент смертности в 2008 году составил 13,5 промилле (порог высокой смертности – 15 промилле). Основной причиной высокого уровня смертности является сверхсмертность граждан трудоспособного возраста, более 70% из них – мужчины. В структуре причин смерти после заболеваний системы кровообращения (48,8%) на втором месте в регионе находится смертность от внешних причин (21,4%), на третьем – от онкологических заболеваний (11,9%). Высокая смертность сказывается на продолжительности жизни населения республики. Ожидаемая продолжительность жизни в 2008 году составила 64,4 года. При этом очень низкий уровень доживаемости у мужчин – 58,3 года, у женщин – 70,9 года [2, с.49, 51-52].

Смертность в наших условиях, можно сказать, «замедляет» процесс старения населения, поскольку многие не доживают до старости или живут в преклонном возрасте меньше, чем в других странах, добившихся значительных

успехов в увеличении продолжительности жизни. Происходит некоторое запаздывание процесса старения, которое объясняется большим числом преждевременных смертей, особенно среди мужчин. Несмотря на высокую смертность, темпы старения населения нарастают, поскольку главным фактором, влияющим на изменение возрастного состава населения, является уровень рождаемости. Также обращает на себя внимание разница в величинах показателя демографического старения между городским и сельским населением. Сельское население значительно старше городского, вопреки тому, что уровень рождаемости сельского населения выше, чем городского. Следовательно, молодежи на селе, казалось бы, должно быть больше, чем в городах. Однако на деле все наоборот, что является результатом миграции молодежи из деревни в город.

Одним из факторов, оказывающих влияние на постарение населения республики, является устойчивая миграционная убыль. Обширность территории и удаленность ее от политических и культурных центров России, недостаточное развитие транспортных коммуникаций, суровые климатические условия, слабая заселенность и малая плотность населения, особенности формирования расселенческой сети во многом предопределили региональные особенности демографических, в том числе миграционных процессов в Бурятии.

Резко изменился характер миграционных процессов с начала

90-х годов. Миграция населения необычайно быстро отозвалась на основные события этого периода – распад СССР, экономический и политический кризис. С начала 90-х Бурятия имеет отрицательный миграционный баланс в обмене населением практически со всеми регионами Российской Федерации (кроме Уральского и Восточносибирского регионов) и всеми бывшими союзными республиками. Интенсивность выбытия населения республики в эти регионы значительно превышает интенсивность прибытия, в результате эффективность миграции населения крайне низкая. При этом среди мигрантов свыше 70% составляют лица в трудоспособном возрасте [6, с.112]. В последнее время наметилось замедление миграционных процессов. Так, в 2008 году миграционная убыль составила 2600 человек, что на 27,2 % меньше миграционной убыли в 2006 году (3600 человек) [2, с.55].

Об интенсивности процесса старения, кроме роста доли лиц старших возрастов в общей численности населения, свидетельствует и такой показатель, как индекс старения, позволяющий провести сравнительный анализ изменения численности пожилого населения по сравнению с остальными жителями. Показатель демографической нагрузки определяется как отношение численности детей и стариков (нетрудоспособное население) к числу трудоспособного населения в расчете на 1000 человек. Если индекс старения равен единице, то это означает стабильность коэффициента старости; если больше единицы, то коэффи-

циент старости повышается. Для республики с 1989 года характерен рост данного показателя. Индекс старения населения в возрасте 60 лет и старше составил за 1989-2002 годы на селе 1,42, в городе – 1,40, за 1979-1989 годы – соответственно 1,09 и 1,13. Индекс старения в возрасте 65 лет и старше составил за 1989-2002 годы 1,50, в том числе в городской местности – 1,47 и сельской – 1,53, за 1979-1989 годы соответственно – 1,04 и 0,96 [5, с. 2].

Процесс демографического старения в большей степени характерен для женщин, чем для мужчин. Общеизвестно, что женщины живут дольше, чем мужчины, и это зависит не только от социально-экономических условий, но и предопределено генетически. Тот факт, что в животном мире женские особи живут гораздо дольше, нежели мужские, также подтверждает данную гипотезу. Считается, что женский организм несет большие резервы, позволяющие более стойко переносить неблагоприятные воздействия. С этим связана и большая продолжительность жизни женщин. Особенностью демографического старения в Бурятии и в целом в России является значительная гендерная диспропорция по сравнению с западными странами. Гендерная асимметрия наиболее сильна в старших возрастных когортах. По данным Бурятстата, если в целом в республике в 2009 году на 1000 мужчин приходилось 1117 женщин, то в возрастных группах от 60 до 64 лет – 1373, от 65 до 69 – 1713, а старше 70 лет – 2264 [2, с.47]. Следовательно, проблема

социальной поддержки граждан старших поколений в основном сводится к поддержке пожилых женщин.

В республике значительный рост лиц в возрасте 65 лет и старше отмечен за последний межпереписной период с 64,7 тыс. человек, по данным всесоюзной переписи населения 1989 года, до 90,4 тыс. человек, по итогам Всероссийской переписи населения 2002 года, или с 6,2 до 9,2% в общей численности населения. За межпереписной период с 1979-го по 1989 год увеличение этой категории населения составляло 7,8 тыс. человек, с 1989-го по 2002 год – 25,7 тыс. человек [5, с.1].

Согласно шкале Ж. Боже-Гарнье – Э. Россета, население Республики Бурятия в 1960 году находилось в «первом преддверии старости»: доля людей в возрасте 60 лет и старше составляла 9%. С 1980 года Бурятия находилась на этапе «собственно преддверие старости», и доля людей старших возрастов составила 11%. «Начальный уровень демографической старости» республика достигла в 1990 году, когда численность людей в возрасте 60 лет и старше составила 12%. На сегодняшний день население республики также находится на «начальном уровне демографической старости», и доля людей старше 60 лет составляет 12,4%. В дальнейшем процесс демографического старения в республике будет только нарастать.

Старение населения происходит как бы с двух сторон: «снизу» – из-за постоянного сокращения численности детей, вызванного

уменьшением рождаемости, и «сверху» – из-за роста числа людей старших поколений. Для Бурятии процесс старения населения происходит не за счет сокращения смертности в старших возрастах, т.е. «старение сверху», а за счет сокращения числа детей вследствие падения рождаемости, или «старение снизу».

Таким образом, постарение населения представляет собой важнейший социально-демографический процесс, которому должно уделяться серьезное внимание. Проблема старения населения, в общем, не нова. Многие ее аспекты и направления получили всестороннее освещение в трудах как российских, так и зарубежных ученых. Однако с учетом фактических темпов развития и социально-экономических последствий данного процесса актуальность и практическая значимость исследования демографического постарения общества продолжают возрастать. Важность решения задач, касающихся обеспечения жизнедеятельности стариков, определения их роли и места в обществе, все острее и острее ощущаются не только на государственном, но и в большей степени на региональном уровне. Местные органы управления все больше сталкиваются с теми или иными проявлениями процесса старения

населения, которые имеют свою специфику и не всегда учитываются федеральными властями. Общество, переживающее процесс старения, подвергается изменениям не только демографического, но и экономического, социального, психологического характера.

Рост доли пожилых и старых людей в составе населения обуславливает необходимость изучения состава этой части, их нужд, потребностей, биологических и социальных возможностей. Демографическое постарение становится государственной проблемой, требующей соответствующего решения уже в настоящее время и широкой подготовки на ближайшие годы.

#### *Литература*

1. Социальное положение и уровень жизни населения России: стат. сб. / Росстат. – М., 2009. – 503 с.
2. Статистический ежегодник: стат. сб. / Бурятстат. – Улан-Удэ, 2009. – 351 с.
3. Народонаселение. Энциклопедический словарь. – М., 1994.
4. Сафарова, Г. Демографические аспекты старения населения России // Отечественные записки. – 2005. – №3. – С. 119.
5. Баинова С.Д. Демографические аспекты старения населения РБ // Угай Зам.- 2006. – Спецвыпуск. – №18. – Декабрь. – С. 1.
6. Мангатаева Д.Д. Население Бурятии: тенденции формирования и развития. – Улан-Удэ: БНЦ СО РАН, 1995. – С. 43.

*Бутуева Зинаида Арсентьевна*, кандидат философских наук, доцент кафедры теории социальной работы Бурятского госуниверситета. Р.т. (301-2) 212649.

*Butueva Zinaida Arsentevna*, candidate of philosophical sciences, associate professor, department of social work, Buryat State University.

УДК 316.346.2 – 055.2

О.В. Котоманова

### ФЕМИНИЗАЦИЯ БЕДНОСТИ КАК РЕЗУЛЬТАТ ГЕНДЕРНОГО РАЗДЕЛЕНИЯ ТРУДА

*В статье рассмотрены особенности гендерного разделения труда, положение женщин на рынке труда, основные причины феминизации бедности, проблемы двойной занятости женщин, профессиональная деятельность женщины.*

**Ключевые слова:** женщины, феминизация бедности, гендерное разделение труда, профессиональная деятельность, двойная занятость, экономический статус женщины.

O.V. Kotomanova

### FEMINIZATION OF POVERTY AS A RESULT OF GENDER DIVISION OF LABOR

*In the article the special features of gender division of labor, the position of women at a labor market, the basic reasons of feminization of poverty, the problems of dual employment of women, professional activity of woman have been considered.*

**Keywords:** women, feminization of poverty, gender division of labor, professional activity, dual employment, economic status of woman.

Идея гендерного равенства и сотрудничества полов, их согласия и взаимопонимания становится не только условием, но и предпосылкой устойчивого развития общества, которое невозможно без включения в полноценную социально-экономическую и политическую жизнь той половины человечества, которая столетиями считалась второсортной.

Современная социально-экономическая ситуация в России такова, что профессиональная деятельность женщины, с одной стороны, вызвана необходимостью обеспечить средний прожиточный минимум существования своей семьи. С другой – женщина просто не желает исполнять роль домохозяйки, воспитателя в семье и нигде не работать. Особенно категоричную позицию занимают те, кто имеет высшее или среднее образо-

вание. Они не только стремятся быть в обществе, в коллективе, но также иметь собственные деньги, быть экономически независимыми от мужей. Однако чаще женщины стремятся освободиться от профессиональной нагрузки, оставив за собой функции жены, матери, хозяйки дома. Связано это с тем, что совмещение работы и семьи приводит не только к межролевому конфликту самой женщины (конфликт роли работницы и роли супруги, матери), но и к межличностному конфликту внутри семьи. Двойная занятость женщин в таком случае чаще всего является причиной феминизации общества.

Таким образом, в обществе экономический статус женщины рассматривается как несамостоятельный и зависимый. Участие женщин на рынке труда воспринимается мужчинами как угроза

национальному благосостоянию и благополучию семьи. Формируется убеждение, что рост женской занятости – это негативный фактор, препятствующий выполнению женщинами обязанностей матери и домашней хозяйки.

В современном обществе растет число рабочих мест, где требуются не столько профессиональные знания и навыки, сколько особые личностные качества сотрудников. Например, эмоциональная работа, т.е. такие профессии, в которых акцент делается на психологическую нагрузку работников, от которых ожидается проявление эмпатии. Как правило, это в основном женщины-воспитатели, секретари, стюардессы (отметим, что на международных рейсах, где оплата выше, в обслуживании полета заняты мужчины-бортпроводники), туристические агенты, работники социальных служб. Аналогично работе для женщин есть специфические рабочие места для мужчин, где требуются определенные качества мужественности (например, охранник-вышибала).

Проблема гендерного разделения труда, под которым понимается распределение занятий между женщинами и мужчинами, базирующееся на традициях и обычаях, сказывается на формировании стереотипа о мужских и женских профессиях [1]. Не секрет, что после заключения брака жизнь мужчины претерпевает значительно меньше изменений, чем жизнь женщины; домашние хлопоты, рождение и воспитание детей, обеспечение уюта в доме – это традиционно ложится на плечи женщины. Домашний труд женщины не принято считать ни тру-

дом, ни заслугами, поскольку это ее «прямые обязанности» и оценке они не подлежат. И в связи с этим можно утверждать, что и в трудовом процессе часто переплетаются гендерные и экономические отношения. Оба эти начала связаны друг с другом еще со времен индустриальной революции. Владельцы фабрик определили работницам задачи, подобные тем, что выполнялись женщинами дома, тем самым, создав феномен «женской работы», а затем рационализировали обесценивание этой работы на основании законов и стереотипных представлений о роли женщины в обществе.

Советский социалистический строй, провозгласивший «равенство полов», ориентировал женщин на двойную занятость: материнство и супружество, с одной стороны, и активность в профессиональной сфере – с другой. Часто профессиональная деятельность женщин была связана с функциями социальной работы. Даже участие женщин в политике, которое обеспечивалось официальными квотами, предполагало воспроизведение традиционной женской роли – социальной защиты. Вопросы семьи, материнства и детства были основными предметами политической деятельности женщин.

Гендерное разделение труда сохраняет прочные позиции: во всем мире каждая отрасль характеризуется доминированием либо женщин, либо мужчин. Редко где можно встретить равное участие представителей обоих полов.

Переходный период в России существенно ухудшил позиции женщин на рынке труда: рост без-

работицы, инертность женщин в отношении поиска работы, усиление гендерного разрыва в оплате труда и профессиональная дискриминация – отрицательно повлияли на конкурентоспособность женщин. В нашем обществе проводилась и проводится политика вытеснения женщин на низкооплачиваемые и второстепенные должности, не требующие высокого профессионального уровня. Женщины, имевшие доступ к получению образования и повышению квалификации, не имели возможности реализовать свой потенциал. Такая политика дала толчок для разделения сферы занятости на «мужские» и «женские» профессии, а также сформировала четкую структуру должностной иерархии, в которой женщинам отводилась второстепенная роль. Кроме того, в условиях рыночной экономики «женские» профессии оказались наименее конкурентоспособными. Также нерациональной оказалась и структура женской занятости, при которой женщины были сконцентрированы в бюджетных отраслях (чаще социальной сферы), претерпевших за последние годы наибольшее количество сокращений рабочих мест [2].

Речь идет не только о концентрации женщин в том или ином секторе экономики. Это определенного рода геттоизоляция: на фоне увеличения доли женщин в данной сфере занятости происходит их концентрация на определенных работах и должностных уровнях: например, низкооплачиваемых или наименее престижных. Некоторые женщины смогли выйти на новые рынки труда, на кото-

рых раньше господствовали мужчины: например, в сферу бизнеса и управления. Однако большинство женщин продолжает выходить на тот сегмент рынка труда, для которого характерны частичная или временная занятость и, соответственно, низкий престиж и невыгодные условия оплаты труда, при этом на выбор места работы часто влияют моральные причины (желание быть полезной). И здесь мы сталкиваемся с феноменом культурной инерции, сохраняющей патриархальные стереотипы о «природном предназначении» и неизжитые предрассудки женского менталитета, вечная готовность быть на вторых ролях.

Женщины заняты в более ограниченном числе отраслей, нежели мужчины. До 90% женщин, не занятых в промышленности, распределены в следующих категориях: связь, торговля, банковская и социальная сфера (образование, социальное обеспечение, здравоохранение) [3]. Подобный выбор определяется не только желанием самих женщин, но и социально-экономическими отношениями, политикой государства в целом.

Профессиональная же деятельность определяется рядом профессий и сфер, которые традиционно считаются «женскими». Такая система разделения труда является обычной, хотя и малопривлекательной для женщин. Во многом это обусловлено социальными стереотипами, а также выполнением репродуктивной функции (требующей достаточно большого промежутка времени, когда частично утрачивается квалификация и снижается уровень конкурентоспособности на рынке труда), ус-

тановками самих женщин при выборе места работы: они всегда помнят о необходимости двойной занятости в семье – совмещения обязанностей по дому с профессиональной деятельностью.

В современном обществе разделение труда по половому признаку зависит от общественных стереотипов, существующих как на уровне общественного сознания, так и на уровне индивидуального сознания самих женщин. Многие по собственной инициативе стремятся остаться хранительницами очага и, имея меньше возможностей устроиться на работу, нанимаются за меньшие деньги.

Государство, определив нищенские оклады работникам социальных служб, фактически действует на основании негласно существующего в обществе установления о дешевизне женского труда, с одной стороны, и на основании гендерной сегрегации рынка труда – с другой. Но в настоящее время в постиндустриальных странах (например, скандинавских) маргинализация женщин уже считается мифом, так как здесь изменилось положение женщины и отношение к ней общества, государства. И хотя проблема «стеклянного потолка» для шведок и датчанок не полностью изжита, сферы их деятельности перестают быть вторичными, а возможности социальной защиты ассоциируются не с институтом семьи, а с государством.

Советский Союз для «улучшения положения женщин» предусматривал предоставление женщинам особых «льгот» или «привилегий», связанных с рождением и воспитанием детей, т. е. с выполнением материнской функции,

которая была объявлена функцией социальной. Такая политика на деле оказалась фактором дополнительного закрепощения, дискриминации женщин: материнские «льготы», будучи мизерными, в материальном отношении, дополнительно подчеркивали различия в социальных позициях граждан – мужчин и женщин. За первыми по-прежнему признавались исключительные права на деятельность в сфере общественного труда, а за вторыми – заботы о доме и семье. Таким образом, особые льготы усиливали патриархатные стереотипы общественного сознания и закрепляли феминизацию бедности [4].

Современная ситуация в нашей стране характеризуется ломкой сложившихся форм и способов жизнедеятельности всех слоев общества, переходом на новые условия хозяйствования, рыночными отношениями. У одних людей на первом месте стоит семья и их проблемы, для других характерна производственная направленность, третьи в своей жизни гармонично сочетают профессиональные интересы, интересы семьи и общественные интересы.

Женщины, стремящиеся к самореализации, проявляющие свои способности и талант, часто оказываются в ситуации конфликта с существующими в общественном сознании традиционными представлениями об истинном предназначении женщины и переживают свой собственный внутренний конфликт. Мужчины, которые ориентированы на семейные ценности, эмоционально открыты, чувствуют себя ущемленными, не соответствующими мужскому

предназначению, так как от «настоящего» мужчины требуется успешность, высокий статус, ориентированность на карьеру, эмоциональная закрытость. Для большинства современных мужчин абсолютное соответствие таким нормам мужественности невозможно, и поэтому у многих из них возникают огорчение, стресс и депрессии, которые сопровождаются алкоголизмом и наркозависимостью.

Произошедшие двадцать лет назад перемены значительно углубили этот кризис: многие традиционно мужские отрасли производства, такие как оборонная промышленность и станкостроение, пришли в упадок, профессиональное и экономическое положение многих ранее относительно успешных мужчин существенно ухудшилось. Разумеется, вышеупомянутый кризис затронул далеко не всех российских мужчин; многие из них получили новые возможности для самореализации – прежде всего в сфере бизнеса и предпринимательства.

В ситуации, сложившейся в сфере профессиональной деятельности женщины, отмечаются две парадоксальные тенденции: с одной стороны – повсеместно распространяемый, социально одобряемый образ деловой женщины, с другой – утверждение формального равноправия полов привело к массовому переходу к малодетной семье, в свою очередь – к уменьшению воспроизводства населения, понижению роли женщины-матери в социализации детей.

Еще в 2006 году. Институтом социальной гендерной политики были предложены пути снижения бедности – комплекс действий го-

сударства, имеющий отношение к различным сферам жизни: занятость, доходы, образование, здоровье, быт, безопасность, правоспособность и пр., центром которого являлась политика доходов в следующих направлениях:

- повышение минимальной оплаты труда, определяющей минимальную цену труда, вначале до нормы, установленной в Трудовом кодексе РФ (прожиточного минимума), а затем до европейской нормы (60% от средней зарплаты);

- ликвидация существенного отставания в оплате труда интеллигенции, работников образования, здравоохранения, науки;

- расширение налоговых льгот для низкооплачиваемых, семей, имеющих детей, которые составляют большинство бедных, отмена налога с минимальной заработной платы, льготный налоговый режим для организаций, оказывающих социальные услуги;

- правовая, экономическая, образовательная, инфраструктурная поддержка малого бизнеса, личного подсобного хозяйства, надомного труда, в том числе безработных, семей с маленькими детьми, пенсионеров, инвалидов;

- увеличение страховых пособий на детей до уровня прожиточного минимума, полная оплата отпуска по беременности и родам, установление пособия по уходу за ребенком в зависимости от утраты заработка матери, увеличение пособия на рождение – до стоимости корзины новорожденного, введение страхового пособия на ребенка за счет работодателя, ограничение платы в учреждениях по социализации детей;

- повышение трудовой пенсии не ниже прожиточного минимума, увеличение дотаций на жилье путем корректировки стандарта бедности, дающего на нее право, изменение механизма индексации пенсий в связи уменьшением коэффициента возмещения пенсией заработной платы и снижением официального показателя инфляции;

- стимулирование социального участия бизнеса, льготы по налогам при осуществлении социальных программ на предприятиях в пользу работников и их семей, социальных договоров с местным самоуправлением [5].

Большая часть этих мер была связана с расходами бюджета и фондов социального страхования, особо важными для женщин («гендерный бюджет»), позволяла, помимо всех прочих задач, решать проблемы усиления равенства мужчин и женщин.

Нетрудно заметить, что предлагаемые меры разрешали не только вопросы бедности, но и другие национальные проблемы: гендерное обеспечение равных прав и возможностей (феминная бедность, преимущественно низкие заработки в отраслях с женским составом, потеря заработка в связи с рождением ребенка), демографический кризис и депопуляция населения (снижение рождаемости, детская бедность и безнадзорность, снижение смертности бед-

ных пожилых), улучшение качества населения (преодоление бедности образованных людей) и т.п.

Но главное – подобные меры ориентированы на то, чтобы не попасть в «ловушку бедности», крайне опасную для социальной политики, когда население выбирает поведение с установкой не на трудовую активность, в которой так нуждается страна, а получение пособия. Мировой опыт, даже богатых стран, свидетельствует о бесперспективности такого пути.

#### *Литература*

1. Галиндабаева В.В. Гендерное равноправие в России: материалы междунар. науч. конференции, посвящ. 100-летию Первого Всероссийского женского съезда. – СПб.: Алтейя, 2010. – // Журнал социологических исследований. – 2010. – №3. – С. 240-242.

2. Женщины в новом столетии. Феминизация бедности. Равенство между мужчинами и женщинами – <http://www.un.org/russian/document/gadocs/23spec/fem.htm> – дата обращения 30.04.11.

3. Колесова Е.А. Феминизация бедности как следствие экономического кризиса. – / <http://www.forum.gender.ru/node/894> – дата обращения 30.04.11.

4. Котоманова О.В. Гендерная дискриминация в сфере труда. – Вестник БГУ. Вып.5. Серия. Психология и социальная работа. – Улан-Удэ, 2010. – С. 274-281.

5. Ржаницина Л.С. Бедность в России: пути уменьшения. – / <http://www.genderpolicy.ru/204> – дата обращения 26.04.11

6. Соловьева Г.В. Гендерная политика и устойчивое развитие. – М.: Институт гендерных исследований. 2010. – С. 23-24.

*Котоманова Ольга Владимировна*, кандидат философских наук, доцент кафедры теории социальной работы. Р.т. (301-2) 218019.

*Kotomanova Olga Vladimirovna*, candidate of philosophical sciences, associate professor, department of the theory of social work.

---

## ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ СПОРТСМЕНОВ ВЫСОКОЙ КВАЛИФИКАЦИИ

УДК 796.85+004.4

М.О. Аксенов, А.В. Гаськов, А.А. Сахиуллин

### К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕНСИВНОСТИ СПОРТИВНОЙ НАГРУЗКИ

*В статье дается разработка интерактивной системы управления тренировочным процессом спортсменов. Проведен детальный анализ динамики нагрузки в макроструктуре подготовки спортсменов по некоторым видам спорта. Ведется активная работа по созданию банка данных о параметрах тренировочной нагрузки спортсменов. Проведен сравнительный анализ периодов мезоцикла в различных аспектах. Результаты работы размещены в сети Интернет. Получен патент на программу анализа и планирования подготовки спортсменов.*

**Ключевые слова:** тренировка, нагрузка, спорт, соревнование, планирование, анализ, управление, подготовка, адаптация, программирование, программа, методика, технология, моделирование, объем, интенсивность, экстенсивность, периодизация, мезоцикл, макроцикл, банк данных.

M.O. Aksenov, A.V. Gaskov, A.A. Sakhiullin

### TO THE ISSUE OF SPORT LOAD INTENSITY

*The article submits the development of interactive control system of training process of sportsmen. The detailed analysis of dynamics of loading in a macrostructure of preparation of sportsmen in some kinds of sports has been made. The active work on databank creation concerning parametres of training load of sportsmen is conducted. The comparative analysis of the periods of mesocycle in various aspects has been made. The results of work have been placed in the Internet. The patent for the program of analysis and planning of preparation of sportsmen has been got.*

**Keywords:** training, load, sport, competition, planning, analysis, management, preparation, adaptation, programming, program, methodology, technology, modeling, volume, intensity, extensiveness, periodization, mesocycle, macrocycle, databank.

**ПРОБЛЕМА.** Целью работы является разработка инновационной системы планирования тренировочного процесса спортсменов по различным видам спорта. Изучением

этим вопросом занялись еще в середине 90-х годов, когда технология планирования представлялась весьма простой и достаточно примитивной. Она заклю-

чалась в построении программ на основе различных тренировочных комплексов, представленных в дорогих и красочных журналах. Несколько лет практической работы с такими программами привели нас к их детальному анализу, в результате которого мы пришли к выводу о расширении и углублении системы планирования и анализа и более научному подходу к организации тренировочного процесса.

Следующим существенным этапом в нашей работе явилось появление документов планирования нагрузки по структурным составляющим процесса подготовки спортсменов. В конце 90-х и начале 2000 года нам удалось разработать достаточно сложные таблицы, так называемые «Матричные модели» для планирования тренировочной нагрузки по зонам интенсивности и управления ею в мезоструктуре тренировочного процесса спортсменов. Работа велась, что называется, с бумагой: мы заполняли эти таблицы, планировали тренировки, микроциклы, делали анализ, на основе которого составлялись новые тренировочные планы. Таким образом, со временем эти таблицы претерпели существенные изменения: модернизировались, где-то упростились, объединились, стандартизировались.

К началу 2000-х годов, с широкой популяризацией Windows 2000 и XP, мы экстраполировали текущие результаты нашей работы в электронные табличные формы программы Microsoft Office Word 2003. За счет этой разработки мы имели возможность экономить время – не проектировать таблицы

вручную. Но заполнять их все же и рассчитывать парциальные параметры нагрузки приходилось достаточно длительное время – нужно было долго работать с калькулятором, применяя свои математические познания, и выполнять «рутинную работу».

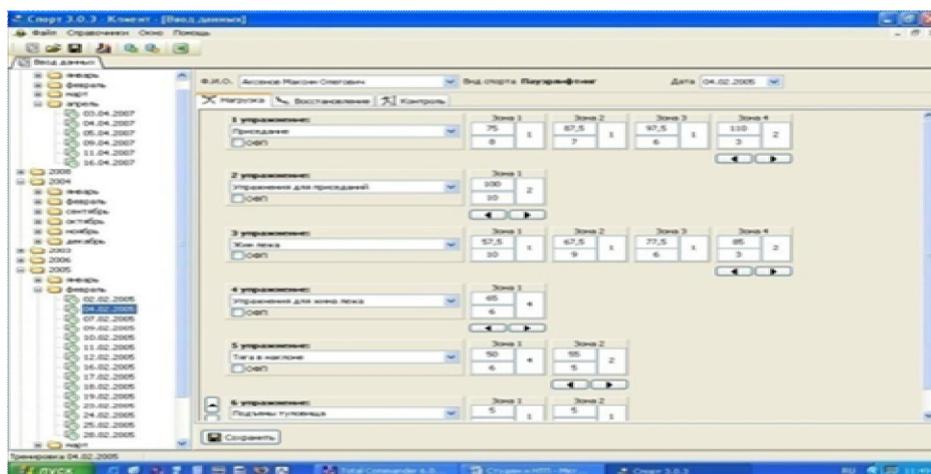
С 2003 года мы экспортировали текстовые таблицы в электронный формат Microsoft Office Excel 2003. Это приложение отличается от предыдущего тем, что в нем можно вводить формулы – и программа производит все расчеты автоматически. Это позволило экономить время не только для подготовки таблиц, но и для выполнения всех расчетно-графических работ. Тем не менее формат работы в EXCEL тоже со временем существенно модернизировался. Вначале таблицы были более сложными, содержали большое количество листов, параметров, которые в практической работе оказались просто лишними и не нужными. До 2007 года, на протяжении около 5 лет, занимались планированием и анализом тренировочных параметров нагрузки в электронных таблицах.

С 2008 года наступил новый этап нашей исследовательской научно-практической работы, когда удалось создать первую версию самостоятельной компьютерной программы с удобным интерфейсом и полностью отражающим предыдущие методики, разрабатываемые нами на протяжении ряда лет. Эта программа в большей степени соответствовала современным информационным технологиям. Ее стандартными функциями обработки информационных потоков о

процессе развития тренированности спортсмена являются сбор информации, хранение, обработка и разновидности передачи, включая возможности сети Интернет.

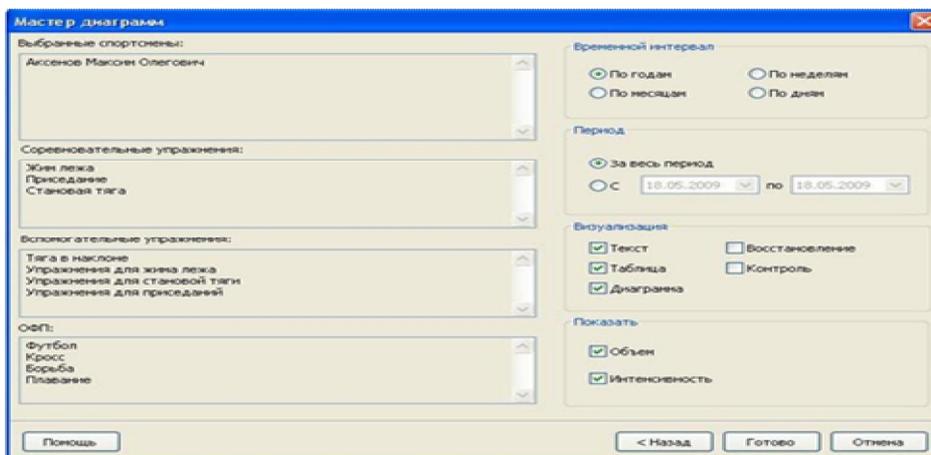
В 2008 году наши идеи нашли поддержку в Министерстве обра-

зования, университете, у студентов и аспирантов. За счет фондов грантовой поддержки молодых ученых мы получили возможность расширить возможности нашей программы.



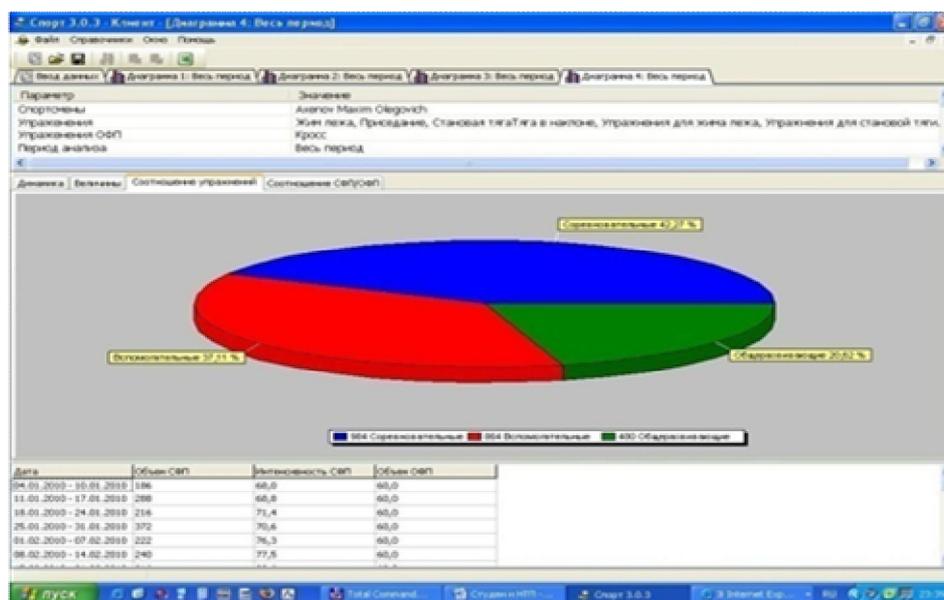
Теперь мы можем анализировать количественные и качественные параметры подготовительно-соревновательных нагрузок; составлять планы на моно-, микро-, мезо- и макроциклы подготовки; моделировать картину тренировочного процесса; рассматривать

динамику нагрузки, соотношение тренировочных средств; осуществлять контроль и планирование средств восстановления. Добавились функции по мониторингованию показателей физической работоспособности, подготовленности и тренированности.



Наша многолетняя количественная работа привела к новому качеству – у нас появился банк данных. Банк данных – это централизованная система, его основой является накопление, хранение, поиск, структурирование и выдача информации по запросу пользователей. В банке содержатся данные о величинах объема и интенсивности тренировочной нагрузки на каждого спортсмена. Все параметры можно классифицировать по признакам сопряженности: вид спорта, квалификация спортсмена, период тренировок и детальный анализ средств подготовки.

Детальный анализ включает в себя соотношение средств специальной, вспомогательной и общей подготовки. Аналитические отчеты могут содержать следующие опции: временной интервал – по годам, месяцам, неделям и дням. Можно задать период анализа самостоятельно. Следующая опция: визуализация данных – включает в себя вывод данных в текстовом, табличном форматах или в виде графиков и диаграмм. Можно видеть отдельно динамику восстановления или задавать любые показатели самостоятельно в разделе «контроль».



Мы посчитали необходимым обязательно добавить в анализ вывод отчетов по средствам ОФП (общей физической подготовки). Ведь доля ОФП определяет в конечном итоге работоспособность спортсменов, необходимую для роста специальной спортивной

формы. Учет ОФП может регистрироваться в банке данных как отдельными тренировочными занятиями, так и отдельными частями, упражнениями в одной тренировке.

При необходимости можно экспортировать все данные в при-

ложение Microsoft Office Excel или другие компьютерные программы.

**ОБСУЖДЕНИЕ.** Мы думаем, что с нами трудно будет не согласиться, если мы будем утверждать, что современные информационные технологии используются практически во всех сферах деятельности человека. Сюда можно отнести те, без которых трудно представить повседневный быт: сотовая связь, оплата товаров и услуг через Интернет, банкоматы, спутниковое и цифровое телевидение, обслуживание в супермаркетах и так далее. Специальные технические средства используются и высококлассными специалистами и в области обслуживания и диагностики автомобилей, в космонавтике, бухгалтерии, медицине, строительстве, торговле и других сферах.

Тем не менее крайне редко можно встретить специалиста по физической культуре или тренера, хорошо владеющего современным компьютером или каким-то специализированным техническим средством, таким как, например, система Polar или Navigator. Проблема состоит в том, что для большинства тренеров в России нет отечественных легкодоступных разработок, которые могли бы облегчить им работу, связанную с анализом или планированием тренировочного процесса спортсменов, а те, которые есть, не зарекомендовывали себя на практике из-за своей сложности, недоступности или высокой цены. Поэтому тот банк данных и разработанная система, которую сегодня имеем мы, в конце концов придаст спорту новое качество, параметры его

намного будут превышать возможности управления тренировочным процессом, что называется «в ручную» или «интуитивно, на глазок».

Однако работа с такими инновационными системами имеет свои особенности. Иногда даже один и тот же процесс можно видеть «с разного расстояния», и неопытный специалист может при этом делать разные выводы. Как уже говорили выше, мы имеем достаточно объемный банк данных, включающий в себя многочисленные экспериментальные методики, апробированные в нескольких видах спорта. Как одним из примеров приведем анализ мезоцикла.

Структура процесса подготовки, принятая нами, строится на базовых, общетеоретических основах. Олимпийский цикл делится на четыре года – макроцикл, который в свою очередь состоит из нескольких мезоциклов продолжительностью по 8 недель: 4 недели – подготовительный период, 4 недели – соревновательный период и 1 неделя – переходный (восстановительный) период. Макроцикл тоже имеет такую же структуру, продолжительность его: 5-6 месяцев – подготовительный, 5-6 месяцев – соревновательный и 1 месяц – переходный период. Подготовительный период в любом цикле характеризуется большим объемом и постепенным ростом интенсивности. При распределении годового объема нагрузки по периодам мезоциклов мы учитываем, что в соревновательном периоде макроцикла у спортсменов накапливается определенный фон уста-

лости, поэтому объемы работы несколько снижаются. Формула соотношений объемов тренировочной работы в макро- и мезоциклах выглядит так: 58% и 42% соответственно в подготовительном и соревновательном периодах от общего объема в цикле. Удобнее всего, на наш взгляд, осуществлять планирование для каждого тренировочного мезоцикла отдельно.

Особенностью распределения тренировочной нагрузки внутри мезоциклов является варьирование количественных и качественных параметров нагрузки между микроциклами по так называемым «вариантам распределения нагрузки». В настоящее время мы используем следующие варианты распределения: подготовительный период «4-2», соревновательный период «2» (табл. 1).

Таблица 1  
Варианты распределения нагрузки в периодах мезоцикла

| Варианты                | Нагрузка в % от месячного объема |         |         |         |
|-------------------------|----------------------------------|---------|---------|---------|
|                         | 1-й мкц                          | 2-й мкц | 3-й мкц | 4-й мкц |
| Подготовительный период |                                  |         |         |         |
| 4-2                     | 21                               | 28      | 17      | 34      |
| 3-1                     | 27                               | 18      | 32      | 23      |
| 2                       | 20                               | 35      | 27      | 18      |
| 1-3                     | 32                               | 19      | 27      | 22      |
| 2-4                     | 22                               | 33      | 18      | 27      |
| 2                       | 23                               | 32      | 26      | 19      |
| 1                       | 31                               | 27      | 23      | 19      |
| Соревновательный период |                                  |         |         |         |
| 1                       | 36                               | 28      | 24      | 12      |
| 3-1                     | 29                               | 25      | 35      | 11      |
| 2                       | 28                               | 33      | 26      | 13      |
| 1-3                     | 32                               | 26      | 29      | 13      |

Запланированная на период мезоцикла нагрузка выполняется неравномерно: микроциклы с большим объемом чередуются с микроциклами, включающими малые и средние нагрузки. Для соревновательного периода характерно снижение нагрузки в четвертом (последнем) микроцикле на 11-14% от общего объема соревновательного периода. Один период мезоцикла мы стараемся приравнять к одному календарному месяцу: 4 недели с «хвостиком», то же самое в соревновательном периоде. Как раз вот этот «хвостик» – пятая неполная неделя в месяце и является восстановительным периодом мезоцикла.

Мы не стали углубляться в подробности детального анализа распределения процесса планирования и структурирования подготовки спортсмена. Следует лишь отметить, что разработанная нами схема прироста спортивного результата экспортирована из банка данных спортсменов-пауэрлифтеров старших разрядов в возрасте 25-29 лет.

Посмотрим, как выглядит анализ нагрузки:

Объем тренировочной работы составил  $\bar{x}=1848$  количество подъемов штанги (КПШ). Мерой интенсивности мы считаем напряженность организма спортсмена. С внешней стороны она оценивается средним весом поднимаемого отягощения и находится путем деления объема выполненной нагрузки в килограммах на число подъемов (КПШ). Интенсивность нагрузки в нашем эксперименте  $\bar{x}=74,0$  кг. Так определяется средний тренировочный вес отя-

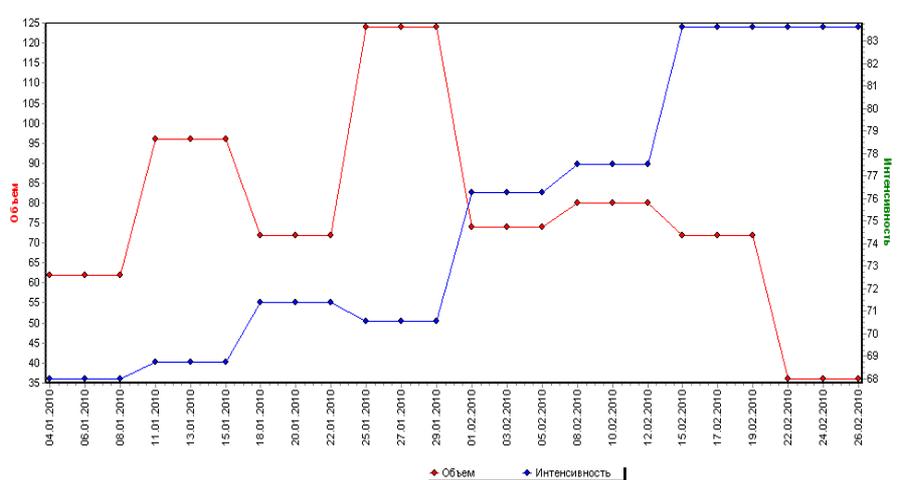
гощения как в отдельном упражнении, так и за тренировку, в неделю, месяц, год. Соотношение специальных и вспомогательных упражнений выглядит как 68,1% к 31,9% соответственно от общего объема мезоцикла.

При анализе одного мезоцикла – первый мезоцикл в новом макроцикле – можно видеть следующую картину тренировочного процесса:

обратно пропорциональное распределение между объемом и интенсивностью, где объем в подготовительном периоде имеет волнообразную форму, а в соревновательном периоде – неординарно-нисходящую. Интенсивность работы можно условно обозначить как ступенчато-восходящую (диаграмма 1).

Диаграмма 1

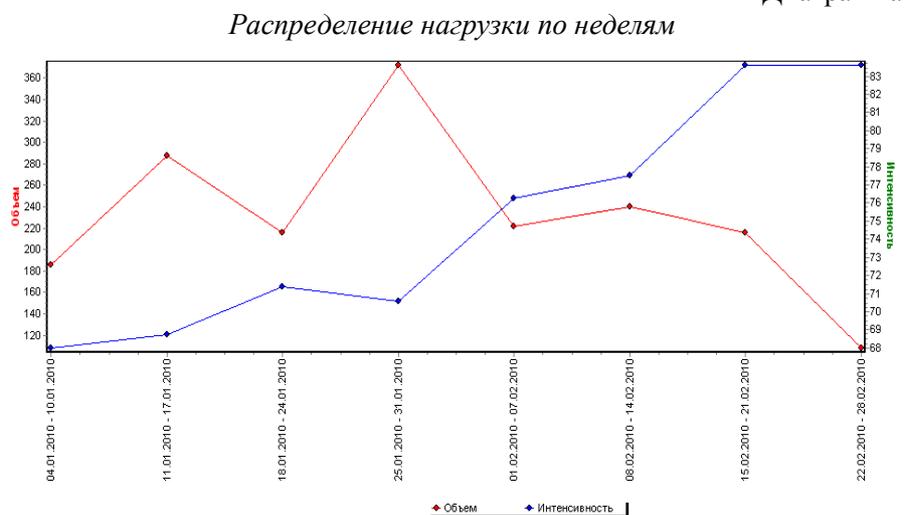
Распределение нагрузки по дням



Проведенный анализ возможно получить только с помощью новейшей системы анализа внешних параметров тренировочного процесса – «Спорт 3.0», разработанной на кафедре теории физической культуры Бурятского государственного университета. Опции программы позволяют оценить дина-

мику параметров тренировки по микроциклам – неделям (диаграмма 2). Несмотря на то, что мы имеем дело с одним и тем же тренировочным планом, график выглядит несколько иначе, потому что задана другая опция – «вывести отчет по неделям» (в диаграмме 1 отчет был выведен по дням).

Диаграмма 2



В диаграмме 3 в самом общем виде представлены направления объема и интенсивности в подготовительном и соревновательном периодах мезоцикла. Такое распределение можно назвать обратно пропорциональной зависимостью между количеством и качеством внешнего раздражителя для атлета, то есть нагрузки. Коэффициент корреляции при таком графике с виду можно оценить как «-1» линейный отрицательный.

Общее снижение объема и рост интенсивности наблюдается, как правило, в любом цикле. Это связано с появлением у спортсменов определенного фона усталости к концу соревновательного периода.

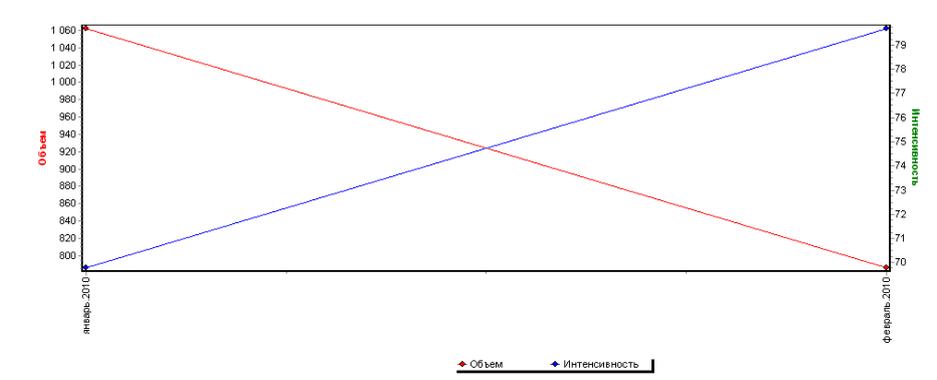
Таким образом, один и тот же план тренировок, с разного расстояния, можно видеть по-разному: по дням – более детальным, по неделям – наиболее понятным и удобным для оценки от-

ставленного тренировочного эффекта, по месяцам видна зависимость между параметрами тренировочной нагрузки. В итоге мы получаем общую оценку, насколько правильно соотносятся объем и интенсивность между собой, есть ли глобальные ошибки [7].

Квалифицированные и неквалифицированные специалисты используют в своей практике работы варианты отчетов. Не всегда график способен передать то, что хотелось бы увидеть, хотя глубина отображения одного из параметров может создать у автора методики правильное, а иногда и не совсем правильное впечатление об особенностях хода тренировочного процесса. Все три диаграммы, приведенные выше, наглядно показывают, что одну и ту же динамику можно видеть по-разному с точки зрения моно-, микро- или мезоструктуры.

Диаграмма 3

Распределение нагрузки по месяцам



**Выводы.** Таким образом, предложенная нами методика на протяжении нескольких лет отражает в своем содержании, как нам это представляется, диалектический подход в развитии спортивной формы. Здесь проявляются в полной мере категории взаимного перехода количественных изменений в качественные, соблюдаются все принципы спортивной тренировки: направленность к высшим достижениям, единство общей и специальной подготовки, цикличность тренировочного процесса, постепенность в наращивании нагрузки, непрерывность тренировочного процесса, волнообразность тренировочной нагрузки.

Методика тренировки построена таким образом, что подразумевает в себе адаптацию спортсмена к каждой зоне интенсивности, причем особенностью методики является то, что она не является раз и навсегда неизменной. Новые циклы появляются на базе старых, но с обновленным содержанием, исправленными ошибками, вне-

дрением новых технических, фармакологических и других средств.

Отдельного внимания заслуживает фармакологическое и физиотерапевтическое обеспечение разработанной нами методики. Будет лучше, если спортсмен при тренировках потребляет витамины, пищевые добавки, аминокислоты и искусственные средства повышения работоспособности и улучшения восстановительных процессов. Следует обратить внимание, что эти средства должны быть одобрены Всемирным антидопинговым агентством (ВАДА). Нарушение принципа непрерывности в тренировочном процессе влечет за собой замедление темпов прироста соревновательного результата и искажение срочных и долговременных адаптационных перестроек в функциональной системе спортсменов.

В разработанной нами программе «Спорт 3.0» есть возможность учитывать, анализировать и выводить зависимость между параметрами тренировочной нагруз-

ки спортсменов и показателями восстановления и работоспособности. Это делается на отдельных закладках, которые называются в программе «Восстановление» и «Контроль».

Подводя итог всему вышесказанному, хотелось бы отметить, что на пути создания общедоступной системы анализа и планирования подготовки спортсменов удалось решить немало достаточно сложных проблем организационного и научного плана. Для того чтобы обеспечить всемирный доступ к результатам нашей работы, мы зарегистрировали несколько доменов и разместили там наши разработки ([www.tfk.bsu.ru](http://www.tfk.bsu.ru); [www.startedu.ru](http://www.startedu.ru)). Статистика сайтов показывает, что очень высока практическая значимость проведенных исследований, несколько сотен пользователей ежемесячно знакомятся и используют эти системы.

Авторские права на разработанные методики и программы оформлены и запатентованы (свидетельство №6339 от 15.06.2006 ofar.ru) на имя Бурятского государственного университета и авторов программы.

**Рекомендации.** На основе теоретического и практического опыта, многолетней проделанной работы мы рекомендуем вести детальный анализ тренировочного процесса спортсменов, их подготовки и восстановления с использованием инновационных технологий и специализированных технических средств. Современный рынок спортивных товаров и услуг предлагает в этом плане немало разработок, но, к сожалению, не

все они приживаются на практике. Разработанная нами система моделирует картину тренировочного процесса, анализирует и планирует параметры нагрузки опционально, поэтому в целях повышения эффективности управления тренировочного процесса по некоторым видам спорта мы рекомендуем применять систему «Спорт 3.0» версии 2010 года. Апробация данной системы зарекомендовала себя – избавляет тренера от многих «рутинных» работ, связанных с расчетом необходимых параметров нагрузки. Функции программы позволяют управлять подготовкой спортсменов на расстоянии посредством услуг телеметрической, беспроводной, Интернет или других связей.

**Резюме.** Решение затронутых проблем спортивной тренировки в современном мире все больше выходит за рамки национальных границ. Поэтому для их углубленного решения требуется интенсивное международное сотрудничество специалистов в области построения спортивной тренировки. Потребность в этом давно назрела, став особенно актуальной в наше время в силу происходящей глобальной интенсификации международных контактов. Без этого автором настоящей работы туманно видятся четкие перспективы детализации устоявшихся основ эффективной подготовки спортсменов.

**Заключение.** Авторы работы выражают искреннюю благодарность за поддержку нашего проекта ректору Бурятского государственного университета доктору педагогических наук, профессору

Степану Владимировичу Калмыкову. Выражаем большую признательность за помощь в виде средств грантовой поддержки Министерству образования Республики Бурятия. Большое спасибо студентам факультета физической культуры, спорта и туризма БГУ.

### Литература

1. Аксенов М.О., Гаськов А.В. Принципы спортивной тренировки. – Улан-Удэ: Изд-во Бурятского госуниверситета, 2009. – 80 с.
  2. Матвеев Л.П. Общая теория спорта и ее прикладные аспекты. Изд. 4-е, испр. и доп. – СПб.: Лань, 2005. – 384 с.: ил. (Учебник для вузов. Спец. лит-ра).
  3. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры (общие основы теории и методики физического воспитания; теоретико-методические аспекты спорта и профессионально-прикладных форм физической культуры): учебник для ин-тов физ. культуры. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – 543 с.: ил.
  4. Платонов В.Н. Допинг и эргогенные средства в спорте. – Киев: Олимпийская литература, 2003. – 575 с.
  5. Платонов В.Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения. – Киев: Олимпийская литература, 2004. – 808 с.
  6. Рубин В.С. Олимпийские и годичные циклы тренировки. Теория и практика: учеб. пособие. – М.: Советский спорт, 2004. – 136 с.
  7. Калмыков С.В., Сагалеев А.С., Хамаганов Б.П. Подготовка спортсменов в тайском боксе. – Улан-Удэ: Изд-во Бурятского госуниверситета, 2005. – 130 с.
  8. Сагалеев А.С. Соревновательная деятельность спортсменов-единоборцев / науч. ред. С.В. Калмыков. – Улан-Удэ: Изд-во Бурятского госуниверситета, 2008. – 248 с.
  9. Селуянов В.Н., Шестаков М.П., Космина И.П. Основы научно-методической деятельности в физической культуре : учеб. пособие для студентов вузов физической культуры. – М.: СпортАкадемПресс, 2001. – 184 с.
  10. Теория и методика физического воспитания: учебник для ин-тов физ. культуры: в 2 т. / под общ. ред. Л.П. Матвеева и А.Д. Новикова – Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Физкультура и спорт, 1976.
  11. Теория спорта / под ред. В.Н. Платонова. – Киев: Вища шк. Головное изд-во, 1987. – 424 с.
  12. Харре Д. Учение о тренировке: пер. с нем. – М.: Физкультура и спорт, 1971. – 328 с.: ил.
  13. Холодов Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – Изд. 3-е, стер. – М.: Академия, 2004. – 480 с.
  14. Энциклопедия олимпийского спорта: в 5 т / под общ. ред. В.Н. Платонова. – Киев: Олимпийская литература, 2002. – 494 с.
  15. [www.bsu.ru](http://www.bsu.ru)
  16. [www.rsl.ru](http://www.rsl.ru)
  17. [www.sportedu.ru](http://www.sportedu.ru)
  18. [www.tfk.bsu.ru](http://www.tfk.bsu.ru)
  19. [www.startedu.ru](http://www.startedu.ru)
  20. [www.infosport.ru/press/tpfk](http://www.infosport.ru/press/tpfk)
  21. [www.infosport.ru/press/fkvot](http://www.infosport.ru/press/fkvot)
  22. [www.shkola-press.ru](http://www.shkola-press.ru)
  23. [www.informika.ru](http://www.informika.ru)
  24. [www.infosport.ru](http://www.infosport.ru)
  25. [www.mail.ru](http://www.mail.ru)
  26. [www.nbrb.ru](http://www.nbrb.ru)
  27. [www.nic.ru](http://www.nic.ru)
  28. [www.sportkniga.com](http://www.sportkniga.com)
  29. [www.sovsportizdat.ru](http://www.sovsportizdat.ru)
  30. [www.polar-russia.ru](http://www.polar-russia.ru)
  31. [www.dshs-koeln.de](http://www.dshs-koeln.de)
  32. [www.google.com](http://www.google.com)
- Аксенов Максим Олегович*, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теории физической культуры факультета физической культуры, спорта и туризма Бурятского госуниверситета. Моб. т. – 8-902-167-98-98.
- Гаськов Алексей Владимирович*, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой теории физической культуры Бурятского госуниверситета. E-mail: [gaskov@bsu.ru](mailto:gaskov@bsu.ru)
- Сахиуллин Альфрит Амирович*, доктор педагогических наук, доцент, директор Иркутского техникума физической культуры.

*Aksenov Maksim Olegovich*, candidate of pedagogical sciences, senior teacher, department of the theory of physical culture, faculty of physical culture, sport and tourism, Buryat State University.

*Gaskov Alexey Vladimirovich*, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the department of the theory of physical culture, Buryat State University.

*Sakhiullin Alfrit Amirovich*, doctor of pedagogical sciences, associate professor, director of Irkutsk College of Physical Culture.

УДК 796.06      А.В. Гаськов, В.Н. Константинов, А.А. Сахиуллин

### ПЛАНИРОВАНИЕ ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА В ПРАКТИЧЕСКОЙ СТРЕЛЬБЕ

*В статье рассматривается специфика тренировочного процесса в практической стрельбе. Проблема подготовки спортсменов в прикладном виде спорта «Практическая стрельба» в настоящее время стоит наиболее остро, т.к. не хватает высококвалифицированных спортсменов, способных составить конкуренцию сильнейшим стрелкам на чемпионатах России, Европы и мира. В контексте этой проблемы нами предлагается комплексная программа и методика тренировочного процесса спортсменов ОВД специализации «Практическая стрельба» с целью подготовки их для соревновательной деятельности.*

**Ключевые слова:** спортсмены практической стрельбы, пулевая стрельба, тренировочный процесс.

A.V. Gaskov, V.N. Konstantinov, A.A. Sakhiullin

### PLANNING OF TRAINING PROCESS IN PRACTICAL SHOOTING

*In the article the specific nature of training process in practical shooting is considered. The problem of sportsmen training in the applied kind of sport «Practical shooting» is urgent now, because of the lack of highly qualified sportsmen, who can compete with the most skillful shooters at championships of Russia, Europe and the world. In the context of this problem we propose the complex program and methodology of training process of OVD sportsmen according to specialization «Practical shooting», aiming at training them for competitive activity.*

**Keywords:** sportsmen of practical shooting, bullet shooting, training process.

#### **Актуальность исследования.**

В России бурно развивается новый вид международного спорта – практическая стрельба (ПС), имеющий прикладное значение для всех силовых и охранных структур. В 2000 году в России было зарегистрировано общественное спортивное объединение “Федерация практической стрельбы России” (ФПСР).

Председатель ЦС ОСОО «ФПСР» В.А. Крючин отметил, что из тысячи активных членов федерации третью часть спортсменов составляют сотрудники силовых структур (МВД, ФСО, ФСБ, Минюста) [6]. Вместе с тем почти всегда на соревнованиях по практической стрельбе побеждают гражданские спортсмены, что свидетельствует о недостаточном

уровне огневой подготовленности в нестандартных условиях спортсмен-силовиков.

В органах внутренних дел спортсмены применяют достаточно широкий круг специальных упражнений по сложившейся методике спортивной стрельбы, которые показали свою неэффективность в тренировочном и соревновательном процессе по практической стрельбе. Хотя этой проблеме и посвящено несколько работ (А.А. Каримов, 2003; В.А. Крючин, 2005), они носят в основном локальный характер и не учитывают специфики стрелковой подготовки в ОВД.

Теоретические и экспериментальные исследования, обобщение опыта спортсменов и тренеров показали недостаточную разработанность методики применения тренировочных средств в практической стрельбе [6]. Поэтому методика их применения требует значительного пересмотра, дополнений и изменений, что, по мнению В.А. Крючина (2006), является одним из узких мест при построении тренировочного процесса по практической стрельбе.

Таким образом, проблема исследования состоит в необходимости разработки комплексной методики тренировочного процесса в образовательных учреждениях МВД России спортсменов по практической стрельбе, построению и организации тренировочного процесса в практической стрельбе вузов МВД России.

**Цель исследования** заключается в научном обосновании комплексной методики тренировочно-

го процесса в практической стрельбе.

**Задачи исследования:**

- Теоретически обосновать современные подходы к организации и построению спортивной тренировки в практической стрельбе.

- Разработать современную модель спортсмена по практической стрельбе.

- Разработать комплексную методику подготовки спортсменов по практической стрельбе.

- Экспериментально обосновать предложенную методику построения тренировочного процесса практической стрельбы в вузах МВД России.

В результате анализа научно-методических источников в области подготовки стрелков-профессионалов (В.Г. Колухова, 1998; А.А. Потапова, 2000; А.М. Ларина, 2000; А.А. Щипина, 2001; Н.В. Астафьева, 2002; С.А. Иванова-Катанского, 2002; В.А. Торопова, 2003; и др.); в области тренировочного процесса стрелков-практиков (А.А. Каримова, 2003; В.А. Крючина, 2005; Кондруха, 2006); а также трудов Д.И. Козлова, 1970; А.Я. Корха, 1975; Л.М. Вайнштейна, 1977; И.С. Багаева, 1986; В.Б. Федорцева, 1987; П.А. Санкова, 1998) по организации и управлению тренировочным процессом стрелков-классиков (стрелков, специализирующихся в классическом стрелковом спорте) мы изучили средства и методы, реализуемые в тренировочном процессе стрелкового спорта. Исследование показало, что, несмотря на фундаментальность научных исследований в стрелковом спорте, методы и

средства при подготовке стрелков, специализирующихся в практической стрельбе, остаются недостаточно изученными.

Если в стрелковом (классическом) спорте применяются упражнения циклического характера на выносливость, а также упражнения, требующие высокой координации движений, то в практической стрельбе применяются упражнения, требующие комплексного проявления физических качеств и двигательных навыков в условиях переменных режимов двигательной деятельности, непрерывных изменений ситуаций и форм действий [4].

Наиболее интересным в практической стрельбе представляется методика выработки баланса между точностью, мощностью оружия и скоростью, которые являются равноценными элементами. Не случаен девиз МКПС: «Точность, скорость, мощность!» Правильно сбалансированный комплекс упражнений практической стрельбы выявляет огневую тренированность стрелка и дает возможность оценить все элементы подготовки в равной мере.

В результате анализа литературных источников выявлено, что для достижения целей тренировочного процесса стрелков необходимо применять следующие группы средств: физические упражнения (в том числе и стрельбы); мысленные упражнения; технические средства; оздоровительные силы природы и гигиенические факторы. В качестве методов тренировки предлагаем применять как общие, так и два специфических: 1) строго регламентирован-

ные упражнения; 2) соревновательные упражнения. Основным методом каждой тренировки является работа с оружием в «холодную», который представляет собой набор тренировочных упражнений для обработки основных технических элементов [5]. Считаем, что в тренировочном процессе начинающих стрелков подготовка в «холодную» должна занимать 80 % времени, стрельба с патронами – 20 %; высококвалифицированных стрелков – соответственно 60% и 40%. На этапе подготовки к соревнованиям основным методом тренировки, на наш взгляд, могут быть комплексные тренировочные занятия с моделированием условий «длинных» упражнений ПС, а также преодолением полосы препятствий с учебными стрельбами.

Данные методы и средства способствуют созданию специального фундамента для последующего совершенствования в стрельбе, развитию специальных физических качеств: координации, устойчивости, статической выносливости и силы, способствуют более быстрому освоению техники и тактики стрельбы, повышают огневую тренированность стрелка [1]. Можно предположить, что понятие «огневая тренированность» спортсмена практической стрельбы включает в себя физическую и психическую готовности к успешному выполнению стрелковых упражнений, умелое применение технических и тактических действий в быстром и точном поражении мишеней.

Проанализировав уровень огневой подготовленности выпускников ВСИ МВД РФ, умения и на-

выки в стрельбе которых формировались по упражнениям Курса стрельб-2000 [7], мы пришли к следующему предположению: ныне существующая система огневой подготовки в вузах МВД России не отвечает современным требованиям практической стрельбы и формирует, в основном, базовые технические элементы стрелковой подготовленности.

Успешность соревновательной деятельности спортсменов в любом виде спорта, и в частности в практической стрельбе, во многом зависит от физической подготовленности. Несмотря на то, что эффективность ОФП и СФП для стрельбы была экспериментально доказана, они практически не применяются в тренировочном процессе стрелков ОВД [3].

Опрос ведущих спортсменов практической стрельбы показал, что двигательные действия в пулевой стрельбе и практической стрельбе существенно отличаются [4,6]. Значит, развитие специфических физических качеств у стрелков-классиков и стрелков-практиков будут различными. Проанализировав условия выполнения стрелковых упражнений, мы выделили физические качества и способности, необходимые спортсмену ПС, по степени их значимости: координационные способности; сила и быстрота (взрывная сила); ловкость; гибкость.

Вторая составляющая огневой тренированности стрелка – техническая подготовленность. Под технической подготовкой в пулевой стрельбе понимается знание материальной части оружия и его баллистики, умение устранять за-

держки при стрельбе, формирование и совершенствование навыков по выполнению техники стрельбы из оружия, а также применяемые методики в овладении такими навыками [5].

В процессе исследования было установлено, что для повышения технической подготовленности стрелка необходимо тренировать четыре функциональных подсистемы: устойчивость позы изготовления (система “стрелок – оружие”); хватку оружия; правильное прицеливание (наведение оружия в цель); управление спуском (производство выстрела).

Третья составляющая – психологическая подготовленность [2]. В ходе проведения исследования мы пришли к выводу, что психологическая подготовка стрелка должна рассматриваться отдельным разделом тренировочного процесса, значительный объем которого должны занимать приёмы произвольной саморегуляции (самовнушение) и идеомоторной тренировки.

Четвертая составляющая – тактическая подготовленность. В результате исследования мы определили, что тактическую подготовленность спортсмена ПС можно тренировать при составлении индивидуальных программ тактики выполнения отдельного выстрела и тактики выполнения всего упражнения.

Таким образом, в структуре огневой тренированности спортсмена ПС наглядно выявлены требования по совершенствованию «скоростной» стрельбы с высоким уровнем развития физического

качества «быстроты» на фоне высокой общей выносливости.

Для разработки программы тренировочного процесса необходимо определить модельные характеристики спортсмена ПС. Наибольшую сложность представляет определение критериев технической подготовленности, являющейся основой в мастерстве стрелка высокого уровня [6], т.к. в практической стрельбе условия упражнений не постоянны. Проанализировав результаты исследования специалистов ПС [4,6], мы сделали предположение о том, какие технические действия необходимо тренировать спортсмену ПС, а именно:

- стрельба в ограниченное время с переносом направления ведения огня;
- стрельба на различных расстояниях в условиях сбивающих факторов (ограниченной видимости, на фоне физических и психических нагрузок);
- стрельба из различных положений (в том числе не удобных); стрельба из низкого порта; стрельба с перехватом из руки в руку; стрельба с разворотом;
- стрельба из-за укрытий;
- стрельба по различным мишеням сдвоенными выстрелами с различным темпом;
- стрельба со сменой магазинов (перезарядкой);
- стрельба в движении с перемещениями между стрелковыми позициями;
- стрельба «сильной» и «слабой» рукой;
- стрельба по движущимся и качающимся мишеням;

– интуитивная стрельба.

Основной целью нашего исследования является разработка комплексной программы и методики проведения тренировочного процесса для спортсменов, специализирующихся в практической стрельбе, и апробация её в соревновательной деятельности.

На первом этапе была проведена работа по определению стрелковой пригодности кандидатов для тренировочного процесса по общим критериям спортивного отбора с целью углубленной проверки соответствия предварительно отобранного контингента курсантов модельным требованиям.

На втором этапе эксперимента в период подготовки спортсменов практической стрельбы проводилось исследование тренировочного процесса спортсменов при подготовке к соревновательной деятельности. Нами была разработана комплексная программа тренировочного процесса с годичным циклом на основе одного макроцикла (табл. 1). Подготовительный период состоял из семи микроциклов в годичном макроцикле и был направлен на создание фундамента к соревновательной деятельности. В соревновательный период ставилась задача совершенствования различных сторон подготовленности спортсменов непосредственно для участия в соревнованиях. Тренировочный процесс был рассчитан на 5 мезоциклов: втягивающий, базовый, контрольно-подготовительный, соревновательный и восстановительный.

Таблица 1  
*План-график подготовки спортсменов экспериментальной группы*

| Наименование разделов и тем      | Все го часов | Годичный цикл |         |        |        |                             |        |        |        |                  |    |                   |     |
|----------------------------------|--------------|---------------|---------|--------|--------|-----------------------------|--------|--------|--------|------------------|----|-------------------|-----|
|                                  |              | Втягивающий   | Базовый |        |        | Контрольно-подготовительный |        |        |        | Соревновательный |    | Восстановительный |     |
|                                  |              |               | IX      | X      | XI     | XII                         | I      | II     | III    | IV               | V  | VI                | VII |
| Технико-тактическая подготовка   | 218          | 8             | 1<br>2  | 1<br>4 | 1<br>6 | 1<br>8                      | 2<br>2 | 2<br>4 | 2<br>4 | 26               | 20 | 10                | -   |
| Общая физическая подготовка      | 64           | 14            | 1<br>0  | 8      | 6      | 4                           | 2      | 2      | 2      | 2                | 4  | 10                | -   |
| Специально физическая подготовка | 90           | 10            | 1<br>0  | 1<br>2 | 1<br>2 | 1<br>2                      | 1<br>0 | 8      | 6      | 4                | 4  | 2                 | -   |
| Количество часов в месяц         |              | 32            | 3<br>2  | 3<br>4 | 3<br>4 | 3<br>4                      | 3<br>4 | 3<br>4 | 3<br>2 | 32               | 28 | 22                |     |

В тактическом построении тренировок было примерно одинаковое соотношение специально-физической и технической подготовки с постоянным психологическим воспитанием спортсменов на каждом тренировочном занятии.

Во втягивающем мезоцикле (4 недели) подготовка была направлена преимущественно на развитие силовых, скоростных способностей, гибкости, а также на совершенствование технической подготовки. Общая физическая подготовка в этом мезоцикле преобладала над специальной физической подготовкой в соотношении 60% к 40 %. Теоретическая часть технической подготовки и общая

физическая подготовка были основой данного мезоцикла. Тренировки на этом этапе проводились игровым, интервальным методами.

Базовый мезоцикл являлся основным в достижении определённого уровня тренированности по всем видам тренировочного процесса. В базовом (12 недель) и контрольно-подготовительном (16 недель) мезоциклах соотношение специальной физической и технической подготовки постепенно доходило до 57 % и 43 %, соответственно. В контрольно-подготовительном мезоцикле широко моделировалась соревновательная деятельность спортсменов по формированию психологиче-

ской устойчивости, применялись упражнения повышенной сложности, тренировочные нагрузки имели высокую интенсивность.

В соревновательном мезоцикле (8 недель) преобладала техническая и тактическая подготовка по отношению к общей физической подготовке, а по отношению к специальной физической подготовке было примерное равенство тренировочных занятий.

В контрольно-подготовительном мезоцикле широко моделировалась соревновательная деятельность спортсменов, применялись упражнения повышенной сложности, тренировочные нагрузки имели высокую интенсивность. В мезоцикле был увеличен объём соревновательных упражнений с преобладанием технико-тактической и психологической подготовки. Основным методом проведения тренировок являлся соревновательный метод.

Для обоснования разработанной методики организации системы тренировочного процесса был проведён педагогический эксперимент, в котором приняли участие 30 стрелков-пистолетчиков, не имеющих существенных различий в общей физической и огневой подготовке. В экспериментальной группе (ЭГ) применялась разработанная нами комплексная методика тренировочного процесса, а в контрольной группе (КГ) тренировки проходили по традиционной классической методике.

После проведения годичного цикла спортивных тренировок с ЭГ и КГ было проведено тестирование по упражнениям: ПМ-1 («медленная» стрельба на точ-

ность); ПМ-2 (скоростная стрельба) в обеих группах. Результаты упражнения ПМ-1: показатели относительной устойчивости попаданий в «десятку» вокруг СТП (средней точки попадания) у стрелков ЭГ и КГ оказались примерно равными, результаты длины траектории в ЭГ по вертикали уменьшились на 55,5%, результаты длины траектории по горизонтали на – 47,3%.

Результаты стрельбы в упражнении ПМ-2: временные показатели выполнения упражнения в ЭГ лучше, чем в КГ, на 2,64 с, показатели количества попаданий в мишень в ЭГ больше, чем в КГ, на 5 единиц.

В целях выявления существенности различий между исследуемыми группами мы проверили их в динамичном стрелковом упражнении № 5, так как оно по условиям выполнения приближено к спортивному упражнению по практической стрельбе. Результаты по количеству попаданий при выполнении упражнения № 5 в ЭГ выше на 7 единиц. Время, затраченное на выполнение скорострельного, динамичного упражнения № 5, в ЭГ меньше, чем в КГ, на 6,46с.

На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что применение разработанной нами программы в тренировочном процессе стрелков ОВД повышает техническую подготовленность и соответствует задачам подготовки спортсменов по практической стрельбе.

В своей работе мы также исследовали влияние развития скоростных способностей у спорт-

сменов по практической стрельбе, так как результат стрелка прямо пропорционально зависит от времени, затраченного на каждый выстрел.

В ходе проведения педагогического эксперимента нами применялись упражнения, развивающие скоростные способности, взрывную силу, координационные способности. В процессе произведённого сравнения результатов по скоростным способностям наблюдается положительная динамика изменений в обеих группах, но в ЭГ показатели динамики значительно превосходят показатели в КГ. Среднее время выполнения упражнения в ЭГ улучшилось на 55с, по сравнению с КГ, по результатам точности попаданий в ЭГ показатели выше, чем в КГ, на 11 очков.

Среднее время выполнения упражнения по тестированию двигательного-координационных способностей в ЭГ улучшилось на 1,19 с, в КГ на 0,52 с, по результатам точности попаданий в ЭГ все участники произвели попадание в мишень, а в КГ – только 8 участников эксперимента.

Из исследования результативности выполнения упражнений по практической стрельбе от развития скоростно-силовых, скоростных, двигательного-координационных способностей можно сделать вывод, что результативность выполнения упражнений у стрелков-практиков имеет прямо пропорциональную зависимость от разви-

тия их скоростно-силовых, скоростных, двигательного-координационных способностей.

На основании полученных результатов эксперимента разработаны практические рекомендации по организации и комплексной методике тренировочного процесса в практической стрельбе.

Таким образом, научно обоснованная организация тренировочного процесса позволила разработать комплексную методику подготовки спортсменов по практической стрельбе и экспериментально апробировать её.

#### *Литература*

1. Астафьев Н.В. Изготовка, стрельба и обращение с пистолетом при решении оперативно-служебных задач сотрудниками правоохранительных органов: учебное пособие. – Красноярск: Сибирский юрид. ин-т МВД России, 2002. – 72 с.
2. Вайнштейн Л.М. Стрелок и тренер. – М.: ДОСААФ СССР, 1987. – 92 с.
3. Глубокий В.А. Факультативное обучение в вузах МВД России внештатных инструкторов физической подготовки: дис. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2006. – 163 с.
4. Каримов А.А. Особенности техники стрельбы из пистолета с элементами тактико-специальной подготовки: учеб. пособие. – Иркутск: ВСИ МВД России, 2005. – 68 с.
5. Корх А.Я. Совершенствование в пулевой стрельбе. – М.: ДОСААФ, 1985. – 70 с.
6. Крючин В.А. Основы практической стрельбы // Калашников: Оружие, боеприпасы, снаряжение, охота, спорт. – №3. – 2002.
7. Приказ МВД РФ № 955 от 11.09.2000 г. «Об утверждении наставления по огневой подготовке в органах внутренних дел».

*Константинов Владимир Николаевич*, старший преподаватель кафедры тактико-специальной и огневой подготовки Восточно-Сибирского института МВД России. Р. т.(3952) 35-65-47.

А.В. Гаськов, А.М. Мишин, А.А. Сахиуллин. Структура тренировочных средств общей и специальной подготовки квалифицированных боксеров на разных стадиях макроцикла

---

*Гаськов Алексей Владимирович*, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой теории физической культуры Бурятского госуниверситета. E-mail: gaskov@bsu.ru

*Сахиуллин Альфрит Амирович*, доктор педагогических наук, доцент, директор Иркутского техникума физической культуры

Konstantinov Vladimir Nikolaevich, senior teacher, department of tactical, special and fire preparation, East-Siberian Institute of MIA RF.

*Gaskov Alexey Vladimirovich*, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the department of the theory of physical culture, Buryat State University.

*Sakhiullin Alfrit Amirovich*, doctor of pedagogical sciences, associate professor, director of Irkutsk College of Physical Culture.

УДК 796.83

А.В. Гаськов, А.М. Мишин, А.А. Сахиуллин

### СТРУКТУРА ТРЕНИРОВОЧНЫХ СРЕДСТВ ОБЩЕЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ БОКСЕРОВ НА РАЗНЫХ СТАДИЯХ МАКРОЦИКЛА

*Наряду с совершенствованием технико-тактического мастерства в многолетней подготовке спортсменов главнейшую роль играет факторная структура средств общей физической и специальной подготовки. Результаты факторного анализа свидетельствуют о том, что факторная структура общей физической подготовки квалифицированных боксеров не изменяется в зависимости от этапов подготовки. Поэтому при распределении тренировочных средств и величин их нагрузки необходимо равномерно распределять и дозировать соотношение самих средств на все выделенные факторы, характеризующие различные стороны подготовленности.*

**Ключевые слова:** *общая и специальная тренировка, вовлекающая стадия, общеподготовительная стадия, специально подготовительная стадия, восстановительная стадия.*

A.V. Gaskov, A.M. Mishin, A.A. Sakhiullin

### THE STRUCTURE OF TRAINING MEANS OF GENERAL AND SPECIALIZED TRAINING OF QUALIFIED BOXERS AT VARIOUS STAGES OF MACROCYCLE

*Alongside with perfection of technical and tactical skills in long-term training of sportsmen the main role plays a factor structure of general physical and special training. The results of factor analysis testify that the factor structure of general physical training of qualified boxers does not change depending on stages of training. Therefore at distribution of training means and loading volume it is necessary to distribute regularly and dose the ratio of means for all allocated factors characterising various sides of training.*

**Keywords:** *general and special training, involving stage, general training stage, special training stage, recovery stage.*

Проблематика оптимального соединения так называемой общей и специальной подготовки спортсмена разрабатывается и дискутируется достаточно давно. В последнее время она вновь привлекла к себе повышенное внимание. Это объясняется отчасти ее неординарной сложностью, но не только. Состояние общей и специальной подготовки спортсмена изменяется в зависимости от уровня его подготовленности, индивидуальных особенностей развития, специфики спортивной специализации, стадий многолетнего процесса спортивного совершенствования, периодов тренировки. Никаких универсальных количественных норм соотношения общей и специальной подготовки современная теория спортивной тренировки не устанавливает, она дает лишь принципиальные ориентиры, допуская достаточно широкий диапазон вариаций конкретных соотношений, складывающихся в зависимости от вышеперечисленных обстоятельств. [1-3]

Современный уровень спортивных достижений в боксе, интенсивность действий боксеров на ринге предъявляют повышенные требования к уровню их общей физической (ОФП) и специальной подготовленности (СП). Рациональное построение учебно-тренировочного процесса в годичных циклах на основе оптимального соотношения средств ОФП и СП позволяет спортсменам добиваться высоких показателей.

В результате изучения научно-методической литературы по вопросам оптимального соотношения средств ОФП и СП квалифи-

цированных боксеров установлено, что наряду с совершенствованием технико-тактического мастерства в многолетней подготовке спортсменов главенствующую роль играет уровень ОФП и СП [1-3]. С учетом вышесказанного нами было проведено исследование показателей ОФП и СП на различных этапах подготовки квалифицированных боксеров. К тестированию привлекались квалифицированные спортсмены: всего 28 боксеров. Подготовительный период включал три этапа: I этап, втягивающий, – 18 дней, II, общеподготовительный, – 20 дней, III, специальноподготовительный, – 21 день, IV, восстановительный, – 18 дней.

Для выявления наиболее информативных показателей ОФП и СП у 28 боксеров были зафиксированы нижеследующие характеристики.

Общей физической подготовленности:

100 м – Бег 100 м.

3000 м – Бег 3000 м.

ПД – Прыжок в длину с места

ОТЖ – отжимание (сгибание) рук в упоре лежа

ПОДТ – Подтягивание на перекладине

ТЯ 1 – Толчок ядра 4 кг сильной рукой

ТЯ 2 – Толчок ядра 4 кг слабой рукой

КД1 – Кистевая динамометрия сильной руки

КД2 – Кистевая динамометрия слабой руки

Специальной подготовленности:

Вуд. – средняя скорость ударного движения

СМР – специфическая сенсомоторная реакция с установкой на удар сильной рукой

СМР 2 – специфическая сенсомоторная реакция с установкой на удар слабой рукой

t1 – время достижения максимума силы удара сильной рукой

t2 – время достижения максимума силы удара слабой рукой

t3 – время достижения силы удара сильной рукой

t4 – время достижения силы удара слабой рукой

F1 – сила удара сильной рукой

F2 – сила удара слабой рукой

S1 – импульс силы удара сильной рукой

S2 – импульс силы удара слабой рукой

N5 – количество ударов за 5 с.

+ F5 – суммарная сила ударов за 5 с.

+ S5 – сумма импульсов силы ударов за 5 с.

FX5 – средняя сила ударов за 5 с.

Sx5 – средний импульс- ударив 180 с.

N180 – количество ударов за 180 с.

+F180 – суммарная сила ударов за 180 с.

+S180 – сумма импульсов силы ударов за 180 с.

Fx180 – средняя сила ударов за 180 с.

Sx180 – сумма импульсов силы ударов за 180 с.

УМ – уровень мастерства.

Полученный экспериментальный материал подвергнут факторному анализу (метод главных компонент с последующим вращением референтных осей по Варимакс-критерию), в результате чего вы-

делились факторы, определяющие ОФП и СП боксеров на различных этапах макроцикла.

В предварительной стадии математической обработки данные, полученные в результате тестирования квалифицированных боксеров на указанных выше этапах подготовки (получены 34 показателя ОФП и СП на каждого боксера), подвергались корреляционному анализу. В итоге были определены наиболее информативные показатели ОФП и СП на различных этапах макроцикла.

Исходя из этого, нами отобраны 31 наиболее значимых показателя, которые и подверглись факторному анализу.

**Вовлекающая стадия.** В результате анализа материалов, полученных на I этапе подготовки, установлено, что структура общих и специальных физических качеств квалифицированных боксеров может быть описана 9-ю факторами, объясняющими 84,3% общей дисперсии выборки.

В I факторе (36,8% дисперсии выборки) наибольшие факторные веса имеют следующие эквивалентные показатели: N180; F180; S180; Fx180; Sx180 и 3000 м, характеризующие специальную силовую выносливость и общую выносливость.

Во II факторе (9,8% общей дисперсии выборки) самые высокие факторные веса у таких эквивалентных показателей, как СМР1 и СМР2, ТЯ2, отражающих специфическую сенсомоторную реакцию при выполнении ударов сильнейшей и слабейшей руками, а также уровень развития мышц рук,

участвующих в ударном движении.

В III факторе (8,6% общей дисперсии) с высоким факторным весом оказались качественные характеристики одиночных ударов и общий уровень развития мышечных групп, участвующих в ударном движении –  $t_1$ , F2, S2, ПД, ТЯ, которые можно считать эквивалентными.

В IV факторе (7,1 % общей дисперсии) выявились высокие факторные нагрузки по следующим эквивалентным показателям: F5, S5, FX5, Sx5, ОТЖ, ПОДТ, что характеризует специальную скорость и общую силовую выносливость мышц – сгибателей и разгибателей руки.

V фактор (6% общей дисперсии выборки) высоко коррелирует с  $t_2'$  N5 – показателями, характеризующими временные параметры удара слабой рукой и специальную скоростную моторику.

VI фактор (4,9% общей дисперсии) – показатель времени бега на 100м – оценивает общую скоростную выносливость.

В VII факторе (4,1% общей дисперсии выборки) высокие факторные веса имеют эквивалентные показатели F1 и S1, характеризующие эффективность ударов слабой рукой.

VIII фактор (3,9 % общей дисперсии) — показатель  $V_{уд}$  – характеризует среднюю скорость ударного движения.

IX фактор (3,1% общей дисперсии) обнаруживает взаимосвязь с эквивалентными показателями  $t_3$  и  $t_4$ , характеризующими время одиночных ударов сильнейшей и сла-

бейшей руками и оценивающими эффективность этих ударов.

Исходя из вышеизложенного, можно заключить, что в вовлекающей стадии подготовки успешность развития общих и специальных физических качеств во многом определяется следующими не зависимыми друг от друга факторами, характеризующими такие стороны подготовленности, как:

- специальная силовая и общая выносливость;
- общее время двигательной реакции и уровень развития силы мышц рук, участвующих в ударном движении;
- качество одиночных ударов и общий уровень развития мышечных групп, участвующих в ударном движении;
- специальная скоростная выносливость и общая силовая выносливость мышц – сгибателей и разгибателей руки;
- время удара слабой рукой и быстрота серийных ударов;
- общая скоростная выносливость;
- эффективность ударов слабой рукой;
- скорость ударного движения;
- эффективность одиночных ударов обеими руками.

**Общеподготовительная стадия.** Анализ результатов II этапа подготовки выявил, что структуру общих и специальных физических качеств можно описать 9-ю факторами, объясняющими 85,1% общей дисперсии выборки.

В I факторе (вклад 35,4% общей дисперсии выборки) выявлены высокие взаимосвязи у эквивалентных показателей F1 S1' F2'

S2'' F5' S5' F180' S180', 3000 м, КД1 КД2, характеризующих эффективность одиночных ударов слабой и сильнейшей руками, специальную скоростную и силовую выносливость, общую выносливость и силу мышц – сгибателей кисти.

II фактор (12,0% общей дисперсии выборки) наивысшую взаимосвязь обнаруживает с показателями N5' N180' Fx180' Sx180', характеризующими специальную скоростную выносливость.

В III факторе (9,6% общей дисперсии выборки) наибольшую корреляцию имеют эквивалентные характеристики t1' t3' t2' t4', оценивающие качество ударов слабой и сильнейшей руками.

В IV факторе (6,3% общей дисперсии выборки) наибольшие факторные веса у эквивалентных показателей СМР2 и СМР3, характеризующих специфическую сенсомоторную реакцию при ударах сильнейшей и слабой руками.

V фактор (5,6% от общей дисперсии) обнаруживает наибольшие факторные нагрузки с ПД, ТЯ1, ТЯ2' характеризующие уровень развития мышечных групп верхнего плечевого пояса.

В VI факторе (4,8% общей дисперсии выборки) наибольшие взаимосвязи выявлены с показателями бега на 100 м, ОТЖ, характеризующими скоростную и силовую выносливость.

В VII факторе (4,4% общей дисперсии выборки) выделился показатель силы мышц-сгибателей руки и ПОДТ.

VIII фактор (3,8% общей дисперсии выборки) показатель t, –

характеризует качество удара сильнейшей рукой.

IX фактор (3,2% общей дисперсии выборки) обнаруживает наибольший факторный вес с показателями Vуд, характеризующими среднюю скорость ударного движения.

Из изложенного можно заключить, что в общеподготовительной стадии тренировки успешность развития общих и специальных физических качеств во многом определяется следующими не зависящими друг от друга факторами, характеризующими такие стороны подготовленности, как:

- эффективность ударов сильнейшей и слабой руками, специальная скоростная и силовая выносливость, общая выносливость и сила мышц-сгибателей кисти;
- специфическая сенсомоторная реакция;
- уровень развития мышц верхнего плечевого пояса;
- общая скоростная и силовая выносливость;
- скорость ударного движения.

**Специально-подготовительная стадия.** Из анализа результатов факторного анализа III этапа подготовки видно, что структура общих и специальных физических качеств может быть описана также 9-ю факторами, обеспечивающими 84,2% общей дисперсии выборки.

В I факторе, внесшем наибольший вклад (35,7%) в общую дисперсию выборки, определены высокие факторные веса с эквивалентными показателями F1, S1, F5, S5, Fx5, Sx5, S180, характеризующими силовые параметры удара

сильнейшей рукой, специальную скоростную и силовую выносливость и общую силу мышц – сгибателей руки.

II фактор (10,4% общей дисперсии выборки) говорит о высокой связи с эквивалентными показателями СМР1 СМР2, характеризующими специфическую сенсомоторную реакцию при ударах слабой и сильнейшей руками.

В III факторе (9,5% общей дисперсии выборки) налицо высокая взаимосвязь с эквивалентными показателями t1, t3, t2,t4, характеризующими качество удара сильнейшей и слабой руками.

IV фактор (6,5% общей дисперсии выборки) обнаруживает наибольшие факторные коэффициенты при результатах Ууд, 100 м, которые характеризуют среднюю скорость ударного движения и общую скоростную выносливость.

V фактор (5,9% обобщенной дисперсии выборки) высоко коррелирует с показателями N180, F180, S180, характеризующими специальную силовую выносливость.

В VI факторе (5,2% суммарной дисперсии выборки) высокий вес имеют N5, ПОДТ, характеризующие специальную скоростную моторику и силовую выносливость мышц-сгибателей руки.

В VII факторе (4,4% общей дисперсии выборки) наблюдается высокая связь с ПД, ТЯ2, ТЯ2, характеризующая взрывную силу ног и уровень развития мышц, участвующих в ударном движении.

VIII фактор (3,7% общей дисперсии выборки) выделил показатель ОТЖ, характеризующий си-

ловую выносливость мышц – сгибателей руки.

IX фактор (2,9% общей дисперсии выборки) тесно коррелирует с эквивалентными показателями F2, S2, Fx180, Sx180 и с показателями бега на 300 м, характеризующими качественные характеристики удара слабой рукой, специальную силовую и общую выносливость.

В результате анализа материалов, полученных в специально подготовительной стадии тренировки, можно заключить, что успешность развития общих и специальных физических качеств во многом определяется следующими не зависящими друг от друга факторами, характеризующими такие стороны подготовленности, как:

- сила удара сильнейшей рукой, специальная скоростная и силовая выносливость и сила мышц-сгибателей кисти;
- специфическая сенсомоторная реакция;
- временные характеристики ударов сильнейшей и слабой руками;
- общая скоростная выносливость;
- специальная скоростная моторика;
- уровень развития мышц, участвующих в ударном движении; – силовая выносливость мышц – сгибателей руки;
- сила удара слабой рукой и общая выносливость.

**Восстановительная стадия.** Анализ результатов исследования на восстановительном этапе подготовки показал, что структура общих и специальных физических качеств может быть описана 9-ю

факторами, объясняющими 86,2% общей дисперсии.

В I факторе (вклад 36,8% общей дисперсии выборки) высокие взаимосвязи имеют показатели N180' 100м, Тя, ТЯ2, характеризующие количество ударов, нанесенных за раунд, общую скоростную выносливость, уровень развития мышц, участвующих в ударном движении.

Во II факторе (10,9% общей дисперсии выборки) налицо высокие связи с такими эквивалентными показателями, как СМР1, СМР2, характеризующими специфическую сенсомоторную реакцию при ударах слабой и сильнейшей руками.

В III факторе (8,9% суммарной дисперсии выборки) высокие веса обнаруживают эквивалентные показатели t1, t3, t2, t4, характеризующие качество ударов сильнейшей и слабой руками.

IV фактор (7,2% общей дисперсии выборки) имеет наибольшие веса с показателями бега на 3000 м, характеризующими общую выносливость.

В V факторе (6,2% общей дисперсии выборки) с наибольшими факторными весами выделены ОТЖ, ПОДТ, характеризующие силовую выносливость мышц-разгибателей и сгибателей руки.

В VI факторе (вклад в суммарную дисперсию выборки 4,7%) выявлена высокая взаимосвязь с эквивалентными показателями F2, S2, характеризующими качество удара слабой рукой.

В VII факторе (4,3% общей дисперсии выборки) наибольшая нагрузка выявлена в показателе

Вуд, характеризующем среднюю скорость ударного движения.

В VIII факторе (3,9% общей дисперсии выборки) выделены эквивалентные показатели F1, S1, N5, F5, S5, Fx5, Sx5, F180, S180, Fx180, ПД, КД, КД, характеризующие уровень специальной скоростно-силовой выносливости, взрывные способности мышц ног и силу мышц-сгибателей кисти.

В IX факторе (3,3% общей дисперсии выработки) выделен фактор уровня мастерства (УМ). Анализ результатов в восстановительной стадии подготовки позволяет заключить, что уровень развития физических качеств во многом определяется следующими не зависящими друг от друга факторами, характеризующими такие стороны подготовленности, как:

- количество ударов, нанесенных за раунд, общая скоростная выносливость, уровень развития мышц, участвующих в ударном движении;
- специфическая сенсомоторная реакция;
- временные характеристики одиночных ударов обеими руками; общая выносливость;
- силовая выносливость мышц-разгибателей и сгибателей руки;
- качество удара слабой рукой;
- скорость ударного движения;
- специальная скоростно-силовая выносливость, взрывные способности мышц ног и силы мышц-сгибателей кисти;
- уровень мастерства.

Результаты факторного анализа свидетельствуют о том, что фак-

торная структура ОФП и СП квалифицированных боксеров не изменяется в зависимости от этапов подготовки. Необходимо отметить, что на каждом из исследуемых этапов выделившиеся факторы не зависят друг от друга и представляют собой отдельные необходимые стороны ОФП и СП. Поэтому при распределении тренировочных средств и величин их нагрузок необходимо равномерно распределять и дозировать соотношение самих средств на все выделенные факторы, характеризующие различные стороны подготовки. Это обуславливает по-

вышение уровня ОФП и СП и, как следствие, обеспечивает рост спортивных результатов квалифицированных боксеров.

#### *Литература*

1. Гаськов А.В. Теоретико-методические основы управления соревновательной и тренировочной деятельностью квалифицированных боксеров: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1999. – 41 с.
2. Матвеев Л.П. Общая теория спорта и ее аспекты: учеб. – М.: Лань, 2005. – С. 342–362.
3. Филлимонов В.И. Бокс: спортивно-техническая подготовка. – М.: Инсан.-2000 г. – 427 с.

*Гаськов Алексей Владимирович*, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой теории физической культуры Бурятского госуниверситета. E-mail: gaskov@bsu.ru.

*Gaskov Alexey Vladimirovich*, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the department of the theory of physical culture, Buryat State University.

*Мишин Андрей Михайлович*, заслуженный мастер спорта по боксу старший преподаватель Иркутского техникума физической культуры. Моб. т. – 8-902 -512-28-48.

*Сахиуллин Альфрит Амирович*, доктор педагогических наук, доцент, директор Иркутского техникума физической культуры.

*Sakhiullin Alfrit Amirovich*, doctor of pedagogical sciences, associate professor, director of Irkutsk College of Physical Culture.

УДК 796.83

**А.В. Гаськов, Л.П. Путин**

### **МОДЕЛЬНО-ЦЕЛЕВОЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БОКСЕРОВ-ЮНОШЕЙ**

*В статье рассматриваются современные подходы в анализе соревновательной деятельности боксеров и их модельные характеристики.*

**Ключевые слова:** *соревновательная деятельность, спортсмены – боксеры, модельные показатели.*

**A.V. Gaskov, L.P. Putin**

### **MODEL-PURPOSE APPROACH TO THE ANALYSIS OF COMPETITIVE ACTIVITY OF YOUNG BOXERS**

*The article is devoted to the modern approaches to the analysis of boxers' competitive activity and their model characteristics.*

**Keywords:** *competitive activity, sportsmen-boxers, model characteristics.*

Определение модельных характеристик соревновательной деятельности боксеров, пригодных для эффективного использования их непосредственно в учебно-тренировочном процессе боксеров-юношей, а также в спорте высших достижений, является в настоящее время актуальной проблемой. Владая научно обоснованными модельными характеристиками соревновательной деятельности, тренеры по боксу будут иметь более широкие возможности для успешного роста спортивного мастерства боксеров-юношей [1-7].

В экспериментальной группе боксеров-юношей были проведены контрольные спарринги, которые были сняты на видеокамеру. На основе анализа видеозаписей контрольных спаррингов боксеров экспериментальной группы были разработаны модельные характеристики соревновательной деятельности. Для сравнения их были использованы видеозаписи модельных характеристик соревновательной деятельности боксеров-призеров и победителей первенства России. Все весовые категории были разбиты на три группы: легковесы, средневесы, тяжеловесы (таблицы 1,2,3,4,5,6).

I группа – легковесы

Таблица 1

| Модельная характеристика               | Количество за бой | Количество за раунд | %    |
|--|-------------------|---------------------|------|
| 1. Среднее количество ударов:          | 199               | 49,75               | 100  |
| а) прямые удары                        | 106               | 26,5                | 53,3 |
| б) боковые удары                       | 51                | 12,75               | 25,6 |
| в) удары снизу                         | 42                | 10,5                | 21,1 |
| 2. Среднее количество боевых действий: | 87                | 21,75               | 100  |
| а) атаки                               | 65                | 16,25               | 74,4 |
| б) контратаки                          | 22                | 5,5                 | 25,3 |
| 3. Среднее количество защит:           | 106               | 26,5                | 100  |
| а) отходы и отклонения                 | 63                | 15,75               | 59,4 |
| б) удары на отходах                    | 29                | 7,25                | 27,4 |
| в) подставки                           | 14                | 3,5                 | 13,2 |
| 4. Среднее количество серий            | 40                | 10                  | 100  |

В исследовании были использованы следующие модельные характеристики соревновательной деятельности: 1. Среднее количество ударов за бой (за раунд): а) среднее количество прямых ударов; б) среднее количество боковых ударов; в) среднее количество ударов снизу. 2. Среднее количество боевых действий за бой (за раунд): а) среднее количество атак;

б) среднее количество контратак. 3. Среднее количество защит за бой (за раунд); а) среднее количество отходов и отклонов; б) среднее количество ударов на отходах; в) среднее количество подставок. 4. Среднее количество серий за бой (за раунд).

II группа – средневесы

Таблица 2

| Модельная характеристика               | Количество за бой | Количество за раунд | %    |
|--|-------------------|---------------------|------|
| 1. Среднее количество ударов:          | 154               | 38,5                | 100  |
| а) прямые удары                        | 96                | 24                  | 62,3 |
| б) боковые удары                       | 44                | 11                  | 28,6 |
| в) удары снизу                         | 14                | 3,5                 | 9,1  |
| 2. Среднее количество боевых действий: | 94                | 23,5                | 100  |
| а) атаки                               | 83                | 20,75               | 88,3 |
|  | 11                | 2,75                | 11,7 |
| 3. Среднее количество защит:           | 113               | 28,25               | 100  |
| а) отходы и отклони                    | 64                | 16                  | 56,6 |
| б) удары на отходах                    | 13                | 3,25                | 11,5 |
| в) подставки                           | 36                | 9                   | 31,9 |
| 4. Среднее количество серий            | 30                | 7,5                 |      |

Средние показатели модельных характеристик соревновательной деятельности победителей и призеров первенства России.

II группа – тяжеловесы

Таблица 3

| Модельная характеристика               | Количество за бой | Количество за раунд | %    |
|--|-------------------|---------------------|------|
| 1. Среднее количество ударов:          | 171               | 42,75               | 100  |
| а) прямые удары                        | 113               | 28,25               | 66,1 |
| б) боковые удары                       | 51                | 12,75               | 29,8 |
| в) удары снизу                         | 7                 | 1,75                | 4,1  |
| 2. Среднее количество боевых действий: | 82                | 20,5                | 100  |
| а) атаки                               | 54                | 13,5                | 65,9 |
| б) контратаки                          | 28                | 7                   | 34,1 |
| 3. Среднее количество защит:           | 102               | 25,5                | 100  |
| а) отходы и отклоны                    | 63                | 15,75               | 61,8 |
| б) удары на отходах                    | 7                 | 1,75                | 6,9  |
| в) подставки                           | 32                | 8                   | 31,3 |
| 4. Среднее количество серий            | 41                | 10,25               |      |

Показатели модельных характеристик соревновательной деятельности боксеров-юношей экспериментальной группы

I группа – легковесы

Таблица 4

| Модельная характеристика               | Количество за бой | Количество за раунд | %    |
|--|-------------------|---------------------|------|
| 1. Среднее количество ударов:          | 149               | 49,7                | 100  |
| а) прямые удары                        | 105               | 35                  | 70,5 |
| б) боковые удары                       | 37                | 12,3                | 24,8 |
| в) удары снизу                         | 7                 | 2,3                 | 4,7  |
| 2. Среднее количество боевых действий: | 47                | 15,7                | 100  |
| а) атаки                               | 23                | 7,7                 | 48,9 |
| б) контратаки                          | 24                | 8                   | 51,1 |
| 3. Среднее количество защит:           | 41                | 13,7                | 100  |
| а) отходы и отклонения                 | 19                | 6,3                 | 46,3 |
| б) удары на отходах                    | 1                 | 0,3                 | 2,5  |
| в) подставки                           | 21                | 7                   | 51,2 |
| 4. Среднее количество серий            | 40                | 13,3                |      |

II группа – средневесы

Таблица 5

| Модельная характеристика               | Количество за бой | Количество за раунд | %    |
|--|-------------------|---------------------|------|
| 1. Среднее количество ударов:          | 159               | 53                  | 100  |
| а) прямые удары                        | 128               | 42,7                | 80,5 |
| б) боковые удары                       | 25                | 8,3                 | 15,7 |
| в) удары снизу                         | 6                 | 2                   | 3,8  |
| 2. Среднее количество боевых действий: | 49                | 16,3                | 100  |
| а) атаки                               | 28                | 9,3                 | 57,1 |
| б) контратаки                          | 21                | 7                   | 49,9 |
| 3. Среднее количество защит:           | 22                | 7,3                 | 100  |
| а) отходы и отклонения                 | 14                | 4,7                 | 63,6 |
| б) удары на отходах                    | 1                 | 0,3                 | 4,5  |
| в) подставки                           | 7                 | 2,3                 | 31,9 |
| 4. Среднее количество серий            | 55                | 18,3                |      |

## III группа – тяжеловесы

Таблица 6

| Модельная характеристика               | Количество за бой | Количество за раунд | %    |
|--|-------------------|---------------------|------|
| 1. Среднее количество ударов:          | 134               | 44,7                | 100  |
| а) прямые удары                        | 110               | 36,7                | 82,1 |
| б) боковые удары                       | 22                | 7,3                 | 16,4 |
| в) удары снизу                         | 2                 | 0,7                 | 1,5  |
| 2. Среднее количество боевых действий: | 46                | 15,3                | 100  |
| а) атаки                               | 22                | 7,3                 | 47,8 |
| б) контратаки                          | 24                | 8                   | 52,2 |
| 3. Среднее количество защит:           | 27                | 9                   | 100  |
| а) отходы и отклонения                 | 10                | 3,3                 | 37   |
| б) удары на отходах                    | 2                 | 0,7                 | 7,4  |
| в) подставки                           | 15                | 5                   | 55,6 |
| 4. Среднее количество серий            | 36                | 12                  |      |

В результате сравнения модельных характеристик соревновательной деятельности боксеров-юношей и боксеров-победителей и призеров первенства России были получены следующие данные:

1) боксеры-юноши имеют большое отставание по среднему количеству защит:

- отходов и отклонений;
- ударов на отходах;
- подставок.

2) боксеры-юноши имеют большое отставание по среднему количеству атак (боевые действия).

3) боксеры-юноши имеют большое отставание по среднему количеству ударов:

- боковых ударов;
- ударов снизу.

Все это говорит о том, что боксеры-юноши имеют слабую защитную технику и пропускают много ударов противника, отдавая

оценочные очки. Количество атак у них значительно снижено.

Боксеры-юноши предпочитают боксировать на длинных дистанциях, избегая средние и ближние, соответственно понижены средние показатели боковых ударов снизу.

Количество прямых ударов, серий ударов, контратак приближается к среднему количеству модельных характеристик соревновательной деятельности боксеров-победителей и призеров первенства России.

Наши исследования показали, что современный бокс становится быстрым и жестким. Особенно заметно увеличение силы серийных ударов, что при современном судействе значительно повышает эффективность атаки.

Можно сделать вывод, что современный бокс представлен спортсменами с хорошей физической подготовкой, стабильной

техники, гибкой и разнообразной тактикой. Реализация этих качеств должна проходить в условиях универсальной активно-наступательной тактики, включающей высокий темп боя, при стремлении вести его на средней и ближней дистанциях, применяя сильные, точные, акцентированные одиночные и серийные удары.

Главной задачей тренеров на этапе подготовки являются:

- универсальный тип технико-тактического мастерства, основанный на освоении умения вести бой на разных дистанциях, в активно-наступательном стиле, с разнообразным арсеналом тактических приемов;

- стабилизация технико-тактического мастерства в сложной боевой обстановке;

- повышение волевых качеств и психической устойчивости спортсменов;

- повышение уровня общей и специальной физической подготовленности.

Применяя на практике модельные характеристики соревновательной деятельности, определенные специалистами, назовем их целевой моделью: для сравнения с показателями индивидуальной модели. При этом необходимо сравнение показателей реальной и целевой моделей боксера с адекват-

ными показателями соревновательной деятельности предполагаемого основного соперника.

Данный технологический подход помогает конкретизировать и детализировать подготовку боксеров с учетом индивидуальных особенностей и особенностей противника.

#### *Литература*

1. Бергер М.И. Помехоустойчивость боксера и надежность его выступлений на соревнованиях: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1984. – 21 с.

2. Гаськов А.В. Теоретико-методические основы управления соревновательной и тренировочной деятельностью квалифицированных боксеров: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1999. – 41с.

3. Годик М.А. Контроль тренировочных и соревновательных нагрузок. – М.: Физкультура и спорт, 1980. – 136 с.

4. Кургузов Г.В. Адаптация высококвалифицированных боксеров к специализированным тестовым нагрузкам максимальной интенсивности / Г.В. Кургузов, А.Н. Корженевский, Ю.А. Шпатенко // Вестник спортивной науки. – 2005. – №3 (8). – С. 17-20.

5. Л.П. Матвеев. Общая теория спорта. – М.: Лань, 2005. – С. 281-328.

6. Новиков А.А. Управление подготовкой высококвалифицированных спортсменов в видах единоборств: метод. рекомендации. Госкомспорт СССР. – М., 1986. – 43 с.

7. Родионов В.А. Принципы психофизического сопряжения в подготовке спортсменов-единоборцев высокой квалификации // Теория и практика физ. культуры. – М., 2001. – №11. – С. 34-36.

*Гаськов Алексей Владимирович*, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой теории физической культуры Бурятского государственного университета. E-mail: gaskov@bsu.ru

*Gaskov Alexey Vladimirovich*, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the department of the theory of physical culture, Buryat State University.

*Путин Леонид Павлович*, аспирант кафедры теории физической культуры Бурятского государственного университета. Т. 89146382525, 8 (3012) 44-67-33.

*Putin Leonid Pavlovich*, postgraduate student, department of the theory of physical culture, Buryat State University.

---

**ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ,  
ПРЕДСТАВЛЯЕМЫХ В «ВЕСТНИК БГУ»**

Отбор и редактирование публикуемых статей производятся редакционной коллегией из ведущих ученых и приглашенных специалистов.

В «Вестник БГУ» следует направлять статьи, отличающиеся высокой степенью научной новизны и значимостью. Каждая статья имеет УДК, а также письменный развернутый отзыв (рецензию) научного руководителя или научного консультанта, заверенный печатью.

|                                 |  |
|---------------------------------|--|
| Общие требования                | Тексты представляются в электронном и печатном виде. Файл со статьей может быть на дискете или отправлен электронным письмом. На последней странице – подпись автора(ов) статьи. Название статьи и аннотация даются и на английском языке. После аннотации дать ключевые слова на русском и английском языках. |
| Электронная копия               | Текстовый редактор Microsoft Word (версии 6.0, 7.0, 97). В имени файла указывается фамилия автора.   |
| Параметры страницы              | Формат А4. Поля: правое – 15 мм, левое – 25 мм, верхнее, нижнее – 20 мм.   |
| Форматирование основного текста | С нумерацией страниц. Абзацный отступ – 5 мм. Интервал – полуторный.   |
| Гарнитура шрифта                | Times New Roman. Обычный размер кегля – 14 пт. Список литературы и аннотация – 12 пт.  |
| Объем статьи (ориентировочно)   | Кратких сообщений – до 3 с., статей на соискание ученой степени кандидата наук – 7-12 с., на соискание ученой степени доктора наук – 8-16 с.   |
| Сведения об авторах             | Указываются фамилия, имя, отчество (полностью), ученая степень, звание, должность и место работы, адрес с почтовым индексом, телефоны/факсы, e-mail (на русском и английском языках)   |

---

• Список литературы – все работы необходимо пронумеровать, в тексте ссылки на литературу оформлять в квадратных скобках.

• Материалы, не соответствующие предъявленным требованиям, к рассмотрению не принимаются.

• Решение о публикации статьи принимается редакцией «Вестника БГУ». Корректурa авторам не высылается, присланные материалы не возвращаются.

• Статьи принимаются в течение учебного года.

• Допустима публикация статей на английском языке, сведения об авторах, название и аннотацию которых необходимо перевести на русский язык.

• Статья должна содержать минимум таблиц, формул, рисунков и графиков. Их присутствие допускается только в тех случаях, если описать процесс в текстовой форме невозможно или нецелесообразно. Желательно использование только вертикальных таблиц и рисунков. **Запрещены рисунки, имеющие залитые цветом области.** Все объекты должны быть черно-белыми без оттенков. Все формулы должны быть созданы с использованием компонента Microsoft Equation или в виде четких картинок. Символы можно вставлять с помощью операции в Word (Вставка – Символ). Диаграммы располагаются в тексте с использованием программы Microsoft Excel (Вставка – Объект – Создание – Диаграмма Microsoft Excel). Рисунки и графики должны иметь четкое изображение и быть выдержаны в черно-белой гамме, лучше применять штриховку (Формат автофигуры – Цвета и линии – Цвет – Способы заливки – Узор). Схемы создаются с помощью панели инструментов Рисование. Фотографии и рисунки в формате \*.tif или \*.jpg должны иметь разрешение не менее 300 dpi. Диаграммы, формулы, рисунки, графики должны прилагаться отдельными файлами, чтобы издательство имело возможность ввести в них правки.

Стоимость обработки 1 с. (формата А4) для преподавателей БГУ составляет 200 р., для остальных – 400 р. Для аспирантов – бесплатно.

Адрес: 670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24 а, Издательство БГУ.

Тел. (301-2)-21-95-57. Факс (301-2)-21-05-88

Оплата производится при получении счета от бухгалтерии БГУ.

*Научное издание*

# ВЕСТНИК

БУРЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

ОБРАЗОВАНИЕ. ЛИЧНОСТЬ. ОБЩЕСТВО

1/2012

*Редактор Е.Ш. Пинтаева*

*Компьютерная верстка Н.Ц. Тахинаевой*

Подписано в печать 21.11.12. Формат 70 × 100 1/16.

Усл. печ. л. 18,36. Уч.-изд. л. 13,47.

Тираж 1000. Заказ 306.

Издательство Бурятского госуниверситета

670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а

riobsu@gmail.com