

# ВЕСТНИК

МГУ им. М.А.Шолохова

Sholokhov Moscow State University  
for the Humanities



ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Москва  
2011

УДК 37.013.77  
ISSN 1992-6391

3.2011

Издается с 2001 г.

**УЧРЕДИТЕЛЬ:**

Московский  
государственный  
гуманитарный  
университет  
им. М.А. Шолохова

**ПИ № ФС 77-19007**  
от 15.12.2004 г.

**Адрес редакции:**

109240, Москва,  
ул. В. Радищевская,  
д. 16-18

**Интернет-адрес:**

[www.mgoru.ru](http://www.mgoru.ru)

Подписной индекс

**36734**

в основном каталоге  
Роспечати

**ВЕСТНИК  
МОСКОВСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ГУМАНИТАРНОГО  
УНИВЕРСИТЕТА  
им. М. А. Шолохова**

Серия «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

**Редакционная коллегия**

А.С. Огнев – *гл. редактор*,  
А.Ф. Ануфриев – *зам. гл. редактора (психология)*,  
А.В. Антонова – *зам. гл. редактора (педагогика)*,  
С.П. Елшанский – *отв. секретарь*,  
А.А. Вербицкий, Г.П. Скамницкая,  
Т.С. Комарова, Э.И. Сокольникова,  
Т.А. Ратанова

Журнал входит в Перечень ведущих  
рецензируемых журналов и изданий ВАК

Электронная версия журнала: [www.mgoru.ru](http://www.mgoru.ru)

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

- Степанова Л.А.*  
Нравственно-эстетические аспекты подготовки учителя  
в 1930–50-е гг.: воззрения М.А. Данилова и М.М. Рубинштейна . . . . . 5
- Янбухтин Т.А.*  
Процесс формирования здорового образа жизни личности  
в истории педагогики . . . . . 11

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ

- Беляева А.В., Беляев Г.Ю.*  
Здоровый образ жизни как интегральный принцип  
современной теории воспитания . . . . . 17
- Носиров С.Ш.*  
Особенности усвоения общих и конкретных понятий  
при формировании интеллектуальных знаний . . . . . 21
- Самохвалов М.И.*  
Сущность и содержание экономической культуры  
старшеклассника . . . . . 28
- Слуцкая Л.Е.*  
Социально-философские основания развития и трансформации  
современных музыкально-образовательных парадигм . . . . . 32

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

- Носкова Т.Н., Павлова Т.Б.*  
Векторы изменений деятельности педагога в сетевой  
образовательной среде вуза . . . . . 39
- Шаронова Е.Г.*  
Проблемы подготовки студентов педагогических специальностей  
к внеклассной воспитательной работе по социально-экологическому  
направлению . . . . . 50

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Березина Т.Н.*  
Возникновение позитивных и негативных базовых эмоций  
под влиянием базовых запахов . . . . . 59
- Елианский С.П.*  
Исследования внутреннего восприятия – значимое направление  
современной психологической науки . . . . . 70

|   |     |
|---|-----|
| <i>Панькина Е.В.</i><br>К вопросу о понимании личностной ответственности<br>в гуманистической психологии . . . . .  | 72  |
| ПРОБЛЕМЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ  |     |
| <i>Елизаров А.Н.</i><br>Принцип взаимного дополнения элементов как основа<br>взаимоотношений родителей с детьми подросткового<br>и юношеского возраста . . . . .                    | 79  |
| <i>Молчанова Л.Н.</i><br>Профиль деятельности и состояние психического выгорания<br>у воспитателей детских садов и учителей начальных классов<br>общеобразовательных школ . . . . . | 90  |
| <i>Филатова Ю.В.</i><br>Контексты ценностного отношения женщины к здоровью . . . . .  | 99  |
| <i>Юдина Е.В.</i><br>Исследование жизнестойкости у студентов-психологов . . . . .   | 105 |
| НАШИ АВТОРЫ . . . . .   | 110 |
| CONTENTS . . . . .  | 112 |
| ПАМЯТКА АВТОРУ . . . . .  | 118 |

**Л.А. Степанова**

## Нравственно-эстетические аспекты подготовки учителя в 1930–50-е гг.: воззрения М.А. Данилова и М.М. Рубинштейна

В статье анализируются взгляды известных отечественных педагогов Данилова и Рубинштейна на перспективы профессиональной подготовки учителей в непростой для педагогики период качественного изменения в приоритетах образования. Показано отчетливо выраженная гуманистическая составляющая их воззрений, которая, несмотря на ее сложное утверждение в 1930–50-е гг., не потеряла своей актуальности.

**Ключевые слова:** нравственно-эстетические качества учителя, педагогическое образование, педагогическая этика, М.А. Данилов, М.М. Рубинштейн.

Представления о системе профессиональных качеств учителя на протяжении всего времени существования институционализированной системы педагогического образования в нашей стране менялись в весьма широких пределах. Роль таких профессиональных и личностных свойств учителя, как нравственно-эстетические, которые особенно глубоко влияют на становление личности воспитанников, неоднократно переосмыслялась, и если в современных условиях никто не сомневается в кардинальной значимости этого аспекта формирования учителя, то в отдельные периоды отечественной истории отношение к данному комплексу свойств было иным.

В многочисленных исследованиях делается вывод о том, что нравственно-эстетические качества личности учителя выходят за границы профессиональных знаний, умений и компетенций, получаемых на этапе профессиональной подготовки учителя, и становятся той отправной точкой,

тем фундаментом, на котором уже в дальнейшем развивается опыт педагогического взаимодействия с детьми, строится деятельность учителя как носителя высоко социально-значимой функции передачи норм культуры и знаний и воспитания подрастающих поколений [1; 3; 4; 8].

Развитие педагогического образования испытывает на себе влияние политических, социально-экономических, культурных и социально-психологических условий, что делает его неотделимым от развития общества в целом, определяя системные взаимосвязи педагогики как формирующей человека области деятельности. Педагогическое знание, являющееся комплексом концепций, парадигм, установок, берущих свое начало в различных научных дисциплинах, многомерно и многоаспектно. Оно центрируется своей важнейшей функциональной задачей – формированием личности. Педагогика изучает человека для оказания помощи в его развитии как личности и как участника социальных отношений, в связи с чем изучение человека системно, целостно и интегрально, что в совокупности составляет основу педагогического процесса. Из этого следует, что нравственно-эстетический аспект педагогического процесса должен рассматриваться как центральный для педагогических систем [3].

Развитие нравственно-педагогических основ личности учителя считал одной из приоритетных задач совершенствования его профессиональной подготовки великий русский педагог К.Д. Ушинский, заложивший фундамент антропологического подхода – одного из наиболее гуманистических в системе педагогической методологии, т.к. именно он направлен на последовательное синтетическое развитие знаний о человеке во всех его возможных проявлениях. К.Д. Ушинский противопоставил творческий характер оптимальной педагогической деятельности сложившейся в то время формально-рецептурной практике подготовки учителей. Последователи К.Д. Ушинского в течение последующих десятилетий развивали его идеи, пока на смену им не пришла новая формально-рецептурная практика, основанная на догмах марксистской педагогики.

В послеоктябрьский период в процессе становления новой системы педагогического образования нравственные качества учителя, рассматривавшиеся в контексте антрополого-гуманистических воззрений предреволюционных лет, казались созвучными педагогическим инновациям, призванным укрепить связь образования с потребностями строящегося нового общества. Передовая педагогическая мысль и школьная практика тех лет способствовали тому, что в подготовке будущего учителя обозначилось внимание к формированию профессиональных и личностных качеств будущего педагога, в том числе нравственных, которые тесным образом связывали со знанием психологии. В связи с этим в содержании

педагогического образования стали появляться учебные курсы, ориентированные на формирование у студентов общепедагогической этики и культуры.

С ужесточением общей линии партийного руководства страны в начале 1930-х гг. в значительной мере изменилось и отношение к педагогической этике, которая была призвана стать проводником выверенной марксистской идеологии. В развитии педагогического образования на рубеже 1920–1930-х гг. появилась качественная грань, до которой педагогическое (и не только) образование характеризовалось значительной свободой поисков, не противоречивших, по сути, марксистской платформе, и после которой любые пути, не содержавшие в себе выраженного идеологического начала, были практически заморожены. Естественно, это отразилось как на приоритетах педагогических исследований, так и на самом содержании развивающейся педагогики – науки и практики. При этом общая постановка педагогического образования в стране еще никоим образом не удовлетворяла потребности в учителях для начальной, средней и высшей школы [2].

Развитие марксистской педагогики потребовало от ученых и педагогов значительной работы по переосмыслению накопленного теоретического и методического багажа в соответствии с новыми идеологическими установками. В научно-педагогической литературе этого периода излагались новые требования к педагогическому процессу, подчеркивалась необходимость исключения из учебного процесса упрощенности и начетничества [5]. Соответственно, приоритетами являлись не индивидуализированный подход в обучении, не этико-эстетическая компетентность педагога, а знание практики, умение проводить практические занятия и обучать студентов командным методам работы в условиях коллективизма.

Один из виднейших педагогов–теоретиков предвоенного времени Михаил Александрович Данилов разрабатывал проблемы методологии педагогики, вопросы организации педагогического образования, развития профессиональных и личностных качеств учителя, необходимых для эффективного педагогического взаимодействия. Его идеи отличала ориентация на антропологические основания педагогического процесса, в частности, надо обратить внимание на его видение процесса организации и содержания начального образования, в котором он последовательно проводил идеи отбора знаний, многомерного стимулирования внутренних сил личности за счет активизации аксиологических приоритетов. М.А. Данилов был одним из первых педагогов-исследователей, который показал, что основной причиной недостаточной успеваемости является несоразмерность педагогического процесса личностным параметрам

учащихся. На основе многоаспектного анализа вопросов стимулирования учебно-познавательных потребностей личности и мотивации учеников М.А. Данилов сформулировал такие требования к организации педагогического процесса, как направленность обучающего и воспитательного воздействия на формирование у учащихся устойчивой познавательной потребности, включение каждого из них в педагогический процесс в качестве полноправного субъекта. Он рассматривал педагогический процесс как адаптивное творческое явление с высокой духовно-нравственной составляющей, считая, что учителю в использовании гибких методов оптимизации обучения необходимо развивать в себе навыки ценностного стимулирования школьников. М.А. Данилов исследовал личностные детерминанты процесса обучения, его внутриспсихические источники, движущие силы и противоречия, т.е. рассматривал учебное взаимодействие учителя и ученика как сложное субъект-субъектное отношение, в котором учитель занимает позицию психолога-мотиватора, а ученик выступает полноправным участником, а не объектом нормированного воздействия [3, с. 77–78]. Основой обучения ученый считал развивающее общение учителя и ученика, а не педагогическое руководство.

А.И. Пискунов, рассматривавший в 1970-е гг. проблемы развития профессиональных качеств учителя в педагогике предвоенных лет, развивая эту мысль, писал: «...одной специальной научной подготовки будущему учителю недостаточно: чтобы хорошо обучать своему предмету, помимо владения наукой, ему необходимо также знать педагогику, историю педагогики, психологию...» [6, с. 4–5]. Одновременно им же отмечалось и выраженное идеологическое направление профессиональной подготовки, «стержневой задачей которой... является коммунистическое воспитание будущих учителей...» [Там же, с. 6].

Другой известный отечественный педагог М.М. Рубинштейн, активно разрабатывавший в 1930–1950-е гг. многочисленные проблемы педагогического образования, обращал внимание на исключительную важность вопросов педагогической этики, образа учителя, привития эстетической культуры учащимся. Здесь, как и в других вопросах, касающихся профессиональной подготовки учителя, М.М. Рубинштейн выступал против классового подхода в образовании как высшей его цели и тем более – в подготовке учителя, считая, что такая постановка вопроса приводит к выхолащиванию главного в педагогическом образовании – его творческой составляющей. Подробное методическое освоение программы профессиональной подготовки учителя без творческого, выполняемого с позиций глубокого профессионального соответствия, М.М. Рубинштейн называл «педагогическим фельдшеризмом».

Высоко оценивая значение педагогической культуры в системе личностных качеств педагога и акцентируя внимание на раскрытии индивидуальности учителя, М.М. Рубинштейн обозначил важнейшие и необходимые для этого профессиональные и личностные качества, которые необходимо развивать у будущего учителя. Он ввел такое понятие, как «профессиональный облик учителя», принципиальное отличие которого от модного сегодня «имиджа» (образа) состоит, прежде всего, в его совокупной нравственной составляющей, выражающейся в признании ребенка как развивающейся личности, в гуманном отношении к детям, в развитии и укреплении в них живой творческой силы. Именно поэтому важнейшей характеристикой профессионального облика педагога он считал оптимизм как олицетворение бесконечной веры в добро и справедливость, как восторженное отношение к жизни. «Не веря в жизнь, – отмечал М.М. Рубинштейн, – нельзя звать к жизни и вести к ней и в ней» [7, с. 36]. При этом, отталкиваясь от известного христианского императива «уныние – грех», ученый говорил не столько об обязанности учителя быть всегда в бодром настроении, сколько об индивидуальных психологических особенностях будущего учителя. Очень сложно, по мысли ученого, требовать от учителя «благоприятствующего отношения к молодой жизни, призыву к будущему, к раскрытию ее», если сам он не верит в важнейшие смыслообразующие жизненные ценности: добро, истину, красоту и, следовательно, в человека [Там же, с. 35]. Важно отметить, что в чрезмерно политизированных условиях М.М. Рубинштейну удалось сохранить преданность своим идеалам и раскрыть общечеловеческий и творческий характер педагогической профессии вне связи его с политической конъюнктурой. Последовательно отстаивая свои взгляды, Рубинштейн показал, что профессиональная подготовка учителя – не частная проблема, а общегосударственная задача, решение которой должно быть проникнуто стремлением создать все необходимые условия для воспитания Учителя с большой буквы, профессионала и носителя высоких нравственно-эстетических норм, чья деятельность служила бы «в неосознанной для всех форме мерилom, критерием» [Там же, с. 40].

Разработка М.М. Рубинштейном проблемы профессионального становления и развития личностных качеств учителя – одна из ярких страниц его научно-педагогической деятельности, которая обеспечила в последующем внедрение в практику педагогической подготовки гуманистических принципов образования и воспитания. Его идеи о перспективных путях развития педагогического образования в условиях острых противоречий в педагогической и психологической науке носили новаторский характер и отражали не только дух современной ему эпохи, но и несли в себе высокую прогностическую значимость.

Как можно убедиться, педагогика рассматриваемого периода являлась отражением идейной борьбы, проявлявшейся в 1930-е гг. скорее латентно, нежели открыто. Отсутствие возможности для явного противостояния прогрессивных ученых-педагогов идеологическому прессингу властей заставляла их неявными путями проводить в жизнь гуманистические принципы: сначала как вторичные по отношению к классовому подходу, а затем – как составляющие единство нейтральной педагогической теории, призванной всесторонне обеспечивать педагогический процесс.

В целом особенности развития проблемы формирования нравственно-эстетических качеств личности учителя в работах крупнейших отечественных педагогов 1930–1950-х гг. определялись постепенной экспансией марксистской педагогики, которая оказала существенное влияние на возможности свободного развития гуманистических принципов педагогического образования в начале этого периода. Необходимость проведения в жизнь идеологии марксизма определила невозможность полноценной постановки вопроса о многомерном развитии гуманистических нравственно-эстетических качеств личности учителя в процессе его профессиональной подготовки. Подавление концептуального плюрализма в этом вопросе определило вынужденное обращение большинства педагогов-теоретиков к пропаганде классового подхода при том, что многие выдающиеся ученые, такие, как М.А. Данилов, М.М. Рубинштейн и др., все-таки последовательно проводили идею необходимости включения гуманистических нравственных основ в профессиональную подготовку учителей. В полной мере реализовать их идеи удалось только спустя десятилетия.

#### Библиографический список

1. Веретенникова С.В. Духовно-нравственная составляющая образовательной деятельности современного учителя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов-н/Д., 2010.
2. Из истории педагогической мысли России (1941–1985 гг.). М., 1993.
3. Канке В.А. Миропонимание и этика ответственности: Кн. для учителя. Калуга, 2004.
4. Колташ С.И. Научное наследие М.А. Данилова // Педагогика. 2010. № 7.
5. Педагогическая этика: Учеб.-метод. пособие / Сост. И.В. Тимонина. Кемерово, 2000.
6. Пискунов А.И. Педагогическое образование: цель, задачи, содержание // Педагогика. 1995. № 4.
7. Рубинштейн М.М. Проблема учителя / Под ред. В.А. Сластенина. М., 2004.
8. Учитель и эстетическая культура / Науч. ред.-сост. Л.П. Печко, А.Ф. Павловский. М., 1994.

**Т.А. Янбухтин**

## Процесс формирования здорового образа жизни личности в истории педагогики

В статье рассмотрены взгляды отдельных известных отечественных и зарубежных философов, мыслителей, педагогов, медиков на важность ценностей здорового образа жизни для человека как личности и как члена общества. Особое внимание уделено состоянию проблемы в современном российском обществе, связанной с социальными особенностями реализации человеческих способностей в спортивно-оздоровительной деятельности.

**Ключевые слова:** здоровый образ жизни, личность, история педагогики, физическое воспитание, «спорт для всех».

В основу нашего исследования положены научные работы, рассматривающие содержание и значение физической культуры как вида культуры общества и личности (В.К. Бальсевич, Н.Н. Визитей, М.Я. Виленский, В.М. Выдрин, Л.И. Лубышева, Л.П. Матвеев, Ю.М. Николаев, Н.А. Пономарёв, Ю.В. Салов, С.С. Филиппов).

На основе изучения научно-педагогической литературы мы сделали вывод, что практически во все времена, во всех государственных образованиях проблемы культуры духа и тела в той или иной мере вызывали активный интерес.

В эпоху древних цивилизаций: в спартанской, афинской и римской (рабовладельческих) системах обучения и воспитания, этим вопросам (в особенности военного и физического воспитания) уделялось повышенное внимание. Живший в этот период (V–IV вв. до н.э.) великий древнегреческий врач и прогрессивный мыслитель Гиппократ в своих трудах неоднократно подчеркивал огромную значимость здорового образа жизни в укреплении здоровья эллинов. Он особо подчеркивал значение образа жизни и роли внешней среды в этиологии заболеваний. В сочинении «О воздухе, водах и местностях» Гиппократ утверждал, что большинство болезней зависит от действий, поступков, мыслей человека, условий его жизни и природных факторов. Именно конкретная окружающая обстановка, труд, индивидуальные наклонности личности определяют заболевание [2].

Свою систему взглядов на здоровый образ жизни изложил в первой книге «Канона» незаурядная творческая личность Ибн Сина. Новые

подходы и идеи в исследовании проблемы здорового образа жизни появились после Ибн Сины лишь в период позднего, или классического, средневековья, когда в «обстановке всеобщей революции» естествознание вступило в полосу возрождения. Особую важность имели исследования философов-материалистов Ф. Бэкона, Б. Спинозы [4].

В XVII–XVIII вв. появляются специальные работы по изучению важнейших условий жизнедеятельности и их влияния на здоровье человека. Например, итальянский врач Б. Рамаццини в труде «О болезнях ремесленников» разработал теорию о первостепенном значении характера и условий труда и их влиянии на здоровье, что было положено в основу разграничения индивидуального, группового и общественного уровней здоровья.

В феодально-крепостнической России о необходимости исследований здоровья высказывались такие мыслители, как М.В. Ломоносов и А.Н. Радищев. Их идеи и рекомендации по сохранению здоровья относились, прежде всего, к крепостному крестьянству. Однако такой подход к исследованию проблем здоровья широких масс людей в строго научном смысле был все же редким. В основном ученые-медики исследовали преимущественно здоровье представителей господствующих классов, существенно отличавшихся от остальных своим образом жизни.

В годы средневековья, в годы нового и новейшего времени проблемы формирования здорового молодого поколения получили свое дальнейшее развитие. В высказываниях Д. Локка, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталотци, К.Д. Ушинского, П.Ф. Лесгафта, А.С. Макаренко и многих других мыслителей, а также в практической деятельности прогрессивных педагогов и воспитателей эти идеи получили свое дальнейшее развитие и обоснование.

В книге «Афоризмы житейской мудрости» немецкий философ А. Шопенгауэр писал: «Девять десятых нашего счастья основано на здоровье. При нем все становится источником наслаждения, тогда как без него решительно никакие внешние блага не могут доставить удовольствия, даже субъективные блага: качество ума, души, темперамента при болезненном состоянии ослабевают и замирают. Отнюдь не лишено основания, что мы прежде спрашиваем друг друга о здоровье и желаем его друг другу: оно поистине главное условие человеческого счастья» [3].

В 50–60-х гг. XIX в., согласно наблюдению врачей, у школьников был установлен высокий процент близорукости, нарушений осанки (главным образом сколиоза), неврастении и анемии, которые получили название «школьных болезней». В то время анализ причин «школьных болезней» привел врачей к заключению о неудовлетворительной организации

обучения, приводящей к нарушению здоровья. К этим недостаткам образования, в частности, относились: недостаточная освещенность классов, плохой воздух в школьных помещениях, неправильная конструкция школьных столов, а также перегрузка учебными занятиями.

К.Д. Ушинский, например, предлагал искать средства формирования здорового образа жизни в самой природе человека. Он справедливо утверждал, что недостаточно усвоить принципы и конкретные правила воспитательной работы, необходимо знать основные законы человеческой природы, чтобы уметь применять их на благо здоровью [8].

Из исследований последующего периода известны работы Е.Н. Медынского, В.А. Зеленко, Д.Ю. Элькиной. Особый вклад в этом направлении мы отмечаем Павла Францевича Лесгафта, основоположника научной системы физического образования и врачебно-педагогического контроля в физической культуре в России. Он рассматривал физическое воспитание в качестве важнейшего средства всестороннего развития человека и считал, что оно тесным образом связано с умственным, нравственным и эстетическим воспитанием. Он полагал, что в физическом и духовном развитии ребенка не следует придавать решающее значение наследственности, а только среде, воздействию на ребенка окружающих людей – воспитанию, и подчеркивал социальную значимость формирования здорового образа жизни.

Идея совершенствования личности в педагогических трудах П.Ф. Лесгафта обоснована в комплексной программе, созданной им на основе изучения и анализа европейских традиций образования, педагогических идей и опыта известных отечественных ученых, которая включает: 1) выявление уровня развития личностных качеств человека; 2) разработку позитивных методик нравственного, умственного, физического образования; 3) определение допустимой нагрузки на организм человека в разные возрастные периоды и оптимальных условий для занятий физическими упражнениями; 4) создание оптимального физического и нравственного образовательного пространства в учебных заведениях; 5) ориентацию населения на здоровый образ жизни; 6) целевой отбор содержания образования в области педагогической подготовки специалистов для работы с детьми. Главной направленностью физического образования он считал «здоровье», «умение владеть своими действиями и мыслями», «развитие двигательных умений, физических качеств» [5].

В 60–70-е гг. XX в. уже многие известные ученые-теоретики подчеркивали, что физическое воспитание, воздействуя на биологическую сферу организма человека, одновременно влияет и на процесс формирования его личности: на ее умственное, эстетическое, нравственное

и другие виды воспитания; развитие научного мировоззрения; высокую внутреннюю и внешнюю культуру и т.п. (Г.Д. Харабуга, Г.Г. Шахвердов, Г.Г. Наталов, Н.И. Пономарев и др.).

По данным ЮНЕСКО (1978), в нашей стране была сформирована самая совершенная система обучения подрастающего поколения и самая совершенная система профилактики заболеваний среди населения.

На рубеже XX и XXI вв. эта проблема рассматривалась на различных уровнях. В 1995 г. состоялось специальное заседание Совета Безопасности РФ с повесткой дня «Здоровье детей и подростков как фактор национальной безопасности» и комиссия Государственного Комитета по народному образованию РФ, которые признали необходимость разработки программы «Здоровье детей России». В 1997 г. были проведены парламентские слушания в Государственной Думе РФ «Здоровье нации как фактор государственной безопасности России», а в 1997–1998 гг. прошел Всероссийский форум, рассматривающий проблемы формирования политики в области общественного здоровья «Образование в области здоровья и укрепления здоровья среди детей, подростков и молодежи в России». В 1999 г. в Москве состоялась первая Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы формирования здорового образа жизни и профилактики наркозависимости подростков и молодежи». Госсовет РФ в 2002 г. акцентировал внимание на необходимости повышения роли физической культуры и спорта в формировании здорового образа жизни среди всех социальных групп российского общества [6].

По мнению философа И.М. Быховской, физическая культура может стать элементом образа жизни людей, неотъемлемой частью жизненного пространства лишь тогда, когда человеческое тело осознается обществом, группой, индивидом как некоторая ценность или самоценность, как объект социально и индивидуально значимого характера [1].

Сегодня мы отмечаем, что здоровый образ жизни (ЗОЖ) как обновленное научное и бытовое понятие охватывает собой объективную потребность современного общества в здоровье, физическом совершенстве человека, в физической культуре личности, и это подтверждают исследования В.Г. Агеевца, В.А. Астахова, Г.П. Богданова, Н.Г. Валентиновой, Н.Н. Визитей, Г.В. Дивиной, А.Г. Киришук, О.А. Мильштейна, В.П. Моченова, Б.И. Новикова и др.)

Одним из важнейших социальных факторов формирования образа жизни вообще и здорового образа жизни – в частности, выступают физическая культура и массовый спорт, называемые в последние 15–20 лет во многих странах «спортом для всех».

Во многих зарубежных странах физкультурно-оздоровительная и спортивная деятельность органически сочетает и соединяет усилия государства, его правительственных, общественных и частных организаций, учреждений и социальных институтов. Развитием спорта в различных территориальных единицах занимаются муниципальные органы, а на местах – коммуны и общины, которые расходуют на эти цели часть общих бюджетов, вырабатывают и осуществляют совместно со спортивными организациями муниципальную и коммунальную спортивную политику. В Европе, в большинстве случаев, финансирование физической культуры и спорта осуществляют местные органы власти (в Германии – 98%, Великобритании – 95%, Швейцарии – 92%, Швеции – 90% и т.д.). Правительственные субсидии из центральных органов составляют лишь незначительную часть. Финансирование из местных бюджетов дает западноевропейцам возможность более оперативно и адресно расходовать денежные средства, что позволяет особо тщательно продумать муниципальную спортивную политику.

Отмечая, что в мире наблюдается устойчивая тенденция повышения социальной роли физической культуры и спорта, мы особо подчеркиваем необходимость проведения эффективной отечественной государственной и муниципальной спортивной политики в рамках направления «спорт для всех».

В соответствии с Европейской Хартией спорта, понятие «спорт для всех» означает различные виды и формы физической активности, которые осуществляются эпизодически или регулярно с целью укрепления здоровья, организации отдыха, развлечений, общения, самосовершенствования, участия в соревнованиях на основе собственных потребностей и интересов граждан.

В целях создания благоприятных условий для реализации принципов здорового образа жизни, укрепления здоровья молодого российского поколения, широкого вовлечения молодежи в оздоровительный процесс, пропаганду здорового образа жизни, включающего в себя отказ от вредных привычек, рациональное питание, оптимальный двигательный режим, активный отдых в рамках национального проекта были приняты «Концепция развития физической культуры и спорта в Российской Федерации», в которой отмечается, что «сложившаяся в настоящее время тревожная ситуация с физическим и духовным здоровьем нации во многом обусловлена социальными причинами, в числе которых недооценка оздоровительной, воспитательной и социально-экономической роли физической культуры и спорта»; Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» от 04.12.2007 г. № 329-ФЗ, в котором физическая культура и спорт рассматриваются как одно из

средств профилактики заболеваний, укрепления здоровья, поддержания высокой работоспособности человека, а также воспитания патриотизма граждан, подготовки их к защите Родины, развития и укрепления дружбы между народами. В соответствии с Федеральным законом от 06.10.2003 г. № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» на муниципальную власть возложена ответственность за повышение качества жизни городского сообщества, важным слагаемым которого является доступность спортивно-оздоровительных услуг, развитие спортивной и рекреационной инфраструктуры.

Проанализировав исторические аспекты становления и развития физкультурно-оздоровительной деятельности в образовании со времен Античности и до начала XXI в., мы пришли к выводу, что представления человека о здоровье изменялись на всех этапах становления и развития человечества, но интерес с ней и ее значение не исчезали, а лишь укреплялись.

**Неслучайно наука или концепция о здоровом образе жизни называется «валеология»** (la vale – стандартная для Древнего Рима форма приветствия «будь здоров»). Термин «валеология» был предложен для использования в современной образовательной и медицинской практике в начале 80-х гг. XX в. И.И. Брехманом. Валеология изучает уровень, потенциал и резервы физического и психического здоровья, а также методики, средства, технологии сохранения и укрепления здоровья. Предметом валеологии является индивидуальное здоровье человека как категория качества жизни. Валеология ставит своей целью обучить человека гигиеническим правилам восстановления, укрепления, совершенствования здоровья и привитие навыков к активному труду, рациональному отдыху, закаливанию, занятиям физкультурой и др.

#### Библиографический список

1. Быховская И.М. Человек телесный в социокультурном пространстве и времени. М., 1997.
2. Гипократ. Избранные книги. М., 1994.
3. Голощапов Б.Р. История физической культуры и спорта: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2007.
4. Исхаков В. И. Этюды о здоровье: Ибн Сина и его античные предшественники. Ташкент, 1987.
5. Лесгафт П.Ф. Руководство по физическому образованию детей школьного возраста. СПб., 1912.
6. Материалы к заседанию Государственного совета Российской Федерации по вопросу «О повышении роли физической культуры и спорта в формировании здорового образа жизни россиян». М., 2002.
7. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. М., 1974.

**А.В. Беляева, Г.Ю. Беляев**

## Здоровый образ жизни как интегральный принцип современной теории воспитания\*

В статье освещаются вопросы содержания школьного и вузовского воспитания на основе здорового образа жизни как интегрального критерия культуры здоровья общества и социального индивида. Системные изменения в смежных с педагогикой областях науки о человеке и его здоровье, новые формы, вызовы и риски социализации влияют на содержание воспитания, определяя тенденции и обозначая перспективы непрерывного образования в целом, динамику его традиций и инноваций.

**Ключевые слова:** здоровый образ жизни, социализация, теория воспитания, ключевые жизненные компетенции, компетентность учителя, ключевые профессиональные компетенции современного учительства, здоровье и его составляющие, смежные с педагогикой области науки, динамика традиций и инноваций.

«Здоровый образ жизни» как понятие к настоящему времени уже вполне ассоциируется с базовым набором профессиональных педагогических компетенций. Компетенции – это мотивированные способности и хорошо закрепленные прочным знанием навыки деятельности, среди которых понимание смысла и ценности здоровья – физического, психического и социального, устойчивая мотивация к здоровому образу жизни. Они являются одними из ключевых социальных компетенций при подготовке нового поколения к самостоятельной жизни в обществе.

---

\* Работа выполнена при поддержке РГНФ № 09-06-00622а.

Здоровый образ жизни является следствием нормального воспитания. Именно поэтому школу следует считать отнюдь не «сферой образовательных услуг», но базовым социальным институтом обеспечения готовности социального индивида к дальнейшему развитию. Школьное воспитание с этой точки зрения – это система педагогической поддержки и гармоничного развития мотивированных потребностей социального индивида в процессе его вторичной социализации (первичную дает семья, а школа, подчас, корректирует или исправляет нравственные и социальные огрехи семейного воспитания).

Сегодня во многом переосмысливается сам процесс социализации. Свидетельством этому стало определение значения и роли ключевых компетенций (*key competences*) для стратегических реформ систем образования, данное симпозиумом в Берне 27–30.03.1996 по программе Совета Европы. Компетентность учителя (*competency*) – его профессиональная способность применять на практике логически и культурно взаимосвязанные блоки учебных знаний, социальных умений и жизненных навыков, именуемых компетенциями. По мнению Ж. Делора, в «четыре столпа» глобальных компетентностей в обучении и воспитании входит «научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить» [4].

По методам исследования современная теория воспитания все более приближается к полю естественных наук (включенное наблюдение, индуктивное умозаключение, активное использование элементов математической статистики, таблично представленных эмпирических медицинских диагностических данных, мониторинг морфофизиологических изменений в развитии различных групп детей, подростков и молодежи, усиление значения лонгитюдного педагогического эксперимента в рамках инновационных экспериментальных площадок). Вместе с тем, сами методы возрастной физиологии все более интерпретируются в собственно гуманитарном, ценностно-целевом (аксиологическом) измерении как *способы* деятельности педагога-воспитателя. Формирование здорового образа жизни детей, подростков и молодежи становится интегральным понятием, обеспечивающим эти методы в методологической культуре, объединяющей педагогику, педагогическую психологию, возрастную физиологию и медицину.

По определению Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), «здоровье – это состояние физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов» [цит. по: 2].

В педагогической практике целесообразно говорить о трех видах здоровья: физическое, психическое и нравственное (социальное).

*Физическое здоровье* – это естественное состояние организма, обусловленное нормальным функционированием всех его органов и систем. Если хорошо работают все органы и системы, то и весь организм человека (система саморегулирующаяся) правильно функционирует и развивается.

*Психическое здоровье* зависит от состояния головного мозга, оно характеризуется уровнем и качеством мышления, развитием внимания и памяти, степенью эмоциональной устойчивости, развитием волевых качеств.

*Нравственное здоровье* определяется теми моральными принципами, которые являются основой социальной жизни человека, т.е. жизни в определенном человеческом обществе. Отличительными признаками нравственного здоровья человека являются, прежде всего, сознательное отношение к труду, овладение сокровищами культуры, активное неприятие нравов и привычек, противоречащих нормальному образу жизни. Физически и психически здоровый человек может быть нравственным уродом, если он пренебрегает нормами морали. Поэтому социальное здоровье считается высшей мерой человеческого здоровья [1, с. 17]. Нравственно здоровым людям присущ ряд общечеловеческих качеств, которые и делают их настоящими гражданами.

На фоне чрезмерно быстрого за последние годы распространения наркомании в стране несколько ослабло внимание государства к другой, не менее острой проблеме – массовой алкоголизации населения и совокупности ее отрицательных последствий. Между тем, именно здесь ныне скрыта одна из реальных угроз национальной безопасности.

В наши дни социализация протекает в условиях систематического формирования рефлексов и стереотипов виртуальной действительности. Техногенно обусловленная зрительно-слуховая доминанта неокортекса отражается на особенностях социализации, что ставит педагогов перед необходимостью учета новых факторов в практике школьного воспитания. Мировым сообществом физиологов, школьных гигиенистов и педиатров отмечается фактор риска, имеющий непосредственное отношение к качеству здоровья следующих поколений: преобладание зрительно-слухового восприятия для поддержания центров удовольствия. Для многих детей, подростков и даже взрослых это становится основным видом их деятельности, остальные виды социальной деятельности им не интересны. Такая социальная позиция приводит к функциональной перестройке интегративных структур головного мозга, обеспечивающих трудовые, конструктивные, творческие навыки. Восприятие информации строится с доминантным участием подкорковых структур и образовани-

ем стереотипов поведения в обход аналитической, синтетической, творческой, интегративной функции коры лобной доли головного мозга; при этом информация от самого организма в значительной мере игнорируется и тем самым возрастает «техногенный» риск ранней дезадаптивности индивида, психофизиологической и социальной.

Основными темами и показателями компетенции педагогов по критерию воспитания здоровьем, здоровым образом жизни (ЗОЖ) выступают основные факторы здоровья: 1) *отношение к социальному времени – к прошлому и будущему*: в значительной степени большинство негативных сторон в состоянии как индивидуального, так и общественного здоровья, сокращение продолжительности жизни за последние десятилетия связаны с негативным воздействием СМИ на общественное сознание и обыденную психологию, с укоренившейся практикой цинично-потребительской, антигуманной ломки представлений об историческом опыте человечества, преемственности традиций, с игнорированием элементарных норм и правил организации жизни людей, их взаимоотношений; 2) *отношение к пространству – миру*: фактор воспитания культуры здоровья, здорового образа жизни через мироощущение, мировосприятие, миропонимание, мировоззрение.

Сегодня теория воспитания приобретает черты комплексной и комплементарной (по принципу дополнительности) гуманитарности, активно интерпретируя данные смежных с теорией воспитания областей научного знания – педагогической психологии, возрастной физиологии и школьной гигиены, социологии малых групп, культурологии, педиатрии, психолингвистики и других дисциплин, связанных с воспитанием самого учителя как воспитателя. Ее диапазон – от педагогической парадигмы до приемов обучения, от социально-культурного портрета поколения до новообразований в структуре отдельной личности. Ведущая роль в процессах социализации постепенно переходит школе, а «коммутатором» социализации становится учитель – как наставник, воспитатель, организующий информацию как знание и преобразующий каналы информации как методику обучения и воспитания. Воспитание, безусловно, сохранит свою роль общественного явления при условии выполнения функции ведущей структуры социального нормирования. Таким образом, основой воспитания станет вторичная социализация или, иначе, готовность социального индивида к дальнейшему развитию (непрерывное образование). Воспитание на принципах здорового образа жизни, воспитание здоровьем – интегральная компонента базовых компетенций современного учительства как работников, проектирующих будущее нашей страны.

## Библиографический список

1. Беляева А.В., Козырева Е.Н. Гигиеническое образование студентов – будущих педагогов // Формирование здорового образа жизни детей, подростков и молодежи: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, М., 2006. С. 17.
2. Беляев Г.Ю. Параметры мониторинга факторов формирования качества образовательной среды: нормативный минимум специалиста // Материалы II Конгресса Российского общества школьной и университетской медицины и здоровья с международным участием. М., 2010 С. 85–89.
3. Буданов В.Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. М., 2007. С. 53–55, 57–59. (Синергетика в гуманитарных науках).
4. Всемирный доклад по образованию 1998 г. // Учителя, педагогическая деятельность и новые технологии. М., 1998. С. 3–10.
5. Жилов Ю.Д., Назарова Е.Н. Безопасность и защита жизнедеятельности: Курс лекций. М., 2002. С. 5–8.
6. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее. М., 2007. С. 136–137.
7. Новикова Л.И. Смена парадигмы воспитания – назревшая проблема педагогики // Изв. Рос. академии образования. 1999. № 2. С. 23–29.

## Носиров С.Ш.

Особенности усвоения  
общих и конкретных понятий  
при формировании интеллектуальных знаний

В статье прослеживаются основные этапы процесса усвоения понятий; анализируются функции точного определения конкретных и общих понятий для формировании интеллектуальных знаний учащихся школ, гимназий, лицеев. На конкретных примерах показаны трудности, с которыми сталкиваются современные учителя при формировании интеллектуальных знаний у обучающихся.

**Ключевые слова:** интеллект, интеллектуальные знания, научные законы, понятия, процесс обучения, определение.

Наибольшие затруднения у обучающихся вызывает усвоение общих понятий. Это объясняется спецификой самих общих понятий, неразработанностью методики их изучения, меньшей ролью жизненного опыта обучающихся в их усвоении.

В содержании общих понятий обобщается не чувственный опыт непосредственно, как это происходит при усвоении конкретных понятий, а прежде всего результаты мыслительной работы. Они требуют предварительного усвоения целой системы других понятий, менее общих. Как правило, наиболее общие понятия являются для учебного предмета центральными, сквозными; они объединяют вокруг себя множество других понятий и не могут быть усвоены вне связи с ними. Так, например, одно из основных общих биологических понятий – «естественный отбор» – строится на основе предварительного усвоения таких понятий, как «среда обитания», «изменчивость», «наследственность», «приспособленность» и «непосредственность организмов», «выживаемость», «скрещивание», «длющаяся изменчивость», «стихийность отбора», «историчность» всех этих процессов и др.

Интеллект формируется путем очень сложной мыслительной работы: требует высокой степени абстрагирования, применения анализа и синтеза на высшем уровне отвлечения от чувственного опыта, индуктивных и дедуктивных умозаключений.

Общие и конкретные понятия более глубоко отражают сущность вещей, чем остальные виды понятий, и поэтому требуют более высокой способности обучающихся к абстрагированию и обобщению. Они выступают в широкие и многообразные связи с множеством других менее общих и единичных понятий, поэтому их усвоение требует конкретизации в разных направлениях.

Эти важные компоненты по формированию интеллектуальных знаний нередко носят генетический характер, т.е. требуют понимания развития тех явлений, отражением которых они являются (например, историческая эпоха, феодализм, «революция» – в истории; «изменчивость», «наследственность», «естественный отбор» и др. – в биологии). Это имеет важное интеллектуальное значение, т.к. овладение наиболее общими понятиями тесно связано с усвоением закономерностей общественного развития.

Так в чем же заключаются затруднения обучаемых при изучении наиболее общих понятий?

Наши исследования в средних общеобразовательных школах и лицеях Республики Таджикистан показали, что при толковании понятий «общий кризис», «революция» обучающиеся допускают целый ряд ошибок. Оказалось, что после изучения соответствующих тем курса полностью

раскрыть существенные признаки данных понятий смогли только 32% обучаемых, а около 65% справились с этой задачей лишь частично. Типичным недостатком является также слабое знание особенных признаков, например, признаков демократической революции, неумение их обосновать, т.е. вывести из данных конкретно-исторических условий. Только 7% обучаемых успешно справляются с этой задачей, 30% делает это частично, а остальные не справляются. Это объясняется разными причинами: у одних обучающихся – скудным запасом конкретных исторических знаний, у других – бессистемностью знаний, отсутствием интеграции между ними. Многие обучающиеся слабо знают конкретные исторические факты, и это не позволяет им хорошо усваивать понятия, исторические выводы и закономерности. Другие обнаруживают лучшее знание фактического материала, но не всегда умеют соотносить факты с общими историческими закономерностями.

Большое количество ошибок допускают обучающиеся в установлении связей между понятиями. Это свидетельствует о недостаточной систематизации знаний. Обучающиеся часто отождествляют понятия, находящиеся в отношении ряда и вида, неправильно устанавливают подчинительные и соподчинительные связи, часто не могут правильно раскрыть объем того или иного общего понятия. По нашим данным, правильно устанавливали связи только около 30% обучающихся.

Типичным недостатком в усвоении общих исторических понятий является непонимание развития исторических явлений. Так, обучающиеся знают, что каждый новый общественный строй прогрессивнее старого. Но наряду с этим они часто не могут объяснить, в чем прогрессивность капитализма по сравнению с феодальным строем. Проверка знаний, проведенная после изучения соответствующего материала, показала, что только 30% из 120 обследованных обучающихся понимают, в чем заключается прогрессивность данного общественного этапа по сравнению с предшествующим. Из 120 обучающихся около половины в качестве показателей развития общественного строя (в данном случае – капитализма) называют не экономическую сторону жизни общества (развитие производительных сил и повышение производительности труда), а вторичные явления – духовную жизнь общества (повышение культуры, развитие науки, искусства). Вот типичные ответы: «Причиной развития капитализма является повышение культуры, науки, сознания...», «...развитие культуры, торгово-денежных отношений» и т.п. Эти факты говорят о том, что обучающиеся не рассматривают явления с разных сторон. Объясняя причины и движущие силы общественного развития, обучаемые часто указывают только на роль субъективного фактора: главной

определяющей силой общественного развития 58% учеников назвали «сознание», «интересы людей», «стремление людей к лучшей жизни» и т.д. Неровность ответов также является следствием того, что «класс состоит из учащихся с неодинаковым развитием и степенью подготовленности, разной успеваемостью и разным отношением к учению, разными интересами. Учитель не может при традиционной организации обучения равняться на всех одновременно» [3, с. 187].

Следует отметить, что вычленение существенных признаков общих понятий должно сопровождаться обязательной аргументацией, фактами и графической (письменной или схематической) фиксацией. Запись, будь то таблица или схема, создает наглядную чувственную опору для усвоения логической структуры отвлеченного понятия.

При формировании наиболее общих понятий нет возможности давать обучающимся много фактов, охватываемых данным понятием. Задача педагога заключается в том, чтобы подобрать два-три существенных, очень убедительных факта, из анализа которых вытекало бы правильное понимание содержания. Для успешного усвоения безразлично, будет ли дано сначала определение понятия, а затем раскрыто его содержание, или наоборот – сначала педагог сообщит и проанализирует вместе с обучающимися факты, а затем подведет их к определению понятия. Можно начать занятия и с практической работы, в результате которой педагог поможет обучающимся вычленить новое явление, отраженное в научном понятии. В тех случаях, когда педагог заведомо знает, что факты, на основе которых формируется научное понятие, известны обучающимся из жизненного опыта или предшествующего обучения, лучше формировать понятия дедуктивным путем, т.е. сначала дать определение, а затем обосновать его фактами. А при формировании понятий, далеких от жизненного опыта обучаемых, более рационален индуктивный путь: сначала глубокий анализ фактов, их сравнение и обобщение, а затем на этой основе формулировка определения понятия.

При осмыслении содержания понятий требуется значительная работа по осознанию отдельных существенных признаков. На это в школе надо обращать серьезное внимание, т.к. от недоработок на этом этапе усвоения особенно страдает качество знаний по всем предметам.

Понятия формируются в сознании обучающихся в результате переработки знаний, полученных с помощью органов чувств. Однако степень обобщения чувственных данных и отвлечения от конкретно-наглядной основы при усвоении различных понятий неодинакова. Для того, чтобы правильно строить занятия, на которых изучаются новые понятия, важно разделить понятия по степени обобщения в них чувственных данных.

Усвоение понятий опирается на целую систему единичных и общих понятий, которые были изучены раньше и в которых степень отвлечения от конкретной основы была сравнительно меньшей. Известно, что понятия, возникшие на основе чувственного опыта, могут в значительной мере складываться в жизненной практике, вне обучения, но наиболее общие научные понятия, которые с чувственным опытом связаны лишь опосредованно, формируются в сознании человека только через систематическое обучение.

«Научное понятие является основой любого учебного предмета в школе. Понятия формируются в сознании учащихся в результате переработки знаний, полученных с помощью органов чувств. Понятия отражают обобщенные свойства и существенные связи предметов и явлений, поэтому без овладения понятиями невозможно получить обобщенные знания. Степень обобщения чувственных данных и отвлечение от конкретно-наглядной основы при усвоении различных понятий не одинаковы» [2, с. 344–345].

В чем заключается своеобразие усвоения конкретных понятий для формирования интеллектуальных знаний, умений и навыков?

Первый этап усвоения конкретных понятий – это накопление чувственного опыта. Старшеклассники, по сравнению с детьми младшего возраста, имеют большой запас представлений о предметах и явлениях, поэтому на первом этапе усвоения конкретных понятий педагог может подчеркивать наиболее существенные признаки и сразу приводить их в строгую систему.

На втором этапе осмысления научного содержания понятия обучаемые под руководством педагога, прежде всего, устанавливают связи между видимыми признаками и сущностью предмета, а затем определяют место данного понятия в системе усвоенных раньше. Так, обучаемые, как правило, легко «схватывают» суть определения, быстро находят существенные признаки понятия. Но наряду с этим, часто наблюдаются две тенденции, которые могут при отсутствии внимания со стороны педагога тормозить обучение и снижать качества знаний. Первая из них – это стремление ограничиться в усвоении понятий только первичным пониманием материала («уловил суть и достаточно»). Вторая – это нежелание обучающихся запоминать определения понятий даже в тех случаях, когда педагог указывает на важное значение четкого знания формулировок для последующего обучения. Как известно, дидактика и педагогическая психология рассматривают понимание как необходимое условие успешного усвоения знаний. Однако только пониманием процесс усвоения не исчерпывается и не заканчивается. Необходимо быстро понять содержание

явления, «схватить» его сущность во всех связях и отношениях. Содержание понятий усваивается не мгновенно, а представляет собою длительный процесс, в котором всегда будет оставаться какое-то различие между обобщением, достигнутым обучающимся, и научным содержанием термина. Усвоить научное понятие – это не только понять, но и глубоко осмыслить связи между существенными признаками, выяснить их причинную обусловленность, установить связь данного понятия с другими, научиться применять его в учебной деятельности.

Нужно ли и можно ли требовать четкого знания определения понятий? Иначе говоря, надо ли запоминать определения?

По нашим наблюдениям, ученики часто дают нечеткие определения понятий. К сожалению, педагоги, нередко мирятся с этим, не предъявляют достаточных требований. А это приводит к тому, что обучающиеся не могут дать хороших, логически обоснованных ответов, т.к. путают существенные признаки с несущественными, смешивают различные по содержанию понятия, а следовательно, не могут правильно систематизировать и применять знания. Ссылка на недостаток времени для выучивания определений не всегда основательна. Творчески работающие педагоги добиваются запоминания определений понятий, формулировок правил и законов. Они достигают этого не обязательно путем специального заучивания (это тоже необходимо). Хорошего усвоения определений можно добиться путем многократного и в разных связях их повторения обучающимися в учебной деятельности. Опыт лучших педагогов говорит о том, что при наличии достаточной требовательности можно достичь четкого знания необходимых определений и правил.

Однако к запоминанию определений и правил нужно подходить дифференцированно. Педагогу необходимо учитывать место и значение понятий в содержании учебного предмета. Если усваивается понятие, которое не играет существенной роли в дальнейшем усвоении теоретического материала и применении знаний, то можно, по-видимому, удовлетвориться пониманием содержания данного явления и не требовать от обучаемых запоминания определения. А когда изучается понятие, имеющее важное перспективное значение в содержании учебного предмета (или родственных предметов), или оно связано с формированием важных умений и навыков, нужно направить внимание и силы обучаемых не только на глубокое осознание его содержания, но и установить все существенные связи и отношения с другими усвоенными понятиями, добиться запоминания определения, подчеркнув теоретическое и практическое значение усвоенных знаний.

Третий этап в усвоении понятия – это применение его в решении учебных задач при изучении нового материала и в трудовой деятельности. На

этом этапе происходит более глубокое понимание содержания понятия и более прочное его усвоение. Применение понятия в новых условиях дает возможность избежать формального усвоения знаний. Педагог должен заранее предусмотреть, в какой сфере деятельности (учебной, производственной, общественно-политической, бытовой и т.п.) может применяться усвоенное понятие. Имея в виду, прежде всего, цели и задачи общего политехнического обучения, педагог должен повседневно ориентировать обучающихся на применение усвоенных знаний в их производственной деятельности. Такая ориентировка существует, но она все же предполагает, главным образом, отсроченное применение знаний. Для обучающихся получение профессии и производительный труд – это еще жизненная перспектива, а применение знаний – уже сегодняшняя потребность и необходимость. Таким образом, решение общеобразовательных задач сочетается с ориентацией обучающихся на неотсроченное применение знаний в производственной деятельности. И в этом еще одна специфическая черта обучения молодежи.

Следует отметить, что в применении научных понятий к решению учебных задач отвлеченного характера обучающиеся в вузе не имеют заметных преимуществ по сравнению с учениками школ. Они допускают много ошибок, главной причиной которых является недостаточно глубокое осмысливание содержания понятий и связей между ними.

Кроме того, в бытовом опыте обучающиеся часто привыкают действовать по образцу или по готовой инструкции на основе внешних опознавательных признаков предметов. В этих условиях они не всегда нуждаются в осознании сущности тех явлений и процессов, которые составляют смысл трудовых операций. Этот сложившийся в жизненном опыте стереотип действия обучающиеся нередко переносят и в школу. Поэтому педагог должен учитывать эту особенность и делать большой акцент на выяснение сущности тех предметов, явлений и процессов, которые отражены в научных понятиях.

#### Библиографический список

1. Бабанский Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности. М., 1981.
2. Буйдаков Х.Б. Психологические основы обучения в целостном педагогическом процессе. Душанбе, 1998.
3. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. М., 1972.
4. Шарифзода Ф. (Шарифов), Каримова И.Х. Педагогика: Учеб. пособие. Душанбе, 2008.

М.И. Самохвалов

## Сущность и содержание экономической культуры старшеклассника

В статье раскрывается сущность и содержание экономической культуры старшеклассника. Рассматриваются определения понятий «экономическая культура общества», «экономическая культура личности»; дается уточненное определение понятия «экономическая культура старшеклассника», выделяются компоненты экономической культуры старшеклассника (личностный, мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностно-практический).

**Ключевые слова:** экономическая культура общества, экономическая культура личности, экономическая культура старшеклассника, компоненты экономической культуры старшеклассника.

Состояние и тенденции развития современного общества, глубокие социально-экономические изменения ставят перед системой образования задачу формирования экономической культуры школьников. Выпускники общеобразовательных учреждений должны уметь ориентироваться в экономических вопросах, разрешать различные экономические ситуации, соблюдать нормы гражданского экономического поведения, обладать деловыми качествами, нравственной устойчивостью к негативным явлениям рыночной экономики. От сформированности их экономической культуры во многом будет зависеть решение проблем экономической стабильности общества.

В научной литературе экономическая культура рассматривается в широком и узком смыслах: как экономическая культура общества и экономическая культура личности.

Экономическая культура общества является органичной составной частью культуры в широком смысле слова, под которой понимается исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях. Экономическая культура общества – это воплощение общественных сил и отношений, которые дают предпосылки человеческого существования в экономической сфере. Важнейшими составляющими экономической культуры общества выступают: накопленные и создаваемые материальные ценности, продукты человеческого труда; экономические знания, взгляды и представления общества; обществен-

ные навыки экономической деятельности; способы организации экономической жизни [4, с. 62].

Под непосредственным воздействием экономической культуры общества формируется экономическая культура личности.

М.В. Владыка рассматривает экономическую культуру личности как компонент общей культуры личности. Она представляет собой целостное личностное образование, характеризующееся высоким уровнем овладения экономическими знаниями и умениями; сформированным социально-ценностным отношением к экономике, ее предметам, средствам и результатам; развитыми качествами личности, позволяющими ей наиболее полно реализовать себя в познавательной и социально ориентированной экономической деятельности [1, с. 60].

А.С. Прутченков полагает, что сущность экономической культуры может быть рассмотрена как органичное единство развитого экономического сознания, убежденности и практической экономической деятельности [3].

Т.Е. Джагаева считает, что экономическая культура – сложная и многообразная система развития духовных, материальных, творческих способностей личности, отражающая взаимоотношения между людьми и окружающей средой, этические нормы поведения, гибкость мышления, сохранение и создание культурных ценностей или, резюмируя, экономическая культура – это совокупность материальных и духовных социально выработанных средств деятельности, с помощью которых осуществляет социально-производственная жизнь людей [2, с. 45].

Е.А. Фадеева под экономической культурой личности понимает базовый компонент культуры, включающий совокупность знаний, умений и навыков, проявляющуюся в опыте применения в экономической сфере, а также систему ценностей и потребностей, обуславливающую нравственно-ценностное поведение в экономической деятельности [5].

А.Ф. Аменд, В.Д. Попов, И.А. Сасова, Е.А. Фадеева и др. рассмотрели сущность экономической культуры через анализ выполняемых функций. Ими выделены следующие основные функции экономической культуры: а) познавательная (позволяет накапливать знания о хозяйственно-бытовой жизнедеятельности общества и отдельных индивидов; реализуется через экономические идеи, взгляды и представления, направленные на углубление знаний); б) культуuroобразующая (обеспечивает сохранение, воспроизводство и развитие культуры личности; позволяет человеку не только актуализировать имеющиеся у него внутренние потенциалы, но и восполнять их в структурном, содержательном, ценностно-смысловом плане); в) мировоззренческая (состоит из экономических взглядов,

идей, идеалов, убеждений; реализуется в характере жизнедеятельности личности, направленном на осознание и преобразование себя и окружающего мира); г) ценностная (преобразует совокупность знаний в убеждения через деятельность, способствует нравственно-ценностному самоопределению личности, отражая качественное состояние экономической культуры как системы ценностей); д) воспитательная (позволяет рассматривать формирование личности, способной адаптироваться в новых социально-экономических условиях) [5].

Мы разделяем точку зрения Е.А. Фадеевой, что экономическая культура связана с экономической деятельностью людей, поэтому экономическая культура на различных этапах жизнедеятельности человека разная.

Опираясь на исследования Аменда А.Ф., Владыги М.В., Землянской Е.Н., Кудинова В.В., Новожиловой В.В., Рябининой Н.П., Смирнова И.Б., Фадеевой Е.А., Шпак А.Т. и других мы уточнили понятие «экономическая культура старшеклассника».

Мы рассматриваем экономическую культуру старшеклассника как интегративное личностное образование субъекта, включающее в себя систему экономических знаний, умений, навыков, интересов, мотивов, ценностей, значимых качеств, которые характеризуют его готовность к эффективному участию в производственно-экономической деятельности, в повседневной жизни, к успешной адаптации к изменяющимся условиям рыночной экономики.

Исходя из анализа специфики возрастных особенностей старшеклассников, мы считаем, что именно этот возрастной период наиболее благоприятен для организации процесса формирования их экономической культуры.

Содержание экономической культуры старшеклассника представляет единство личностного, мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностно-практического компонентов. Личностный компонент включает экономически значимые качества личности: предприимчивость, самостоятельность, хозяйственность, организованность, деловитость, стремление к самореализации, бережливость, конкурентоспособность, целеустремленность, настойчивость, инициативность. Мотивационно-ценностный компонент определяет мотивы, убеждения, интересы, ценности, социально-ценностные отношения к экономическим явлениям. Когнитивный компонент включает систему концентрированных экономических понятий, представлений, взглядов, идей. Деятельностно-практический компонент включает совокупность умений и навыков практической экономической деятельности (разработка бизнес-плана, соблюдение экономической целесообразности в организации деятельности, анализ

хозяйственной деятельности, определение размеров налогов, составление домашнего бюджета и др.).

#### Библиографический список

1. Владыга М.В. Формирование основ экономической культуры старшеклассников: Дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 1995.
2. Джагаева Т.Е. Формирование экономической культуры личности в условиях региональной образовательной системы (на примере Республики Южная Осетия): Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2006.
3. Прутченков А.С. Теория и практика игровой технологии экономического воспитания школьников: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1997.
4. Тарарухина Н.Н. Взаимосвязь экономического и нравственного воспитания в социально-экономической подготовке школьников в современных условиях: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2000.
5. Фадеева Е.А. Курсы по выбору с математическим содержанием как средство формирования экономической культуры учащихся IX классов : Дис. ... канд. пед. наук. М., 2008.

Л.Е. Слуцкая

## Социально-философские основания развития и трансформации современных музыкально-образовательных парадигм

Статья посвящена осмыслению процессов, происходящих в современной системе профессионального музыкального образования. Автор анализирует образ социокультурного пространства, сложившегося на современном этапе, концептуальный аппарат системно-синергетического подхода к изучению и решению проблем профессионального музыкального образования, интегрирующую роль философии в осмыслении логики развития и трансформации педагогических парадигм в системе профессионального музыкального образования.

**Ключевые слова:** профессиональное музыкальное образование, системно-синергетический подход, музыкально-образовательная парадигма, феномен художественного творчества, философские основания понимания личности.

Современное профессиональное музыкальное образование, как и все человечество, стоит сегодня перед необходимостью осмысления тех социально-культурных механизмов, которые необходимы для самореализации и самоактуализации личности в современном пространстве культуры, для осуществления ею творчески продуктивной профессиональной деятельности в стремительно изменяющихся условиях новой информационной цивилизации. Негативные последствия переживаемого человечеством глобального кризиса обращают профессиональное музыкальное образование к значительному количеству проблем, от решения которых зависит не только качество обучения, но и сама возможность осуществления профессиональной музыкально-образовательной деятельности, сохранение социокультурного смысла этой деятельности, заключающегося в воплощении в ней гуманистического идеала личностной и коллективной идентичности, в преодолении антропологического кризиса, влияющего на сущностные характеристики человека как целостной, гармонично развитой личности.

По справедливому замечанию М.И. Билалова, сегодня мы сталкиваемся с цивилизационными метаморфозами познавательной культуры, которая интерпретируется как «системная совокупность исторически специфических средств и приемов, методов и форм, традиций и новаций,

идеалов и критериев, норм и предрассудков, а также других элементов индивидуального творчества индивидуального или коллективного субъекта, приобщения его к результатам познания, социальным и культурным ценностям»[2, с. 3]. В современном пространстве культуры, когда происходит фундаментальная переоценка ценностей, идеалов, критериев, система профессионального музыкального образования не может оставаться в стороне от этих процессов.

Чрезвычайно важно осознавать, что и художественно-эстетическое, и духовно-нравственное становление личности, происходящее в художественно-образовательной среде, непосредственным образом связано с уровнем познавательной культуры, определяющим скорость восхождения по ступеням познания и творческого самоопределения личности. Совершенно очевидно, что «характер современного общественного развития придает особую остроту проблеме самоопределения субъекта деятельности, изменяющего мир и свое “я” в мире активным действием, в котором многогранно раскрывается его человеческое содержание. В условиях интенсивно ведущихся в обществе преобразований с новой силой выявляется потребность человека (индивидуального субъекта, группы, субъекта-социума) в определении наиболее перспективной стратегии жизнедеятельности, опирающейся на реальные возможности преобразующего развития, ценностно-смысловая направленность которого определяется стремлением к реализации гуманистических принципов»[3, с. 3].

Сегодня остро ощущается необходимость в выявлении философских оснований развития музыкально-образовательных парадигм, их способности к трансформации в социокультурном пространстве третьего тысячелетия, к созданию музыкально-образовательных моделей, отвечающих запросам времени и способствующих становлению творческой личности будущего профессионального музыканта: исполнителя, педагога, исследователя, творца художественного пространства культуры. В Концепции модернизации современной системы образования очень четко сформулированы требования, которые соответствуют потребностям развивающегося общества. Помимо высочайшего уровня знаний, умений и навыков, необходимого для каждого профессионала, обществу необходимы активные люди, способные самостоятельно принимать ответственные решения, осуществлять свободный выбор из множества вариантов на основе прогноза возможных результатов, как положительных, так и отрицательных.

Рассматривая логику развития и трансформации современных музыкально-образовательных парадигм, необходимо учитывать то, что

«в русле гуманистической позиции субъектное развитие человека-деятели обуславливается его подлинно социальной потребностью в духовном самосовершенствовании. В период перехода к новому историко-культурному состоянию целокупной системы «субъект» многие стороны ее функционирования усложняются, прежде всего, психологически изменяя структурную композицию внутреннего мира человека, где духовная компонента реально выполняет функцию связующего звена в ярусном разворачивании активного субъектного отношения. Духовно-творческое становление деятельного субъекта, личности объективно выступает в роли фундаментального фактора общественной практики на всех этапах развития системы “человек–мир”» [3, с. 3].

Творцы нового художественного пространства культуры должны быть способны к сотрудничеству, творческому диалогу, тем более что музыка изначально несет в себе коммуникативную функцию, объединяя сердца миллионов людей. Но чтобы успешно осуществлять эту коммуникативную функцию, профессиональному музыканту необходима мобильность, острое ощущение динамики преобразований, происходящих в мире, позитивное отношение к самой идее творчески-преобразовательной деятельности, конструктивность в соединении с развитым чувством личной ответственности за будущее культуры, с высокими художественно-эстетическими и духовно-нравственными идеалами.

Новая музыкально-образовательная парадигма должна определить для себя тот содержательный модус, в котором была бы отражена вся динамика преобразований, происходящих в общественной жизни. А для этого необходимо выявление философских оснований логики трансформации музыкально-образовательных парадигм в художественном пространстве культуры. Профессиональному музыкальному образованию необходимо раскрыть будущим деятелям культуры действие объективных законов музыкального бытия, а также объективных законов бытия человека в мире, что позволяет говорить о возникшей потребности в разработке и реализации инновационных подходов, которые позволят сбалансировать отношения художника и общества.

Для этого необходимо добиться организации нового образовательного пространства, основанного на разворачивании процессов творческого самоопределения личности, осознании ею художественно-эстетической и духовно-нравственной составляющих будущей профессиональной деятельности, тех антропо-социо-культурных оснований, которые определяют вектор самоопределения и всесторонней самореализации музыканта. Именно приоритет всесторонней самореализации музыканта определяет опережающий по степени инновационности и динамики

преобразовательного движения характер трансформаций современной музыкально-образовательной парадигмы, поскольку в ней формируется личность художника нового поколения, готовность к профессиональной деятельности которого определяется комплексом личностных и профессионально-значимых качеств.

Несомненно, эффективное решение проблем профессионального музыкального образования на современном этапе невозможно без учета философских оснований, т.е. без проведения социально-философского анализа сущности музыкально-образовательной деятельности, без теоретического осмысления того преобразовательного потенциала, который содержится в антропологии, аксиологии, в фундаментальных характеристиках теории познания, без постижения сущности музыки как вида искусства, важнейшей функцией которого является со-единение, со-участие, формирование уникальных коммуникационных каналов, благодаря которым рождается пространство «соучастного бытия».

Обращаясь к проблеме максимальной самореализации личности в избранной ею сфере профессиональной деятельности, очень важно осмысление того, что будущий профессиональный музыкант вкладывает в понятие «самореализация», в понятие «успеха», к которому стремится каждый человек. «Дело в том, что существование человека в современном “беспокойном” мире, особенно в обстановке современного глобального кризиса, выключает его из понимания того, что он сам представляет собой, каково его место и назначение в этом мире как целом. Теряется то, что можно было бы назвать смыслом жизни, и человек оказывается связанным с сиюминутными целями, с влечениями, которые им самим до конца не осознаны, с погоней за “успехом”. Это приводит, как теперь это принято говорить, к “дегуманизации”, то есть к расчеловечиванию человека, к ощущению бессмысленности жизни, что влечет за собой глубокое разочарование, депрессии, рост психических заболеваний и преступности. Выражаясь философским языком, человек оказывается *отчужденным* от Мира, и от своей собственной человеческой сущности» [1, с. 6].

Такие тенденции наблюдаются и при анализе социокультурных, психологических и профессиональных параметров современной учащейся молодежи. Так, по мнению профессуры Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского, сегодня учащиеся по ряду существенных признаков (атрибутивных качеств и свойств) заметно отличаются от своих предшественников. Нельзя не заметить, что на смену прежней ментальности пришли индивидуализм, прагматизм, которые ранее резко порицались как в обществе, так и в соответствующих рефе-

рентных группах (среди той же студенческой молодежи). Сегодня много говорится о дефиците духовности в молодежной среде, о том, что юноши и девушки в силу различных обстоятельств (в том числе и необходимости зарабатывать) меньше читают, реже соприкасаются с другими видами искусства, что сужает их художественные горизонты и, естественно, отражается на профессиональных аспектах их деятельности.

Все эти факторы необходимо учитывать при разработке музыкально-образовательных моделей нового поколения. Для нынешнего этапа развития системы профессионального образования характерен поиск новых философских оснований как его содержания, так и способов организации образовательной среды. Исследования многих ученых позволяют говорить о многообразии подходов к созданию новых образовательных моделей. Очень важно, что сегодня центральное место в этих моделях отводится становящейся личности. Очевидно, что философские основания понимания личности, как и философские основания природы художественного творчества, становятся неотъемлемыми компонентами в проблемном поле трансформации профессионального музыкального образования.

Неслучайно «художественное творчество находилось с древнейших времен в поле зрения *философской* мысли, из недр которой в XVIII в. выделилась специальная дисциплина, названная А. Баумгартеном *эстетикой* и интерпретированная Гегелем как “философия искусства”. В XIX–XX вв., по мере самоопределения таких отраслей знания, как *психология, социология, педагогика, семиотика*, выяснялось, что каждая из них не только испытывает определенный интерес к искусству, но нередко претендует на исключительную возможность познания его глубинных закономерностей» [4, с. 63]. Но, как справедливо замечает М.С. Каган, постижение природы художественного творчества возможно только при комплексном изучении его, основанном на системном подходе. Обеспечение условий для активного функционирования музыкально-образовательной среды требует постоянного пристального внимания к изучению природы художественного творчества, к таинству творения, феномену вдохновения, к поиску факторов, способствующих формированию потребности и способности к осуществлению творческой деятельности.

Продуктивной представляется возможность интеграции различных методологических подходов в исследовании проблемы художественного творчества в развитии и трансформации музыкально-образовательных парадигм на современном этапе. Особое значение приобретает системный анализ понятия «художественно-образовательная парадигма»,

его интерпретации в истории мировой философской мысли, взаимосвязи с философско-антропологической и философско-аксиологической составляющими, выявления специфики его трансформации в условиях современного информационного пространства. Изучение процесса развития и трансформации музыкально-образовательных парадигм определяет широкое проблемное поле исследования, включающее в себя изучение и анализ специфических особенностей трансформации профессионального музыкального образования как социального и культурного феномена, обоснование основных методологических подходов к исследованию процессов развития и трансформации музыкально-образовательных парадигм в истории мировой культуры, выявление специфики становления и трансформации педагогических парадигм в традиции российского музыкального образования, обоснование социально-философских оснований трансформации педагогических парадигм в современной системе профессионального музыкального образования России.

Для того, чтобы повысить эффективность современного профессионального музыкального образования, необходимо, чтобы процесс трансформации музыкально-образовательных парадигм приобрел прочный фундамент, базирующийся на четко сформулированных концепциях, теоретико-методологических основах, идеях, принципах, научно-обоснованных моделях, концентрирующих в себе интеграцию имеющихся научных подходов, дополняющих и конкретизирующих друг друга. «Строительство» такого фундамента – задача сложная, решение которой требует всестороннего анализа того, насколько прочными и животворными оказались традиции, сложившиеся в современной системе профессионального музыкального образования, насколько сохранилась в них способность давать импульсы к его дальнейшему развитию и обогащению.

Необходимо проанализировать и обобщить художественно-эстетические и психолого-педагогические подходы, как сложившиеся, так и только формирующиеся в современной системе профессионального музыкального образования. Это позволит преодолеть переживаемые системой профессионального музыкального образования сложности, связанные с последствиями глобального цивилизационного кризиса, сохранить традиционные духовные приоритеты, морально-этические и общекультурные ценности, являющиеся национальной гордостью России.

#### Библиографический список

1. Арсеньев А.С. Философские основания понимания личности. М., 2001.

2. Билалов М. Цивилизационные метаморфозы познавательной культуры. М., 2008.
3. Иванов С.П. Психология художественного действия субъекта. М.; Воронеж, 2003.
4. Каган М.С. Избранные труды. Т. 1. СПб., 2006.
5. Психология художественного творчества: Хрестоматия / Сост. К.В. Сельченко. Мн., 2003.

**Т.Н. Носкова, Т.Б. Павлова**

## Векторы изменений деятельности педагога в сетевой образовательной среде вуза

В статье рассматривается деятельность педагога с применением сетевых информационных технологий. Обозначены основные изменения, которые могут проявляться в педагогической деятельности. Подчеркнута роль педагога в процессе формирования информационной образовательной среды. Высокое качество образовательных услуг может быть достигнуто, если педагог будет динамично реагировать и трансформировать свою деятельность в соответствии с изменениями, происходящими в российском и глобальном образовательном и информационном пространствах.

**Ключевые слова:** информатизация образования, информационно-образовательная среда, сетевая образовательная среда, образовательная коммуникация, сетевая коммуникация, коммуникационная деятельность.

Качество информационной образовательной среды вуза определяется степенью ее соответствия запросам, которые предъявляет общество к подготовке специалиста. С учетом того, что эти запросы динамично изменяются, отражая основные тенденции развития информационного общества знаний, для студента информационная образовательная среда должна стать действенным средством формирования актуальных общекультурных и профессиональных компетенций. Развитие информационной образовательной среды вуза определяется стратегическим планированием и целенаправленными усилиями на институциональном уровне, но в то же время зависит от характера деятельности каждого преподавателя и осознания им своей роли в этом сложном процессе. Катализатором необходимых преобразований педагогической деятельности выступают прогрессирующие в своей доступности разнообразные компьютерные инструменты сетевой среды, а также новые требования стандартов

высшего профессионального образования, в соответствии с которыми меняются цели, стратегии и способы организации образовательного процесса в вузе.

В образовательных стандартах высшего профессионального образования третьего поколения компетентностный и личностно-ориентированные подходы приняты в качестве ведущих, причем их реализация предусматривается на новой научно-методической и технической основе при использовании технологий, которые базируются на комплексных знаниях о развитии и саморазвитии человека, применении современных способов освоения информации и коммуникации с окружающим миром [4]. В процессе формирования компетенций особая роль отводится организации самостоятельной работы студентов и индивидуализации их образовательного маршрута. Поэтому учебный процесс должен стать вариативным, нелинейным, что невозможно воплотить на практике без применения сетевых информационных средств и технологий. При этом особую значимость приобретают информационные компетенции специалиста.

В современной образовательной среде вуза все большее значение играют сетевые технологии, т.е. средства и технологии обмена информацией с помощью компьютерных сетей, которые предоставляют обучающимся широкий спектр новых возможностей. Они могут быть использованы для повышения эффективности деятельности, осуществления социальных взаимодействий, совершенствования образовательной и профессиональной мобильности. Непосредственное общение существенно дополняется различными видами сетевых коммуникаций, выстроенных на основе многоканальности, интерактивности, мультимедийности сетевых средств. Все это свидетельствует об изменении информационных условий протекания образовательного процесса и осуществления педагогической деятельности.

Однако внедрение новых информационных средств, ресурсов и инструментов не является гарантией повышения качества образования. Эти средства составляют информационный инструментарий, обладающий высоким образовательным потенциалом. На практике же распространена ситуация, когда преподаватель, освоив отдельные информационные технологии, в том числе сетевые, успешно использует их для решения частных задач учебного процесса, например, автоматизированной проверки знаний, мультимедийного сопровождения лекций, обеспечения удаленного доступа к учебным материалам и т.п. При этом общий стиль педагогической деятельности и характер образовательного взаимодействия существенно не меняются, а эффект внедрения передовых информационных средств существенно не влияет на качество учебного процесса.

Необходимо подчеркнуть, что вопросы эффективности педагогической деятельности в современной образовательной среде вуза чрезвычайно важны как в отношении достижения нового уровня образовательных результатов, так и в отношении использования дорогостоящей инфраструктуры (мультимедийное и серверное оборудование, компьютерные классы и сети). Государственная поддержка процесса информатизации образования позволила существенно обогатить и модернизировать материально-техническую базу учебных заведений, приобрести современные аппаратные средства, получить доступ к мировым базам данных. Но это еще не привело к адекватному повышению качества образовательных результатов.

В настоящей статье анализируются системные изменения, которые должны проявиться в деятельности вузовского преподавателя в сетевой информационной образовательной среде. Необходимые изменения отражают современные цели российского высшего профессионального образования и направлены на эффективное раскрытие образовательного потенциала современной информационной среды вуза в процессе их достижения. Рассматриваемые вопросы касаются смешанной формы обучения, когда наряду с занятиями в аудитории преподаватель использует сетевые дистанционные формы образовательного взаимодействия для организации внеаудиторной самостоятельной деятельности студентов. В сетевой внеаудиторной работе студентов обеспечивается доступ к разнообразным образовательным ресурсам, гибкие формы образовательных коммуникаций. Соответственно, преподаватель должен стать организатором активной познавательной и практической деятельности обучающихся, являющейся залогом эффективности процесса становления профессионально-личностных компетенций.

Проблемой становится педагогически грамотное сопровождение самостоятельной работы студентов, а также управление образовательной деятельностью в условиях сетевого распределенного взаимодействия. Что должен уметь преподаватель и к чему он должен быть готов в психологическом, педагогическом и технико-технологическом аспектах? Попробуем выделить основные векторы изменений педагогической деятельности в сетевой информационной среде вуза.

В определении необходимых изменений в деятельности педагога основываемся на психодидактическом подходе к построению информационной образовательной среды [2]. В цитируемой работе в качестве базовых концептов электронной среды образовательных взаимодействий рассматриваются следующие. *Социальная информация*, понимаемая в контексте педагогической разработки электронных ресурсов образо-

вательной среды, построение которых должно происходить с учетом особенностей их функционирования в сетевой среде удаленных взаимодействий. *Коммуникация*, рассматриваемая в «деятельностном ключе», в пространстве виртуальных взаимодействий, в решении различных классов образовательных задач. *Управление* образовательной деятельностью в сетевой среде с использованием электронных образовательных ресурсов, многомерных обратных связей на базе телекоммуникаций, в условиях разнесенности в пространстве и во времени действий педагога и обучающихся.

При целенаправленных системных изменениях этих концептов сетевой образовательной среды в процессе ее научного проектирования и практической реализации в ней может быть достигнуто новое качество образовательной деятельности. Это связано с переходом от массового, поточного линейного образовательного процесса к процессу нелинейному, с возможностью реализации субъектом индивидуализированного образовательного пути. Однако достижение нового уровня качества образовательной деятельности требует от педагога нового уровня профессиональных компетенций, мышления в расширенной системе координат образовательных взаимодействий, в расширенной и обогащенной виртуальной частью образовательной среде, умений профессионально действовать с использованием компьютерных инструментов, более эффективно и индивидуализированно решать профессиональные педагогические задачи.

На основании выделенных концептов сетевой образовательной среды, первый вектор необходимых изменений в профессиональной деятельности педагога связан с умениями создавать «качественную» *электронную ресурсную базу виртуальной образовательной среды*. Под электронными образовательными ресурсами понимается не просто перевод традиционных печатных книг в электронную форму, а их построение по особым основаниям, учитывающим дидактический потенциал электронной сетевой среды взаимодействий.

Понятие «современная» ресурсная база образовательного процесса рассматривается как взаимодополнительность электронных ресурсов тем традиционным, что сегодня преимущественно используются в образовательной практике. Принципиальным в их построении является использование компетентностного подхода, в русле контекстного обучения [1], с приоритетом организации продуктивной «квазипрофессиональной» деятельности обучающихся по использованию усвоенных знаний в ситуациях, моделирующих профессиональные и социальные контексты их практического применения.

Для разработки таких ресурсов, которые необходимы для обеспечения эффективной самостоятельной работы обучающихся в сетевой среде, необходимо осознавать психологические особенности интерактивного взаимодействия обучающихся с электронными ресурсами образовательной среды, учитывать новую образовательную ситуацию информационной избыточности в образовательной деятельности, в условиях многообразия форм представления ресурсов при использовании цифровых мультимедийных компьютерных инструментов. Это способствует возможности осознанного выбора субъектом образовательных предпочтений, актуализации индивидуального когнитивного стиля деятельности, что соответствует современному информационному поведению молодежи в глобальной среде взаимодействий.

На основании вышесказанного можно утверждать, что современному педагогу предстоит научиться проектировать и создавать ресурсную базу образовательного процесса, зная потенциал электронных образовательных ресурсов в реализации активных педагогических технологий, эффективных в виртуальной образовательной среде, а также актуализировать в электронных образовательных ресурсах механизмы, ориентированные на самоуправление познавательной деятельностью студента, самоконтроль процесса их освоения, с целью внесения оперативной коррекции в деятельность.

В процессе формирования электронной ресурсной базы современного образовательного процесса преподавателю необходимо уметь устанавливать методические и технологические связи с ресурсами институциональной и глобальной информационной образовательной среды (электронных библиотек, образовательных порталов, сайтов, сетевых депозитариев), а также определять обоснованную потребность в разработке собственных оригинальных электронных образовательных ресурсов.

Необходимо четко осознавать, что специфика электронной ресурсной базы заключена в возможности их динамичного обновления, перестройки под изменяющиеся педагогические задачи, в оперативном включении новых знаний, добываемых из глобальной информационной среды. Поэтому в виртуальной образовательной среде педагог должен быть готов не раз и навсегда создать электронные образовательные ресурсы, а постоянно их совершенствовать, видоизменять под новые педагогические задачи, обновляя, переструктурируя. Для этого он должен быть мотивационно готов к такому роду деятельности.

Следовательно, рассматривая деятельность преподавателя высшей школы по созданию современной ресурсной базы образовательного

процесса, еще раз подчеркиваем взаимосвязанность и целевое единство комплекса электронных образовательных ресурсов и ресурсов традиционных, в решении новых задач ФГОС третьего поколения, реализуемых в русле компетентностного подхода.

Второй вектор изменений в деятельности педагога связан с овладением компетенциями целенаправленного *проектирования и поддержания вариативной сетевой образовательной коммуникации* обучающихся по решению образовательных задач, в которых происходит удовлетворение их индивидуализированного запроса. Под сетевой коммуникацией понимаем не просто обмена информационными файлами, с использованием технических сервисов, а сложные процессы сетевых взаимодействий, широко распространенные в социальных сетях веб 2.0. Понимание психологических механизмов, мотивирующих субъектов на широкие и активные социальные взаимодействия в сетях Интернета, позволит моделировать образовательные ситуации с высокой коммуникационной активностью обучающихся. Особым педагогическим потенциалом сетевых взаимодействий отличается совместная распределенная целенаправленная деятельность обучающихся. Коммуникационный потенциал сетевой среды позволяет параллельно организовывать групповые, малогрупповые и индивидуальные взаимодействия в виртуальной коммуникационной образовательной среде.

В полной мере использовать высокий коммуникационный потенциал сетевой среды взаимодействий преподавателю позволят особые педагогические технологии, эффективные в сетевой распределенной среде. Для их реализации необходимо понимать преимущества сетевого принципа организации образовательного взаимодействия, который предусматривает возможности распределенного сетевого взаимодействия в коллективных формах. Иными словами, преподавателю необходимо научиться осуществлять коммуникативные действия, направленные не только на непосредственное взаимодействие с обучающимся в аудитории, но и на создание в сети особых коммуникативных условий, способствующих активизации и расширению деятельностной основы самостоятельной работы студентов. Примерами таких эффективных сетевых образовательных действий могут выступать проекты Википедия, Летописи.ру, некоторые фрагменты русскоязычной блогосферы, в которых совместные действия сетевых пользователей направлены на решение задач образовательного плана. Однако педагогу в сетевой среде взаимодействий важно не только проектировать, организовывать и поддерживать массовые действия обучающихся в сетевой среде, но также и индивидуализированно сопровождать, поддерживать обучающихся, с учетом

неизбежно возникающих проблем и субъективных трудностей в ходе самостоятельной работы.

Одним из важных социальных эффектов взаимодействий в сетевой образовательной среде можно считать возможность формирования новых социальных общностей. Под сетевыми социальными общностями понимаем не только самоорганизующиеся в сети группы «по интересам» конкретного потока обучающихся, но также возможность целенаправленного привлечения партнеров из «внешней» среды. К таким образовательным партнерам можно отнести студентов, обучающихся по другим специальностям, студентов других факультетов. Расширение круга социальных партнеров позволяет обогащать образовательные коммуникации новыми смыслами, позициями, установками, ценностями. Расширение учебной коммуникации социальным партнерством, установление новых социальных связей способствует формированию особых компетенций будущих специалистов, в которых они приобретают умения позиционировать себя в виртуальном пространстве взаимодействий, дискутировать, осуществлять совместную деятельность и пр.

Еще один вектор изменений деятельности современного педагога в расширенном информационном пространстве взаимодействий связан с *трансформацией управления образовательной деятельностью субъектов в сетевой среде*. Это обусловлено принципиально иной психологической основой образовательных взаимодействий – разнесенностью действий педагога и обучающегося во времени и в пространстве. Если в аудиторных взаимодействиях педагог четко регламентирует и управляет групповой деятельностью обучающихся, синхронизирует эти действия, контролирует ход выполнения заданий, оперативно вводя корректирующие поправки, то в сетевой среде эти управляющие механизмы практически не работают (за исключением синхронных сетевых взаимодействий, удельный вес которых сравнительно невелик). Поэтому педагогу предстоит глубоко осознать изменение психологической основы управления образовательной деятельностью студентов в сетевой, виртуальной образовательной среде, в которой ведущую роль начинают играть механизмы самоорганизации и самоуправления деятельностью. Без активной субъектной позиции обучающегося сетевая образовательная среда малоэффективна, не будет использоваться в полной мере. Поэтому достижение активной образовательной позиции субъекта становится одной из центральных задач решаемых как в аудиторных, так и во внеаудиторных образовательных взаимодействиях.

В сетевой среде для решения этой задачи у педагога и обучающегося появляются новые инструменты управления и самоуправления

деятельностью: базы данных, сетевые органайзеры, сервисы напоминания и пр. Система педагогического управления образовательной деятельностью выстраивается в опоре на систему многообразных обратных связей в сетевой интернет-среде. Причем обратные связи педагогу необходимо научиться замыкать не только в отношении протекания познавательных процессов, но и с учетом специфики протекания мотивационных и регуляционных психических процессов [2].

Особенностью сетевой образовательной среды является возможность видеть не только результат, но и ход протекания процесса самостоятельной работы, который фиксируется в архивах дискуссионных форумов, в учебных блогах, wiki-ресурсах, электронных портфолио студентов. Это позволяет своевременно вносить педагогическую коррекцию, устанавливать рефлексивные отношения между субъектами, индивидуализировать управление образовательной деятельностью.

Таким образом, процесс управления образовательной деятельностью в сетевой среде взаимодействий кардинально трансформируется, в результате чего обеспечивается гибкость и оперативность управления внеаудиторной образовательной деятельностью как основа эффективной самостоятельной работы с использованием виртуальной среды взаимодействий. Повышается удельный вес и значимость процесса самоорганизации и самоуправления образовательной деятельностью со стороны самих обучающихся.

Следует подчеркнуть, что существенным изменениям при этом подлежат как профессиональные установки и технологии управления со стороны педагога, так и внутренние установки, позиции со стороны обучающихся, актуализирующие механизмы самоорганизации и самоуправления деятельностью. Все это предопределяет кардинальное изменение психологической атмосферы сетевых взаимодействий педагога и обучающихся в сетевой среде, и это во многом определяется стилем профессиональной деятельности педагога как в аудиторной, так и в сетевой среде взаимодействий.

Таким образом, благодаря многофункциональности и доступности сетевых информационных и коммуникационных средств, преподаватель может быть не только их пользователем, но и активным создателем информационной образовательной среды. Комплексное решение педагогом взаимосвязанных задач, включающих проектирование и создание электронных образовательных ресурсов, целенаправленное выстраивание системы телекоммуникационных связей, определение эффективного соотношения алгоритмов управления и самоуправления в образовательной сетевой деятельности, приводит к формированию новой системы

образовательных взаимодействий в виртуальной сетевой среде, в которой могут вариативно решаться задачи внеаудиторной самостоятельной работы студентов. Виртуальная образовательная среда с заданными характеристиками информационных отношений и взаимодействий рассматривается как новый важный элемент педагогического сопровождения самостоятельной работы студентов. Сетевая информационная и коммуникационная среда профессиональной деятельности преподавателя рассматривается как первичный сегмент целостной информационной образовательной среды вуза, отражающий цели и методы информационной педагогической активности конкретного преподавателя [3].

Формирование такой среды видоизменяет профессиональную деятельность педагога. В ней появляется новая доминанта – целенаправленное проектирование, создание и практическое использование виртуальной образовательной среды [Там же]. Назначение информационной среды, которую преподаватель имеет возможность формировать в сетевом пространстве, значительно шире, чем среда предметно-практическая. В результате специальной подготовки преподаватель сможет проектировать и создать среду, которая обладает также особым потенциалом в плане развития компетенций в сфере коммуникации, критического анализа информации, рефлексии, коллективной образовательной деятельности.

В числе условий, обеспечивающих эффективность функционирования такой среды, можно назвать взаимодополнительность образовательных стратегий при непосредственном и телекоммуникационном образовательном взаимодействии. Таким образом, изменения должны затронуть и деятельность педагога в аудитории, позволяя преподавателю сместить акцент с изложения учебной информации на интерпретационный комментарий изучаемому предметному содержанию, мотивирование студентов на дальнейшее решение учебных задач, обсуждение проблемных вопросов и т.п.

Кардинально новый результат образовательного взаимодействия в сетевой среде проявляется через *усиление индивидуализации* деятельности студента в соответствии с его личным образовательным запросом, а также через *совершенствование метапредметных профессионально значимых компетенций*, что достигается путем использования перспективных способов информационного поведения и распределенной образовательной деятельности.

Это требует умений педагога видеть и понимать поведение обучающихся в образовательном процессе, который благодаря применению сетевых технологий становится распределенным во времени и пространстве.

Педагогу необходимо учитывать, что психологические аспекты (интересы, мотивы, установки) действий студентов с электронными средствами отличаются от традиционных, характерных для аудиторного взаимодействия и что они имеют индивидуальные особенности проявления. Благодаря наглядности отражения сетевой коммуникации преподаватель может «проследить» и проанализировать не только результаты, но и процесс самостоятельной работы студентов, которые вступают в интерактивное взаимодействие с электронными образовательными ресурсами, в диалогическое, интраперсональное и групповое взаимодействие в сети (учебные блоги, веб-сайты, сетевые форумы, онлайн-сообщества). Педагогическое видение поведения субъектов сетевой электронной коммуникации, учет особого характера взаимоотношений отдельных субъектов и групп, складывающихся в виртуальном пространстве, позволяет оптимизировать деятельность студентов с разными когнитивными стилями, ведущими сенсорными модальностями, учитывать различные стратегии протекания познавательных процессов. При этом необходима высокая степень понимания преподавателем соотношения преимуществ и рисков внедрения сетевых коммуникационных технологий: учет факторов различной информационной компетентности обучающихся и особенностей технической оснащенности их рабочих мест; рисков, связанных со стабильностью функционирования программных сред, каналов связи и др. Другими словами, преподаватель способствует созданию личностно-эффективной и психологически комфортной телекоммуникационной среды образовательного взаимодействия.

Еще один аспект, который показывает направление изменения педагогической деятельности в сетевой среде – это активность в виртуальном профессиональном сообществе. С учетом того, что сетевая информационная среда изначально предназначена не для индивидуальной деятельности, а для взаимодействия, достижение значимых результатов в ней требует определенного распределения усилий. Это касается разработки информационных образовательных ресурсов, регулярного телекоммуникационного сопровождения самостоятельной работы студентов, научной и самообразовательной деятельности. Благодаря сотрудничеству коллег на расстоянии улучшается информационное сопровождение педагогической деятельности, расширяются междисциплинарные связи в процессе формирования компетенций обучающихся, усиливается творческое отношение к педагогической деятельности за счет постоянного профессионального взаимообмена.

Поскольку особенностью современной образовательной ситуации является *интенсификация процессов обновления знаний, актуализация*

*новых образовательных целей, появление разнообразных информационных инструментов, условием успешности педагогической деятельности является непрерывное развитие профессиональной компетентности и самообразование. Сетевая среда позволяет педагогу оперативно получать доступ к самой актуальной профессиональной информации и инновационному опыту коллег (в сетевых дискуссиях, блогосфере, на страницах профессиональных сайтов). При этом она является не только источником новой информации и знаний, но и виртуальной лабораторией для рефлексивного совершенствования своей деятельности, апробации инновационных методических идей.*

Сегодня к деятельности преподавателя вуза, осуществляющего подготовку специалистов, востребованных на рынке труда, предъявляются особые требования, связанные с эффективным раскрытием потенциала современной сетевой информационной образовательной среды в индивидуализированном процессе становления и развития профессиональных компетенций. Высокое качество образовательных услуг может быть достигнуто, если педагог будет динамично реагировать и трансформировать свою деятельность в соответствии с изменениями, происходящими в российском и глобальном образовательном и информационном пространстве. Для этого средства и ресурсы сетевой виртуальной коммуникации должны найти свое место в деятельности педагога, и соответственно, характер и содержание этой деятельности должны быть адаптированы к открывающимся возможностям. В статье определены основные линии таких изменений с учетом того, что к инновационному результату ведет процесс с преобладанием активного воздействия педагога на профессионально-социальную среду и формированием новых качеств профессионала.

#### Библиографический список

1. Проектирование учебно-методического обеспечения образовательных программ в логике федеральных образовательных стандартов третьего поколения: Методическое пособие / Под ред. С.А. Гончарова. СПб., 2010.
2. Носкова Т.Н. Психодидактика информационно-образовательной среды. СПб., 2007.
3. Вербицкий А.А., Калашников В.Г. Категория «контекст» в психологии и педагогике. М., 2010.
4. Павлова Т.Б. Подготовка преподавателя педагогического вуза к деятельности в современной информационной образовательной среде: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2010.

**Е.Г. Шаронова**

## Проблемы подготовки студентов педагогических специальностей к внеклассной воспитательной работе по социально-экологическому направлению

В статье рассматриваются проблемы подготовки студентов к социально-экологическому воспитанию школьников, выделены критерии и показатели, охарактеризованы уровни готовности. Автором проведена диагностика использования форм социально-экологического воспитания в практике общеобразовательных школ Чувашской республики, представлена тематика спецкурса для студентов по проблеме исследования.

**Ключевые слова:** социально-экологическое воспитание, внеклассная воспитательная работа, студенты педагогических специальностей.

Система образования сегодня претерпевает большие изменения, что, прежде всего, связано с модернизацией школьного образования. В государственных образовательных стандартах третьего поколения отмечается, что в любой образовательной программе будет две части: обязательная, и та, которая формируется школой. В проекте Федерального государственного образовательного стандарта общего образования делается упор на формирование учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся, развитие опыта самостоятельной, творческой и ответственной деятельности. Стандарт предусматривает участие обучающихся в процессах преобразования социальной среды, разработки и реализации социальных проектов и программ, развития опыта социальной инициативы, социально значимой деятельности и лидерских качеств [6]. Новый стандарт ориентирован на организацию внеклассной и внешкольной работы: кружки, спортивные секции, различного рода творческие занятия. Результат образования – это не только знания по конкретным дисциплинам, но и умения применять их в повседневной жизни, использовать в практической деятельности.

В современных условиях образовательным учреждениям необходимы качественно новые программы по организации внеклассной воспитательной работы. Одним из механизмов реализации целей и задач воспитания является создание актуальной воспитательной системы. Под воспитательной системой школы подразумевается целостный социальный организм,

функционирующий при условии взаимодействия основных компонентов воспитания и обладающий такими интегрированными характеристиками, как образ жизни коллектива и его психологический климат [2]. Внеклассная воспитательная работа – это организация педагогом разных видов деятельности воспитанников во внеучебное время, обеспечивающих необходимые условия для социализации личности ребенка [1].

Проблемы организации внеклассной воспитательной работы со школьниками по экологическому направлению рассматривают в своих трудах А.Ю. Борисенко, А.А. Бородай, Б.З. Вульф, Н.В. Добрецова, А.Н. Захлебный, И.Д. Зверев, А.И. Никишов, И.Т. Сураегина, Д.Л. Теплов и др. Вопросы подготовки студентов к экологическому воспитанию школьников во внеклассной и внеурочной деятельности отражены в работах А.В. Афонин, Б.С. Кубанцева, С.В. Левиной, Е.С. Сластиной. Проблема социально-экологического образования учащейся и студенческой молодежи раскрывается в работах В.С. Шиловой, С.Н. Глазачева. В то же время вопросы подготовки студентов педагогических специальностей к внеклассной воспитательной работе социально-экологического направления в современной педагогической науке недостаточно изучены, они имеют фрагментарный характер и требуют глубокого системного изучения.

Социально-экологическое – понятие, употребляемое, когда речь идет об устойчивых, систематических взаимосвязях социального организма с совокупностью условий его существования, которые, в данной исторической ситуации, выступают в качестве обычных, нормальных, естественных для него условий существования [3]. Проанализировав подходы к определению понятий «экологическое воспитание», «социальное воспитание», «социально-экологическое воспитание» (М.В. Емельянова, А.Н. Захлебный, Н.Н. Моисеев, А.В. Мудрик, И.Т. Сураегина, В.С. Шилова и др.), мы рассматриваем социально-экологическое воспитание школьников как один из аспектов воспитания, направленный на усвоение ими части общечеловеческой культуры взаимодействия с окружающей природной и социальной средой, осуществляемый всеми социальными институтами, реализуемый в учебной и внеучебной, внеклассной и внешкольной воспитательной деятельности; формирование элементов социального опыта: совокупности социально-экологических знаний, умений, навыков; мотивов, установок и интересов, социально-экологических ценностей, эмоционально-волевых усилий для реализации экологически оправданного поведения, которые необходимы им для правильного взаимодействия в системе «Человек – Общество – Природа – Производство»; как процесс формирования социально-экологически

активной личности, самореализующейся в социально-значимой экологической деятельности.

Основой социально-экологического воспитания личности является социально-экологическая деятельность, которая представляет собой процесс взаимодействия личности с природной средой, определяемый экцентрическим типом сознания и проявляющийся в конкретных действиях и поступках по изучению, охране, восстановлению и возобновлению природно-ресурсного потенциала, развитию среды жизни для будущих поколений. Социально-экологическая деятельность общества и личности представляет собой единый, целостный, сознательный, познавательно-практический процесс взаимодействия с природной средой, преломляющийся через специфические историко-географические, социально-экономические, социально-экологические и другие условия каждого общественного организма и составляющих его личностей, направленный, в конечном счете, на гармонию в отношениях, на создание сбалансированной среды жизни для настоящих и будущих поколений [7, с. 43]. Социально-экологическое направление внеклассной воспитательной работы включает те формы и методы, которые позволяют не просто получать экологические знания, умения и навыки, но, главным образом, формируют социальную активность, ответственность за собственные поступки при взаимодействии с природной средой, активную жизненную позицию.

Нами был проведен анализ участия школьников во внеклассной воспитательной деятельности экологического направления. В исследовании приняло участие 268 учащихся общеобразовательных школ Чувашской республики. Прежде всего, мы выяснили ценностное отношение к природе [4, с. 70–73]. В результате проведенного анкетирования было выявлено, что только как объект эстетического наслаждения воспринимают природу 16,41% учащихся 8–10 классов; как объект познания и изучения – 9,35%; прагматическое отношение к природе у 61,19% школьников; 13,05% воспринимают ее как объект, который нуждается в охране и заботе. Данные позволяют сделать вывод о том, что природа не является значимой ценностью для школьников, преобладает антропоцентрический тип восприятия природы.

В рамках нашего исследования особое внимание было уделено внеклассной воспитательной работе экологического направления. Анализ показал, что в исследуемых школах основное внимание уделяется таким видам социально-экологической деятельности, как субботники – 89%, походы в природу и экскурсии (как правило, с целью активного отдыха, но не изучения природы родного края) – 27,5%. 18% респондентов

принимали участие в научно-практических конференциях, 14,5% – были в лагерях экологической направленности, 12,25% – участвовало в экологических проектах, 11,5% – посещают кружки экологического направления, 9,5% – принимали участие в экологических акциях, 9,5% – являются членами общественных организаций.

На вопрос «Хотел ли ты принимать участие в практических делах экологической направленности?» 35,07% респондентов ответили положительно, 23,50% – категорически против, 41,43% – возможно, приняли участие. Это позволяет сделать вывод о недостаточной экологической активности школьников. Психолого-педагогическая характеристика данного возраста предполагает активную самореализацию личности через социально-значимую деятельность, которую может и должна предоставить ученику школа. Итоги анкетирования показали, что школами недостаточно широко используются различные формы внеклассной воспитательной работы экологического направления.

Вторым этапом нашего исследования был анализ подготовки студентов педагогических специальностей к внеклассной воспитательной работе экологического направления. Нами было опрошено 146 студентов педагогических специальностей IV курсов ЧГПУ им. И.Я. Яковлева и Чебоксарского филиала МГГУ им. М. А. Шолохова после прохождения педагогической практики. Анализ показал, что в школе во время их практики из всех воспитательных мероприятий только 10,8% были экологического направления. Отвечая на вопрос о трудностях организации внеклассных воспитательных мероприятий, студенты выделяют следующее.

1. Занятость детей в различных секциях и клубах, в связи с чем достаточно трудно собрать ребят во внеурочное время.
2. Сложность подготовки к внеклассным воспитательным мероприятиям (определенная специфика организации и проведения).
3. Недостаточная осведомленность о формах и методах организации внеклассной воспитательной работы экологического и социально-экологического направления.
4. Одноплановость использования форм внеклассной воспитательной работы социально-экологического содержания.

Для эффективного осуществления воспитательного процесса студенты сами должны иметь достаточный уровень экологической воспитанности. Для проведения диагностики уровня готовности будущих педагогов к социально-экологическому воспитанию школьников нами были проанализированы работы С.А. Дерябо, С.Н. Глазачева, М.В. Емельяновой, И.Д. Зверева, А.Н. Захлебного, В.В. Зотова, Р.К. Репиной, А.П. Сидельковского, И.Т. Суравегиной, В.С. Шиловой, В.А. Ясвина и определены

следующие критерии: когнитивный, ценностно-мотивационный, эмоционально-волевой, деятельностно-поведенческий. Для каждого из критериев мы определили показатели готовности к социально-экологическому воспитанию школьников.

#### 1. Когнитивный критерий:

- знание основ экологии, социальной экологии, социальной педагогики, экологической педагогики, экологической психологии, экологической этнопедагогики;
- знание исторического опыта взаимодействия в системе «человек – природа – общество – производство»;
- знание социально-экологических проблем современности и путей выхода из них;
- знание нормативно-правовых основ взаимодействия в системе «общество – природа»;
- знание содержания и сущности понятия «социально-экологическое воспитание личности», его компонентов;
- знание форм и методов социально-экологического воспитания школьников;
- знание диагностики социально-экологического воспитания личности;
- знакомство с социальными институтами, которые проводят целенаправленную работу по организации социально-экологического воспитания школьников.

#### 2. Ценностно-мотивационный критерий:

- потребности в социально значимой экологической деятельности;
- убежденность в необходимости применять социально-экологические знания в практической деятельности;
- желание и уверенность в том, что необходимо охранять и приумножать природные богатства для будущих поколений;
- руководство в делах и поступках этическими нормами взаимодействия с природной и социальной средой;
- эстетические чувства по отношению к природной и социальной среде;
- ощущение природы и человека как основополагающих ценностей;
- ценностное отношение к природе и социальной среде (этносу, нации) своего края (региона, республики);
- мотивация к выполнению деятельности по социально-экологическому воспитанию школьников;
- социально-экологические личностные качества: гуманность, эмпатия, бережливость, ответственность за результат своей экологической, социально-экологической деятельности.

#### 3. Эмоционально-волевой критерий:

- внутренняя эмоциональная готовность к проведению мероприятий социально-экологической направленности;
- эмоционально положительный настрой на решение социально-экологических проблем современности разных уровней (глобального, регионального, локального);
- приложение волевых усилий для организации и проведения социально-экологической деятельности.

#### 4. Деятельностно-поведенческий (практический) критерий:

- участие в мероприятиях социально-экологического содержания (акциях, проектах, конференциях);
- участие в молодежных экологических движениях;
- работа в детских оздоровительных лагерях по реализации социально-экологических программ;
- экологически грамотное поведение в природной среде;
- умение провести мероприятие социально-экологического направления;
- умение провести диагностику социально-экологической воспитанности школьников.

Нами были определены и охарактеризованы следующие уровни готовности будущих учителей к проведению воспитательной работы социально-экологического направления.

*Высокий уровень.* Студенты данного уровня характеризуются наличием устойчивых знаний содержания и сущности понятия социально-экологическое воспитание личности, его компонентов, форм и методов социально-экологического воспитания школьников, диагностики социально-экологического воспитания личности. Студенты обладают широкой эрудицией в области социально-экологического познания, пониманием сущности изучаемого материала, свободным оперированием учебным материалом, творческим применением знаний для получения новых, применением усвоенных знаний при решении нестандартных задач, устойчивым интересом к экологическим и социально-экологическим вопросам и проблемам, наличием опыта участия в практических делах по сохранению и улучшению состояния окружающей природной и социальной среды, осознанием личной причастности к решению экологических проблем, устойчивой потребностью в повышении уровня экологических знаний и умений. При участии в экологической деятельности студентами движут мировоззренческие мотивы, мотивы долга. Экологические ценности и ценности личностного здоровья занимают одно из центральных мест в общей совокупности жизненных ценностей студента. Показывают владение системой эколого-педагогических знаний и умений, необходимых для организации социально-экологического

воспитания учащихся. Имеют опыт творческой эколого-педагогической деятельности.

*Средний уровень.* Студенты данного уровня характеризуются наличием недостаточно устойчивых знаний содержания и сущности понятия социально-экологическое воспитание личности, его компонентов, форм и методов социально-экологического воспитания школьников, диагностики социально-экологического воспитания личности. Они обладают осмысленным воспроизведением знаний на уровне понимания, умением перевести их из одной формы в другую; умениями применять усвоенную информацию, решать задачи по заранее усвоенному образцу; имеют незначительные затруднения с применением знаний при решении нестандартных задач. Практический опыт экологической деятельности у студентов невелик, но проявляется самостоятельность, инициативность в данной деятельности; преобладает убежденность в необходимости сохранения всех природных объектов, независимо от их «пользы» для человека. Экологическая деятельность студента мотивируется познавательными и эстетическими потребностями. В группе жизненных ценностей экологические ценности занимают высокие позиции, однако они не воспринимаются личностью студента как самое дорогое и ценное в жизни. Недостаточно глубокое владение определенной системой эколого-педагогических знаний, умений, не всегда достаточных для организации социально-экологического воспитания школьников. Незначительный опыт творческой эколого-педагогической деятельности.

*Низкий уровень.* Для студентов данного уровня готовности характерно то, что социально-экологические знания и знания основ организации социально-экологического воспитания школьников являются фрагментарными, поверхностными, бессистемными. Опыта социально-экологической деятельности нет. Если они принимают участие в экологической деятельности, то только по принуждению и под контролем, отрицают необходимость личного участия в практическом решении экологических проблем, т.к. считают, что для этого существуют специальные организации. Преобладает убежденность в необходимости сохранения только тех природных объектов, которые служат для удовлетворения человеческих потребностей. Экологическая деятельность и поведение студента мотивируется следующими потребностями: побуждение к деятельности под «давлением» извне, без внутреннего принятия этой деятельности. Экологические и социально-экологические ценности занимают последние места в общей совокупности жизненных ценностей личности студента. Владеет поверхностными бессистемными эколого-педагогическими знаниями, умениями. Нет опыта творческой эколого-педагогической деятельности.

Для выявления уровня экологической воспитанности студентов нами были использованы диагностические методики С.Н. Глазачева, С.Д. Дерябо, Р.К. Репиной, М.В. Емельяновой, В.А. Ясвина и др., адаптированные к проблеме нашего исследования. В исследовании принимали участие 50 человек. Получены следующие результаты.

1. Большинство студентов имеют средний уровень экологической воспитанности по когнитивному критерию (22% – низкий уровень; 78% – средний уровень), высокого уровня нет ни у одного студента.

2. В ходе обработки результатов по методикам изучения ценностно-мотивационного критерия было определено, что высокого уровня нет ни у одного студента (42% – средний уровень; 58% – низкий уровень).

Существует явная проблема формирования ценностно-мотивационного отношения к природе. Мы считаем, что это связано с общей тенденцией прагматического отношения к природной среде.

3. Результаты исследования уровня сформированности эмоционально-волевого критерия позволяют нам сделать вывод о его недостаточности (58% студентов имеют низкий уровень; 39% – средний уровень; только 3% – высокий уровень).

4. Методики изучения деятельностно-поведенческого (практического) компонента показали, что 56% студентов имеют низкий уровень его сформированности; 42% – средний; 2% студентов обладают высоким уровнем.

Диагностика уровня сформированности компонентов готовности студентов к осуществлению социально-экологического воспитания школьников показало их недостаточный уровень, что позволило нам разработать и внедрить в учебно-воспитательный процесс Чебоксарского филиала МГГУ им. М. А. Шолохова спецкурс «Социально-экологическое воспитание студентов» на психолого-педагогическом факультете. В рамках нашего исследования в программу спецкурса были включены такие темы, как «Внеклассная воспитательная работа экологического содержания», «Формы и методы внеклассной воспитательной работы со школьниками экологического содержания», «Традиционные и инновационные технологии внеклассной воспитательной работы социально-экологического направления», «Диагностика социально-экологической воспитанности школьников», «Взаимодействие социальных институтов по формированию социально-экологической активности личности» и др.

Кроме того, нами были проведены практические занятия по следующим направлениям: экологические тренинги, обсуждение фильмов социально-экологического направления, анализ и рецензия статей социально-экологического содержания, подготовка сочинений и эссе по проблеме

исследования, подготовка статей и сообщений в газету университета «Шупаш», реализация социально-экологических проектов и др.

Данная программа проходит апробацию, но промежуточные результаты позволяют нам сделать вывод о необходимости усиления деятельности по социальной направленности экологической подготовки студентов педагогических специальностей. Основными задачами мы считаем: обучение студентов организации системной природоохранной, природовосстановительной и природоисследовательской деятельности школьников; ориентация на реализацию проектной и научно-исследовательской деятельности; знакомство с инновационными формами и методами социально-экологического воспитания; формирование готовности к социально-экологической деятельности, социальной активности в процессе взаимодействия с природной средой, развитие экологической ответственности.

#### Библиографический список

1. Дополнительное образование: Словарь-справочник / Автор-сост. Д.Е. Яковлев. М., 2002.
2. Емельянова М.В., Шаронова Е.Г., Репина Р.К. Диагностика экологической воспитанности студентов педагогического вуза. Чебоксары, 2007.
3. Социально-экологический словарь (русско-французский) / Отв. ред. Ремизов И.Н. М., 2002.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. Среднее (полное) общее образование. Проект. М., 2011.
5. Шамова Т.И., Шибанова Г.Н. Воспитательная система школы: сущность, содержание, управление. М., 2003.
6. Шилова В.С. Социально-экологическое образование студентов (в контексте деятельностного подхода): Монография. Белгород, 2006.
7. Ясвин В.А. Исследование структурных характеристик личностного отношения к природе // Психологический журнал. 1995. № 3. Т. 16. С. 70–73.

**Т.Н. Березина**

## Возникновение позитивных и негативных базовых эмоций под влиянием базовых запахов

Исследуется взаимосвязь базовых запахов с базовыми позитивными и негативными эмоциями. Предполагается, что на неосознаваемом и мало осознаваемом уровне каждый базовый запах вызывает у человека одну из базовых эмоций. Эмпирически изучены ассоциации, возникающие у человека при восприятии семи базовых запахов. Предложены следующие взаимосвязи: цветочный запах вызывает эмоцию радости, фруктовый – эмоцию удовольствия, мятный – эмоцию удивления, гнилостный – эмоцию отвращения, камфарный – эмоцию печали, мускусный – гнева, едкий – страха.

**Ключевые слова:** запахи, базовые запахи, эмоции, базовые эмоции.

В естественной типологии эмоций все они подразделяются на две большие группы: позитивные и негативные. К позитивным эмоциям относят радость и удовольствие. К негативным – гнев, страх, отвращение, печаль. Удивление обычно относится к условно позитивным эмоциям, потому что удивление может иметь как положительный (удивление чему-то хорошему), так и отрицательный (удивление от нехорошего) оттенок. Позитивный или негативный знак возникающей эмоции зависит от множества факторов, один из которых, хотя, может быть, и не самый главный, – это запах. Но считается, что запах вызывает эмоции на глубинном уровне, не всегда осознаваемом человеком [8]. Связь обоняния и эмоций базируется на физиологической основе. Лимбическая система, отвечающая за генерацию эмоций у человека, – это древний обонятельный мозг.

Одну из самых первых классификаций базовых запахов предложил Хенниг, в его так называемой призме Henning'a выделялись шесть

базовых запахов: цветочный, фруктовый (эфирный), гнилостный, горелый, пряный и запах резины [15]. В одной из наиболее разработанных современных концепций обоняния, стереохимической теории [11], выделяются семь базовых запахов, три из которых – общие с классификацией Хеннинга.

Согласно стереохимической теории обоняния, базовые запахи отличаются не химическим составом, а наличием в составе пахучей молекулы определенно ориентированных структур. Поэтому вызывать ощущение одного и того же базового запаха могут вещества, относящиеся к различным химическим группам, но имеющие в своем составе нужную стереоструктуру. Базовые запахи были названы по наиболее типичным веществам, их вызывающим: цветочный (роза, лаванда), эфирный (эфир), мускусный (мускус), камфарный (эвкалиптовый) (камфара, эвкалипт), мятный (мята, ментол), едкий (уксусная кислота), гнилостный (тухлые яйца).

Одним из доказательств того, что конкретные запахи могут являться базовыми, служит факт существования anosmias – избирательного нарушения человеком восприятия какого-либо запаха, при этом у него может сохраняться нормальная чувствительность к другим запахам. Можно предположить, что при избирательной anosmia у человека отсутствуют или нарушаются рецепторы к запахам, которые можно считать первичными. В настоящее время открыто некоторое количество anosmias, в число которых входят практически все запахи, предложенные стереохимической теорией в качестве базовых [16].

Впрочем, достаточной популярностью пользуются и альтернативные теории обоняния, например, квантовая теория запахов (колебательная спектроскопическая теория туннелирования электронов) [19], комбинаторная теория запахов [12] и др. В рамках этих теорий рассматриваются другие механизмы обоняния, однако практически в любой из альтернативных теорий сохраняется модель существования некоторых первичных базовых запахов, комбинацией которых в той или иной форме можно объяснить все многообразие воспринимаемых человеком ароматов.

Обоняние играет значительную роль в организации человеческой жизни и деятельности. Однако почти все функции запахов, так или иначе, связаны с эмоциональной сферой. Столь сильная связь запахов с эмоциями обычно объясняется функциональной и морфологической связью обонятельного анализатора с лимбической системой, отвечающей за генерацию эмоций. Одним из следствий таковой связи считается эмоциональный компонент запахов: «Прямая связь с лимбической системой

объясняет выраженный эмоциональный компонент обонятельных ощущений. Запахи могут вызывать удовольствие или отвращение (гедонистические компоненты), влияя соответствующим образом на аффективное состояние организма» [7, с. 311]. В многочисленных исследованиях установлены разнообразные функции базовых запахов: запах лаванды может улучшать ночной сон испытуемых и приводить к улучшению настроения в момент пробуждения [14], запах перечной мяты может влиять не только на эмоции, но и приводить к улучшению внимания при решении канцелярских задач [16], запах розы улучшает настроение человека и изменяет характер сновидений в позитивную сторону, запах тухлых яиц (гнилостный) способствует появлению отрицательных эмоций и неприятных переживаний [17].

Несмотря на то, что большинство исследователей, изучая влияние запахов на психику и поведение человека, в качестве стимульного материала использовали базовые ароматы, однако целостного исследования всех базовых запахов не проводилось. В нашей предыдущей работе мы изучали ассоциативные связи между базовыми запахами и базовыми эмоциями, нами было установлено, что в сознании людей базовые запахи ассоциируются с конкретными базовыми эмоциями [1]. Однако в том исследовании мы изучали ассоциативные связи между понятиями, поскольку сами запахи при этом не предъявлялись.

В данном исследовании мы постарались заполнить этот пробел. При определении базовых запахов мы опирались на классификацию Эймура, только вместо эфирного запаха (источник – диэтиловый эфир) использовали фруктовый (эфирный), как это предлагал рассматривать Henning (источник – фрукты). При анализе эмоций мы опирались на классификацию базовых эмоций Экмана [13], только радость и удовольствие мы решили рассматривать как две разные эмоции.

Целью нашего исследования было изучение разного рода ассоциаций и переживаний, вызываемых у людей воздействием каждого из базовых запахов.

Мы предположили, что базовые запахи в той или иной форме вызывают эмоции, при этом каждый из базовых запахов связан преимущественно с одной из базовых эмоций.

В исследовании принимали участие 28 человек, мужчин и женщин, в возрасте от 18 до 30 лет, не имеющих отклонений в физическом и умственном развитии, студентов гуманитарных специальностей.

Использовались следующие методы исследования.

*Методы химического воздействия.* В качестве стимульного материала использовались листочки фильтровальной бумаги с нанесенным на нее

образцом базового запаха. Стимульные материалы находились в свернутых полиэтиленовых пакетах, каждый – по одной капле:

- 1) источник базового цветочного запаха – ароматическое масло «роза»;
- 2) источник базового фруктового (эфирного) запаха – ароматическое масло «мускатель»<sup>1</sup>;
- 3) источник базового мятного запаха – ароматическое масло «мята»;
- 4) источник базового едкого запаха – уксусная кислота;
- 5) источник базового камфорного запаха – камфара;
- 6) источник базового мускусного запаха – использовался животный неочищенный мускус – экстракт бобровой струи;
- 7) источник базового гнилостного запаха – тухлое яйцо.

*Методы изучения ассоциаций.* Предлагалась специально разработанная анкета, в которой для каждого запаха испытуемому предлагалось ответить на ряд вопросов.

1. Какие эмоции у вас ассоциируются с этим запахом? Как бы вы охарактеризовали его, какой он (напишите прилагательные)?
2. Какие образы и картины вызывает у вас этот запах?
3. Какой вкус, на ваш взгляд, у этого запаха?
4. Какие телесные ощущения вызывает у вас этот запах?
5. Какие звуки у вас ассоциируются с этим запахом?
6. В какой ситуации (состоянии) вы могли бы пахнуть этим запахом?
7. В какой ситуации (состоянии) вы могли бы встретить человека, который бы пах этим запахом?

*Методы математической статистики.* Для оценки достоверности воздействия использовался однофакторный дисперсионный анализ ANOVA из пакета стандартных статистических программ Statistica-6.

Мы сформировали семь матриц «переменные объекты» по числу изученных стимулов. В каждой матрице в качестве независимой переменной выступал запах, а в качестве зависимых – эмоции.

В первой матрице в качестве независимой переменной выступал цветочный запах.

Categorical factor: цветочный запах. 1-й уровень – испытуемый не нюхал розу, т.е. нюхал все остальные запахи, 2-й уровень – испытуемый нюхал именно розу.

Зависимые переменные – эмоции. Оценивались появления в тексте характеристик соответствующих эмоций, каждая характеристика (слово или словосочетание) оценивалась в 1 балл.

<sup>1</sup> Сорт винограда.

1 переменная – эмоция радости. Все положительные эмоции, не связанные с пищевым и сексуальным удовольствием, эмоции эстетического, интеллектуального плана. Ассоциации типа: праздник, дискотека, вечеринка, творчество.

2 переменная – эмоция удовольствия. Отмечались все положительные характеристики, связанные с появлением пищевого или сексуального удовольствия, любое упоминание пищи, вкусовых показателей.

3 переменная – эмоция удивления. Оценивались характеристики новизны, свежести, нечто необычного, интересного, неожиданности, вопросительные характеристики (например, откуда здесь взялся этот запах?).

4 переменная – эмоция гнева. Все выражения агрессии, гнева, наступательного поведения, преодоления препятствий.

5 переменная – эмоция печали. Оценивались характеристики грусти, печали, меланхолии, боли, больницы, болезни и т.п.

6 переменная – эмоция страха. Оценивались признаки страха, тревоги, реакции избегания, отказа от притязаний, отступления, трусости.

7 переменная – эмоция отвращения. Все выражения пищевого и социального неудовлетворения, испорченная пища, испражнения, несвежесть и т.п.

Во второй матрице в качестве независимой переменной брался фруктовый запах, в третьей – мятный, в четвертой – едкий, в пятой – камфарный, в шестой – мускусный, в седьмой – гнилостный. Остальные показатели оценивались аналогично первой матрице.

### **Организация исследования**

Испытуемому давался первый запах и предлагалось заполнить анкету ассоциаций, потом давался второй запах, он заполнял вторую анкету, потом третью и т.п. Для того, чтобы нивелировать эффект воздействия последовательности предъявления запахов, половине испытуемых предлагались запахи в последовательности от первого к седьмому запаху, а второй половине от седьмого к первому.

### **Результаты исследования**

Некоторые запахи увеличивали количество определенных эмоциональных ассоциаций, другие запахи их снижали. Дисперсионный анализ показывает достоверность сдвига без учета направления. Сдвиг мы оценивали по частоте встречаемости данной эмоции в описании. Если под влиянием определенного запаха данная эмоция появлялась чаще среднего, мы отмечали повышение данной эмоции под влияние конкретного запаха (+), и, наоборот, если реже среднего, то понижение (–) (таблица 1).

Таблица 1

**Изменение эмоций ассоциативного ряда  
под влиянием базовых запахов**

| Запах      | Эмоции  |              |           |      |        |       |            |
|------------|---------|--------------|-----------|------|--------|-------|------------|
|            | радость | удовольствие | удивление | гнев | печаль | страх | отвращение |
| Цветочный  | +       | +            | +         | -    | -      | -     | -          |
| Фруктовый  | +       | +            | -         | -    | -      | -     | -          |
| Мятный     | +       | -            | +         | -    | +      | -     | -          |
| Мускусный  | -       | -            | -         | +    | -      | +     | -          |
| Камфарный  | -       | -            | -         | -    | +      | -     | -          |
| Едкий      | -       | -            | -         | +    | -      | -     | +          |
| Гнилостный | -       | -            | -         | +    | -      | +     | +          |

Для нас более важным являлось повышение эмоциональных ассоциаций под влиянием запаха, нежели понижение, поскольку понижение прочих эмоций естественно следует из того факта, что определенная эмоция вызывается преимущественно. Как видно из таблицы 1, под влиянием цветочного запаха увеличивалось количество ассоциаций, связанных с эмоциями радости, удовольствия, удивления, под влиянием фруктового запаха – только эмоций радости и удовольствия, под влиянием мятного – только эмоций удивления, мускусный запах вызвал ассоциации с проявлением эмоций гнева и страха, камфарный – эмоций печали, едкий – гнева и печали, гнилостный – гнева, страха и отвращения.

Но не все сдвиги эмоций достоверны. Достоверность оценивалась при помощи дисперсионного анализа (таблица 2).

Выделим на основании таблицы 2 достоверное увеличение эмоциональных ассоциаций под влиянием базовых запахов. Под влиянием цветочного запаха достоверно больше появляется радостных ассоциаций. Под влиянием фруктового запаха достоверно больше появляется ассоциаций, связанных с переживанием эмоции удовольствия. Под влиянием мятного запаха достоверно увеличивается количество эмоций удивления. Под влиянием мускусного запаха достоверно увеличивается количество эмоций гнева и страха. Камфарный запах приводит к достоверному возрастанию ассоциаций с эмоцией печали. Едкий запах не ведет к достоверному возрастанию эмоций (объяснение этому факту будет предложено

ниже). Гнилостный запах достоверно усиливает все отрицательные эмоции: гнева, страха, печали, но сильнее всего – отвращения.

Таблица 2

### Результаты однофакторного дисперсионного анализа *Anova*

| Независимая переменная (запах) | Статистика | Зависимая переменная (эмоция, определяемая по ассоциациям) |              |           |       |        |       |            |
|--------------------------------|------------|--|--------------|-----------|-------|--------|-------|------------|
|                                |            | радость  | удовольствие | удивление | гнев  | печаль | страх | отвращение |
| цветочный                      | F          | 42,0*  | 0,10         | 0,00      | 3,70* | 5,30*  | 1,40  | 7,90*      |
|                                | p          | 0,00   | 0,84         | 0,94      | 0,014 | 0,003  | 0,18  | 0,001      |
| фруктовый                      | F          | 0,20   | 107*         | 1,20      | 1,10  | 2,00   | 0,40  | 5,10*      |
|                                | p          | 0,77   | 0,00         | 0,25      | 0,30  | 0,19   | 0,70  | 0,005      |
| мятный                         | F          | 0,60   | 0,10         | 46,0*     | 3,70  | 0,40   | 1,40  | 0,50       |
|                                | p          | 0,67   | 0,88         | 0,00      | 0,14  | 0,56   | 0,18  | 0,61       |
| мускусный                      | F          | 2,00   | 4,30*        | 1,10      | 6,60* | 0,02   | 5,80* | 0,40       |
|                                | p          | 0,10   | 0,007        | 0,21      | 0,001 | 0,91   | 0,001 | 0,72       |
| камфарный                      | F          | 2,80*  | 4,30*        | 1,20      | 0,01  | 36,0*  | 1,30  | 0,10       |
|                                | p          | 0,04   | 0,01         | 0,25      | 0,95  | 0,0    | 0,20  | 0,77       |
| едкий                          | F          | 4,10*  | 4,20*        | 2,30      | 0,10  | 0,10   | 1,40  | 0,70       |
|                                | p          | 0,01   | 0,01         | 0,08      | 0,85  | 0,86   | 0,18  | 0,43       |
| гнилостный                     | F          | 3,80*  | 5,10*        | 2,30      | 4,90* | 4,60*  | 3,40* | 150,0*     |
|                                | p          | 0,01   | 0,005        | 0,08      | 0,01  | 0,005  | 0,02  | 0,00       |

Примечание. F – Categorical factor, p – уровень значимости, \*  $\leq 0,05$ .

### Обсуждение результатов

Можно предложить следующую интерпретацию описанного выше явления.

Фруктовый запах вызывает эмоции удовольствия, это верно как для его фруктовой, так и эфирной ипостаси. Если брать за базовый запах фруктов, то его связь с эмоцией удовольствия очевидна, поскольку фрукты – один из источников пищи, в том числе для наших непосредственных предков – человекообразных обезьян. Если все-таки считать базовым эфирный аромат (не изучавшийся у нас, но теоретически), то диэтиловый эфир является классическим анальгетиком – веществом, обладающим обезболивающим действием, и как все анальгетики, обладает наркотическим действием.

Цветочный запах связан с эмоцией радости. Доказательство этому – вся огромная парфюмерная индустрия. Ассоциативная связь подтверждается обыденными наблюдениями. Букет цветов в подарок на праздник ведет к повышению настроения, для аналогичного эффекта люди могут прибегать к искусственным ароматам (духи, одеколон), которые должны подчеркнуть их настроение, и ведущий тон таких ароматов обычно цветочный. Подобное отношение к цветочным запахам представлено в истории парфюмерии: считалось, что эти запахи подчеркивают утонченность, деликатность чувств и поэтичность натуры женщины [4]. В русском языке запахи трав и цветов несут положительные эмоции и ассоциируются с летом [6]. Подобное влияние цветочных запахов было показано и в некоторых эмпирических исследованиях, цитированных нами выше: цветочные ароматы улучшали ночной сон, повышали настроение, снижали уровень настороженности и др.

Мятный, вызывающий ощущение свежести, запах, связан с эмоцией удивления. Ассоциативный ряд запаха свежести и удивления объясним. Слово «свежий» в русском языке имеет другое значение «новый», а удивление (интерес) – это вполне адекватная реакция на новизну любого стимула. В исследованиях других авторов было установлено, что под влиянием запаха перечной мяты у испытуемых происходит повышение степени внимания [16].

Базовый гнилостный запах мы связали с эмоцией отвращения. Эта связь является самой достоверной и выявилась практически у всех наших испытуемых. Это неудивительно, ведь даже образы источников гнилостного запаха (картины туалета) вызывают у человека эмоцию отвращения [18]. Гнилостный запах – это запах гниения, продуктов питания, пришедших в негодность, вполне адекватно для организма было отвечать на этот запах реакцией избегания, которая сопровождалась эмоцией отвращения. В русском менталитете, по мнению филологов, гнилостный запах как запах разложения ассоциируется со смертью [6]. Гнилостный запах ухудшал настроение испытуемых в эмпирических исследованиях других авторов [17].

Камфарный запах вызывает эмоцию печали. Запах камфары в человеческом восприятии традиционно относится к неприятным, он входит в один кластер с запахом нашатырного спирта, ассоциируется в восприятии испытуемых с черно-сине-фиолетовым цветом [9]. Это подчеркивается и в исследованиях филологов. «Перцептивная память, с одной стороны, и способность к ассоциативному мышлению – с другой, позволяют человеку связывать в сознании запахи лекарств с болезнью» [6, с. 15]. В нашем предыдущем исследовании

камфарный запах у многих людей ассоциируется с болью, больницей, похоронами [1].

Мускусный запах может вызывать эмоции страха и гнева. Следует отметить, что мы брали неочищенный мускус, а он обладает достаточно неприятным запахом. По мнению исследователей, запах мускуса также относится к неприятным, в восприятии людей близок к запаху лука и ассоциируется с коричнево-черным цветом [9]. Мы полагаем, что страх и гнев, эти две реакции на мускус, имеют различную природу. Первичен гнев, т.е. запах мускуса – это запах гнева, многие животные выделяют этот запах, когда испытывают агрессию. Этологи показали, что «при изучении реакции животных на запахи мускусов мы несколько раз замечали, что у зверей, сидящих попарно, после знакомства с запахом возникают драки <...>, наблюдавшиеся явления связаны с тем, что межвидовые и внутривидовые отношения, для регуляции которых служат кожные пахучие железы животных, связаны обычно с агрессией, половым возбуждением и иными положительными и отрицательными эмоциями. Поэтому запах мускуса обычно вызывает у зверя состояние нервной напряженности, которая находит разрядку в драках между собой» [5]. Говоря о культуральных аспектах мускусных запахов, Ольга Вайнштейн отмечала, что в истории парфюмерии резкие животные запахи в некоторые периоды рассматривались как причины неврозов, меланхолии и истерии у женщин [4]. В наших экспериментах при вдыхании запаха мускуса у некоторых испытуемых возникали гневные ассоциации, мы полагаем, что это была реакция «гнева на гнев», возникновения собственной эмоции гнева в ответ на запах внешней агрессии. У других испытуемых возникала эмоция страха – это была реакция «страха на гнев», возникновения эмоции страха в ответ на запах чужого гнева.

Уксусный запах в нашем исследовании не вызвал достоверного появления ни одной из базовых эмоций. Однако мы ранее делали вывод о связи базового едкого запаха с эмоцией страха, и подтверждали это эмпирически опытами на животных: на собаках [3], муравьях [2]. В предыдущих работах мы показали, что у собак запах уксуса вызывает появление вегетативных и поведенческих признаков страха, а муравьи реагируют на него реакцией паники. Однако у людей в нашем эксперименте под действием едкого запаха ассоциации с эмоцией страха не возникли. По всей видимости, это можно объяснить тем, что у человека сознательная реакция на уксус очень сильна, поскольку данный запах человеку весьма известен – это пищевой стимул, и сознательное восприятие аромата легко перекрыло возможную неосознаваемую реакцию. Надо отметить,

что запах уксуса вообще практически ни у кого из испытуемых не вызвал никаких эмоциональных реакций. На вопросы анкеты они отвечали очень рационально, во-первых, они узнавали уксус, во-вторых, говорили о видах деятельности, при которых уксус применяется: «таким запахом мог бы пахнуть человек, занимающийся консервацией».

Подведем итог. Изучение свободных и направленных ассоциаций обычно рассматривается как метод исследования бессознательных психических процессов (К. Юнг, З. Фрейд). Поскольку в нашем исследовании изучались всевозможные ассоциации, вызываемые запахами, то мы полагаем, что также исследовали скорее неосознаваемый компонент эмоциональной сферы, нежели осознанное представление человека своих эмоций. Это подтверждается анализом анкет испытуемых. Например, испытуемая 26 лет пишет: «Этот запах вызвал у меня эмоцию радости (мускусный), поскольку так пахнут ботинки мужа, а я по нему очень соскучилась». Однако, далее продолжая ассоциации, она указывает, что запах похож на запах «несвежих носков», а это ассоциация, относящаяся к ассоциативному ряду эмоции отвращения. Другой испытуемый 19 лет отмечает, что запах (камфарный), вызывает у него эмоцию радости, потому что ассоциируется с бабушкой, которая, как он пишет далее, «много болела» и «она умерла», т.е. идет четкий ассоциативный ряд эмоции печали, хотя сам испытуемый и не признает этого. Возможно, его переживания можно назвать «светлая печаль», но сам он ее имеет радостью.

И на этом малоосознанном уровне базовые запахи в основном и вызывают базовые эмоции у человека. Этот факт нам представляется очень важным. Не потому, что он обещает возможность, манипулируя запахами, влиять на сознание человека (как мы видим, именно на сознание запах почти и не влияет), а потому, что это раскрывает возможный механизм таких явлений, как эмоциональное заражение, эмпатия и др. Мы предполагаем существование неосознаваемого языка, который может через запахи и эмоции связывать людей. И у этого языка должно быть две стороны. С одной стороны, базовые запахи вызывают конкретные эмоции, являясь своеобразными стимулами для функциональных состояний человека. Именно этот аспект обонятельно-эмоциональной связи стал предметом нашего исследования. С другой стороны, находясь в определенном состоянии и переживая базовую эмоцию, человек и сам может выделять химические вещества, которые по своей структуре будут подходить к рецепторам базовых запахов, передавая таким образом информацию об эмоциях одного человека другому. Но это уже тема новых исследований.

## Библиографический список

1. Березина Т.Н. Базовые эмоции и запахи: ассоциативный эксперимент // Психология и психотехника. 2009. № 1(4). С. 48–55.
2. Березина Т.Н., Мансуров Э.И. Запах страха у муравьев // Психология и психотехника. 2011. № 1. С. 54–61.
3. Березина Т.Н. К вопросу о существовании «запаха страха» // Психология. 2009. № 1. С. 102–111.
4. Вайнштейн О. Ароматы и запахи в культуре. М., 2003.
5. Корытин С.А. Поведение и обоняние хищных зверей. М., 1979.
6. Павлова Н. С. Лексика семой «запах» в языке, речи и тексте: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2006.
7. Физиология человека: В 3 т. / Под. ред. Шмидта Р., Теве Г. М., 1996. Т. 1.
8. Шифман Х. Ощущение и восприятие. СПб., 2003. С. 732–771.
9. Яньшин П.В. Введение в психосемантику цвета. Самара, 2001.
10. Amoore J.E. Current status of the theory of odor // Annals of the New York Academy of Sciences. 1965. № 116. P. 457–476.
11. Amoore J.E. Specific anosmias. NY., 1991.
12. Buck L.B. The molecular architecture of odor and pheromone sensing in mammals // Cell. 2000. Mar 17. 100(6). P. 693–702.
13. Ekman P. Emotions in the Human Face. NY., 1972.
14. Goel N. Effects of Olfactory stimuli on subsequent human sleep. Wesleyan, 2004.
15. Henning H. Der Geruch. Leipzig, 1924.
16. Improved performance on clerical tasks associated with administration of peppermint odor / Barker S., Grayhem P., Koon J., Perkins J., Whalen A., Raudenbush B. // Perceptual and Motor Skills. 2003. № 97. P. 1007–1010.
17. Information processing during sleep: the effect of olfactory stimuli on dream content and dream emotions / Schredl M., Atanasova D., Hoërmann K., Maurer J.T., Hummel T., Stuck B.A. // European Sleep Research Society. J. Sleep Res. 2009. № 18. P. 285–290.
18. Ruys K., Stapel D. The Secret Life of Emotions // Psychological Science. 2008. V. 19. № 4.
19. Turin L. A spectroscopic mechanism for primary olfactory reception // Chem. Senses. 1996. № 21. P. 773–791.

**С.П. Елшанский**

## Исследования внутреннего восприятия – значимое направление современной психологической науки

Отмечено, что долгие годы внутреннее (в частности, интрацептивное) восприятие было неразработанной областью психологии, и лишь относительно недавно стали появляться пока еще достаточно немногочисленные исследования в этой области. Сделан вывод, что исследования феноменологии внутреннего восприятия и его знаково-символического опосредствования в норме и патологии, вопросов формирования внутреннего телесного опыта, детерминации психических процессов и поведения сигналами внутреннего восприятия, построение психологических моделей процессов внутреннего восприятия могут стать важным направлением современной психологии.

**Ключевые слова:** внутреннее восприятие, интрацепция, телесность человека, внутренний опыт.

Важнейшее свойство телесного – его способность информировать сознание. Сигналы тела представлены сознанию через внутреннее восприятие. Представляется, что, исследуя внутреннее восприятие, можно исследовать и во многом понять телесные феномены. При этом, при рассмотрении психического отражения внутренних телесных сигналов и знаково-символического опосредствования внутреннего восприятия, становится очевидной необходимость понимания его как высшей психической функции и пристального исследования процессов означения телесных ощущений и индивидуальных систем значений внутреннего восприятия.

Долгие годы внутреннее (в частности, интрацептивное) восприятие было неразработанной областью психологии, и лишь относительно недавно стали появляться пока еще достаточно немногочисленные исследования в этой области, дающие современной психологии теоретические перспективы объяснения и осмысления многочисленных явлений телесности.

Понимая внутреннее восприятие как своеобразную высшую психическую функцию, как опосредствованную системой культурно выработанных знаковых средств перцептивную деятельность, а не просто как натуральную рефлекторную систему, распространяя на телесные явления

общие принципы социализации и культурализации натуральных процессов и функций, мы придаем физиологическим организменным системам новое качество, возникающее через знаковое опосредствование и освоение соматической сферы человеком в ходе его культурно-исторического развития. В процессе онтогенеза человек усваивает не только здоровые, но и болезненные культурные формы проявления и восприятия телесности. Телесное страдание (болезнь) и телесные сигналы, так или иначе связанные с теми или иными проявлениями соматической или психической дефицитарности, необходимо рассматривать не как натуральное состояние, которое пассивно испытывает субъект, а как предмет его активного отражения.

Распространенное в современной науке – опирающееся на принцип пассивности субъекта в процессе отражения – представление о натуральном характере телесности человека и рефлекторном строении внутреннего восприятия значительно тормозит развитие научного процесса и, очевидно, должно быть пересмотрено в пользу распространения на телесность человека и внутреннее восприятие идей культурно-исторического формирования человеческих функций. Знаково-символическое опосредствование и овладение телесностью превращает ее в культурный предмет – средство и орудие культурной деятельности. Внутреннее восприятие не относится только к непосредственному уровню отражения телесности, подчиняющемуся исключительно физиологическим, рефлекторным закономерностям, требует комплексного изучения морфологического, физиологического и психологического уровней. Телесность отражается субъектом активно, при этом внутренние ощущения получают отражение в категориальной системе значений. Появление взглядов на внутреннее восприятие как на активный знаково-опосредствованный процесс в современной отечественной психологии открывает широкие перспективы для исследований, однако конкретных научных работ пока еще явно недостаточно, хотя их необходимость очевидна, тем более что в целом в мировой психологии вопросы внутреннего восприятия практически игнорируются.

Следует отметить, что отдельные вопросы внутреннего восприятия обсуждаются также в медицине. В этих исследованиях показано, что внутреннее восприятие не может быть однозначно определено параметрами или свойствами раздражения, а зависит от большого количества возможных факторов, таких, как оценка ситуации, субъективное значение телесного ощущения, индивидуальный внутренний опыт и т.д.

Исследования феноменологии внутреннего восприятия и его знаково-символического опосредствования в норме и патологии, вопросов

формирования внутреннего телесного опыта, детерминации психических процессов и поведения сигналами внутреннего восприятия, построение психологических моделей процессов внутреннего восприятия могут стать важным направлением современной психологии. Рассматривая сигналы внутреннего восприятия как важнейший детерминант психических процессов и поведения, можно увидеть новые аспекты психических и соматических заболеваний, социальной дезадаптации и дезинтеграции, нарушений саморегуляции.

Проведение эмпирических исследований с целью квалификации и описания феноменов внутреннего восприятия и опыта представляется крайне интересным и актуальным для современной психологической науки. Описание феноменов внутреннего восприятия и опыта в норме и патологии позволит выявить неизвестные и исследовать малоизученные факторы риска развития психических и поведенческих нарушений, разработать теоретические основы эффективных методов их профилактики и коррекции. Результаты таких исследований дадут возможность продемонстрировать значимость внутреннего восприятия для психологической науки, полученные новые знания позволят по-новому увидеть многие базовые проблемы психологии, в частности, проблему отношения телесного и психического.

## **Панькина Е.В.**

### К вопросу о понимании личностной ответственности в гуманистической психологии

В статье раскрываются подходы к пониманию личностной ответственности как основы здорового функционирования личности. Автор рассматривает также феномен выученной беспомощности как противоположное ответственности явление, приходит к выводу, что личностная ответственность, как и беспомощность, может быть сформирована в результате целенаправленных действий.

**Ключевые слова:** личность, ответственность, самоактуализация, психологическая зрелость, выученная беспомощность.

Происхождение понятия «ответственность» имеет давнюю историю и в процессе своего развития оно изменялось, приобретало новые оттенки. Первоначально, на ранних этапах общественного развития, ответственность связывалась с исполнением обязанности, долга, с необходимостью отчитаться за это, т.е. являлась чем-то внешним по отношению к человеку. Далее, по мере развития истории науки, произошел переход от понимания ответственности в качестве только внешнего механизма контроля к трактовке ее как формы самоконтроля. Таким образом, развитие понятия ответственности пошло по направлению от внешней к внутренней, личностной, осознанной и стало приобретать «одухотворение».

По мнению К. Муздыбаева, «с одухотворением ответственности появляется третий вектор развития понятия – ответственность не только за прошлое, но и за будущее» [3, с. 14]. Появление ответственности за будущее является результатом способности субъекта осознавать личную ответственность за осуществление своих обязанностей и предвидеть последствия собственной деятельности.

В данной статье мы рассмотрим основные подходы к изучению личной ответственности, а также феномен «выученной беспомощности» как противоположное ответственности явление.

В настоящее время в рамках различных психологических направлений все чаще ставится вопрос о роли личной ответственности в процессе жизнедеятельности человека. Здесь акцент смещается внутрь, индивид сам признается источником происходящих в его жизни событий.

В отечественной психологии этот вопрос наиболее полно разработан в трудах С.Л. Рубинштейна, К.А. Абульхановой и др. Свое начало проблема личной ответственности берет в проблеме соотношения «свободы и необходимости». Впервые этот вопрос был поднят в концепции С.Л. Рубинштейна. С одной стороны, сознательная деятельность людей зависит от объективных обстоятельств их жизни, и в этом проявляется аспект необходимости. Вместе с тем, человек является активным существом, способным изменять эти условия. И в этом плане такое свойство личности, как ответственность, позволяет учитывать требования действительности, реализовывать активную позицию. С.Л. Рубинштейн отмечает, что личность несет ответственность не только на этапе реализации определенного жизненного решения, но и на этапе его планирования; не только за реализуемое поведение, но и за то, что было отвергнуто. Он

вводит понятие меры ответственности, которая зависит от реальных возможностей, предоставляемых человеку жизнью.

По мнению К.А. Абульхановой, наиболее важным качеством, определяющим жизненный путь личности, является активность. Она включает в себя направленность личности, жизненный опыт, ценности и т.д. Более полному пониманию активности личности способствует выделение двух возможных ее форм – инициативы и ответственности. Эти две категории рассматриваются в паре. «Инициатива рассматривается как свободная, отвечающая потребностям субъекта форма самовыражения, побудительный аспект деятельности, общения, познания» [1, с. 20]. Парной категорией к инициативе рассматривается ответственность. К.А. Абульханова определяет ответственность «как гарантирование личностью достижения результата своими силами, при заданном самой личностью уровне сложности и времени достижения» [Там же]. Для достижения высшего уровня развития ответственности также необходимо превращение ее во внутреннюю детерминанту. Только на этом уровне возможно гармоничное соединение ответственности и инициативы. Ответственность исполнительского типа подавляет инициативу и ставит личность в однозначную зависимость от команд. «Наиболее оптимальным является такой тип ответственности, когда личность обращает требования к самой себе, повышает притязания к уровню трудности собственной деятельности» [Там же, с. 21]. Противоположным оптимальному является «безответственный» тип, который характеризуется противостоянием другим, обществу в целом.

Продолжая разработку идей К.А. Абульхановой, в результате своих исследований типологии ответственности Л.И. Дементий приходит к выводу, что в реальности не существует абсолютной ответственности, как и абсолютной безответственности. Кроме того, если ответственность за любое жизненное событие постоянно принимается самой личностью либо возлагается внешними условиями, то это отрицательно влияет как на результат деятельности, так и на психику в целом. Ответственность должна соответствовать потребностям личности, только тогда она приобретает личностный характер, т.к. не существует противоречия между потребностями личности и требованиями действительности.

Д.А. Леонтьев также выделяет духовность, свободу и ответственность как способы, формы существования и самоосуществления личности. Определяя ответственность «как сознание человеком своей способности выступать причиной изменений (или противодействия изменениям) в окружающем мире и собственной жизни, а также сознательное управление этой способностью» [4, с. 52], он вводит понятие *ответственности*

*зрелой личности*, под которой понимается «внутренняя регуляция, опосредованная ценностными ориентирами» [4, с. 52].

Впервые рассмотрение человека как лично ответственного за свою жизнь встречается в экзистенциальной философии. Идея человека, ответственного за свое бытие в мире, всегда имеющего выбор, пронизывает работы С. Кьеркегора, Ж.-П. Сартра, М. Хайдеггера и др. Эти идеи оказали огромное влияние на развитие гуманистической и затем экзистенциальной психологии, где признание личной ответственности ставится во главу угла и является обязательным условием успешной психотерапии.

Фредерик Перлз основой здорового функционирования считал потребность в повышении персональной ответственности личности. К. Роджерс также разделял положение о том, что человек несет личную ответственность. Обретению психологического здоровья, по его мнению, способствует перемещение «от того состояния, где его мышление, чувства и поведение управляются суждениями и ожиданиями других, по направлению к тому состоянию, в котором он полагается на свои собственные переживания относительно своих ценностей и стандартов» [6, с. 12]. А. Маслоу, описывая восемь типов поведения, ведущих к самоактуализации, также акцентирует внимание на честности и принятии ответственности за свои действия. Он «рекомендует искать ответы внутри, а не позировать, не стараться хорошо выглядеть или удовлетворять своими ответами других. Каждый раз, когда мы ищем ответы внутри, мы соприкасаемся со своей внутренней самостью» [4, с. 382].

В целом для гуманистической психологии характерно рассмотрение роли ответственности в структуре личностной зрелости. Так, Э. Фромм выделил совокупность качеств личностно зрелого человека. Ответственность является необходимым качеством наряду с заботой, уважением, знанием. По мнению В. Франкла, ответственность, духовность и свобода представляют собой три основы человеческого существования. Именно высший уровень ответственности – ответственность перед жизнью – представляет собой смысл человеческого бытия [2, с. 40].

В рамках практической психологии осознание личной ответственности является одним из этапов, необходимых для наступления позитивных изменений в жизни человека, процесса его роста. И. Ялом, анализируя понимание ответственности в работах Хайдеггера и Ж.-П. Сартра, выделяет в ней два уровня: установление значимости определенных событий и ответственность за жизненное поведение. Оба этих уровня, по его мнению, имеют огромное значение для успешной психотерапии. Взаимосвязь ответственности и успешной психотерапии основываются на двух родственных тезисах.

Избегание ответственности не способствует психическому здоровью.

Принятие ответственности в психотерапии ведет к терапевтическому успеху.

Принимая во внимание определенную долю упрощения данного вопроса, вносимую подобной постановкой вопроса, И. Ялом указывает на наличие защитных механизмов, часть из которых ведут к избеганию ответственности и являются дезадаптивными, в то время как другие (вера в божественное провидение, например) могут служить полезную службу. Кроме того, некоторые индивиды могут брать на себя ответственность сверх меры, без достаточных внутренних ресурсов для преодоления сопутствующей внутренней тревоги, что требует определенного уровня силы Эго.

Анализируя исследования, направленные на изучение первого тезиса (избегание ответственности не способствует психическому здоровью), И. Ялом приходит к выводу, что избегание ответственности ассоциировано с некоторыми формами психопатологии, особенно с депрессией [9, с. 312]. При этом отмечается, что фактором, концептуально соотносимым с понятиями принятия и отвержения ответственности, является локус контроля.

Относительно справедливости второго тезиса (принятие ответственности в психотерапии ведет к психотерапевтическому успеху) И. Ялом с коллегами провел собственное исследование с помощью теста Q-сортировки. Пациентам предъявлялись 60 формулировок того, что может происходить в результате терапии, и предлагалось рассортировать их все по семи категориям (от «чрезвычайно полезно» до «минимально полезно») [7, с. 314]. Эти 60 утверждений подразделялись на 12 категорий «лечебных факторов», куда входили и 5 утверждений экзистенциального характера. В результате обнаружилось, что экзистенциальные факторы оказались по значимости на шестом месте из двенадцати, и наибольшую значимость имел пункт «Осознание того, что я несу конечную ответственность за то, как проживаю свою жизнь, независимо от того, сколько поддержки и руководства получаю от других». Этот пункт оказался и на пятом месте среди всех 60 пунктов теста.

Далее, анализируя еще ряд исследований, И. Ялом указывает, что в процессе успешной психотерапии пациент начинает больше осознавать свою личную ответственность за собственную жизнь. Таким образом, *повышение осознания личной ответственности за события своей жизни признается большинством исследователей необходимым условием для эффективного функционирования личности.*

В настоящее время все большее распространение получает позитивная психология. На данном этапе она находится в процессе своего

становления, развиваясь в направлении изучения тех механизмов, которые обеспечивают оптимальное функционирование человека. Разделяя сложившуюся в гуманистической и экзистенциальной психологии точку зрения о важности свободы, самореализации, возможности выступать источником происходящих в жизни событий, позитивная психология также признает ответственность необходимым условием их осуществления. Без нее человек лишается способности влиять на свою жизнь, ощущая собственную несостоятельность, или беспомощность.

Понятие «выученная беспомощность» впервые ввел Мартин Селигман. В ходе исследования, посвященного обусловливанию страха и научению, было выявлено, что собаки, подвергавшиеся неожиданному и неконтролируемому удару током в одной ситуации, переносили свое чувство беспомощности на другие ситуации, где ударов током можно было бы избежать. Дальнейшее исследование показало, что те же самые явления могут быть вызваны и у человека. Кроме того, обучение беспомощности может произойти, даже если человек просто наблюдает образцы беспомощного поведения. Люди быстрее сдаются, когда они видят сходство между собой и моделью, демонстрирующей беспомощное поведение, по сравнению с ситуациями, когда у них перед глазами есть пример успешного поведения.

Селигман объяснил этот феномен тем, что *животные и человек обучаются тому, что конечные результаты не зависят от их действий*. Это влечет за собой ряд последствий. Во-первых, неуправляемые события снижают мотивацию к поиску других реакций, позволяющих взять происходящие события под контроль; во-вторых, в результате неконтролируемости первоначальных событий у организма возникают трудности в усвоении того, что его реакции могут воздействовать на другие события, и, в-третьих, повторный опыт переживания неконтролируемости событий постепенно приводит к эмоциональному состоянию, напоминающему депрессию [2, с. 74].

Данная теория – теория беспомощности – содержит также ряд предположений о возможностях предупреждения и лечения подобных состояний. Прежде всего, чтобы защитить организм от ожидания того, что события не зависят от его поведения, следовало бы обеспечить его теми переживаниями, которые он испытывает, когда осуществляет контроль над событиями. В частности, опыт столкновения с травмирующим событием, которое можно контролировать, оказывается, защищает организм от последствий столкновения с травмой, которую нельзя избежать. В терапии это, как правило, игры и задачи с нарастающим уровнем сложности, где каждому вначале гарантирован успех [5, с. 74].

Таким образом, для современной психологии изучение личностной ответственности является актуальным. Большинство исследователей разделяют точку зрения, что осознание и принятие личной ответственности способствует повышению эффективности жизнедеятельности человека. Однако «от простой способности осознавать ответственность до ее превращения в устойчивое качество личности довольно далеко» [3, с. 15]. Экспериментальные данные подтверждают, что в результате прошлого опыта человек может обучаться «беспомощному» поведению. Следовательно, при определенных условиях можно добиться повышения способности человека быть ответственным.

#### Библиографический список

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избр. психол. тр. М.; Воронеж, 1999.
2. Купченко В.Е. Особенности характеристик жизненного пути у лиц с различным типом ответственности: Дис. ... канд. психол. наук. Омск, 2004.
3. Муздыбаев К. Психология ответственности / Под ред. В.Е. Семенова. Изд. 2-е, доп. М., 2010.
4. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. Изд. 2-е. М., 1997.
5. Первин Л., Джон О. Психология личности: теория и исследования / Пер. с англ. М.С. Жамкочьян; Под ред. В.С. Магуна. М., 2001.
6. Психология личности: Хрестоматия / Ред.-сост., предисл. Д.Я. Райгородский. Т. 1. Самара, 2008.
7. Селигман М. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни. М., 2006.
8. Яковлева О.П. Атрибутивные тенденции личностной ответственности у людей с различным уровнем успешности: Дис. ... канд. психол. наук. Омск, 2004.
9. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / Пер. с англ. Т.С. Драбкиной. М., 2008.

**А.Н. Елизаров**

## Принцип взаимного дополнения элементов как основа взаимоотношений родителей с детьми подросткового и юношеского возраста

В статье представлены результаты анализа взаимоотношений родителей с детьми подросткового и юношеского возраста с точки зрения концепций А.А. Богданова и А.Ф. Ануфриева. Утверждается, что дети подросткового и юношеского возраста нуждаются, во-первых, в родительском отношении, отвечающем потребности ребенка в самостоятельности, во-вторых, в общении, способствующем формированию у ребенка мировоззрения. Со стороны семьи это предполагает доброжелательность, уважительность, устойчивость, саморефлексивность, компетентность взрослых в общении.

**Ключевые слова:** подросток, юноша, конфликт, ценность, общение, привязанность, личность, адаптация, воспитание, ответственность.

Данное исследование выполнено в контексте решения задачи описания семиотического компонента психодиагностики семьи. Его методологической основой является концепция психологического диагноза А.Ф. Ануфриева [3]. В целях описания семиотического компонента психодиагностики семьи для анализа семейных отношений в качестве метода используется общенаучная концепция А.А. Богданова.

Реципрокное соответствие между людьми является проявлением фундаментального не только для человеческого поведения, но и для всей природы закона, некогда описанного А.А. Богдановым в его работе «Тектология» [6]. Согласно этому закону, любое соединение каких-либо

элементов в целое оправдано тем, что сумма по эффективности будет больше эффективности отдельных частей. При этом проблема усиления сводится к более совершенному сложению активностей, при котором они перестают быть взаимными сопротивлениями, парализующими работу друг друга. Например, теория существует для практики, счет существует для реального счета. Иными словами, соединяемые элементы должны дополнять друг друга, и то, в чем они дополняют друг друга, их соединяет. Все элементы, соединение которых в природе предполагается, имеют тенденцию к этому дополнению. Наоборот, если элементы друг другу противодействуют, они вполне или отчасти друг друга парализуют, взаимно «дезорганизуются». В этом случае помочь может координация – когда между элементами искусственно создаются условия для наличия связи (иными словами, взаимодополнения). А.А. Богданов пишет, что все задачи познания, художественного творчества сводятся к тому, что требуется организовать какие-либо наличные элементы или комплексы в группировки, более сложные и соответствующие определенным целям.

Опираясь на идеи А.А. Богданова, применительно к семейной жизни можно указать на следующие соединения, предполагающие реципрокное соответствие: досупружеская/супружеская пара; родитель (родители) – ребенок; родитель (родители) – подросток (юноша); взрослый человек и его родитель (родители).

Относительно соединения «досупружеская/супружеская пара» принцип реципрокного соответствия предполагает описание того, как стороны соединяются друг с другом, через термины «мужское» и «женское». Этот аспект освящен в одной из наших предыдущих статей [13]. Применительно к соединению «родитель (родители) – ребенок» принцип реципрокного (взаимного) соответствия также предполагает описание того, как эти стороны соединяются друг с другом [12].

Относительно соединения «родитель (родители) – подросток (юноша)» существует специфика, определяющая отличие данного реципрокного соответствия от того, что было описано ранее применительно к соединению «родитель (родители) – ребенок».

Начиная с подросткового возраста и особенно приближаясь к юношескому возрасту<sup>1</sup>, дети порой начинают демонстрировать все большее неприятие родителей, взрослых. У них наблюдается стремление спорить с родителями, противопоставлять себя им, что зачастую протекает на фоне парадоксального внутреннего стремления привлечь к себе родительское внимание, быть в его центре, о чем свидетельствуют соответ-

<sup>1</sup> Согласно классификации возрастов, используемой Л.И. Божович [7].

ствующие исследования [5, с. 221–222; 18, с. 131; 19, с. 11; 21, с. 96; 25, с. 124–125; 32, с. 25–26; 33, с. 64–66].

Означает ли негативизм по отношению к родителям то, что дети отвергают их ценности? Данные эмпирических исследований по этому вопросу свидетельствуют о том, что дети юношеского возраста на словах действительно готовы заявлять об этом [33]. Но по сути, они все равно предпочитают развиваться в русле ценностных ориентаций своих родителей [Там же].

Серьезные проблемы возникают, когда ребенок для родителей значим в том смысле, что это не предполагает его самостоятельности. Например, если матери общение с сыном заменяет общение с супругом, т.е. имеет место ситуация семейного треугольника: ребенок встроен во взаимоотношения между матерью и отцом, и это стабилизирует отношения в родительской диаде [35].

В таком случае родителю трудно отпустить ребенка начинать самостоятельную жизнь. Он стремится силой вернуть ребенка, как ему кажется, к социально одобряемому поведению. Приводит же это реально к эскалации конфликта, когда и родитель, и ребенок начинают совершать экстремальные действия, вредящие им обоим. Например, девушка, чтобы доказать своей матери, что она действительно будет жить так, как она хочет, может начать потреблять алкоголь или наркотики, убежать из дома с желанием никогда туда не возвращаться. Побег из дома зачастую ставит подростка или юношу (девушку) в зависимость от криминальной среды. При более тактичном поведении родителей всего этого чаще всего могло бы и не случиться.

Родители, как правило, изматывают себя в этих конфликтах, теряют здоровье, социальный статус, высокооплачиваемую работу. Зачастую при этом они становятся малоспособными оказать своим детям реальную помощь на пути к нормативно заданной социализации (например, оплатить учебу в вузе, оказать помощь в воспитании внуков).

Однажды начавшись, родительско-юношеский конфликт становится главным фактором, предрасполагающим к неприемлемому юношескому поведению и в достаточно благополучных в психологическом плане семьях [39]. Свойственная детству забота родителя о ребенке ближе к юношескому возрасту приводит к тому, что последний начинает ощущать себя «уязвимым со стороны родителя (родителей)» [Там же]. Ребенок стремится к тому, чтобы взять на себя ответственность за собственное поведение; если он недостаточно при этом компетентен, собственные ошибки и попытки родителей оказать ему помощь его раздражают, поскольку указывают ему на его «ощущаемую уязвимость», от которой он стремится избавиться [Там же].

Описанный выше феномен поведения детей в старшем подростковом и особенно юношеском возрасте в западной научной литературе получил название «generation gap». Его анализу посвящена обширная литература [32; 33; 34].

Стремление к самостоятельности в старшем подростковом и юношеском возрасте следует рассматривать как норму, признак психического здоровья, закономерный и необходимый этап в развитии человеческого существа. Должна настораживать сильная эмоциональная привязанность ребенка к одному из родителей в юношеском возрасте и далее. Исследования показывают, что такая привязанность, как правило, связана с ощущением ребенка, что он не способен жить самостоятельно, страхом самостоятельности [32]. Если эта ситуация закрепится надолго, в конечном счете это может закончиться невротическим развитием личности ребенка, патологической ненавистью к родителям и персонам, их олицетворяющим.

R. Montemayor осуществил анализ, который позволяет выявить следующие переменные, ответственные за более широкий, чем в большинстве остальных семей, диапазон вариаций в «родительско-юношеской гармонии».

1. *Нарушения семейного функционирования*, в частности, наблюдается склонность родителей выражать враждебные чувства друг по отношению к другу, дети (братья и сестры) часто спорят между собой. Наблюдается обмен аверсивными стимулами, который может осуществляться вяло, но часто; последний может переходить в злоупотребления детей, физические оскорбления со стороны родителей. Наблюдаются также игнорирование правил и инструкций (непредсказуемая среда), скудный обмен информацией, низкий уровень мастерства в решении проблем, связанных с адаптацией, – родители являются слабыми наставниками. Супруги не оказывают друг другу поддержки при воспитании детей. Вообще все члены семьи больше склонны к «оборонительному», «терзающему» стилям обмена информацией, нежели к «поддерживающему» и/или предполагающему ответственность, развитие стилю.

2. *Поведенческие расстройства у юноши*, которые, впрочем, могут быть как причиной, так и следствиями напряженности и конфликтов в отношениях с родителями.

3. *Поведенческие расстройства у родителей*: у матери – подверженность унынию (депрессии), в случае отца – алкоголизм. Поведенческие расстройства могут быть связаны с жизненным кризисом, трудными жизненными обстоятельствами (проблемы с работой, болезнь), что приводит к низкой самооценке, раздражительности. Они также могут быть связаны с хронической личностной тревожностью.

4. *Скудные социальные связи* – недостаточное количество поддерживающих взаимоотношений членов семьи с друзьями, родственниками, группами успешных людей за пределами семьи, замкнутость семьи, слабое участие в воспитании ребенка одного из родителей после родительского развода.

5. *Низкий уровень адаптации* всех или большинства членов семьи к быстрым изменениям окружающей жизни, за которыми они не всегда поспевают. Авторитет родителей у детей в связи с этим может снижаться, а уровень тревоги у всех членов семьи – нарастать [37].

А. Pearl видит причину проблем, связанных с юношеским периодом, в том, что многие юноши не умеют посредством социально желательного поведения извлекать из своих отношений с миром безопасность, комфорт (утешение, поддержку), смысл, принадлежность, компетентность (способность), полезность, надежду, возбуждение, творчество, т.е. удовлетворять свои потребности [38].

Исследование, осуществленное В.Ю. Александровой, продемонстрировало, что подростки начинают курить, пытаясь использовать это внешнее поведенческое средство для овладения ситуацией общения, не владея более адекватными средствами для достижения принятия со стороны сверстников [1]. У подростков, склонных к курению, наблюдается неудовлетворительный социометрический статус, когнитивная простота и неадекватность самооценки [Там же]. При этом данная проблемная ситуация связана с семьей: 46% курящих подростков живут в неполных семьях, среди некурящих их лишь 18% (при среднем – 20%) [Там же]. Эти данные наводят на мысль, что подростки из неполных семей пытаются компенсировать недостаток социальной компетентности с помощью курения.

Е.В. Заика, Н.П. Крейдун и А.С. Ячина сообщают, у 100% подростков, состоящих на учете в инспекции по делам несовершеннолетних (13–17 лет, преимущественно мужской пол), отсутствует интерес к учебе, познанию, у 80% выражено отрицательное отношение к работе. Будущее выступает как прямое отражение примитивных желаний настоящего («исполнение мечты»). У 80% подростков отсутствуют четкие жизненные планы – они как бы ориентированы на длительное продолжение своего настоящего («всегда так будет»). Большинство из них имеет частые конфликты с родителями. Общение со сверстниками в этой группе искажено целями компенсации неудовлетворенности своим положением, задачами самоутверждения. В микрорайоне эти подростки составляют особую, обособленную группу «подростков-правонарушителей», которые фактически отвергаются остальными сверстниками [16].

Высокая степень «школьной социализированности» не только не является гарантией успешного перехода выпускника к следующему этапу социализации, но даже в некоторой степени затрудняет его за счет высокой социальной ригидности «социализированных» выпускников [8]. Этот фактор, безусловно, может оказывать влияние на неприятие частью подростков атрибутов культуры, свойственных нормативно заданной социализации. С другой стороны, из неформальной молодежной группы как массового явления все более исчезает деятельностное, предметное общение (соответственно – внутреннее сосредоточение, рефлексивность) как основа процесса социализации [27]. Но не следует отрицать и того, что влияние родителей этих подростков могло бы быть более значительным на процесс социализации своих детей, а сам процесс социализации по причине этого влияния мог бы быть более успешным.

J. Kesler предлагает постепенно и поэтапно готовить подростков к тем возможностям самостоятельности, которые откроются перед ними с вступлением в юношеский возраст, чтобы это вступление не было для них неожиданным, чреватым многими ошибками, пугающим; в частности, большое значение придается умению жить в сообществе, налаживать социальные связи [36].

Т. Байярд и Дж. Байярд связывают затянувшиеся конфликты родителей с детьми по поводу их постепенного вовлечения в девиантное поведение с неуверенностью или неполной уверенностью родителей в справедливости того, чего они хотят от ребенка, следствием чего является нетвердость их позиции по отношению к ребенку и непоследовательность воспитательной тактики [4].

Приведенные выше интерпретации и соответствующие им исследования наводят на мысль о необходимости сделать анализ более глубоким.

Согласно Л.С. Выготскому, главным новообразованием в подростковом возрасте является переход к понятийному мышлению. Это предполагает «объективное отражение предмета в его сущности и многообразии», которое возникает «в результате раскрытия связей и отношений данного предмета с другими» [9, с. 54–77]. Понятие – «не часть суждения, но сложная система суждений, приведенная в известное единство» [Там же, с. 76–77]. При этом «интеллект подростка отличается стремлением быть логичным. Это стремление проявляется прежде всего в критицизме и большей требовательности к тому, чтобы высказываемое доказывалось. Подросток усиленно требует доказательств» [Там же, с. 61]. Эмпирическое исследование Н.Ю. Скороходовой показало, что до наступления подросткового возраста (у пятиклассников) формирование ценностных ориентаций происходит на несловесном уровне, т.е. посредством тонкого различения оттенков инто-

наций, мимики расшифровывается смысл высказывания, поступка и на этом уровне («несловесный диалог») происходит обмен ценностными ориентациями [24]. После же становления новообразований, связанных со вступлением в подростковый возраст (девятиклассники), внимание направлено на выяснение оснований оценок, степени их аргументированности. Ценностные ориентации формируются у девятиклассников на словесном уровне, необходимым условием чего является наличие нескольких различающихся по полярности оценок одного объекта, что создает условия для сопоставления позиций; формирование ценностных ориентаций при этом происходит в диалоге [Там же].

Диалог, позволяющий сопоставить различные точки зрения, отвечает потребности подростка и юноши разобраться в окружающем и в самом себе, найти смысл происходящего и своего собственного существования [7, с. 381–382]. Е.В. Субботский отмечал, что отличительная особенность человеческого разума – стремление объяснить окружающий мир [26, с. 3–4]. Работа по объяснению мира начинается с первых лет жизни ребенка и продолжается всю жизнь [Там же]. Однако, как указывал В. Франкл, «вопросы о смысле жизни наиболее часты и особенно насущны в юности» [30, с. 158–159].

Если в подростковом возрасте (11–15 лет) содержанием психического развития является формирование самосознания (появляются устойчивая самооценка и устойчивые идеалы, в которых воплощаются притязания в отношении моральной сферы и качеств своей личности, они становятся важнейшими факторами развития подростков к концу этого возраста) [7, с. 353–355, 361, 384; 20], то определяющим фактором психического развития в юношеском возрасте (15–17 лет) становится формирование научного и морального мировоззрения [7, с. 433–434; 11, с. 235; 17, с. 20]. Активизируется ценностно-ориентационная деятельность, осуществляется постоянная классификация всего происходящего на «хорошее» и «плохое», на «правильное» и «не правильное», на «как можно» и «как нельзя» [11, с. 234]. Переход от подросткового (6 класс) к раннему юношескому возрасту (9 класс) связан с опосредованием аффективных процессов различными формами логического понятийного мышления [28]. Под влиянием формирующегося мировоззрения юноша или девушка начинает действовать менее импульсивно, больше старается обдумывать свои поступки, принимать решения и действовать в соответствии с сознательно поставленными целями [7, с. 410–416; 17, с. 11–20]. При этом социальная ориентация на развитие сфер активности ребенка расширяет круг референтных групп детей, создавая предпосылки для усиления рефлексии внутрисемейных отношений в сравнительно-оценочном плане [31].

Ситуации конфликтные, требующие личностного выбора, являются «катализатором» полной и адекватной самооценки волевых качеств в подростковом возрасте [22], в юношеском же возрасте они создают условия для сопоставления позиций в диалоге, формирования ценностных ориентаций [24], самоконтроля, волевой регуляции деятельности, профессионального и жизненного выбора [22].

М.Р. Гинсбург указывает, что существенной характеристикой старшего подросткового и юношеского возраста является ценностное и смысловое проецирование себя в будущее. Успешное самоопределение характеризуется наличием достаточно широкого спектра личностно значимых позитивных ценностей («ценностная насыщенность»), а неуспешное – их узким спектром или отсутствием («ценностная пустота») [10].

Э.А. Фарапонова и О.А. Гульбс полагают, что в юношеском возрасте происходит осознание своего места в будущем и ведущей становится учебно-профессиональная деятельность, в ходе которой индивид осуществляет поиск самого себя и смысла жизни [29, с. 47]. Это не просто деятельность по овладению профессией – через будущую профессию происходит присвоение ценностей общества, превращение их в индивидуальные ценности [Там же].

Исходя из этого, полагаем, что значительная доля усилий психологов-практиков по работе с родительско-юношескими проблемами должна быть направлена на совершенствование умения родителей оказывать помощь своим детям в плане развития у них мировоззрения [14, с. 237–245]. Конкретнее – на развитие умения родителей беседовать с детьми так, чтобы у последних формировались духовные ценностные ориентации и соответствующие им представления о жизненном пути человека. Для этого была разработана методика наращивания социально-воспитательного потенциала семьи, также предложено использовать другие методики, разработанные или модифицированные нами применительно к реальности оказания психологической помощи в ситуации родительско-юношеских конфликтов [Там же].

Поставленная цель актуальна в современной России. Так, по результатам социолого-педагогического опроса родителей и детей в сельской России на первое место выходят три жизненные ценности: здоровье, обеспеченность, семейное счастье [2, с. 60]. При этом невысок рейтинг ценности «интересная работа» и особенно низок рейтинг ценности «развитие личности» [Там же, с. 59–60]. Но семейное счастье невозможно без личностного роста, а последний проблематичен без интересной работы [15]. По наблюдениям педагогов, в сельских семьях распространены факты насилия над детьми [23, с. 18]. О высоком же уровне здоровья,

материальной обеспеченности, семейного счастья в сельской российской глубинке говорить пока не приходится.

Таким образом, дети подросткового и юношеского возраста нуждаются, во-первых, в родительском отношении, отвечающем потребности ребенка в самостоятельности, во-вторых, в общении, способствующем формированию у ребенка мировоззрения. Со стороны семьи это предполагает доброжелательность, уважительность, устойчивость, саморефлексивность, компетентность взрослых в общении. Свойство устойчивости предполагает сплоченность взрослых, участвующих в воспитании, компетентность в общении – открытость субъекта отношений. Родительское отношение, отвечающее потребности ребенка в самостоятельности, предполагает достижение ребенком реальной самостоятельности, что, в свою очередь, предполагает со стороны родителей деятельность, целью которой является достижение ребенком самостоятельности. Общение, способствующее формированию у ребенка мировоззрения, предполагает проявление духовного измерения человеческого существования.

#### Библиографический список

1. Александрова В.Ю. Психологические условия возникновения и распространения курения у подростков: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1988.
2. Антонов А.И. Семейный образ жизни в сельской России: Монография. М., 2006.
3. Ануфриев А.Ф. Психологический диагноз. М., 2006.
4. Байярд Р.Т., Байярд Дж. Ваш беспокойный подросток. Практическое руководство для отчаявшихся родителей / Пер. с англ. А.Б. Орлова. М., 1991.
5. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Пер. с англ. М., 1986.
6. Богданов А.А. Тектология: Всеобщая организационная наука / Отв. ред. В.В. Попков; Сост., предисл. и ком. Г.Д. Головели; Послесл. В.В. Попкова. М., 2003.
7. Божович Л.И. Личность и ее развитие в детском возрасте. М., 1968.
8. Волович А.С. Особенности процесса социализации выпускников средней школы: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1990.
9. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. М., 1984.
10. Гинсбург М.Р. Психология личностного самоопределения: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1996.
11. Дубовская Е.М., Ефимова О.И. Межличностное восприятие и процессы социализации в учебно-воспитательных коллективах // Межличностное восприятие в группе / Под ред. Г.М. Андреевой, А.И. Донцова. М., 1981. С. 232–251.
12. Елизаров А.Н. Принцип взаимного дополнения элементов как основа детско-родительских отношений // Вестник Московского государственного

- гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Серия «Педагогика и психология». 2010. № 2. С. 31–40.
13. Елизаров А.Н. Распределение власти и ответственности в супружеской паре: описательная характеристика нормы и феноменология трудностей // Актуальные проблемы психологии: Материалы научно-практической конференции преподавателей факультета психологии МГТУ им. М.А. Шолохова, Москва, 23 апреля 2009 г. / Под ред. А.Ф. Ануфриева, А.А. Вербицкого, В.В. Манихина, В.А. Яковлева. М., 2009. С. 148–169.
  14. Елизаров А.Н. Основы индивидуального и семейного психологического консультирования: Учеб. пособие. 3-е изд., перераб. и доп. М., 2007.
  15. Елизаров А.Н. Роль духовных ценностных ориентаций в процессе интеграции семьи // Вестник Московского ун-та. Серия 14. Психология. 1997. № 3. С. 59–67.
  16. Заика Е.В., Крейдун Н.П., Ячина А.С. Психологическая характеристика личности подростков с отклоняющимся поведением // Вопросы психологии. 1990. № 4. С. 83–90.
  17. Залесский Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности. М., 1994.
  18. Кле М. Психология подростка (психосексуальное развитие) / Пер. с франц. М., 1991.
  19. Куницына В.Н. Восприятие подростком другого человека и самого себя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ленинград, 1968.
  20. Лозоцева В.Н. Об исследовании особенностей развития самосознания на рубеже младшего школьного и подросткового периодов формирования личности // Проблемы психологии современного подростка / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М., 1982. С. 28–34.
  21. Мудрик А.В. Время поисков и решений, или Старшеклассникам о них самих. М., 1990.
  22. Пасниченко А.Э. О различиях самооценки волевых качеств личности в подростковом и юношеском возрасте // Вестник Моск. ун-та. Сер.14. Психология. 1991. № 3. С. 39–45.
  23. Психосоциальная поддержка семей группы риска как условие предупреждения семейного неблагополучия и семейного насилия (Пособие для психологов и психосоциальных работников) / Под ред. С.А. Беличевой. М., 2005.
  24. Скороходова Н.Ю. Формирование ценностных ориентаций в общении у школьников // Ценностные ориентации личности, пути и способы их формирования: Тезисы докладов научной конференции (22–23 мая 1984 г.) / Отв. ред. О.Д. Леонов. Петрозаводск, 1984. С. 83–85.
  25. Скрипкина Т.П. Психология доверия: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2000.
  26. Субботский Е.В. Ребенок объясняет мир. М., 1985.
  27. Толстых А.В. Подросток в неформальной группе. М., 1991.
  28. Туревская Р.А. К вопросу о смысловой организации переживаний в подростковом и раннем юношеском возрасте // Вестник Московского ун-та. Сер.14. Психология. 1990. № 4. С. 57–64.
  29. Фарапонова Э.А., Гульбс О.А. Формирование трудовой мотивации у подростков и юношей с девиантным поведением // Психологический журнал. 1993. № 6. Т. 14. С. 46–54.

30. Франкл В. Человек в поисках смысла / Пер. с англ. М., 1990.
31. Янотовская Ю.В. О факторах родительского авторитета в условиях современной семьи // Семья и личность: Психол.-пед. социол. и мед.-психол. проблемы. Тезисы докладов Всесоюзной конференции в г. Гродно, 28–30 сентября 1981 г. / Под ред. А.А. Бодалева (отв. ред.) и др. М., 1981. С. 234–235.
32. De Wuffel, F.J. Attachment beyond childhood (Individual and development differences in parent-adolescent attachment relationships). Nijmegen-Stellingen, 1986.
33. Dreyfus E.A. Adolescence: Theory and experience. Columbus (Ohio), 1976.
34. Grotevant H.D., Cooper C.R. Adolescent Development in the Family. San Francisco, 1983.
35. Johnson C.F. Detriangulation and conflict management in parent-adolescent relationships: a model // Contemporary Family Therapy. An International Journal. 1993. V. 15. № 2. P. 185–195.
36. Kesler J. Ten mistakes parents make with teenagers: (And how to avoid them). 5 print. Brentwood (Tenn.), 1991.
37. Montemayor R. Family Variation in Parent-Adolescent Storm and Stress // Journal of Adolescent Research. 1986. V. 1. № 1. P. 15–31.
38. Pearl A. A Phenomenological Cost-Benefit Analysis Approach to Adolescence // Parent-Child Interaction. Theory, Research and Prospects. N.Y., 1981. P. 293–323.
39. Tomlinson R.K. Unacceptable Adolescent Behavior and Parent-Adolescent Conflict // Child and Adolescent Social Work. 1991. V. 8. № 1. P. 33–51.

Л.Н. Молчанова

## Профиль деятельности и состояние психического выгорания у воспитателей детских садов и учителей начальных классов общеобразовательных школ

Статья описывает исследование состояния психического выгорания у педагогов в контексте профиля профессиональной деятельности. Сделаны выводы о связи длительности профессиональной деятельности, ее субъективных и предметных условий с возникновением и генезом состояния психического выгорания.

**Ключевые слова:** состояние психического выгорания, внутрипрофессиональная дифференциация, предметные и субъективные условия деятельности, этапы длительности профессиональной деятельности, психическое выгорание воспитателей детских садов, психическое выгорание учителей начальных классов.

В настоящее время исследовательский интерес к проблеме состояния психического выгорания как профессионально-деятельностно детерминированного состояния реализуется в контексте его взаимосвязи с профессиями «помогающего» типа [1–3].

Теоретико-методологическим основанием исследования состояния психического выгорания у педагогических работников с учетом критерия внутрипрофессиональной дифференциации выступила теория В.Д. Шадрикова о функциональной психологической системе деятельности, одним из блоков которой выступает информационная основа как совокупность информации, характеризующей предметные и субъективные условия деятельности [9]. Принимая во внимание информационные основы деятельности, дифференцирующие предметные и субъективные условия деятельности педагогов с учетом квалификации и профиля образовательного учреждения мы будем рассматривать как ее профиль.

Субъективные условия деятельности воспитателей детских садов, в сравнении с условиями деятельности учителей начальных классов общеобразовательных школ, включают следующие особенности: непостоянность интенсивного рефлексирования условий и содержания предмета деятельности; использование невербальных средств общения во

время занятий с воспитанниками и одновременное отслеживание их дисциплины; высокий уровень самоконтроля и др. Среди субъективных условий деятельности учителей начальных классов общеобразовательных школ выделяют: необходимость постоянной интенсивной рефлексии условий и содержания предмета деятельности; частое, продолжительное и интенсивное общение с различными социальными группами (учащимися, родителями и администрацией школы); высокий уровень саморегуляции; необходимость длительной одновременной фиксации внимания на нескольких объектах (на плане урока, собственной рефлексии, поведении отдельных учеников и всего класса и др.).

К числу предметных условий деятельности воспитателей детских садов относят: постоянно меняющийся контингент воспитанников; усложнение требований к организации занятий и др. Предметные условия деятельности учителей начальных классов общеобразовательных школ, в отличие от условий деятельности воспитателей детских садов, сопряжены с относительно постоянным и одновозрастным контингентом учащихся; большим объемом бумажной работы, связанным с ведением документации (заполнением журналов, составлением отчетов и др.); необходимостью домашней работы по проверке письменных заданий учеников и подготовки к занятиям, осуществляемым во внеурочное время, зачастую в ущерб семейным и личным делам, отдыху и др.

Профиль профессии педагогических работников создает условия для высокого риска возникновения состояния психического выгорания [2; 3; 6–8]. Большинство современных исследователей определяют выгорание как состояние физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющееся в профессиях социальной сферы и включающее в себя три составляющих: эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию профессиональных достижений [6; 12].

В исследованиях состояния психического выгорания, посвященных детерминационным аспектам, в частности, его соотносимости с длительностью профессиональной деятельности, наблюдаются противоречивые результаты: в одних исследованиях указана соотносимость нарастания выраженности состояния психического выгорания и длительности профессиональной деятельности [4; 6], в других – отсутствие какой-либо соотносимости [10; 11]. Именно поэтому мы включили в исследовательский контекст изучение влияния длительности профессиональной деятельности на возникновение и генез состояния психического выгорания.

В настоящее время проблема проецирования внутрипрофессиональных различий на возникновение и генез состояния психического выгорания педагогических работников является малоизученной. Известно, что

учителя начальных классов имеют более высокий уровень психического выгорания, чем их коллеги, работающие в старших классах [6]. В связи с вышеизложенным целью исследования явилось изучение генеза состояния психического выгорания у педагогов в контексте профиля профессиональной деятельности.

Для реализации цели экспериментально-психологического исследования на базах детских садов, а также общеобразовательных школ г. Курса и Курской области были обследованы педагоги указанных структур в количестве 87 человек в возрасте от 22 до 61 года, из них 65 учителей начальных классов общеобразовательных школ, средний стаж профессиональной деятельности которых составил  $18,20 \pm 7,29$  лет. В исследовании также приняли участие 22 воспитателя детских садов, имеющих средний стаж профессиональной деятельности  $19,32 \pm 11,88$  лет. Градация выборки испытуемых осуществлялась по квалификационному критерию и профилю образовательного учреждения с учетом длительности их профессиональной деятельности. При этом были выделены группы, состоящие из воспитателей детских садов и учителей начальных классов общеобразовательных школ с различными этапами длительности профессиональной деятельности: до 5 лет, от 5 до 10 лет, свыше 10 лет.

В соответствии с поставленной целью исследования изучение генеза состояния психического выгорания у педагогических работников в контексте профиля профессиональной деятельности осуществлялось в рамках факторного экспериментального плана с использованием методики В.В. Бойко [1]. Статистическая обработка результатов осуществлялась с использованием пакета прикладных программ «STATISTIKA 6,0».

Анализ средних значений показателей состояния психического выгорания указал на наличие следующих результатов: у воспитателей детских садов среднее значение показателя на фазе «напряжение» составило  $X_{cp.} = 34,36 \pm 23,46$ , на фазе «резистенция»  $X_{cp.} = 44,05 \pm 18,76$ ,  $X_{cp.} = 40,23 \pm 21,42$  отмечалось на фазе «истощение». У учителей начальных классов общеобразовательных школ отмечалось среднее значение показателя фазы «напряжение», равное  $X_{cp.} = 43,80 \pm 22,28$ , фазы «резистенция»  $X_{cp.} = 57,20 \pm 20,17$  и фазы «истощение»  $X_{cp.} = 45,94 \pm 20,73$ . Качественный анализ средних значений показателей состояния психического выгорания и у воспитателей детских садов, и у учителей начальных классов общеобразовательных школ продемонстрировал умеренный уровень выраженности (за исключением фазы «напряжение» у воспитателей, средние значения которой не достигли стадии формирования), что означает факт его возникновения у педагогических работников. Сравнительный анализ средних значений показателей состояния психического выгорания в этих

профессиональных группах на всех его фазах указал на самые высокие значения у учителей начальных классов общеобразовательных школ и на значимость различий в уровнях их выраженности на фазах «резистенция» ( $U_{\text{эмп.}} = 291,0$  при  $p = 0,000$ ) и на фазе «истощение» ( $U_{\text{эмп.}} p = 431$ , при  $p = 0,000$ ). Таким образом, субъективные и предметные условия профессиональной деятельности воспитателей детских садов и учителей начальных классов общеобразовательных школ специфично проецируются на возникновение состояния психического выгорания.

Результаты изучения генеза состояния психического выгорания у воспитателей детских садов и учителей начальных классов общеобразовательных школ продемонстрировали следующие общие и специфические тенденции.

1. Наличие значимости различий у учителей начальных классов общеобразовательных школ, в отличие от воспитателей детских садов, между показателями состояния психического выгорания в уровнях их выраженности по фазам «резистенция» и «истощение» у педагогов, чья длительность профессиональной деятельности не превысила 5 лет, а также по фазам «напряжение» и «резистенция», «резистенция» и «истощение» у педагогов с длительностью профессиональной деятельности свыше 10 лет, свидетельствует о несовпадении, а, значит, и несоотнесенности указанных этапов длительности профессиональной деятельности с фазами состояния психического выгорания (таблица 1). Другими словами, у учителей начальных классов, в отличие от воспитателей детских садов, не длительность профессиональной деятельности, а преимущественно ее субъективные и предметные условия специфично проецируются на генез состояния психического выгорания.

2. Неравномерный характер развития состояния психического выгорания у воспитателей детских садов и учителей начальных классов общеобразовательных школ наблюдается в последовательности и направленности изменения его фаз и характеризуется как общими, так и специфическими особенностями. У воспитателей детских садов, как и у учителей начальных классов общеобразовательных школ, отмечается следующий порядок формирования фаз состояния психического выгорания: первой диагностируемой фазой выступает фаза «истощение» у педагогов с длительностью профессиональной деятельности до 5 лет. Затем происходит формирование фаз «напряжение» и «резистенция» у педагогов с той же длительностью профессиональной деятельности (таблицы 1, 2).

Таким образом, истощение психоэмоциональных ресурсов и психическое выгорание воспитателей детских садов и учителей начальных

Таблица 1

**Значения средних тенденций и результаты значимости различий  
показателей состояния психического выгорания воспитателей детских садов**

| №п/п        | Этапы<br>длительности | Фаза<br>«напряжение»<br>(1) |                               | Фаза<br>«резистенция»<br>(2) |                               | Фаза<br>«истощение»<br>(3) |                               | (1) – (2)            |              | (2) – (3) |     |           |     |
|-------------|-----------------------|-----------------------------|-------------------------------|------------------------------|-------------------------------|----------------------------|-------------------------------|----------------------|--------------|-----------|-----|-----------|-----|
|             |                       | $X_{cp.} \pm \delta$        | КАЧЕСТВЕННЫЙ                  | $X_{cp.} \pm \delta$         | КАЧЕСТВЕННЫЙ                  | $X_{cp.} \pm \delta$       | КАЧЕСТВЕННЫЙ                  | $X_{cp.} \pm \delta$ | КАЧЕСТВЕННЫЙ | $U_{эмп}$ | $p$ | $U_{эмп}$ | $p$ |
| 1.          | До 5 лет<br>1         | 44,25 ±<br>29,58            | В стадии<br>формирова-<br>ния | 54,00 ±<br>24,83             | В стадии<br>формирова-<br>ния | 42,75 ±<br>20,99           | В стадии<br>формирова-<br>ния | –                    | –            | –         | –   | –         | –   |
| 2.          | От 5 до 10 лет<br>2   | 24,11 ±<br>12,34            | Не сформи-<br>рована          | 31,78 ±<br>12,03             | Не сформи-<br>рована          | 40,44 ±<br>22,38           | В стадии<br>формирова-<br>ния | –                    | –            | –         | –   | –         | –   |
| 3.          | Свыше 10 лет<br>3     | 40,22 ±<br>27,55            | В стадии<br>формирова-<br>ния | 51,89 ±<br>16,12             | В стадии<br>формирова-<br>ния | 38,89 ±<br>23,09           | В стадии<br>формирова-<br>ния | –                    | –            | –         | –   | –         | –   |
| U-<br>Манна | 2 – 3                 | $U_{эмп}$                   | –                             | 11,5                         | –                             | –                          | –                             | –                    | –            | –         | –   | –         | –   |
|             |                       | $p$                         | –                             | 0,010                        | –                             | –                          | –                             | –                    | –            | –         | –   | –         | –   |

Примечание. U-критерий Манна-Уитни,  $p = 0,05$ ;  $U_{эмп}^* < U_{кр.г}^*$  – значимость различий.

Таблица 2

Значения средних тенденций и результаты значимости различий показателей состояния психического выгорания учителей начальных классов общеобразовательных школ

| №п/п | Этапы длительности  | Фаза «напряжение» (1) |                       | Фаза «резистенция» (2) |                       | Фаза «истощение» (3) |                       | (1) – (2)            |              | (2) – (3) |       |
|------|---------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|-----------------------|----------------------|-----------------------|----------------------|--------------|-----------|-------|
|      |                     | $X_{cp.} \pm \delta$  | Качественный          | $X_{cp.} \pm \delta$   | Качественный          | $X_{cp.} \pm \delta$ | Качественный          | $X_{cp.} \pm \delta$ | Качественный | $U_{эмп}$ | p     |
| 1.   | До 5 лет<br>1       | 59,33 ±<br>16,20      | В стадии формирования | 60,67 ±<br>3,21        | Сформирована          | 41,67 ±<br>1,53      | В стадии формирования | –                    | –            | 0,000*    | 0,049 |
| 2.   | От 5 до 10 лет<br>2 | 49,67 ±<br>19,25      | В стадии формирования | 65,00 ±<br>21,45       | Сформирована          | 56,11 ±<br>21,99     | В стадии формирования | –                    | –            | –         | –     |
| 3.   | Свыше 10 лет<br>3   | 41,92 ±<br>22,82      | В стадии формирования | 55,68 ±<br>20,40       | В стадии формирования | 44,45 ±<br>20,81     | В стадии формирования | 930,0*               | 0,003        | 986,5     | 0,008 |

Примечание. U-критерий Манна-Уитни,  $p = 0,05$ ;  $U_{эмп}^* < U_{кр.}^*$  – значимость различий.

классов общеобразовательных школ наступает, минуя фазу «напряжение», уже на ранних этапах профессионального становления, что свидетельствует о его дискретности и о выгорании «молодых» специалистов. Пик развития состояния психического выгорания у воспитателей детских садов приходится на период работы длительностью до 5 лет, у учителей начальных классов общеобразовательных школ – на период работы длительностью от 5 до 10 лет.

3. Кроме того, динамика фаз состояния психического выгорания воспитателей детских садов и учителей начальных классов общеобразовательных школ представлена разнонаправленно (таблицы 1, 2). Так, с увеличением длительности профессиональной деятельности на протяжении всех этапов профессионального становления у воспитателей детских садов наблюдается убывание средних значений фазы «истощение», у учителей начальных классов общеобразовательных школ – фазы «напряжение». У воспитателей детских садов на этапе профессионального становления от 5 до 10 лет происходит уменьшение средних значений фаз «напряжение» и «резистенция» до уровня несформированности, проработавших свыше 10 лет, – увеличение средних значений до стадии формирования. Такое изменение значений фаз «напряжение» и «резистенция» у воспитателей детских садов с длительностью профессиональной деятельности от 5 до 10 лет можно объяснить некоторым принятием профессии, переоценкой профессиональных ценностей и своего к ним отношения, временной компенсацией неудовлетворенности профессиональной деятельностью его досуговыми видами и бытовыми заботами (таблица 1). Кроме того, выявленная у воспитателей детских садов с длительностью профессиональной деятельности от 5 до 10 лет и свыше 10 лет статистическая достоверность различий в уровнях выраженности средних значений показателей состояния психического выгорания на фазе «резистенция» ( $U_{\text{эмп}} = 11,5$  при  $P = 0,010$ ) указывает на их значимое изменение, а ее отсутствие на фазах «напряжение» и «истощение» на протяжении всех этапов профессионализации свидетельствует о стабилизации уровня их выраженности (таблица 1).

4. У учителей начальных классов общеобразовательных школ, имеющих длительность профессиональной деятельности от 5 до 10 лет, в отличие от воспитателей детских садов, на фоне уменьшения психоэмоционального напряжения отмечается усиление, а у учителей, проработавших свыше 10 лет, – некоторое ослабление, сопротивления стрессогенным особенностям педагогической деятельности и уменьшение затрат психоэмоциональных и энергетических ресурсов, проявляющихся в экономии эмоций, а также, в зависимости эффективности общения с учениками от

настроения и субъективного к ним отношения – в негативных установках по отношению к ученикам и выполнению профессиональных обязанностей, в плохом самочувствии, в преждевременном утомлении (таблица 2). Однако на всех фазах состояния психического выгорания и на протяжении всех этапов профессионального становления учителей начальных классов общеобразовательных школ статистическая достоверность различий в уровнях выраженности средних значений показателей выявлена не была, что означает стабильный характер его генеза.

Сравнительный анализ средних значений показателей состояния психического выгорания у воспитателей детских садов и учителей начальных классов общеобразовательных школ с учетом этапов длительности их профессиональной деятельности зарегистрировал статистическую значимость различий в уровнях их выраженности на фазах «напряжение» ( $U_{\text{эмп.}} = 9,0$  при  $P = 0,005$ ) и «резистенция» ( $U_{\text{эмп.}} = 6,0$  при  $P = 0,002$ ) у педагогов с длительностью профессиональной деятельности от 5 до 10 лет. Полученные результаты свидетельствуют о специфическом проецировании профиля профессиональной деятельности воспитателей детских садов и учителей начальных классов общеобразовательных школ, чья длительность профессиональной деятельности составила от 5 до 10 лет, на генез состояния психического выгорания.

Следовательно, изучение генеза состояния психического выгорания у педагогов в контексте профиля профессиональной деятельности позволило сформулировать следующие выводы:

- у учителей начальных классов, в отличие от воспитателей детских садов, не длительность профессиональной деятельности, а преимущественно ее субъективные и предметные условия специфично проецируются на генез состояния психического выгорания;
- генез фаз состояния психического выгорания с учетом этапов длительности профессиональной деятельности носит неравномерный характер, проявляющийся в последовательности и направленности изменения его фаз; истощение психоэмоциональных ресурсов и психическое выгорание воспитателей детских садов и учителей начальных классов общеобразовательных школ наступает, минуя фазу «напряжение», уже на ранних этапах профессионального становления, что свидетельствует о его дискретности и о выгорании «молодых» специалистов;
- профиль профессиональной деятельности специфично проецируется на генез состояния психического выгорания, проявляясь в асинхронной напряженности, связанной с эмоциогенными условиями и содержанием профессиональной деятельности, и сопротивлении ее особенностям.

## Библиографический список

1. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб., 1999.
2. Коновальчук А.Н. Синдром эмоционального выгорания и его профилактика в профессиональной деятельности городских и сельских учителей: Дис... канд. психол.наук. Нижний Новгород, 2009.
3. Курапова И.А. Система отношений в профессиональной деятельности и эмоциональное выгорание педагогов // Психологический журнал. 2009. № 3. Т. 30. С. 84–95.
4. Лукьянов В.В. Эмпатия, профессиональный стаж и особенности синдрома эмоционального выгорания у психиатров-наркологов // Проблемы исследования синдрома «выгорания» и пути его коррекции у специалистов «помогающих» профессий (в медицинской, психологической и педагогической практике) / Под ред. В.В. Лукьянова, С.А. Подсадного. Курск, 2007. С. 100–102.
5. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М., 1998.
6. Орёл В.Е. Структурно-функциональная организация и генезис психического выгорания: Дис. ... д-ра психол. наук. Ярославль, 2005.
7. Рукавишников А.А. Личностные детерминанты и организационные факторы генезиса психического выгорания у педагогов: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2001.
8. Серегина И.И., Щербич Л.И. «Психологическое выгорание» преподавателей вуза: причины и последствия // Проблемы исследования синдрома «выгорания» и пути его коррекции у специалистов «помогающих» профессий (в медицинской, психологической и педагогической практике) / Под ред. В.В. Лукьянова, С.А. Подсадного. Курск, 2007. С. 140–143.
9. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М., 1982.
10. Baker M., North D., Smith D. Burnout, sense of coherence and sources of salutogenesis in social work // Psychology: J. of Human Behavior. 1997. Vol. 34(1). P. 22–26.
11. Dietzel L. C., Coursey R. D. Predictors of emotional exhaustion among nonresidential staff persons // Psychiatric Rehabilitation Journal. 1998. Vol. 21 (4). P. 340–348.
12. Maslach C., Jackson S. E. Patterns of burnout among a national sample of public contact workers // Journal of Health and Human Resources Administration. 1984. Vol. 7. P. 189–212.

Ю.В. Филатова

## Контексты ценностного отношения женщины к здоровью

Обоснована проблема контекстов ценностного отношения к здоровью у женщин на примере заболевания «рак молочной железы».

**Ключевые слова:** здоровье женщины, контекст, ценности, ценностное отношение к здоровью, рак молочной железы.

Одним из современных подходов, синтезирующих научную и практическую психологию, является *принцип контекстуализма*, «примиряющий и увязывающий воедино как можно больше противоречивых представлений современной психологической науки и ее исторических достижений», позволяя «проанализировать два несводимых друг к другу вида психологии – академическую и практическую» [3; с. 213].

По определению А.А. Вербицкого, контекст – это «система внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование им конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как целому и ее компонентам» [2; с. 137]. Автор разделяет данное понятие на «внутренний контекст» как совокупность индивидуально-психологических особенностей, знания и опыт человека, и «внешний контекст», включающий в себя предметные, социокультурные, пространственно-временные и другие характеристики ситуации [Там же].

Контекст носит смыслообразующий характер и состоит из трех главных психических измерений: включенность в широкое целое – объект-объектный контекст; преломленность через внутренний мир, субъективную смысловую реальность – субъект-субъектный контекст; включенность в деятельность субъекта – субъект-объектный контекст. Функциями контекста являются: 1) отделение центрального объекта от окружающей среды – роль границы; 2) отделение фрагмента окружения для оформления объекта-ядра и для придания ему значения и смысла [3].

Исходя из этого, изучение каждого психического явления через внешние и внутренние контексты позволяет построить целостную модель психики, что актуально и для понимания ценностно-мотивационной сферы, включая ценностное отношение к своему здоровью как систему индивидуальных связей личности с различными явлениями окружающей действительности, которые могут способствовать или угрожать здоровью человека.

Ценностное отношение к здоровью, включая в себя три взаимосвязанных компонента – эмоциональный, когнитивный и мотивационно-поведенческий, – определяет оценку индивидом своего физического и психического состояния [1; 4].

Как отмечает Березовская Т.А., «ценностное отношение к здоровью представляет собой внутренний механизм регуляции поведения, основанный на высокой субъективной значимости здоровья и его осознании в качестве предпосылки реализации своих жизненных задач, а также сопровождается активно-позитивным стремлением к его сохранению и укреплению» [1; с. 36].

В соответствии с отношением человека к здоровью выстраивается система его ценностных ориентаций, предпочтений, целей. В «здоровье» как ценность входит множество смысложизненных субценностей. По структуре здоровье как ценность состоит из двух основных компонентов: объективного – возможностей здорового человека (статусная роль в обществе, профессия, род занятий, продолжительность жизни и т.п.) и субъективного – отношения субъекта к своему здоровью, выражающемуся в предпочтениях, ценностных ориентациях, мотивации, в поведении по отношению к здоровью [8].

В России «ценность здоровья» традиционно низка и представляется неким абстрактным понятием. По результатам опросов, большая часть россиян не обращает внимания на проблемы со здоровьем. В стране ответственность за здоровье гражданина несет государство, при этом социальные науки предлагают довольно расплывчатое понимание здорового образа жизни. Фактически, ценность здоровья оказывается лишь декларируемой и не занимает ведущее место в системе жизненных ценностей человека.

Парадоксальное отношение к своему здоровью выражается в несоответствии потребности обладать хорошим здоровьем и ее практической реализацией, т.е. конкретными действиями по укреплению физического и психического благополучия. Потребность в хорошем здоровье осознается только в случае его потери или по мере утраты [6]. Существует значительный разрыв между общей декларацией, осознанием значимости и практической реализацией ценности здоровья, что неизбежно приводит к внутреннему конфликту.

Серьезным фактором самочувствия женщины является степень соответствия гендерным стереотипам, тому, насколько она отвечает образу «нормальной», «правильной» женщины. Выделены три группы стереотипов: «патриархальный», «феминистский», «эталон красоты». Первые жертвуют здоровьем ради семьи («домохозяйки»), вторые склонны к самолечению, третьи предпочитают центры эстетической медицины,

коррекцию веса. Все это обуславливает неадекватное отношение к собственным возможностям и здоровью, нечувствительность к сигналам собственного тела, приводит не только к соматическим, но и психологическим расстройствам [5].

В нашей стране все большее распространение приобретает онкологическая патология, у женщин наиболее часто встречается рак молочной железы (РМЖ). Сам факт заболевания, традиционно считающегося неизлечимым, значительно влияет на психику женщины; при этом сильный стресс вызывает необходимость операции, следствием которой являются утрата женственности и красоты, изменения в отношениях с людьми.

В этой связи все большее значение приобретают мероприятия по профилактике РМЖ. Ранняя самодиагностика, обращение к врачу-специалисту, своевременно начатое лечение возможны при реализующейся ценности здоровья в структуре личности больной. Актуальным является исследование особенностей ценностного отношения к здоровью, которое позволит определить направления психологического сопровождения больных, разработать эффективные стратегии психологической профилактики для женщин, находящихся в группе риска.

С позиций концепции контекстуализма, в соответствии с которой в зависимости от внутреннего контекста одинаковое воздействие на организм может вызывать прямопротивоположные эффекты, возникает вопрос, могут ли особенности ценностного отношения к здоровью влиять на качество здоровья женщины, снижать жизнеспособность, создавая благоприятные условия для развития опухолей? И каково содержание контекстов ценностного отношения к здоровью у женщин?

В процессе психологических консультаций и бесед с женщинами, больных РМЖ, нами было замечено, что они, как правило, достаточно хорошо контактируют с людьми, многого достигают, но не умеют использовать или получать удовольствие от достигнутого. Это непременно отражается на самооценке личности, обуславливая неадекватный уровень притязаний и актуализируя потребность в достижении.

Для женщин с РМЖ характерны социально-желательная стратегия поведения, зависимость от внешней оценки, избегание чувств и действий, выражающих осознание личной несостоятельности. При этом отношение к телу может быть инструментальным, функциональным – «здоровье нужно, чтобы быть успешной, любимой, значимой и т.д.». Доминирование ценности здоровья может не находить практической реализации – женщины могут быть абсолютно нечувствительны к сигналам недомогания, что указывает на значительно сниженную субъективную ценность здоровья.

Такое *конфликтное содержание ценностного отношения к здоровью* может приводить к потере чувствительности, невосприятию телесных сигналов и импульсов и, как следствие, к нарушению саморегуляции (в т.ч. организмической), оказывать значительное влияние на психосоматическую патологию, в данном случае, – на рак молочной железы.

С целью выявления контекстов ценностного отношения к здоровью с РМЖ нами было проведено психологическое исследование женщин с использованием опросника «Отношение к здоровью» Березовской Т.А. В исследовании принимало участие 50 женщин с РМЖ (основная группа) и 35 здоровых женщин (контрольная группа).

Выявлялась степень адекватности ценностного отношения женщин к здоровью на трех уровнях: *когнитивном* (осведомленность в сфере здоровья, понимание его роли в активной продолжительной жизни, знание основных факторов риска и антириска); *эмоциональном* (уровень тревожности по отношению к здоровью, умение наслаждаться и радоваться ему); *ценностно-мотивационном* (высокая значимость в иерархии ценностей, особенно терминальных, мотивация сохранения и укрепления здоровья); *поведенческом* (соответствие действий и поступков требованиям здорового образа жизни).

Первые три компонента рассматривались нами в качестве *внутренних контекстов* ценностного отношения к здоровью, а поведенческий компонент – *внешнего* контекста.

Контент-анализ определений понятия «здоровье» женщинами (они могли привести несколько вариантов) показал, что в основной группе испытуемых (больные РМЖ) наиболее часто встречающимися характеристиками здоровья оказались следующие: когда ничего не болит (не думаешь о болезнях) – 42%; гарантия будущего, спокойствие, уверенность в завтрашнем дне – 36%; когда оно есть, его не замечаешь – 34%; это основа всей жизни, без него ничего невозможно – 31%; то, о чем вспоминаешь в последнюю очередь – 28%; полная и активная жизнь – 28%; хорошее самочувствие, благополучие – 18%; радость, уверенность, хорошее настроение – 15%; спокойствие семьи, близких – 14%.

В контрольной группе испытуемых (здоровые женщины) наиболее распространенными характеристиками здоровья оказались следующие: хорошее самочувствие, благополучие – 41%; бодрость, энергичность, хорошее настроение – 34%; когда ничего не болит (не думаешь о болезнях) – 33%; когда можешь жить активно (в полную силу) – 27%; гарантия успешной карьеры, развития – 21%; гармония души и тела – 15%.

У женщин с РМЖ понятие «здоровье» чаще всего связывается с отсутствием болезненных ощущений, заболевания; важный смысл ценности

здоровья приобретается в контексте всей жизни (особенно ее активности, полноценности), перспектив будущего. По мнению обследуемых, от здоровья зависит эмоциональный комфорт как себя, так и близких. Здоровые женщины чаще всего связывают понятие «здоровье» с хорошим самочувствием, настроением, а при онкопатологии ценность «здоровье» приобретает глобальный смысл, абсолютно влияющий на всю жизнь.

В контрольной группе достаточно распространено восприятие здоровья как отсутствия болезненных ощущений («здоровье – когда ничего не болит»). Само это понятие зачастую несет в себе не положительный эмоциональный фон (радость, удовольствие, бодрость), а тревогу заболеть, оказаться недееспособным, немощным и т.д. Это может значительно влиять на отношение к собственному телу, восприятие его сигналов и симптомов, а, как следствие – отсутствие профилактических мероприятий и возникновение риска того или иного заболевания.

У всех больных РМЖ значения по ценностно-мотивационной шкале значительно превышают показатели по поведенческой шкале. В иерархии их ценностей здоровье занимает доминирующее место, сформирована сильная мотивация на его сохранение и укрепление, однако действия и поступки больных зачастую не соответствуют заявленным требованиям. Это может указывать на существенные изменения в ценностно-мотивационной сфере в связи с онкологическим заболеванием, когда демонстрируемая ценность здоровья не соответствует ее реализации.

Болезнь способствовала трансформации ценностно-мотивационной сферы, произошел «сдвиг мотива на цель» [6]. В своих ответах больные часто указывали, что «здоровье – это то, о чем вспоминаешь в последнюю очередь», «когда не думаешь о болезнях», что ярко свидетельствует об отношении к собственному здоровью до заболевания. Очевидно, что в этот период испытуемые не придавали ведущего значения здоровью, не обращали внимания на те или иные недомогания, и только в момент болезни остро осознали последствия такого отношения. Обследуемые, с одной стороны, утверждали значимость здоровья в своей жизни, а с другой – отмечали слабое использование способов поддержания здорового образа жизни. Так, на вопрос «Если вы чувствуете недомогание, то...» испытуемые чаще всего выбирали варианты: «стареетесь не обращать внимания», «сами принимаете меры, исходя из своего прошлого опыта» и т.п.

Таким образом, в иерархии ценностей больных здоровье занимает доминирующее место, сформирована сильная мотивация на сохранение и укрепление здоровья, однако их действия и поступки им не соответствуют, что может указывать на то, что демонстрируемая ценность не

соответствует ее реализации. Доминирование ценности здоровья может являться травматической реакцией на переживание болезни либо указывать на социальную значимость этой ценности.

Проведенное исследование показало, что ценностное отношение у женщин с РМЖ носит дезадаптивный характер, когда внутренний контекст (особенно его ценностно-мотивационный компонент) доминирует над внешним контекстом (поведенческим компонентом).

Наряду с тем, что для здоровых женщин (по сравнению с больными РМЖ) характерно более гармоничное соотношение всех контекстов ценностного отношения к здоровью, замечена следующая тенденция – здоровье ассоциируется не с активной, полноценной, насыщенной жизнью, а буквально с отсутствием получения медицинской помощи, что может влиять на риск возникновения тех или иных заболеваний женщин.

Возможно, что дезадаптивное содержание ценностного отношения к здоровью у женщин с РМЖ присутствует внутри общих изменений в структуре их ценностно-мотивационной сферы; определенная конфигурация мотивационных установок и ценностных ориентаций – в значении внутренних и внешних контекстов развития – сопровождают, провоцируют либо поддерживают ситуацию, в которой прогрессирующее развитие нездоровых клеток в организме становится возможным. Это – предмет дальнейшей научной разработки эффективной психологической стратегии профилактики и коррекции рака молочной железы.

#### Библиографический список

1. Березовская Р.А. Ценностно-мотивационные особенности отношения человека к своему здоровью // Материалы конференции «Психолого-социальная работа в современном обществе: проблемы и решения. 22–23 апреля 2010 года». – СПб., 2010. С. 111–114.
2. Вербицкий А.А. Контекст (в психологии) // Психологический лексикон: Энциклопедический словарь: В 6 т. М., 2005. Т. 1. С. 137–138.
3. Вербицкий А.А. Калашников В.Г. Категория «контекст» в психологии и педагогике: Монография. М., 2010.
4. Ларионова И.С. Здоровье человека как социальная ценность. М., 2003.
5. Рогачева Т.В. Мужские и женские стереотипы отношения к здоровью в современной России // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2010. № 4. URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 12.05.11).
6. Тхостов А.Ш. Психология телесности. М., 2002.

Юдина Е.В.

## Исследование жизнестойкости у студентов-психологов

В статье представлены результаты эмпирического исследования жизнестойкости у студентов 3 курса факультета психологии. Дано описание понятия жизнестойкости, подчеркнута важность исследования и формирования этого качества у будущих психологов. Автор представляет сравнительный анализ выраженности жизнестойкости у студентов-психологов, обучающихся по разным специальностям: консультирование и психология управления.

**Ключевые слова:** жизнестойкость, вовлеченность, контроль, принятие риска, жизнестворчество, студенты-психологи.

Исследование феномена жизнестойкости личности становится очень актуальным в последнее время: изучается содержание этого феномена, связь его с другими личностными качествами, особенности выраженности его у разных групп, ставятся практические задачи по формированию жизнестойкости [1; 3; 4; 6]. Современные условия, в которых личность живет и реализуется, называют экстремальными и стимулирующими развитие стресса. Это приводит к общему снижению чувства безопасности и защищенности современного человека, повышению уровня тревоги, психосоматическим заболеваниям. В связи с этим исследование личностных качеств, развитие которых формирует позитивное отношение к жизни и повышает уверенность человека в своих способностях решать проблемы, брать ответственность на себя за свое благополучие, является одной из первостепенных задач позитивной психологии. К таким личностным качествам относят жизнестойкость.

Бесспорно, развитие жизнестойкости у будущих психологов является одной из важнейших задач их личностно-профессионального развития. Жизнестойкость является одним из основных качеств, которые позволяют практическому психологу в процессе профессионализации избегать возможную личностную деформацию и другие деструктивные личностные проявления, в том числе развитие синдрома эмоционального выгорания [7]. Таким образом, исследования жизнестойкости будущих психологов актуальны и имеют практическую значимость.

Студенческий период считается в психологии центральным периодом становления человека, личности в целом, проявления самых разнообразных интересов, среди которых профессиональные интересы являются

важнейшими [4]. Современные студенты (особенно студенты 3 курса) переживают свое становление и развитие через наложение ряда кризисов: возрастные кризисы; кризисы индивидуальной жизни, которые включают кризисы нереализованности, опустошенности, бесперспективности; кризисы профессионального обучения; внешние, глобальные, экзистенциальные, связанные с нестабильностью настоящего и неопределенностью будущего [Там же]. В то же время, именно во время студенчества происходит формирование жизнестойкости и жизнестойкого совладания со стрессами. Жизнестойкость личности в учебно-профессиональной деятельности может способствовать повышению физического и психического здоровья молодежи, успешной адаптации в стрессовых ситуациях, успешной самоактуализации и личностной исполненности [7].

Понятие жизнестойкости (*hardiness*) как систему убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром вводит в психологию С. Мадди [5]. Это свойство личности, включающее в себя три сравнительно автономных компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска. Выраженность этих компонентов и жизнестойкости в целом препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания (*hardy coping*) со стрессами и восприятия их как менее значимых [Там же].

Жизнестойкость включает в себя три компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска.

1. *Вовлеченность (commitment)* определяется как «убежденность в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности» [Там же]. Человек с развитым компонентом вовлеченности получает удовольствие от собственной деятельности. Отсутствие подобной убежденности порождает ощущение себя «вне» жизни [Там же].

2. *Контроль (control)* представляет собой убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован. Противоположность этому – ощущение собственной беспомощности. Человек с сильно развитым компонентом контроля ощущает, что сам выбирает собственную деятельность, свой путь [Там же].

3. *Принятие риска (challenge)* – убежденность человека в том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, неважно, позитивного или негативного. Человек, рассматривающий жизнь как способ приобретения опыта, готов действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск, считая стремление к простому комфорту и безопасности обедняющим жизнь

личности. В основе принятия риска лежит идея развития через активное усвоение знаний из опыта и последующее их использование [5].

В отечественной психологии Д.А. Леонтьев вводит близкое к понятию жизнестойкость понятие жизнетворчество, которое он определяет как расширение мира, расширение жизненных отношений [2]. Жизнетворчество направляет фокус внимания человека не в себя, а наружу. Мадди также уделяет большое внимание отношению личности с миром. При развитой жизнестойкости характер взаимоотношений личности с миром становится более открытым, что повышает способность испытывать любовь, получать поддержку, увеличивает интерес к миру и окружающим.

Также Мадди выделяет два пути личностного развития: конформистский и индивидуалистский. Индивидуалист обладает собственным смыслом, ответственностью за свой жизненный путь, способностью контролировать биологические и социальные потребности, выбирать духовность и качественно высокий уровень удовольствий. Для индивидуалиста характерен высокий уровень жизнестойкости, в отличие от конформиста. Мадди отмечает, что благодаря личностному росту со временем человек начинает мыслить глубже, становится более сложным и индивидуализированным [5]. Профессия психолога-консультанта предполагает индивидуалистское развитие личности, к тому же в ходе профессионализации это качество усиливается и способствует формированию индивидуалистских установок и формированию жизнестойкости и у клиентов, с которыми работает психолог.

На основании проведенного анализа литературных источников мы предположили, что студенты, обучающиеся по специальности «консультирование», обладают более высоким уровнем жизнестойкости, чем студенты, выбравшие специальность «управление», т.к. характер деятельности консультирования более глубокий, творческий, менее прагматичный, требующий эмпатичного включения. В качестве испытуемых в исследовании выступили 42 человека, в возрасте от 19 до 21 года. В обеих группах было по 21 человек. Средний возраст 19,5 лет. Все испытуемые являются студентами психологического факультета 3 курса МГГУ им. М.А. Шолохова. Для изучения жизнестойкости использовалась методика Сальвадоре Мадди, адаптированная Д.А. Леонтьевым [3].

Результаты жизнестойкости для выборки в целом говорят о среднем уровне жизнестойкости – 75,17. Отдельно для студентов-консультантов (группа 2) характерны средние значения по всем шкалам жизнестойкости, однако по шкале «Принятие риска» 17,9 баллов, что является выше среднего значения 13,9. А для студентов-управленцев характерны

значения ниже среднего по шкале «Вовлеченность» – 26,76 (при средних значениях 37,64).

То, что консультанты показали значения выше среднего по шкале «Принятие риска» характеризует их как открытых опыту, убежденных в том, что все то, что с ними случается, способствует их развитию. Полученные данные свидетельствуют о том, что консультанты готовы действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск, что является важным и необходимым для эффективности консультативного процесса. Кроме того, отношение к своей деятельности как процессу усвоения опыта помогает консультантам быть открытыми для супервизии и воспринимать свои успехи и ошибки как основу для формирования профессиональной идентичности и упрочению профессиональной позиции.

Для получения достоверности данных при сравнении выраженности жизнестойкости у студентов разных специальностей был проведен сопоставительный анализ по t-критерию Стьюдента с использованием программы Statistica 5 (таблица 1).

Таблица 1

| Наименование шкал         | Среднее значение |          | t-критерий | p-уровень |
|---------------------------|------------------|----------|------------|-----------|
|                           | группа 1         | группа 2 |            |           |
| Вовлеченность             | 34,619           | 26,762   | 3,327      | 0,002     |
| Контроль                  | 28,905           | 27,095   | 0,969      | 0,339     |
| Принятие риска            | 17,857           | 15,905   | 1,429      | 0,161     |
| Общий балл жизнестойкости | 80,571           | 69,762   | 2,271      | 0,029     |

По результатам сравнительного анализа данных по тесту «Жизнестойкости» нами выявлены значимые различия по шкалам «общая жизнестойкость» и «вовлеченность». Более высокий показатель уровня жизнестойкости характеризует консультантов как способных жить и выдерживать экзистенциальную тревогу, тревогу потери смысла, тревогу, сопровождающую выбор будущего. Данное качество способствует не только выдерживать неопределенность, но и действовать творчески, по-новому, выбирая определенный риск, что является важной основой для эффективной консультативной и психотерапевтической деятельности. Более высокий показатель по шкале вовлеченность (t-критерий 3,32) характеризует консультантов как убежденных, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное. Люди с развитым компонентом вовлеченности получают большее удовольствие

от собственной деятельности. Недостаточно выраженная вовлеченность приводит к стойкой неудовлетворенности своей деятельностью, ощущению своей незначительности и синдрому эмоционального выгорания, что характерно для многих личностей, работающих в системе управления.

Выявленные нами в данном исследовании более высокие показатели по жизнестойкости у консультантов эмпирически подтверждают положение многих авторов о важности развития таких качеств, как способность переживать свое бессилие и эмпатическое присутствие с людьми, переживающими глубинные экзистенциальные кризисы и потери. Устойчивость к глубинному переживанию своих кризисов, столкновение и проживание душевной боли, минуя депрессию, а сохраняя чувство жизнестойкости, открытости, способствует эффективному пребыванию в процессе психологической помощи другому [3; 7].

В заключение хотелось бы отметить, что благодаря жизнестойкости люди воспринимают жизненные проблемы как менее угрожающие и реагируют на них более позитивными эмоциями, максимально включены в социальные отношения с окружающими, что, безусловно, является одним из важнейших условий эффективной деятельности практического психолога.

#### Библиографический список

1. Александрова Л.А. К концепции жизнестойкости в психологии. URL: <http://institute.smysl.ru> (дата обращения: 15.06.2011).
2. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е изд., испр. М., 2003.
3. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М., 2006.
4. Логинова М.В. Психологическое содержание жизнестойкости личности студентов.: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2010.
5. Мадди С. Теории личности: сравнительный анализ. СПб., 2002.
6. Наливайко Т.В. Исследование жизнестойкости и ее связей со свойствами личности: Дис. ... канд. психол. наук. Челябинск, 2006.
7. Юдина Е.В. К проблеме синдрома выгорания у психологов-консультантов: экзистенциальный подход // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Серия «Педагогика и психология». 2011. № 1. С. 109–115.

**Беляев Геннадий Юрьевич** – кандидат педагогических наук, член-корреспондент Академии педагогических и социальных наук; старший научный сотрудник, Центр теории воспитания Учреждения РАО «Институт теории и истории педагогики». E-mail: gennady.belyaev2011@yandex.ru.

**Беляева Алла Владимировна** – кандидат медицинских наук; доцент кафедры физиологии и экологии человека с основами медицинских знаний, Московский государственный областной университет. E-mail: 29fdada@mail.ru.

**Березина Татьяна Николаевна** – доктор психологических наук; профессор кафедры общей и практической психологии, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: tanbercz@mail.ru.

**Елизаров Андрей Николаевич** – кандидат психологических наук; доцент кафедры общей и практической психологии, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: psychologia@narod.ru.

**Елшанский Сергей Петрович** – доктор психологических наук, доцент; профессор кафедры клинической психологии, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: ye\_@mail.ru

**Носиров Саъдулло Шукулоевич** – кандидат педагогических наук; заведующий отделом воспитания, Таджикский финансовый институт. E-mail: nosirov1965@mail.ru.

**Носкова Татьяна Николаевна** – доктор педагогических наук, профессор; декан факультета информационных технологий, заведующий кафедрой информатизации образования, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. E-mail: info@fit-herzen.ru.

**Молчанова Людмила Николаевна** – кандидат психологических наук; старший преподаватель кафедры социальной работы, Курский государственный медицинский университет. E-mail: molchanowa.liuda@yandex.ru.

**Павлова Татьяна Борисовна** – кандидат педагогических наук; доцент кафедры информатизации образования, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. E-mail: info@fit-herzen.ru.

**Панькина Екатерина Викторовна** – аспирант кафедры общей и практической психологии МГГУ им. М.А. Шолохова; старший преподаватель кафедры общей и практической психологии, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: my-katerina@rambler.ru.

**Самохвалов Максим Игоревич** – аспирант кафедры психолого-педагогического образования МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: a.aksun@gmail.com.

**Слуцкая Лариса Евдокимовна** – кандидат искусствоведения, доцент; проректор по учебной работе, профессор кафедры истории и теории исполнительского искусства, Московская государственная консерватория им. П.И. Чайковского. E-mail: education@mosconsv.ru.

**Степанова Людмила Анатольевна** – кандидат педагогических наук; доцент кафедры социальной и семейной педагогики, Российский государственный социальный университет. E-mail: hotel\_eden@mail.ru.

**Филатова Юлия Валерьевна** – соискатель кафедры социальной и педагогической психологии МГГУ им. М.А. Шолохова; старший преподаватель кафедры социальной и педагогической психологии, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: yuliya-filatova@mail.ru.

**Шаронова Евгения Геннадьевна** – кандидат педагогических наук, доцент; преподаватель дисциплин педагогического цикла, Чебоксарский филиал МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: evgenija-sharonova@rambler.ru.

**Юдина Елена Витальевна** – кандидат психологических наук; доцент кафедры общей и практической психологии, МГГУ им. Шолохова. E-mail: elvit@bk.ru.

**Янбухтин Тимур Александрович** – соискатель кафедры психолого-педагогического образования МГГУ им. М.А. Шолохова; главный специалист Центра физической культуры и спорта Юго-Восточного округа г. Москвы. E-mail: timur.1980@inbox.ru.

**A. Belyaeva, G. Belyaev**

Healthy lifestyle  
as an integral criterion  
for modern theory of moral education

The article reviews key content items of health education in high and higher school as an integral criterion in the sphere of science and culture. System transformations in the fields of science contiguous to education and connected with human health face new forms, challenges and risks of controversial socialization process seriously influence the contents of social and moral education and therefore reflect upon prospects of a lifelong education, dynamics of its traditions and innovations.

**Key words:** healthy lifestyle, socialization, theory of social and moral education, competency of a teacher, key life competences, key professional competences of modern teachers, health and its components, contiguous fields of science, dynamics of traditions and innovations.

**T. Berezina**

Occurrence of positive  
and negative base emotions  
under the influence of base odors

The interrelation of base odors with base positive and negative emotions is investigated in the article. It is supposed that each base odor causes one of the basic emotions on the subconscious level. The associations that a person has under the influence of seven basic odors have been studied. Following interrelations have been found: flower smell causes emotions of pleasure, fruit – emotion of pleasure, mint – emotion of surprise, putrefactive – emotion of disgust, camphoric – emotion of grief, musky – anger, caustic – fear.

**Key words:** smells, base odor, emotions, base emotions.

### A. Elizarov

Mutual completion of elements  
as basis of parent-teenager  
and parent-adolescent relationships

In the article the results of parent-teenager and parent-adolescent relationships analysis based on the conceptions of A.A. Bogdanov and A.F. Anufriev are presented. It is suggested that teenagers and adolescents need: a) parents' attitude which satisfies a child's sense of independence, b) communication which develops a child's world outlook. Preconditions of these are family's benevolence, respectfulness, stability, self-reflection, and communication competence of adults.

**Key words:** teenager, adolescent, conflict, value, communication, attachment, personality, adaptation, upbringing, responsibility.

### S. Elshansky

Research of internal perception  
as a significant direction of modern psychology

The role and value of research of internal perception for modern psychology are analyzed in the given article. It is noticed that for many years internal (in particular, intrareception) perception was an undeveloped area of psychology, and only recently a few research works in this area recently have started to appear. The conclusion is drawn that research of phenomenology of internal perception and its sign-symbolical mediation in norm and a pathology, questions of formation of internal corporal experience, determination of mental processes and behaviour signals of internal perception, construction of psychological models of processes of internal perception can become an important direction of modern psychology.

**Key words:** internal perception, intrareception, corporality of the person, internal experience.

### Yu. Filatova

Contexts of value attitude  
of women to health

The article deals with the contexts of value attitude of women to health on the example of breast cancer.

**Key words:** health of a woman, values, value attitude to health, breast cancer.

**L. Molchanova**

The structure of activity and condition of mental burning out of tutors of kindergartens and teachers of primary comprehensive schools

The article depicts research of conditions of mental burning out of tutors of kindergartens and teachers of primary comprehensive schools. It is underlined that there is a connection between the duration of professional activity, its subjective and objective conditions and the state of the mental burning out.

**Key words:** a condition of mental burning out, inter-professional differentiation, objective and subjective conditions of activity, stages of duration of professional work, mental burning out of tutors of kindergartens, mental burning out of primary school teachers.

**S. Nosirov**

The peculiarities of learning general and specific concepts in the formation of intellectual knowledge

The author of the article explores the features of learning basics and specific concepts in the formation of intellectual knowledge of schools, gymnasiums and lyceums trainees. He pays attention to the difficulties faced by a teacher nowadays in the intellectual knowledge formation and analyzes specific examples. The author draws attention to the learning concepts, process stages, expands on the functions of a precise definition of specific and general concepts.

**Key words:** intelligence, intellectual knowledge, scientific laws, concepts, the process of learning, definition.

**T. Noskova, T. Pavlova**

Changing of teacher's activity in the educational environment network of higher school

The article considers activity of the teacher with application of network information technology. The basic changes which should be shown in pedagogical activity are designated. The role of the teacher in the course of formation of the information educational environment is underlined. High quality of educational services can be reached if the teacher dynamically reacts and transform the activity according to the changes occurring in both Russian global educational and the information field.

**Key words:** informatization of education, informational and educational environment, educational communication, network communication, communication activity.

### **Pankina E.V.**

On the issue of the relation between the concepts of “psychological maturity and self-actualization” in the psychology of personality

The article describes approaches to the understanding of personal responsibility as the basis for the healthy functioning of the individual. The author examines the phenomenon of learned helplessness as the opposite to responsibility phenomenon and comes to the conclusion that personal responsibility, as well as helplessness, may be formed as a result of purposeful action.

**Key words:** personality, responsibility, self-actualization, maturity, learned helplessness.

### **M. Samokhvalov**

Essence and meaning of high school student’s economic culture

The article is focused on the high school student’s economic culture. The author presents definitions of the following concepts: “economic culture of the society”, “economic culture of a person”, “high school student’s economic culture”. The author dwells on the components of the economic culture of a high school student: personal, motivation and evaluative, cognitive, activity-practical.

**Key words:** economic culture of the society, economic culture of a person, high school student’s economic culture, components of the economic culture of a high school student.

### **E. Sharonova**

Issues of preparing students majoring in pedagogy to extra-curricular work

The article draws attention to the preparation of students to socio-ecological upbringing of school pupils. It presents criteria, indicators and levels of readiness. The author has conducted diagnostic research of the use of form of socio-ecological upbringing in Chuvash comprehensive schools.

The article presents the topics of a specially designed course for the students on the investigated issue.

**Key words:** socio-ecological upbringing, extra-curricular work, students majoring in pedagogy.

### **L. Slutskaya**

Socio-philosophical basis of development and transformation of contemporary music and educational paradigms

The article is devoted to the understanding of the processes that are happening in the modern system of professional music education. The author analyses the image of sociocultural environment at the present moment as well as conceptual systematic-synergetic approach to investigating problems of professional music education. It also pays attention to the integrative role of philosophy in understanding the logics of development and transformation of pedagogical paradigms in the system of professional music education.

**Key words:** professional music education, music education, systematic-synergetic approach, music and educational paradigm, phenomenon of creativity, philosophic basis of understanding a personality.

### **L. Stepanova**

Moral and aesthetic aspects of teacher's training in 1930-50-th: M.A. Danilov's and M.M. Rubinshtein's views

The article observes and analyses the views of the famous native teachers Danilov and Rubinshtein on the perspectives of professional teachers training in not simple period of qualitative changes in education priorities. A great accent is made on the humanistic constituent part of their views, which in spite of its difficult approval in 1930–50-th, has been very topical up to the present.

**Key words:** moral and aesthetic teacher's qualities, pedagogical education, pedagogical ethics, M.A. Danilov, M.M. Rubinshtein.

### **T. Yanbukhtin**

The process of formation of a healthy lifestyle of a person in the history of pedagogy

The article presents the views of some native and foreign philosophers, teachers, methodologists on the importance of value of a healthy lifestyle for

a person as a member of a community. Special attention is paid to the situation in the present day Russia and its social peculiarities of sport and health activity.

**Key words:** healthy lifestyle, personality, history of pedagogy, physical training, “sport for everybody”.

### **E. Yudina**

Research of viability of students majoring in psychology

The article is devoted to a positive personal characteristic – viability. The author presents the results of empirical research of viability. The conclusion is that future counselors have a higher level of viability in comparison with the future managers.

**Key words:** viability, commitment, control, risk taking, challenge.

Статья принимается одним файлом, названным фамилией автора (соавторов) в формате Word.

К статье прилагается анкета автора: фамилия, имя, отчество (полностью); ученая степень, звание (если имеются); должность; место работы/учебы или соискательства (полное название в именительном падеже); почтовый адрес (место проживания); телефон; E-mail.

Затем следует заглавие, аннотация статьи (8–10 строк) и ключевые слова (не более 10).

Резюме на английском языке должно включать: название статьи; фамилию, инициалы автора(ов); аннотацию, ключевые слова.

Объем статей не должен превышать 30 000 знаков, включая пробелы (т.е. 16 типовых машинописных страниц), а рецензии или отзывы на книгу – 3 страниц. Помимо бумажного, необходимо представить электронный вариант:

- редактор Microsoft Word;
- шрифт Times New Roman;
- формат А4, кегль 14 обычный – без уплотнения;
- чертежи, графики, диаграммы, схемы должны быть выполнены с учетом возможностей черно-белой печати (четко, без мелких деталей, недопустимо использование фона, полутонов, цветных элементов);
- текст без переносов;
- межстрочный интервал – полуторный (компьютерный);
- выравнивание – по ширине;
- поля – верхнее, нижнее, правое, левое – не менее 2,5 см;
- номера страниц – внизу посередине, на первой странице номер не указывать;
- абзацный отступ – 1,25 см;
- ссылки на литературу приводятся непосредственно после фрагмента, требующего ссылки на источник, в квадратных скобках;

– библиографический список располагается в конце текста (входит в общий объем статьи и формируется по алфавиту, сначала идет литература на русском языке, затем – на иностранном).

К предлагаемым для публикации статьям прилагается отзыв научного руководителя и рекомендация кафедры, где выполнена работа. Редакционная коллегия проводит независимое рецензирование.

Автор гарантирует соответствие содержания файла на электронном носителе бумажному варианту.

### **Контактная информация**

Редакция расположена по адресу:

109240, Москва, ул. Верхняя Радищевская, д. 16–18, комн. 223.

Тел.: (495) 647-4477, доб. 11-351 – директор РИЦ Наумова Татьяна Николаевна, главный редактор Алексеева Алла Александровна.

E-mail: izdat\_mgopu@mail.ru.

Издание  
подготовили  
к печати  
сотрудники  
редакционно-  
издательского  
центра  
Редактор –  
*А. А. Козаренко*  
Корректор –  
*А. А. Алексеева*  
Обложка, макет,  
компьютерная  
верстка  
*М. В. Кантакузен*

ВЕСТНИК  
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА  
им. М. А. ШОЛОХОВА

2011.3

Электронная версия журнала: [www.mgoru.ru](http://www.mgoru.ru)

Сдано в набор 06.09.2011 г.  
Подписано в печать 14.09.2011 г.  
Формат 60×90 1/16. Гарнитура «Times New Roman».  
Объем 7,5 п. л.  
Тираж 100 экз. Заказ № \_\_\_\_\_  
Отпечатано с оригинал-макета заказчика  
в типографии ФГНУ «Росинформагротех»,  
141261, Московская обл., пос. Правдинский, ул. Лесная, д. 60.