

**СИБИРСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Научное периодическое издание

3/2013

Новосибирск

«Сибирский педагогический журнал» включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК РФ

Новая редакция Перечня утверждена решением Президиума Высшей Аттестационной Комиссии Минобрнауки России от 19 февраля 2010 года № 6/6



Электронная версия журнала размещена на платформе
Научной электронной библиотеки: www.elibrary.ru
Периодичность 6 раз в год.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Т. А. Ромм, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

Р. И. Айзман, Заслуженный деятель науки РФ, зам. главного редактора, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск

Г. С. Чеснокова, ведущий редактор, кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирск

Н. П. Абаскалова, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

Р. О. Агавелян, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

Е. В. Андриенко, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

Д. Ю. Ануфриева, доктор педагогических наук, доцент Новосибирск

И. Л. Беленок, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

Н. Я. Большунова, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

В. А. Зверев, доктор исторических наук, профессор, Новосибирск

З. И. Лаврентьева, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

А. А. Чернобров, доктор филологических наук, профессор, Новосибирск

T. A. Romm, editor in chief, Doctor of Pedagogical Sciences, Novosibirsk

R. I. Aizman, Honored member of Science of Russian Federation, Assistant to the editor-in-chief, Doctor of Biological Sciences, Professor, Novosibirsk

G. S. Chesnokova, Leading editor, Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, Novosibirsk

N. P. Abaskalova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

R. O. Agavelyn, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Novosibirsk

E. V. Andrienko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

D. U. Anufrieva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

I. L. Belenok, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

N. Ya. Bolshunova, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Novosibirsk

V. A. Zverev, Doctor of Historical Sciences, Professor, Novosibirsk

Z. I. Lavrentyeva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

A. A. Chernobrov, Doctor of Philological Sciences, Professor, Novosibirsk

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

В. А. Адольф, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск

Е. И. Артамонова, доктор педагогических наук, профессор, Москва

Р. М. Асадуллин, доктор педагогических наук, профессор, Уфа

М. А. Галагузова, доктор педагогических наук, профессор, Екатеринбург

Э. В. Галажинский, доктор психологических наук, действительный член РАО, профессор, Томск

А. Д. Герасёв, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск

Д. А. Данилов, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Якутск

И. Ф. Исаев, доктор педагогических наук, профессор, Белгород

А. Ж. Жафяров, доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Новосибирск

Н. Э. Касаткина, доктор педагогических наук, профессор, Кемерово

V. A. Adolph, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Krasnoyarsk

E. I. Artamonova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Moscow

R. M. Asadulin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ufa

M. A. Galaguzova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ekaterinburg

E. V. Galazhinsky, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Full Member of the RAE, Tomsk

A. D. Gerasev, Doctor of Biological Sciences, Professor, Rector of NSPU, Novosibirsk

D. A. Danilov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Yakutsk

I. F. Isaev, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Belgorod

A. K. Zhafyarov, Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Novosibirsk

N. E. Kasatkina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kemerovo

Т. К. Клименко, доктор педагогических наук, профессор, Чита
А. Д. Копытов, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, профессор, Томск
В. М. Лопаткин, доктор педагогических наук, профессор, Барнаул
Л. И. Лурье, доктор педагогических наук, профессор, Пермь
В. И. Матис, доктор педагогических наук, профессор, Барнаул
А. В. Мудрик, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва
А. Я. Найн, доктор педагогических наук, профессор, Челябинск
В. И. Петрищев, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск
С. М. Редлих, доктор педагогических наук, профессор, Новокузнецк
Е. Л. Руднева, доктор педагогических наук, профессор, Кемерово
Г. И. Саранцев, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Саранск, Мордовия
Н. Л. Селиванова, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва
Ю. В. Сенько, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Барнаул
А. М. Сидоркин кандидат педагогических наук, PHD, Москва
В. Я. Сinenko, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Новосибирск
А. И. Субетто, доктор философских наук, доктор экономических наук, профессор, Санкт-Петербург
Ф. Ш. Терезулов, доктор педагогических наук, профессор, Уфа
В. Э. Штейнберг, доктор педагогических наук, профессор, Уфа
М. С. Яницкий, доктор психологических наук, профессор, Кемерово

Зарубежные члены:

И. Д. Бех, доктор психологических наук, профессор, действительный член Национальной академии педагогических наук (НАПН) Украины, Киев
А. К. Кусайнов, Президент Академии педагогических наук Республики Казахстан, доктор педагогических наук, профессор, Алматы
Ричард Зинсер, профессор, доктор, Западный Мичиганский университет, США
Эндрю Тарговски, Президент Международного общества сравнительного анализа цивилизаций, Президент Центра Экологического Бизнеса, профессор, доктор, Западный Мичиганский университет, США

Учредитель: ФГБОУ ВПО

«Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге (4.11.2004)

Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации

Свидетельство о регистрации ПИ №PC77-52466 от 21.01.2013

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс по каталогу «Почта России» 32358

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» 40633

«Сибирский педагогический журнал» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией. Ссылки на журнал при цитировании обязательны

ISSN 1813-4718

© ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2013

© Сибирский педагогический журнал, 2013

Т. К. Klimenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chita
A. D. Kopytov, Doctor of Pedagogical Sciences, Corresponding Member of the RAE, Professor, Tomsk
V. M. Lopatkin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Barnaul
L. I. Lurie, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Perm
V. I. Matis, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Barnaul
A. V. Mudrik, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow
A. Y. Nine, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chelyabinsk
V. I. Petrishchev, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Krasnoyarsk
S. M. Redlikh, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novokuznetsk
E. L. Rudneva, Doctor of Pedagogical Sciences, Kemerovo
G. I. Sarantsev, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Saransk, Mordovia
N. L. Selivanova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow
U. V. Senko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the RAE, Barnaul
A. M. Sidorkin candidate of pedagogical sciences, PHD, Moscow
V. Ya. Sinenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Novosibirsk
A. I. Subetto, Doctor of Philosophical Sciences, Doctor of Economics, Professor, St.-Petersburg
F. Sh. Teregulov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ufa
V. E. Shteinberg, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ufa
M. S. Yanitsky, Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Kemerovo

International section:

I. D. Bekh, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Full Member of NAPO of Ukraine, Kiev

A. K. Kusainov, President of APN R. Kazakhstan, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Almati

Richard W. Zinser, Doctor, Professor, Western Michigan University, USA

Andrew Targowski, President of the International Society for the Comparative Study of Civilizations (ISCSC), Director of the Center for Sustainable Business Practices, Doctor, Professor, Western Michigan University, USA

Founder: FSBEЕ HPE

«Novosibirsk State Pedagogical University»

The Journal is registered in Paris in the international registration directory (4.11.2004)

The journal is registered by the Ministry for Press, Broadcasting and Mass Communication of the Russian Federation

Certificate of registration PI №PC77-52466 on 21.01.2013

Distributed by subscription and at retail.

Subscription index in the directory «Mail of Russia» 32358

Subscription index in «Rospechat» 40633

“Siberian pedagogical journal” is included in the system of the Russian Index of Scientific Citing

Reprinting of materials from the journal is allowed only in agreement with the editorial board. Links to the journal when citing are required

ISSN 1813-4718

© FSBEЕ HPE «Novosibirsk State Pedagogical University», 2013

© Siberian pedagogical journal, 2013

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ НАУЧНОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

Система образования – один из наиболее влиятельных жизнеобеспечивающих социальных институтов, органично связанных с фундаментальными основами общественного устройства.

В сложившихся условиях резко возрастает просветительная и воспитательная роль профессиональных научных периодических изданий.

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в современных условиях; для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей и технологий педагогического образования; презентации достижений научных школ; анализа передового педагогического опыта Сибирского федерального округа.

Приглашая к сотрудничеству, редакционная коллегия и редакционный совет «Сибирского педагогического журнала» рассчитывают на то, что авторы журнала будут стремиться к постижению современных глубинных и противоречивых основ процессов развития, воспитания, социализации и образования личности, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

Мы ждем ваши статьи, раскрывающие, обобщающие результаты исследований по другим психолого-педагогическим вопросам, а также оригинальные статьи по психологическим, педагогическим, социальным и философским проблемам современного образования.

Приглашаем вас к участию в работе нашего журнала.

SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL SCIENTIFIC PERIODICALS

System of education is one of the most influential and vital social institutions, connected with the fundamentals of a society.

Nowadays the educational and enlightening role of professional scientific periodic editions grows steadily.

“The Siberian pedagogical journal” is an open and independent tribune for defining the strategies of development of education in the first decades of the new century. It contributes to methodology, innovations, conceptual models and technologies of pedagogical education.

Inviting to collaboration, the editorial board and editorial council of “the Siberian pedagogical journal” expect that the authors of the journal should cooperate in comprehension and in-depth analysis of current complicated and inconsistent educational process. Colleagues can share their experience of using various educational techniques, discuss the progressive tendencies in preparation of highly qualified specialists.

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENS

СТРАТЕГИЯ И РЕСУРСЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Адольф В. А.** Вызовы времени – становление профессионально образовательного сообщества 9
- Зейналов Г. Г., Шулугина Г. А., Шаркова Ю. В.** Образование в контексте инновационного развития 14
- Головин О. В., Кончиц Н. С., Турыгин С. П.** Состояние физического здоровья школьников и технология его комплексной оценки 18

К 70-ЛЕТИЮ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ: ИНСТИТУТ ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

- Селиванова Н. Л.** Предпосылки создания перспективных моделей воспитания 25
- Алиева Л. В.** Модели внешкольного воспитания: научные подходы и анализ современной практики 30
- Шустова И. Ю.** Сохранение и развитие тенденций коллективного воспитания в современном образовании 36
- Беляев Г. Ю.** Актуальные направления и модели воспитания в современной зарубежной практике 42
- Степанов П. В.** Структура воспитательной деятельности педагога как объясняющая модель 49

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

- Чурекова Т. М., Москаленко И. В.** Формирование нравственных ценностей в аспекте феноменологической педагогики 57
- Разуваев С. Г.** Социализация современного студенчества как теоретическая проблема 63
- Вдовина Е. Г., Лазаренко И. Р.** Контент-анализ слагаемых компетентного подхода при обучении классных руководителей толерантности старшеклассников 67
- Рыбалко Л. Н.** Формирование экологического мировоззрения учащихся с помощью эколого-эволюционного подхода к изучению естественнонаучных дисциплин 72

STRATEGY AND RESOURCES OF MODERN EDUCATION

- Adolf V. A.** Contemporary challenges – the development of the professional-educational network 9
- Zeynalov G. G. Shulugina G. A., Sharcova Y. V.** Education in the context of innovation development 14
- Golovin O. V., Konchits N. S., Turygin S. P.** Condition of physical health of school students and technology of its complex as-sessment 18

BY THE 70TH ANNIVERSARY OF RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION: INSTITUTE OF THEORY AND HISTORY OF PEDAGOGICS

- Selivanova N. L.** Background prerequisites for prospective models of parenting 25
- Aliyeva L. V.** Non-formal education model: analysis of modern scientific approaches and practices 30
- Shustova I. Y.** Preservation and development trend of collective education in the modern educational practice 36
- Belyaev G. Y.** Current trends and models of education in contemporary international practice 42
- Stepanov P. V.** Structure of the pedagogical activity of the teacher as explanatory model 49

ISSUES OF EDUCATION AND TRAINING

- Churekova T. M., Moskalenko I. V.** The formation of moral values in the light of phenomenological education science 57
- Razuvaev S. G.** Socialization of modern students as a theoretical problem 63
- Vdovina E. G., Lazarenko I. R.** The content analysis composed competence-based approach to the content of education of class teachers on education of tolerance of seniors 67
- Rybalko L. N.** Formation of environmental outlook students with ecological and evolutionary approach to education natural science disciplines 72

Байназарова Т. Б., Сыздыкбаева А. Д. Нетрадиционные техники рисования как путь развития творческих способностей дошкольников	Baynazarova T. B., Syzdykbaeva A. D. Nontraditional techniques of art drawing as a way of development of creative preschooler's abilities
77	77
Мерзон Е.Е. Организационно-педагогические условия развития одарённости школьников педагогами высших школ	Merzon E. E. The higher school teaching facilities for educating gifted school-children
81	81
Кравец О. А. Современные подходы к моделированию образовательного пространства специальной (коррекционной) школы VIII вида	Kravets O. A. Contemporary approaches to the modeling of the learning environment of the special (correctional) school of the third type
86	86
Ганчукова Д. Р. Моделирование процесса формирования эмоционально-ценностного опыта младших школьников средствами педагогической арт-терапии	Ganchukova D. R. Modeling of process of forming of emotionally valuable experience of junior schoolchildren by means of pedagogical art-therapy
91	91
Юрловская Ю. А. Проектные технологии как средство развития индивидуальности учащихся	Yrlovskaya I. A. Design technologies as development tool of identity of pupils
94	94

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Дмитриев А. А. К вопросу моделирования профессиональных компетенций бакалавра специального (дефектологического) образования	Dmitriev A. A. The question of modeling professional competences of a bachelor of special (defectology) education
98	98
Полякова Т. С. Историко-профессиональная подготовка учителя математики как фактор переидентификации педагогико-математического образования в образовании университетского типа	Polyakova T. S. Historical professional training of mathematics teacher as the factor of re-identification of pedagogical mathematical education into education of university type
105	105
Павлова Т. Л., Цигулёва О. В. Компетентностный подход как основа развития профессиональной мобильности	Pavlova T. L., Tsiguleva O. V. Competence-based approach as basis of development of professional mobility
111	111
Жанысова А. Б. Сущность компетентностно-комплексной формы обучения бакалавров не математической специальности ..	Janissova A. B. Summary of competence-context format education bachelors nonmathematical specialties
115	115
Расщепкина Н. А. Субъективно-ориентированный подход к формированию потенциала самоопределения как компонента инновационного потенциала студента	Rasshchepkina N. A. Subject-oriented approach to the formation of self-determination potential as a component of a student's innovation potential
121	121
Иванов И. В. Научные основы соматического образования в профессиональной дидактике	Ivanov I. V. Scientific basis of somatic education professional didactics
128	128
Абдуразакова Д. М., Магомедова Р. М. Социально-правовая активность как условие формирования правосознания студента ..	Abdurazacova D. M., Magomedova R. M. Socio-legal activity as a condition of legal consciousness formirvoaniya students
113	133
Кобелева Е. П., Матвиенко Е. Н. Отраслевое профессиональное образование: иноязычная подготовка будущих экономистов – международных в транспортном вузе ..	Kobeleva E. P., Matvienko E. N. Industry-oriented professional education: foreign language teaching of students specializing in international business (transport university)
137	137

PROFESSIONAL EDUCATION

Павлова Л. Н. Характеристики управления и менеджмента в аспекте профессиональной деятельности педагога..... 142	Pavlova L. N. Leadership and management of the teacher 142
Чудина Е. Е. Становление профессионально-личностного саморазвития будущего учителя в вузе 147	Chudina E. E. Formation of professional and personal self-development of future teacher in higher education institution..... 147
Лапин Д. В. Формирование общекультурных компетенций будущих бакалавров по работе с молодёжью в мультикультурном образовательном пространстве вуза..... 152	Lapin D. V. Development of cultural competences of future bachelors specializing in the work with youth in the multicultural learning environment of the university 152
Наумов П. Ю., Скибицкий Э. Г. Педагогические условия развития системы ценностей будущих офицеров внутренних войск МВД России 157	Naumov P. Y., Skibitskiy E. G. Pedagogical conditions of the development of the system of values of future officers of internal military forces of russian ministry of internal affairs 157

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Психология индивидуальности

Руденский Е. В. Социально-психологическая виктимология личности как психотехническая система социальной терапии виктимной личности..... 162
Перевозкина Ю.М., Дмитриева Н. В., Перевозкин С. Б., Рюмина Т. В., Ганпанцурова О. Б. Построение конструктора для изучения доминантного архетипа 168
Белокопытов Ю. Н. Параметры порядка самоорганизующейся команде менеджеров. 175
Руденская Ю. Е. Факторы онтогенетической виктимизации личности в интерактивной системе семьи..... 180
Шамшикова Е. О., Шамшикова О. А., Рехлова А. И. Взаимосвязь психологических границ и статусов эгоидентичности у однополых близнецов 184
Дьячков А. В. Индивидуальная специфика перевода иностранного текста при различном соотношении первой и второй сигнальных систем человека..... 190
Клепикова Н.М., Шамшикова О. А. Динамика оптимального нарциссизма и нарциссических состояний 195
Кошкарров В.И., Бородина В. Н., Кадетова Л. А. Исследование взаимосвязи одиночества и самооценки у подростков..... 201

PSYCHOLOGICAL STUDIES

Psychology of individuality

Rudensky E. V. Social and psychological viktimologiya of the personality as psychotechnical system social therapy of the viktimny personality 162
Perevozkina J. M., Dmitrieva N. V., Perevozhkin S. B., Ryumina T. V., Ganpanturova O. B. Creating a construct for studying of the dominant archetype 168
Belokopytov Y. N. A rank parameter in a self-organizing management team 175
Rudenskaya J. E. Factors of ontogenetic victimization of the personality in the interactive system of the family..... 180
Shamshikova E. O., Shamshikova O. A., Rehlova A. I. Interrelation of psychological boundaries and ego-identity statuses in a same-sex twins..... 184
Dyachkov A. V. Individual specificity in foreign texts translating at a different ratio of the first and the second signaling systems..... 190
Klepikova N. M., Shamshikova O. A. Dynamics of optimum personal narcissism and narcissistic states..... 195
Koshkarov V. I., Borodina V. N., Kadetova L. A. Study on the relationship of loneliness and self-esteem in adolescents 201

Психология образования

- Большунова Н. Я., Инчина М. В.** Технология организации занятия в детском саду в формах игры средствами сказки 206
- Агавелян О. К., Агавелян Р. О., Первозкин С. Б., Первозкина Ю. М., Ганпанцурова О. Б.** Влияние текста на предэкзаменационный стресс у студентов 214
- Тюрин П. Т.** Творческие задачи: многообразие решений и неоднозначность интерпретаций 218
- Арсеньева М. В., Баряева Л. Б.** Изучение особенностей воспроизведения текстов литературных произведений дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи 228
- Ивлева М. Г., Лапатина Л. В.** Нарушение формирования просмотрового чтения у учащихся с задержкой психического развития. 233
- Лучшева Л. М.** Связь психологических особенностей педагогов с результативностью распознавания эмоций по паралингвистическим характеристикам голоса 237
- Феценко Е. С.** Специфики восприятия искусства воспитанниками специальных детских учреждений 241

Духовно-нравственное развитие личности

- Серова О. Е.** Метафизическое единство личности: историко-психологическое исследование 245
- Донцов А. В.** Современное состояние религиозности как личностного качества 251

Военная психология

- Оспенников С. В., Шулаков А. В.** Структура личностного роста преподавателя военно-образовательного учреждения ВВ МВД России, особенности и условия его развития 257
- Дьячков А. А.** Дифференциально-типологические особенности лиц с выраженным практическим мышлением на примере военнослужащих 264
- Чихачёв М. В.** Психологическая адаптация в исследованиях военных психологов 269

Psychology of Education

- Bolshunova N. Y., Inchina M. V.** The technology of organization of classes in a kindergarten in the form of a game by means of a fairy tale 206
- Agaveljan O. K., Agaveljan R. O., Perevozhkin S. B., Perevozhkina J. M., Ganpanturova O. B.** Text influence on of stress preceding an examination at students 214
- Tyurin P. T.** Creative tasks: variety of solutions and ambiguity of interpretation 218
- Arsenyeva M. V., Baryaeva L. B.** Study of the peculiarities of texts rendering by the children with strong speech disorders 228
- Ivleva M. G., Lopatina L. V.** Disorders in development of a scanning reading competence of pupils with mental retardation 233
- Luchsheva L. M.** Communication psychological sobennostya of teachers with the rezutativnost raspoznavanya of emotions on paraligvistichesky to voice characteristics ... 237
- Fetsenko E. S.** Specifics of perception of art by pupils of special child care facilities 241

Spiritual and moral development of the personality

- Serova O. Y.** Metaphysical unity of the personality: historical and psychological study 245
- Dontsov A. V.** Modern condition of religiosity as a personal quality 251

Military Psychology

- Ospennikov S. V., Shulakov A. V.** The structure of personal growth of a teacher of the military educational institution of internal military forces of russian ministry of internal affairs, peculiarities and conditions of its development 257
- Dyachkov A. A.** Differentially-typological peculiarities of people with definite practical thinking (on the example of future army officers) 264
- Chikhachev M. V.** Psychological adaptation in researches of military psychologists 269

СТРАТЕГИЯ И РЕСУРСЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.0+316.3/4

Адольф Владимир Александрович

Доктор педагогических наук, профессор кафедры управления образованием педагогики Красноярского государственного педагогического университета им. В.П.Астафьева, adolf@kspu.ru, Красноярск

ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ - СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СООБЩЕСТВА

Аннотация Разрешение проблем профессионального образования предполагает поиск путей включения его в глобализирующееся общество. Особое значение отводится каждому профессиональному сообществу, как в смене парадигмы образования, так и в преодолении рыночных взаимодействий. Предпосылки для проектирования нового взаимодействия видятся в сетевой системе организации процесса подготовки, переподготовки и повышении квалификации всех субъектов сообщества в организации тьюторского сопровождения данного процесса.

Ключевые понятия: профессиональное сообщество, коллективная мыследеятельность, информационно-сетевое взаимодействие.

Adolf Vladimir Aleksandrovich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Pedagogic and Education Management, Krasnoyarsk V.P. Astafyev State Pedagogical University, adolf@kspu.ru, Krasnoyarsk

CONTEMPORARY CHALLENGES – THE DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL-EDUCATIONAL NETWORK

Abstract. The resolving problems of the professional education implies identifying the ways to include it to the globalizing society. Particular importance is attached to each professional network both in the change of the educational paradigm, and in the overcoming market interactions. The prerequisites for the development of the new system of interaction refer to the organization of the network of all levels of the professional education of all subjects of the network, and to the tutor support of this process.

Keywords: professional network, collective thinking activity, information and network interaction.

Формирование запроса на новые образовательные смыслы требует коллективного взаимодействия, коллективной мыследеятельности профессионального (учащиеся, педагоги, ученые, тьюторы, представители производства, власти и бизнеса, практические работники) сообщества. Возникает потребность выявления группового субъекта, способного выразить иное понимание сущности практики образования, осуществлять целенаправленный поиск и находить выходы для разрешения складывающихся ситуаций и противоречий в текущий момент. Особенностью сегодняшней ситуации стало понимание того, что система образования не только определяет непосредственно воз-

можности роста экономики, но и решает вопрос опережающего культурного роста личности, которая будет способна (или не способна) создать экономику, существовать в экономике, равно как и общество завтрашнего дня. То, что это общество будет использовать знание (усвоенную информацию) в качестве главной движущей силы, более или менее ясно сегодня всем. Однако рассуждения по поводу того, что из себя может представлять образование, учреждения образования этого самого завтрашнего дня, у нас все еще отдают дань спекулятивному духу. На передний план выдвигаются информационные, сетевые интересы общества знаний, идей, которые в нашей образова-

тельной системе, увлеченной организационными и экономическими преобразованиями, к сожалению, мало знакомы и на практике игнорируемы [1; 2; 3].

Как дети могут лучше *мыслить*, а педагоги лучше *учить мыслить* в условиях галопирующего роста и социоэкономической экспансии знания. Эта проблема радикальным образом акцентирует внимание к вопросу о динамическом *содержании* и инновационных *методах* в управлении образованием, о том содержании и тех методах, которые способны эксплицировать культурное будущее в сегодняшнем ученике, студенте, специалисте. Может быть, роль учителя, его функции приобретают другие смыслы? Или речь идет об особой, генеративной системе управления, об особом когнитивном многообразии образовательных учреждений страны.

Педагогическая теория, и образовательная практика имеют дело с совершенно *новой* задачей, идущей от общества, которое вынуждено представлять свое культурно аутентичное «сегодня» через призму вполне *конкретного* и отличного от него «завтра». Казалось бы, реформирование образования идет непрерывно, на протяжении уже не одного десятка лет. Значительных эффектов достигнуть пока так и не удается. Да, подготовка подрастающего поколения к взрослой жизни, его социализация, являются важнейшими задачами семьи, школы и государства особенно сейчас, в период, когда идет очередная ломка многих устоев и принципов общественно-социальной жизни. Основополагающая проблема сложившейся ситуации определяется тем, что сегодня отсутствуют понятные способы включения образования в современное общество. Возникает вопрос, где и как осуществить поиск людей, способных в условиях кризиса традиционализма, возрастающей динамики общественной жизни, развития человеческой свободы взять на себя ответственность за себя, за свое саморазвитие, за инновационное обновление общества.

Хотя в современных цивилизационных условиях роль социального института по образованию человека все больше берет на себя открытое образование. А это приводит к смене места, которое занимают образовательные учреждения в «образовании» человека. Система образования чаще всего

вынуждена выполнять свои функции авторитарно, что отталкивает от нее как способных учеников, так и талантливых педагогов.

Как понимать, что образование адекватно запросам времени? Представляется, что необходимо, прежде всего, понять, в чем особенности «этого времени», этого периода общественно-исторического развития? Какова роль, значение, смыслы образования на данном этапе? Затруднения такого понимания заключаются в том, что, находясь внутри временного интервала, требуется изыскать возможности описания пространства культуры, в которой осуществляется образование как феномен, строится и действует институализированная система образования, удовлетворяются индивидуальные образовательные запросы. Становится важным определение хронотопа образования, его системной характеристики пространственно-временных параметров как внешних, так и с внутренних позиций. Современное образование вступило в кардинальное противоречие не только с настоящим, но и будущим. Не обеспечивая социальные потребности в настоящем, мировая образовательная система сложилась таким образом, что фактически игнорирует будущее, находя свое «комфортабельное» существование в «воспоминаниях о прошлом». Для разрешения обозначенного противоречия образованию требуется придать опережающий, сетевой характер, а для этого необходимо преодолеть искусственный консерватизм профессионально-педагогической сферы. Взгляд на образование предполагает одновременно нескольких ракурсов рассмотрения: как культурного феномена, как личностного достояния, как социально-организованной системы. Образование следует рассматривать не только как индивидуально-общественную форму развития (в системе «человек – социум»), но и как всеобщую мироустроительную форму, рассматривающую эволюцию всего сопряженного с человеком универсума – социокультурного, природного, космического, антропологического. В этом смысле образование видится, прежде всего, как процесс взаимодействия человека с миром. Постиндустриальная культура характеризуется открытостью, развитостью сети коммуникаций, информационной насыщенностью. Она требует от человека готовности к жизнеде-

тельности в условиях неопределенности, конкуренции, ответственного отношения к себе, к Другому, к Миру, к результатам и продуктам своей жизнедеятельности, к будущему. Именно человек с его профессиональным ресурсом и творческим потенциалом становится основной производительной силой и субъектом культурной эволюции [4; 5].

Разработка доктрины образования, моделей его развития следует связать с долгосрочными целями развития страны, региона. К настоящему моменту в рамках государственной политики в области образования разработаны концептуальные и программные документы, определяющие стратегические цели и конкретные шаги по модернизации системы образования. Предполагаемые преобразования, носят временной характер и не имеют заданного конечного результата, так как горизонты и границы будущего постоянно изменяются. Возникает вопрос в доставке этих ориентиров конкретным адресатам. Нам представляется, что разработанные документы должны становиться непосредственным руководством к действию практическим работникам образования, науки и производства. Именно они призваны взять на себя обязательство стать субъектом эволюции профессиональной культуры специалиста, самоопределившись в новой культуре и созидать ее. Сложность данного процесса заключается в том, что в условиях индустриального общества, когда образ жизни характеризовался относительной стабильностью, практические работники могли ждать от науки, ученых, административно-управленческого персонала разработки новых методических рекомендаций, разъяснений, указаний, а учащиеся способных педагогов это реализовать. В условиях стремительных перемен такое ожидание становится бессмысленным и даже опасным.

В практике обновления управлением системы образования в соответствии с потребностями современного общества на первое место выходят вопросы «кто?», «как?», «когда и где?» «чем?» следует управлять. Вопросы: «кто?» и «какой?» «этот кто?» становятся ключевыми. Именно «кто?» с определенными базисными ценностями, профессионально-педагогическими позициями, культурными регулятивами может осуще-

ствить осознанный, инновационный выбор того «как?», «когда и где?» «чем?» управлять в условиях конкретной образовательной реальности. Какие они? Что они должны знать и уметь? Что они должны? Что они могут? На что они могут надеяться? Вот далеко не полный перечень вопросов, на которые нам уже сегодня предстоит найти если не ответы, то хотя бы примерные ориентиры.

Социологические исследования по выявлению у учащихся мотивов к будущей профессиональной деятельности показывают, что они приобретают явно выраженную прагматическую направленность, что существенно сказывается на их адаптацию к новым жизненным ситуациям. Выявлены существенные изменения в ценностных ориентациях различных групп населения под влиянием перемен, совершающихся в социуме. Причем, наиболее чувствительна к этим переменам учащаяся молодежь, не обремененная традициями прошлого и чутко воспринимающая новые веяния.

Исходя из этого можно предположить, что профессионально-педагогическое сообщество способно выступить мощным рычагом, обеспечивающим выход образования из любой сложной ситуации, если оно проявит свою предельную субъектность, в соответствии с запросами информационного общества. Залогом успеха становится коллективная мыследеятельность, коллективно-сетевое взаимодействие, создающее систему переходов от того, что индивидуализировано, к тому, что может быть обобществлено партнерами по коммуникации и, наоборот, от того, что разделяется членами коммуникации, к тому, что может быть освоено индивидуальным субъектом коммуникации. Важно запустить механизмы самоорганизации, имманентно характерные развивающейся культурной эпохе, создать условия для использования внутреннего потенциала самоорганизации профессионально- педагогического сообщества.

Одно из направлений формирования коллективного субъекта, ориентированного на разрешение возникающих в образовательной практике противоречий, можно вычленил из существующей реальности. Хотелось бы обратить внимание на разнообразные конференции, семинары, форумы, сессии в которых участвует значительное

количество педагогов, ученых, представителей власти, производства и бизнеса разных стран, вузов, регионов. А вот услышаны ли они там? Как и кто организует взаимодействие, управляет процессом коллективной, сетевой мыследеятельности? Каким образом определяются цели таких событий? Кто и как осуществляет сопровождение обозначенной деятельностью? Возможны ли переговорные, экспериментальные площадки между учеными-теоретиками, учеными-практиками (а такие существуют?), педагогами-исследователями, общественно признанными педагогами-новаторами, «ищущими» и «страждущими» педагогами, административно-управленческим персоналом, представителями государственной власти и бизнеса?

Исходя из поставленных вопросов, нам хотелось бы взглянуть на информационно-сетевое взаимодействие в рамках открытого, сетевого университета. Представляется, что такая «структура» вполне закономерное явление. Представляется, что организованное сетевое взаимодействие способно обеспечить диалог всех заинтересованных в развитии образования, науки и экономики сторон. Государство, ставя задачи, обучать каждого всему, обеспечивать равные возможности и условия, может увидеть важность создания условий для развития дидактической мысли, ограниченные возможности реализации государственных целей в настоящий момент. Представители образовательной практики, производства и бизнеса могут осмыслить свою потребность в переходе на новый уровень теоретических абстракций и увидеть возможности их практической реализации, сформировать соответствующий образовательный (самообразовательный) запрос. Ученые, исследователи могут вычленивать то общее, единственное и отдельное, сущность которых проявляется в многообразии образовательных практик. Сотрудничество может способствовать созданию понятийного аппарата, направленного не только на объяснение процессов происходящих на разных образовательных площадках, но и на обеспечение процесса преобразования этих практик в соответствии с современными тенденциями развития общества, на создание возможностей обеспечить преемственность образо-

вательных реформ, на разработку механизмов адаптации универсальных положений к конкретным жизненным реалиям. Требуется поворот к осознанному поиску группового субъекта, обладающего способностью осуществлять целенаправленный поиск и находить выход для разрешения складывающихся в образовательной и производственной практике противоречий в текущий момент. Выход в создании системы информационно-сетевого управления образованием в рамках одного вуза или всей системой образования. Ее предназначение – постоянное формирование и поиск людей, способных разрешать жизненно важные проблемы образования и науки в контексте современного культурного этапа общественного развития непосредственно на местах, приближенных к практике. Возможность проектного управления своей деятельностью (в том числе и процессом подготовки) и результатом своей деятельности позволит не создавать новых административно-хозяйственных структур, а собирать группы людей под выполнение конкретных проектов в заданный интервал времени.

Нам представляется, что высказанные в рамках статьи суждения позволяют в настоящем разглядеть истоки путей движения профессионального сообщества к образованию будущего, отвечая на вызовы времени. Очень важно своевременно выявлять, обозначать проблемы и трудности, иметь смелость ставить конкретные задачи по поиску способов их успешного разрешения, организовывать коллективную, сетевую мыследеятельность. Актуальность данного постулата состоит в необходимости сохранения традиций, преемственности российского образования, его вековых достижений, интеллектуального потенциала, которые могут быть потеряны в период порой непродуманных реформ.

Библиографический список

1. Адольф В. А., Ильина Н. Ф. Инновационная деятельность в образовании: проблемы становления // Высшее образование в России. – №1. – 2010. – С. 81–87.
2. Адольф В. А., Аношин С. В., Гришаев С. В. Управление проектированием профессиональной подготовки выпускника гуманитарного вуза в рыночных условиях: монография. – М.: Издательский дом «АТИСО». – 2011. – 303 с.

3. *Адольф В. А., Ковалевич И. А.* Воспитание информационной культуры учащихся в контексте профессиональной ориентации // Сибирский педагогический журнал. – №8 – 2009. – С. 73–81.

4. *Адольф В. А., Ковалевич И. А., Чуряева Н. П.* Проектирование системы профессионального образования в условиях комплекса «школа-вуз-предприятие» // Казанский психолого-педагогический журнал. – № 4. – 2011. – С. 77–87.

5. *Адольф В. А., Журавлева О. П.* Развитие личностного потенциала студента в процессе

профессиональной подготовки // Сибирский педагогический журнал. – № 2. – 2012. – С. 21–27.

6. *Адольф В. А., Ильина Н. Ф.* Факторы и принципы обеспечения становления региональной системы непрерывного инновационного педагогического образования // Научный журнал. Альма-матер. – 2012. – №11. – С. 48–50.

7. *Сергеев М. И.* Отчет Центра комплексных социологических исследований КГПУ им.В.П.Астафьева. – Красноярск: РИО КГПУ, 2010. – 268 с.

Зейналов Гусейн Гардаш оглы

Доктор философских наук, профессор кафедры философии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева» zgg@mail.ru, г. Саранск

Шулугина Галина Анатольевна

Кандидат философских наук, доцент кафедры философии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева», shuluginagalina@mail.ru, г. Саранск

Шаркова Юлия Владимировна

Аспирант кафедры философии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева», philosophy@mordgpi.ru, г. Саранск

ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ*

Аннотация: Данная статья предпринимает попытку проанализировать цели, задачи и модель современного образования. В стратегические цели современного образования входят: преодоление духовного кризиса общества, формирование субъекта инноваций, т.е. человека с инновационными качествами, инновационным мышлением с такими личностными качествами как гражданская ответственность, правовое самосознание, самостоятельность, уважительное отношение к природе; переосмысление задач воспитания как первостепенного приоритета образования. Образование должно представлять собой модель динамично управляемой опережающей и непрерывной системы, которая предвидела бы и удовлетворяла потребности настоящих и будущих поколений, что и соответствует духу новой инновационной стратегии развития общества.

Ключевые слова: инновационное развитие общества, управляемое опережающее и непрерывное образование, модель образования, инновационное мышление.

Zeynalov Guseyn Gardash ogly

Doctor of Philosophy, professor of the department of Philosophy at Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseyev, zgg@mail.ru, Saransk

Shulugina Galina Anatolyevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the Department of Philosophy at Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseyev, shuluginagalina@mail.ru, Saransk

Sharcova Yuliya Vladimirovna

Post-graduate student of the department of Philosophy at Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseyev, philosophy@mordgpi.ru, Saransk

EDUCATION IN THE CONTEXT OF INNOVATION DEVELOPMENT

Abstract: This article makes an attempt to analyze the purposes, tasks and a model of the modern education. The strategic objectives of modern education are: overcoming the spiritual crisis of society, forming the subject of innovation, i.e. man with innovative qualities, innovative thinking with such

* Научное исследование проведено при финансовой поддержке Минобрнауки России в рамках реализации федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы: соглашение на предоставление гранта №14.B37.21.0989. Тема гранта «Методология развития социокультурных констант образовательного пространства инновационного вуза в структуре устойчиво-развивающегося общества».

The scientific research is conducted with financial support of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation as part of the federal target program «Scientific and scientific and pedagogical personnel of innovative Russia» for 2009–2013: the agreement for a grant No. 14.B37.21.0989. The subject of the grant is «The methodology of development of social and cultural constants of educational space of innovative higher education institution in the structure of the steady developing society».

personal qualities as civil liability, legal identity, independence, respect for nature, redefining tasks of education as a primary priority of education. Education should be a model of dynamically operated advancing and continuous system which would expect and satisfied requirements of the real and future generations and in the spirit of the new innovation strategy development.

Keywords: innovative development society, controlled anticipatory and continuing education, educational model innovative thinking.

По мнению специалистов Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), сегодня «... преимущества стран ... определяются ... все больше – техническими инновациями и конкурентным применением знаний» [7, с. 7–8]. Обозначившаяся в глобальном масштабе тенденция экономизации знания, внесла изменения не только в традиционные аспекты существования и функционирования науки, но обусловила возникновение особого интереса к сфере образования.

Традиционная модель образования строится на кумулятивистских представлениях и на антитезе «технология – искусство». В рамках этой модели «образование понимается как овладение, прежде всего, интеллектуальными аналитическими знаниями в совокупности с рецептурной информацией, определенными практическими умениями и навыками» [6, с. 207]. Здесь транслируются каноны и образцы интерпретации действительности, которые основаны на классическом типе рациональности и естествознании. А это означает, что в процессе образования знание преподносится безотносительно к субъекту образования, к его индивидуальному миру и жизненным целям.

Понятие образования исходит из слова образовать, образовывать, создавать, формировать. Образ человека, которого необходимо образовать в рамках системы образования предлагается обществом. Наш современник не только должен отвечать требованиям глобализации, виртуализации и экологизации [3]. Развитие цивилизации свидетельствует, что в сознании нашего современника должны формироваться такие человеческие качества, как креативность и инновационность мышления, честность и порядочность, творческая самостоятельность и рациональная деятельность, гражданская ответственность и правовая грамотность, межнациональная толерантность.

В этой связи, следует отметить, что формирование культуры нового типа путем из-

менения содержания образования за счет внедрения новых знаний может не привести к желаемому результату, поскольку главная функция образования останется по-прежнему прагматической. Это передача накопленных предшествующими поколениями истинных знаний и профессионализация. Вместе с тем, получение научных знаний не является достаточным основанием для придания человеческой деятельности смысла.

Более перспективным, но чрезвычайно сложным, нам представляется путь кардинального изменения самой модели образования и преодоление имеющегося в системе образования противоречия: между формальным предметным знанием и «жизненным миром» субъекта образования, «в котором практически разворачивается вся наша жизнь» [2, с. 166].

Базовой идеей новой модели образования может стать идея общего мира (природы, человека и общества). Это должно привести к изменению прагматического понимания реальности как «совокупности явлений», всегда частных, которые обнаруживает человеческая деятельность по ходу своего преобразующего и производящего вмешательства в мир. Задачей сферы образования должно стать создание максимально полных условий для раскрытия «истинно человеческого, ориентированного на целостную организацию сознания, и потому сугубо гуманитарного знания во всех фундаментальных областях, а вовсе не только в гуманитарных предметах» [1, с. 41]. Организация предметной информации должна быть выражена не только в совокупности форм, языком которых выступает традиционный дискурс, но также и в системе смыслов, опирающейся на герменевтику.

Человек образовывается в рамках определенной культурной, искусственно созданной среды. Следовательно, человек как продукт культуры, то же искусственное явление. Современная культура все более ориентируется на самого человека, на развитие его

интеллекта, его инновационно-творческих способностей и мышления. В связи с этим современное образование уже не слепо следует за развитием техники и человеческих потребностей, а обгоняет их, становится ведущей силой прогресса материального и духовного производств. Оно формируется как целостный интегральный организм, оказывающее стимулирующее воздействие на общественное производство.

Если прежде образование развивалось как отдельная часть социального целого и выступало в качестве транслятора готовых знаний, то теперь оно начинает пронизывать все сферы жизни, т.к. превращается в производителя нового научного знания и информации необходимых в материальном производстве, политике и общественной деятельности, здравоохранении и системе образования.

Образовать человека способно только то знание, которое развивает потенциальную способность субъекта самостоятельно осмысливать все проявления сущего и осуществлять в себе самом преобразования, необходимые для постижения истины. По мнению М. Фуко, коренным принципом образования должен стать давний принцип «заботы о себе» и его частный случай «познай самого себя». Актуальность этого принципа для современного образования, М. Фуко связывает с недостаточностью педагогики и необходимостью признания ее герменевтической природы. Забота, как определенный образ действий, осуществляемый по отношению к самому себе, равнозначна заботе о своей душе. По мнению философа, забота о себе должна способствовать развитию умения заботиться о других. Идеи М. Фуко [8], касающиеся педагогики и образования, на наш взгляд, могут оказаться полезными для формирующейся новой парадигмы образования.

Знания человечества образуют сложную систему, которая выступает в виде социальной памяти, которая передается от поколения к поколению, от народа к народу с помощью механизма социальной наследственности – культуры. В современной культурной ситуации приобретение знания уже не рассматривается как абсолютная, самодостаточная ценность, безотносительная к утилитарному применению результатов образования. Зна-

ние не есть цель, а инструмент, направленный на производство информации – главного товара постиндустриального общества.

Следовательно, знание становится ценным только при наличии возможности его практического использования, а сам процесс познания все чаще характеризуется как адаптационный процесс, предполагающий овладение набором компетенций. Овладение базовыми компетенциями позволит современному человеку в будущем самостоятельно находить необходимую информацию, использовать ее для принятия решения, достижения определенной цели, а также быть готовым к действию в разнообразных ситуациях.

Современная эволюционно-синергетическая парадигма ориентирует современное образование на понимание «познания как этапа глобального эволюционного процесса, как жизнедеятельности, рождающей новый уровень сложности» [9, с. 107], что предполагает развитие нового типа мышления – диалогового, коммуникативного, кооперативного, опирающегося на междисциплинарное знание. И это в свою очередь ставит перед системой образования задачу подготовки специалистов, способных к такого рода профессиональной деятельности.

Наблюдающийся кризис прежнего вида легитимации знания и замена апелляции к благу апелляцией к финансовой эффективности повлиял и на условия проведения научной деятельности. Современные ученые вынуждены все больше сил и времени тратить на создание и презентацию образа, необходимого для успеха в конкурсах на получение грантов, стипендий для обучения за границей, заказов и на всякие услуги и т.п. В данном случае, расцветают социальные технологии адекватные симуляции компетентности ученого. Ученый должен быть в постоянных поисках исследовательских фондов, грантов, которые смогут финансировать его консультирование, конференции, академические обмены, перманентное образование. Это не свидетельство об упадке академической науки и этики, это – ее новое состояние.

Высокая «плотность» научного сообщества рождает огромное количество идей, что не дает возможности, что бы их досконально изучить и апробировать. Наиболее эффек-

тивным становится презентация образа идеи или теории. В таком случае, образование не только должно давать человеку в процессе обучения академические знания, но и формировать компетенции для презентации своих идей, теорий, продвигать их, быть готовым к их непринятию научным сообществом.

Инновационное развитие страны ориентирует систему образования на формирование целостной личности, воспитанной на основе современной мировой и национальной культуры. Понятно, что модель образования XXI века при решении задач инновационного развития должна претерпеть кардинальную трансформацию и ориентироваться не на воспроизводство прошлого, а на производство будущего. Современная система образования оказалась не в состоянии удовлетворить всевозрастающий спрос общества на такое образование и эффективно содействовать становлению культуры инновационного развития. В сложившихся условиях надо действовать на опережение. Смысл опережающего образования сводится к тому, что бы в сознании человека, преобразующего окружающую действительность, постоянно происходила оценка предполагаемых последствий своих действий [4, с. 11]. Для этого необходимо существенное повышение как сознания каждого отдельного человека, так и совокупного интеллекта человечества.

В таком случае процесс трансформации будет проходить через приближение реальной системы образования к требуемому состоянию. Образование, с этой точки зрения, должно представлять собой динамично управляемую и непрерывную систему, которая предвидела бы и удовлетворяла потребности настоящих и будущих поколений, что и соответствует духу новой инновационной

стратегии развития общества. Концепция непрерывного образования как бы завершает прорыв во временных рамках индивидуального обучения между поколениями, обрекая человека на образование (и прежде всего на самообразование) в течение всей жизни. Опережающее образование является идеалом или рациональной конструкцией желаемого будущего, к которому может устремиться образовательный процесс в ходе инновационного развития.

Библиографический список

1. *Афанасьев Ю. Н.* Может ли образование быть негуманитарным? // Вопросы философии. – 2000. – №7. – С. 37–42.
2. *Гуссерль Э.* Кризис европейских наук и трансцендентальная философия // Вопросы философии. – 1992. – №7. – С. 136–176.
3. *Зейналов Г. Г.* Человечество в поисках альтернативного пути развития. – М.: Прометей, 1999. – 200 с.
4. *Зейналов Г. Г.* Инновационный контекст современного образования // Учебный эксперимент в образовании. – Саранск, 2011. – №1. – С. 4–12.
5. *Зейналов Г. Г., Мартынова Е. А., Рябова Е. В., Семина М. П.* Гуманитарная естественно-научная парадигмы в образовательном процессе // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 2009. – С. 133–137.
6. *Микешина Л. А.* Философия познания. Проблемы эпистемологии гуманитарного знания. – М.: «Канон+», 2009. – 560 с.
7. *Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы // Доклад Всемирного банка.* – М., Весь мир, 2003. – 232 с.
8. *Фуко М.* Герменевтика субъекта // Социо-логос. – Вып. 1 – М., Прогресс – 1991. – С. 284–311.
9. *Черникова И. В.* Когнитивные науки и когнитивные технологии в зеркале философской рефлексии // Эпистемология и философия науки. – 2011. – Т. XXVII. – № 1. – С. 101–116.

Головин Олег Васильевич

Кандидат биологических наук, доцент кафедры теоретических основ физической культуры Новосибирский государственный педагогический университет, golovin.o@ngs.ru, Новосибирск

Кончиц Николай Степанович

Доктор медицинских наук, профессор кафедры теоретических основ физической культуры Новосибирский государственный педагогический университет, tmfk2004@mail.ru., Новосибирск

Турьгин Сергей Павлович

Кандидат биологических наук, доцент кафедры спортивных игр и единоборств Новосибирский государственный педагогический университет, ffk@nspu.net, Новосибирск

**СОСТОЯНИЕ ФИЗИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ
ШКОЛЬНИКОВ И ТЕХНОЛОГИЯ ЕГО КОМПЛЕКСНОЙ ОЦЕНКИ**

Аннотация. Проблема сохранения здоровья школьников в условиях современной школы в последние 10–12 лет становится все более очевидной. Возможности организма ребёнка заметно уступают взрослому объёму и интенсивности образовательного процесса. Среди многообразных компонентов школьной системы физического воспитания комплексная диагностика состояния показателей физического здоровья, как одна из основных форм контроля, занимает особое место, поскольку способна обеспечить более объективную его оценку. Результатом этого является объективная информация о состоянии ведущих физиологических систем организма конкретного ребёнка для последующей их адресной коррекции, поддерживая физическую, а вместе с ней и умственную работоспособность организма школьника на оптимальном уровне.

Ключевые слова: школьная система физического воспитания; диагностика; физическое здоровье; комплексная оценка.

Golovin Oleg Vasiljevich

Candidate of Biological Sciences, Associate professor of the Department of theoretical bases of physical culture at the Novosibirsk state pedagogical university, golovin.o@ngs.ru, Novosibirsk

Konchits Nikolay Stepanovich

Doctor of Medical Sciences, Professor of the Department of theoretical bases of physical culture at the Novosibirsk state pedagogical university, tmfk2004@mail.ru., Novosibirsk

Turygin Sergey Pavlovich

Candidate of Biological Sciences, Associate professor of the Department of sports and single combats at the Novosibirsk state pedagogical university, ffk@nspu.net, Novosibirsk

**CONDITION OF PHYSICAL HEALTH OF SCHOOL STUDENTS
AND TECHNOLOGY OF ITS COMPLEX ASSESSMENT**

Abstract. Problem of preservation of health of school students in the conditions of modern school in the last 10-12 years be-comes more and more obvious. Possibilities of an organism of the child considerably concede to the increased volume and intensity of educational process. Among diverse components of school system of physical training, the diagnostics of a condition of indicators of physical health as one of the main forms of control takes a special place as it is capable to provide more its objective assessment. Result of it is objective information on a condition of leading physiological systems of an organism of the specific child for the subsequent their address correction, supporting physical, and together with it and intellectual operability of an organism of the school student at an optimum level.

Keywords: school system of physical training; diagnostics; physical health; complex assessment.

В условиях интенсификации образовательного процесса объем учебной нагрузки, чаще всего, превышает допустимые пределы здоровья современных школьников. Это, как правило, приводит к психическим и физическим перегрузкам функций их организма, существенно снижая уровень умственной работоспособности. Относительно устойчивый баланс между всё более нарастающей интенсификацией образовательного процесса и реальным состоянием функциональных возможностей организма школьников призван обеспечить оптимальный уровень их физического здоровья.

Под физическим здоровьем мы понимаем динамическое и вместе с тем устойчивое к воздействиям внешней и внутренней среды состояние функционального баланса основных физиологических систем организм ребёнка, которое обусловлено неразрывной взаимосвязью показателей его физического развития и двигательной подготовленности, обеспечивающих оптимальную работоспособность функций организма, характеризующую способность ребёнка благополучно, свободно и без ограничений осуществлять свою повседневную деятельность [1]. В настоящее время система физического воспитания в учреждениях общего среднего (полного) образования насыщена огромным количеством различного рода методик и технологий по оценке состояния показателей физического здоровья детей и подростков [5; 6; 7]. Однако, в практике работы большинства школ диагностика физического здоровья в существующем виде не носит комплексного характера, поскольку тестируются, как правило, показатели исключительно двигательной подготовленности учащихся (бег, прыжки, метания и др.), что не полно отражает уровень состояния их физического здоровья. При этом набор тестовых заданий, чаще всего, дублирует состояние одних и тех же двигательных способностей ребенка (быстроты, скоростно-силовых, выносливости и гибкости), существенно ограничивая их диапазон. Диагностика же показателей непосредственно физического развития, как правило, отсутствует, не смотря на то, что практика врачебного контроля располагает достаточно широким их спектром [6; 7 и др.]. К ним можно отнести и массу тела, и линейные размеры тела, и окружность го-

ловы и грудной клетки, а также показатели функционального состояния мышечной, сердечно-сосудистой и дыхательной систем организма, показатели артериальное давление и другие.

Представляемый нами организованный педагогический процесс комплексной оценки состояния показателей физического здоровья школьников, содержит все основные признаки технологии:

- он строго регламентирован, а значит, в нём нельзя что-то менять по своему усмотрению или заменять одно другим;

- в него заложен механизм воспроизведения, обеспечивающий его реализацию, как в условиях городского, так и сельского образовательного учреждения;

- он содержит чётко заданные критерии оценки качества, что обеспечивает фиксированный конечный результат каждому испытуемому;

- метод экспресс-диагностики, с помощью которого осуществляется данный педагогический процесс, предусматривает минимальные затраты учебного времени образовательного учреждения, что крайне важно, поскольку в учебном плане свободного времени на подобную диагностику нет [1].

Данную технологию можно отнести к инновационной, поскольку, заложенный в ней педагогический процесс содержит целый ряд отличительных особенностей.

Первая – она впервые позволяет измерять и относительно объективно оценивать состояние показателей физического здоровья детей и подростков в возрастном диапазоне от 4 до 17 лет, сопровождая ребёнка, по существу, со средней группы дошкольного образовательного учреждения до 11 класса общеобразовательной школы, включительно. Это крайне важно для сохранения и формирования его физического здоровья в образовательном процессе на ступенях дошкольного и школьного образования.

Вторая – в основу отбора контрольных заданий положены следующие базовые принципы:

- количественной оценки функционального состояния основных физиологических систем организма человека [2;4];

- интегральности показателей физического развития, поскольку такой подход в сравнении с самостоятельными антропо-

метрическими или физиометрическими показателями, способен более объективно характеризовать морфофункциональное состояние той или иной физиологической системы организма конкретного ребенка относительно особенностей его онтогенетического развития в исследуемом возрастном интервале [6];

– охвата более широкого спектра двигательных способностей человека в процессе подбора тестовых заданий [1];

– простоты и технической доступности выполнения физических упражнений в качестве тестовых заданий [2; 4; 7].

Третья – измерение и оценка показателей включают обязательный учёт гендерных особенностей испытуемых в соответствии с нормативной качественной линейкой (шкалой), но по более широкому, чем принятому в большинстве существующих программ по физическому воспитанию, диапазону уровней характеристик: низкому, ниже среднего, среднему, выше среднего и высокому.

Четвёртая – количество тестовых заданий оптимально – 10, по пять в каждом блоке показателей.

Первый блок содержит интегральные показатели, характеризующие состояние физического развития основных физиологических систем организма ребенка. При этом 3 из 5 этих показателей: весоростовой индекс (ВРИ); жизненный индекс (ЖИ) и индекс кистевой силы (ИКС) являются общими для детей и подростков в возрасте от 4 до 17 лет. Два последних относятся к показателям функциональной диагностики, характеризующим состояние сердечно-сосудистой системы организма человека. Они, в отличие от первых трёх, имеют отличительные особенности организации и проведения функциональных проб, как для детей дошкольного возраста, так и для школьников.

– весоростовой индекс характеризует состояние гармоничности физического развития организма ребенка;

– жизненный индекс характеризует состояние функционального развития дыхательной системы организма ребенка;

– индекс кистевой силы характеризует состояние функционального развития мускулатуры ребенка;

– показатель эффективности кровообращения характеризует состояние реакции

сердечно-сосудистой системы организма обучающегося на стандартную физическую нагрузку;

– индекс гарвардского степ-теста характеризует состояние скорости восстановительных процессов сердечно-сосудистой системы организма ребенка после выполнения им стандартной физической нагрузки.

Второй блок содержит показатели, характеризующие уровень развития двигательной (физической) подготовленности школьников.

– для оценки уровня развития скоростных способностей школьников используется тестовое задание: бег на 30, 60 и 100 метров, в зависимости от их возраста;

– для оценки уровня развития общей выносливости используется тестовое задание: модифицированный тест Купера, предусматривающий сочетание бега и ходьбы школьников (в зависимости от самочувствия) в течение 12 минут;

– для оценки уровня развития силовой выносливости используется тестовое задание: для девочек – сгибание и разгибание рук в упоре лёжа на гимнастической скамейке; для юношей – подтягивание на высокоперекладине;

– для оценки уровня развития гибкости используется тестовое задание: наклон вперёд из положения, стоя на гимнастической скамейке;

– для оценки уровня развития координационных способностей используется тестовое задание: челночный бег 3x10 метров.

Пятая – впервые, наряду с качественной линейкой, в технологии представлен её бальный эквивалент. Показатели физического развития основных физиологических систем организма ребенка (в первом блоке) имеют разные единицы измерения (сантиметры, метры, килограммы и т.д.), что при обработке результатов вызывает у педагогов определённые технические сложности. В целях облегчения трудоёмкости процесса обработки результатов, нами была введена бальная количественная линейка, позволяющая педагогу без особого труда переводить качественные характеристики показателей первого и второго блоков по тем или иным уровням в баллы. Для этого, каждому из пяти качественных оценочных уровней был присвоен соответствующий количественный оценочный балл: низкому уровню –

1 балл; ниже среднего – 2; среднему – 3 балла; выше среднего – 4 и, наконец, высокому – 5 баллов. Следовательно, с учетом 5-балльной шкалы максимально возможная сумма баллов, которую может набрать тот или иной ребенок по всем 10 тестовым заданиям, будет равна 50 [1; 4].

Шестая – впервые в данной технологии путём процентильного анализа мы определили коридор, так называемой, «физиологической нормы», границы которого (по 5-ти-балльной линейке) находятся в диапазоне от 2,8 до 3,7 баллов, что для учителя, и для ученика является чётким ориентиром качества. Если при обработке результатов у ребенка средние значения тех или иных показателей физического здоровья находятся в пределах коридора или выше уровня 3,7 балла, то это может свидетельствовать о том, что их состояние соответствует возрастным нормам в рамках требований образовательной программы. На практике это означает, что функциональное состояние организма данного ребенка способно без особого напряжения справляться с предлагаемыми педагогом в рамках урока физической культуры физическими нагрузками без особых проблем для его здоровья. В случае, если средние значения состояния тех или иных показателей физического здоровья конкретного ребенка находятся ниже уровня 2,8 балла, то у педагога появляется реальная возможность их адресной коррекции. Для этого в условиях образовательного учреждения на уроках физической культуры данному ребёнку подбираются специальные упражнения с соответствующей физической нагрузкой, а его родителям разрабатываются рекомендации по организации двигательного режима во вне учебное время [там же].

Структурно данная технология обуславливает последовательную взаимосвязь четырех основных системообразующих компонентов:

1. Организационно-педагогический компонент предполагает:

- определение необходимого и технически доступного для работы педагогов инструментария экспресс-диагностики показателей состояния физического здоровья детей и подростков, не требующего специальной подготовки;
- создание системы партнерских отно-

шений между педагогами образовательного учреждения, медработниками и родителями, в основе которых лежит соблюдение всеми субъектами этих отношений прав друг друга, выполнение взятых обязательств, а также, соответствующая каждому доля ответственности;

- обеспечение образовательным учреждением условий для проведения экспресс-диагностики показателей состояния физического здоровья детей и подростков вначале и конце учебного года (осенью и весной) в одних и тех же условиях во вне учебное время;

- в случае отсутствия в образовательном учреждении медработника, представленная технология может быть реализована специалистами физической культуры в сотрудничестве с другими педагогами образовательного учреждения.

2. Информационно-аналитический компонент обеспечивает:

- объективную информацию для родителей и педагогов образовательного учреждения о состоянии физического здоровья, как конкретного ребенка, так и группы детей, параллели классов и т.д.;

- материалы для проведения анализа и объективной оценки состояния качества системы организации физического воспитания детей и подростков, как в отдельном образовательном учреждении, так и в системе образовательных учреждений района, города, области и т.д.;

- материалы для проведения анализа и объективной оценки состояния организации учебно-воспитательного процесса с позиции здоровьесформирования детей и подростков не только в конкретном образовательном учреждении, но и в системе образовательных учреждений района, города, области и т.д.;

- материалы по оценке качества физкультурно-оздоровительной работы при аттестации, как отдельного педагога (воспитателя или учителя), так и образовательного учреждения в целом.

3. Научно-методический компонент позволяет, как педагогу, так и образовательному учреждению в целом:

- построить систему организации физкультурно-оздоровительной работы в образовательном учреждении с четко заданными критериями оценки качества;

- построить систему контроля качества

физкультурно-оздоровительной работы технологично с гарантированным конечным результатом в виде количественного (балльного) показателя физического здоровья;

– объективно определить состояние тех или иных физиологических систем организма, как конкретного ребенка, так и группы детей класса, параллели классов, школы, района, города, области в целом и т.д.

4. *Материально-технический компонент* обеспечивает возможность проведения образовательным учреждением экспресс-диагностики показателей состояния физического здоровья занимающихся при относительно минимальных финансовых затратах на приобретение диагностического оборудования.

Итоговая оценка состояния показателей физического здоровья школьников представляет собой сумму количественных уровней (баллов), полученную испытуемым по каждому из 10 тестовых заданий. Для этого, необходимо суммировать все, полученные конкретным ребёнком в процессе выполнения 10 тестовых заданий, баллы, в результате чего получится итоговое фиксированное число от 10 до 50. Если ребенок набирает сумму равную 45 и более баллов, то состояние его физического здоровья оценивается на «отлично»; 38–4 балла – как «хорошо»; 28–37 балла – на «удовлетворительно» (физиологическая норма); 19 – 27 – «плохое»; 19 и менее баллов – «очень плохое» [1; 4; 5].

Данная технология позволяет на доступном для учителя уровне интерпретировать результаты диагностики. Все полученные конкретным ребенком баллы ниже коридора «физиологической нормы» могут свидетельствовать о недостаточности развития того или иного показателя на момент диагностики и необходимости коррекции его двигательного режима. Если же баллы выше физиологической нормы, то у ребенка наблюдается, как правило, хорошее настроение, повышенная мотивация и работоспособность, как физическая, так и умственная и все предпосылки для своего дальнейшего физического, двигательного и умственного совершенствования [1].

В логике данной технологии можно осуществить оценку физического здоровья не только одного ребенка, но и группы детей, класса, школы, района, города и т.д., создавая, тем самым, предпосылки для органи-

зации системы мониторинга физического здоровья детей [1;6]. При этом руководствоваться следует уже среднearифметическими значениями баллов по каждому из 10 показателей.

Организация мониторинга состояния показателей физического здоровья занимающихся в условиях образовательного учреждения строится на следующих положениях.

1. Руководитель образовательного учреждения издаёт приказ по организации и проведению мониторинга состояния физического здоровья учащихся на очередной учебный год, где определяются порядок организации и ответственные лица (чаще всего, это один из заместителей руководителя или специалист физической культуры).

2. Назначенные ответственные лица образовательного учреждения разрабатывают локальный нормативный акт в виде Положения по организации и проведению мониторинга состояния физического здоровья учащихся на очередной учебный год. В этом документе:

– формулируются цель и задачи мониторинга, которые он должен решать в течение учебного года;

– детально прописывается организация, распределяются обязанности на период проведения экспресс-диагностики: для специалистов физической культуры; медицинского персонала (если такой есть); для классных руководителей, других сотрудников образовательного учреждения, чья помощь в организации диагностики необходима;

– определяются сроки, место проведения, форма проведения (по графику или массовый физкультурный праздник), а также время, которое (по возможности) не должно затрагивать учебный процесс (опыт показывает, что наиболее удобными сроками проведения экспресс-диагностики являются первые 2 недели сентября и первые 2 недели мая следующего года).

3. Поскольку специалисты физической культуры образовательного учреждения, как правило, выступают основными носителями идеологии формирования здорового образа жизни подопечных, на них ложится: подбор и обучение судейских бригад (из числа сотрудников образовательного учреждения, отдельных учащихся и родителей, привлекаемых к организации) правилам проведения

того или иного вида тестовых заданий; исправность физкультурного оборудования; обеспечение техники безопасности во время проведения мероприятия, а также обработка итоговых материалов.

4. Материалы экспресс-диагностики (осенних и весенних замеров) обрабатываются либо вручную, либо при помощи компьютерной программы.

5. Результаты мониторинга состояния показателей физического здоровья учащихся доводятся до сведения всего педагогического коллектива образовательного учреждения, самих учащихся, а также их родителей.

6. На ежегодных заседаниях педагогического совета образовательного учреждения результаты мониторинга выносятся на рассмотрение, где руководителем образовательного учреждения даётся соответствующая оценка качеству организации, как системы физического воспитания в образовательном учреждении за учебный год, так и учебно-воспитательному процессу за этот период в целом.

Таким образом, предложенная нами технология обеспечивает объективность, доступность и комплексный характер оценки состояния физического здоровья школьников в условиях образовательного учреждения, позволяя сделать диагностику более информативной для контроля и необходи-

мой коррекции двигательного режима и дозировки физической нагрузки на уроке по конкретным показателям.

Библиографический список

1. Головин О. В. Технология комплексной оценки состояния показателей физического здоровья детей и подростков в условиях образовательного учреждения. – Новосибирск, НИПКиПРО, 2012. – 91 с.

2. Ендропов О. В. Валеологические аспекты двигательной активности человека. – Новосибирск, 1996. – 215 с.

3. Катилина М. И., Расулов М. М., Бобкова С. Н., Намаканов Б. А. Мониторинг качества образовательной среды в школе здоровья // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск, изд-во НГПУ, 2012 – №7 – С. 215–218.

4. Кончиц Н. С. Физиологические основы индивидуализации процесса физического воспитания студентов: автореф. дисс. ... докт. мед. наук. – Томск, 1989. – С. 29–43.

5. Лях В. И., Зданевич А. А. Комплексная программа физического воспитания 1–11 классы. – М., 2004. – 126 с.

6. Методика комплексной оценки и организации системной работы по сохранению и укреплению здоровья школьников: методические рекомендации. – М.: Издательский дом «Новый учебник», 2003 – 201 с.

7. Рубанович В. Б. Врачебно-педагогический контроль при занятиях физической культурой. – Новосибирск, 1998. – 280 с.

К 70-ЛЕТИЮ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ: ИНСТИТУТ ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

В этом номере журнала публикуется цикл статей сотрудников лаборатории теории воспитания ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО. Лаборатория развивает идеи школы действительного члена РАО Л. И. Новиковой. К научным достижениям школы можно отнести разработку:

- методологических основ и базовых гуманитарных подходов к воспитанию;
- теории детского коллектива: рассмотрение его как сложной социально-психологической системы, для которой характерно единство организации и психологической общности;
- теории воспитательных систем: определение основных характеристик развития воспитательных систем, разработку технологии моделирования воспитательной системы, критериев ее эффективности;
- теоретико-методологических основ становления личностно-профессиональной позиции педагога как воспитателя;
- концепции воспитательного пространства как среды, механизмом организации которой является педагогическое событие детей и взрослых;
- концепции личностного роста школьников как цели и результата гуманистического воспитания.
- концепции полисубъектности воспитания;
- концепции детско-взрослой общности в современной системе образования, в частности, разработку типологии детско-взрослых общностей и определение их воспитательного потенциала.
- модели оценки качества воспитания в

системе общего образования.

Именно эти направления исследований многие годы создавали научное лицо лаборатории, позволяли ей быть лидером не только в теории воспитания, но и определяли линии создания эффективной практики.

Сегодня практически все проводимые исследования в той или иной мере развивают идеи, заложенные в изысканиях научной школы Л. И. Новиковой и, при этом, носят поисковый характер.

В проводимых исследованиях сотрудники пытаются обратиться к наиболее острым как теоретическим, так и практическим вопросам современного воспитания, некоторые из них нашли отражение в предлагаемых статьях.

Это:

- рассмотрение предпосылок перспективных моделей воспитания учащихся на основе анализа современной отечественной практики воспитания в системе образования и состояния теории воспитания;
- представление основных типов современных моделей внешкольного воспитания;
- современные подходы к структуре воспитательной деятельности педагога;
- выявление возможных направлений развития идей коллективного воспитания, раскрытие роли детско-взрослой общности в воспитании и развитии личности современного школьника;
- анализ и характеристика современных направлений и моделей воспитания, широко практикуемых в современном зарубежном образовании.

Надеемся, что рассматриваемые вопросы вызовут интерес у педагогического сообщества.

Зав. лабораторией теории воспитания
ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО,
доктор педагогических наук, профессор,
член – корр. РАО
Н. Л. Селиванова

Селиванова Наталия Леонидовна

Доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующая лабораторией теории воспитания ФГНУ «Институт теории и истории педагогики РАО, nselivanova2000@mail.ru, Москва

ПРЕДПОСЫЛКИ СОЗДАНИЯ ПЕРСПЕКТИВНЫХ МОДЕЛЕЙ ВОСПИТАНИЯ

Аннотация. В статье раскрываются предпосылки создания перспективных моделей воспитания учащихся на основе анализа современной отечественной практики воспитания в системе образования и состояния теории воспитания. Представлены варианты отношения различных образовательных учреждений к решению проблем воспитания. Раскрыты причины необходимости изменений в современном воспитании. Выявлены и охарактеризованы нерешенные вопросы теории воспитания, прежде всего, с точки зрения принимаемых решений в области образования, и, как следствие, востребованных практикой: формирование российской гражданской идентичности; понимание инноваций в области воспитания их отбор и использование; создание модели оценки качества воспитания и социализации детей. Отмечается многообразие моделей воспитания в современной теории и практике. В связи с чем возникает необходимость, с одной стороны, представить данные модели воспитания в некой внутренней единой логике, а с другой – систематизировать их.

Ключевые слова: воспитание, изменения, идентичность, инновация, качество, модель, практика, теория

Selivanova Nataliya Leonidovna

Doctor of pedagogical sciences, Professor, Corresponding member of RAO (Russian Academy of Education), Head of the laboratory of theory of education at the Institute of Theory and History of Pedagogy, RAO, nselivanova2000@mail.ru, Moscow

BACKGROUND PREREQUISITES FOR PROSPECTIVE MODELS OF PARENTING

Abstract. The article reveals the background of prospective models of education based on the analysis of contemporary national practice of education in the educational system and in realities of the theory of education. The author presents options various educational institutions propose to solve educational problems. The reasons for changes in contemporary education are disclosed. Outstanding issues of the theory of education have been identified and described, above all, in terms of decision-making in education, and as a result, sought after the popular practice, that are: shaping the Russian civil identity; understanding innovations in the education, their selection and use; creation a model of evaluation the quality of education and socialization of children. A certain multiplicity of models in modern education theory and practice is indicated. Therefore, there is a need, on the one hand, to model data in a unified internal logic of education, and on the other hand, to systematize them.

Keywords: education, changes, identity, innovation, quality, model, practice, theory.

Существенные изменения, происходящие в последние годы в российском обществе, в частности, в системе образования, и вызовы, которые диктует дальнейшая ситуация развития как мира в целом, так и России, определили необходимость понимания объективного состояния современной отечественной теории и практики воспитания с ее достоинствами и недостатками.

Уже неоднократно говорилось о той второстепенной роли, которая отводится воспитанию в современном образовании [См., напр.: 3; 4]. И хотя в последнем Послании Президента России Федеральному собранию прозвучали слова о том, что качественное обучение без воспитания невозможно и необходимо подготовить программу полноценного развития в школе воспитательного

компонента, реальная ситуация с воспитанием практически не меняется.

Обратимся к современной отечественной практике воспитания в системе образования. Обозначим основные тенденции.

Во-первых, существует ряд образовательных учреждений, для которых воспитание до сих пор является приоритетом. Это образовательные учреждения, имеющие серьезные традиции в этом плане, реально ощутившие результаты и эффекты воспитания своих учащихся. Сегодня они находятся под давлением органов управления образованием, диктующих им совершенно другие первоочередные задачи. В этих учреждениях все труднее сохранять мотивацию учителей к воспитанию. Тем более, что многие решения, принятые в системе образования в последние годы, лишили современного учителя статуса нравственного наставника, превратили его, в лучшем случае, в «урокодателя», а в худшем – в человека, «оказывающего образовательные услуги».

Во-вторых, ряд образовательных учреждений, ставя во главу угла процесс обучения, сохраняют элементы воспитания, которые, например, в школе сегодня все чаще связаны с реализацией программы внеурочной деятельности. Таких учреждений, на наш взгляд, большинство.

И, наконец, образовательные учреждения, которые сводят воспитание в них к минимуму, считая своим кредо: воспитание происходит в процессе обучения. По их мнению воспитание учащихся не требует специально организованных усилий, либо они сводятся к минимуму.

Такая дифференциация отношения к воспитанию, сложившаяся сегодня в образовательных учреждениях, требует и разных подходов к организации воспитательного процесса в них.

Изменения в воспитании, по нашему мнению, необходимы в силу и целого ряда других причин. Назовем некоторые из них.

Первое. Это связано, с общей ситуацией развития российского общества. Педагоги не могут не реагировать на взятый курс обновления нашего общества. Их, безусловно, волнуют и те негативные явления, прежде всего, безнравственного характера, которые распространяются в молодежной среде, и за которые они также наряду с родителями и с

обществом в целом, несут ответственность.

Второе. Изменения, происходящие в системе образования в целом, безразличны для развития системы воспитания. Строить сегодня процесс воспитания, не учитывая позитивные и негативные аспекты этих изменений, нельзя. Это, прежде всего, все, что связано с ЕГЭ, принятием ФГОС, изменениями в подходах к финансово-экономическому обеспечению деятельности образовательных учреждений. Эти изменения коренным образом изменили выстраиваемую педагогами иерархию решаемых задач, психолого-эмоциональный климат педагогического коллектива. Задача воспитания у педагогов еще больше отошла на задний план, а климат носит напряженный характер.

Третье. Определяющим для воспитания ребенка становится понимание тех изменений, которые произошли и происходят с ним. В своем докладе на выездном заседании Президиума РАО в Нижнем Новгороде (19–20 апреля 2010 г.) Д. И. Фельдштейн называет шестнадцать значимых изменений. Отметим некоторые из них, особенно важные для процесса воспитания. Это: снижение энергичности детей, их желания активно действовать; снижение уровня у старших дошкольников детской любознательности и воображения; недостаточная социальная компетентность 25-ти % детей младшего школьного возраста, их беспомощность в отношениях со сверстниками, неспособность разрешать простейшие конфликты; экранная зависимость приводит к неспособности ребенка концентрироваться на каком-либо занятии, отсутствию интересов, гиперактивности, повышенной рассеянности; обеднение и ограничение общения детей, в том числе и детей подросткового возраста, со сверстниками; рост явлений одиночества, отвержения, низкий уровень коммуникативной компетентности; все больше становится детей с эмоциональными проблемами, находящихся в состоянии аффективной напряженности из-за постоянного чувства незащищенности, отсутствия опоры в близком окружении и потому беспомощности; в популяции современных растущих людей большую группу составляют дети, для которых характерно неблагоприятное, проблемное течение психического развития в онтогенезе; на первый план у современных детей

подросткового возраста выходят не развлечения, а свой особый поиск смысла жизни, возрастает их критичность по отношению к взрослым, т.е. фиксируются новые характеристики в их социальном развитии, при этом наблюдается всплеск индивидуализма подростков; серьезные изменения ценностных ориентаций детей, подростков, юношества не только по сравнению с серединой 90-х годов, но и началом нового столетия [5, с. 7–11].

Из позитивных моментов можно отметить увеличивающуюся категорию одаренных детей, среди них и дети с особо развитым мышлением, и дети, способные влиять на других людей – лидеры, и дети «золотые руки», и дети, представляющие мир в образах – художественно одаренные дети, и дети, обладающие двигательным талантом.

Отдельно стоит остановиться на тех изменениях детей, их поведения, которые непосредственно связаны с появлением в нашей жизни информационных технологий. Д. Пэлфри и У. Гассер говорят о том, что дети, которых они называют «детьми цифровой эры», проводят большую часть жизни в сети Интернет и нередко не делают различия между жизнью в сети и жизнью вне ее [2]. Они по-другому взаимодействуют с различной информацией и все больше используют сетевое пространство для получения практически всей необходимой им информации, у них другие механизмы формирования идентичности, другое восприятие референтной общности.

Конечно, названы далеко не все изменения, происходящие с современным ребенком, но даже эти позволяют нам говорить о существенных изменениях, происшедших с объектом и субъектом воспитания.

Четвертое. Необходимо учитывать робкие признаки желания родителей продуктивно участвовать в процессе воспитания в образовательных учреждениях.

Пятое. Сегодняшнее активное участие церкви в воспитательном процессе.

Тем не менее, в педагогическом сообществе существует мнение, что принципиально менять что-либо в современной практике не стоит. Нередко мы наблюдаем картину возвращения без критического осмысления к тому, что уже использовалось в практике воспитания в прежние годы.

На наш взгляд, воспитание (его организация, содержание и т.д.) в массовой школьной практике пока не преодолело стереотипы, пришедшие к нам еще с советских времен. Инновации, которые появляются и в теории, и в практике воспитания носят точечный характер и подчас не являются привлекательными для педагогов, прежде всего, в силу невостребованности их современной системой образования. Естественно, что изменения в воспитании не могут проходить без изменения педагогического сознания учителей, без подготовки их к процессу изменений.

В свое время нами были разработаны принципы, на которых может строиться повышение квалификации и переподготовка педагогов в сфере воспитания:

направленность не столько на оснащение педагогов новыми знаниями и технологиями, сколько на «выращивание» их личностно-профессиональной позиции как воспитателей, формирование отношения к себе как к участнику диалога с коллегами, – как носителя знания и незнания в профессиональной сфере;

осуществление процесса взаимодействия с различными профессиональными сообществами, которое включает педагога в различные виды социальной практики;

включение педагогов в реальную инновационную практику образовательных учреждений;

вариативность характера определяемой различиями в особенностях профессиональной деятельности педагогов;

ориентированность на формирование индивидуальной траектории профессионального совершенствования; ее осуществление на разных уровнях (государственном, региональном образовательного учреждения);

осуществление в рамках самоопределяющейся профессиональной общности.

Необходимо, чтобы педагоги принимали участие в различных профессиональных проектах, но они должны реализовываться разумно, без ненужной гонки, суеты.

Важно постоянно слушать и слышать учителя, которого иногда упрекают в том, что он консервативен, держится за старое. Стоит напомнить, что такое, на первый взгляд, странное сочетание педагогического консерватизма и стремления к новому, спасло школу в 1990-е гг.

Теория воспитания в последние годы также претерпела существенные изменения. Сосредоточим свое внимание на некоторых нерешенных вопросах теории воспитания, прежде всего, с точки зрения принимаемых решений в области образования, и, как следствие, востребованных практикой. Решение этих вопросов сделает более осозанным выбор перспективных моделей воспитания учащихся. В ФГОС общего образования (2011) в качестве личностных результатов освоения основной образовательной программы предлагается формировать российскую гражданскую идентичность. На наш взгляд, важнее говорить о социокультурной идентичности, под которой понимается «элемент самосознания, проявляющийся в процедурах ощущения, осмысления и реализации субъектом своей определенности и непрерывности в процессах принятия, интериоризации и интрариоризации культурных моделей, транслируемых значимыми с его точки зрения социальными институтами, общностями, группами, отдельными субъектами» (М.В. Шакурова) [6, с. 7].

Формирование социокультурной идентичности в современной системе образования связано с решением ряда проблем. Прежде всего, центральной проблемой является то, что большинство практикующих педагогов не знают о том, что такое идентичность, как она формируется и какова возрастная динамика становления и развития идентичности. Кроме того, педагог и школа в большинстве случаев нереперентны для детей, поэтому современный школьник не ориентируется на них в выборе образцов.

Известно, что социокультурная идентичность формируется в общностях, группах. В этом контексте традиционные общности; класс, кружки, клубы и т.д. могли бы сыграть не последнюю роль. Если это не происходит, то выбираются общности группы за пределами школы, далеко не всегда просоциальные. К сожалению, исследователи проблем формирования идентичности школьников мало, что могут предложить педагогам-практикам в плане путей ее формирования.

Второй вопрос связан с пониманием инноваций в области воспитания их отбором и использованием.

Инновационный взрыв в педагогической практике, происшедший в 90-е гг. прошлого

столетия, в значительной степени определил пути развития современной системы образования. Правда, появившиеся в то время инновации в большей степени относились к обучению, чем к воспитанию. Инновации в воспитании в основном представляли собой либо модификацию известных отечественных педагогических идей в новых общественных условиях (например, получившая широкое распространение методика КТД), либо возвращение на российской почве уже зарекомендовавших себя в мире как позитивные, зарубежных идей (например, моральные дилеммы Л. Кольберга, тьюторство). Многие инновации в воспитании были связаны с поисками новых форм организации воспитательного процесса. Нередко инновации, возникшие в том или ином образовательном учреждении бездумно, без серьезного теоретического осмысления распространялись в других учреждениях. К сожалению, и сейчас нельзя констатировать наличия полномасштабного анализа эффективности и результативности, имеющихся и появляющихся инноваций в сфере воспитания (кстати, все ли, что появляется в этой сфере можно отнести к этой категории), хотя, следует отметить серьезное исследование в области инноваций в воспитании С. Д. Полякова.

Создание модели оценки качества воспитания и социализации детей – еще один дискуссионный вопрос, к которому не ослабевает интерес в теории и практике воспитания. Сегодня можно констатировать, что практически отсутствует научно обоснованный и действенный механизм оценки качества воспитания, хотя определенные попытки в этом направлении предпринимались и предпринимаются.

В предложенной модели оценки качества воспитания школьников лаборатории теории воспитания ФГНУ ИТИП РАО качество воспитания оценивается по трем основным направлениям: качество воспитания школьника (как школьник воспитан); качество организации педагогом воспитательного процесса (как педагог организует воспитательный процесс); качество созданных в образовательном учреждении условий для организации воспитательного процесса (какие условия для воспитательного процесса созданы в образовательном учреждении) [1].

В основу разработанной модели оценки положены принципы целостности оценки, ее непрерывности и системности; сравнения ребенка, класса, школы и т.п. только с самими собой; учета генеральных особенностей возраста и пола, к которому принадлежит ребенок; гуманного отношения к ребенку, к классу, другим детским и юношеским объединениям в процессе оценки; рассмотрения оценки не как самоцели, а как фактора развития школы, класса, детского и юношеского объединения, личности ребенка. При этом необходимо помнить о незавершенности результатов воспитания школьника (А. В. Мудрик); его многофакторности; о приоритете внутреннего оценивания перед внешним, то есть о самооценке, качественных оценок перед количественными оценками результатов воспитания.

В последнее время в теории и практике воспитания все чаще обращаются к моделям различных педагогических объектов, явлений, процессов. Известно, что моделирование – универсальный метод, он применяется как в исследовании тех или иных педагогических объектов, так и при их создании. Модель позволяет выделить наиболее существенное в объекте, процессе. В ней подчеркиваются наиболее важные компоненты и связи, она позволяет получить целостную картину, каркас объекта, явления, процесса.

Моделирование охватывает не только процесс становления и развития объекта, явления, процесса, но и его перестройку. В силу этого создаваемая модель нестабильна: она непрерывно достраивается и перестраивается, являясь исходной для их совершенствования на том или ином этапе развития объекта, явления, процесса. Важно помнить, что модель всегда беднее, чем реальный объект, процесс, явление. Это замечание особенно важно для педагогической реальности, иначе существует проблема ее выхолащивания, что приводит к неадекватному пониманию данной реальности во всем богатстве.

Сегодня можно констатировать многообразие моделей воспитания в теории и практики воспитания. Они образуют мозаичное поле. В теории воспитания эти модели не-

достаточно оцениваются с точки зрения их роли в развитии личности ребенка, качества воспитания, которые они дают. Оценка их общественной и личностной полезности нередко носит субъективный характер. Возникает потребность, с одной стороны, представить данные модели воспитания в некой внутренней единой логике, а с другой стороны, систематизировать их. Кроме того, важно оценить данные модели воспитания школьников с точки зрения их особенностей, уникальности, условий реализации. Данная исследовательская работа до сих пор не проводилась. В основном, шла работа по количественному наращиванию моделей. Поэтому лаборатория теории воспитания ИТИП РАО поставила перед собой задачу: определить, охарактеризовать и систематизировать существующие модели воспитания школьников и студентов в теории и практике образования и разработать перспективные модели.

Библиографический список

1. Оценка качества воспитания в образовательных учреждениях / отв. ред. Л. Е. Курнешова. – М.: Московский центр качества образования, 2010. – 64 с.
2. *Пэлфри Дж., Гассер У.* Дети цифровой эры [пер. с англ. Н. Яцук]. – М.: Эксмо, 2011. – 368 с.
3. *Селиванова Н. Л.* Направления перспективных разработок в сфере воспитания // Психолого-педагогические и социальные проблемы гуманизации пространства детства: сб. науч.-метод. матер.. Вып. II / Сост. и науч. ред. Е. Г. Артомова, Е. А. Руднев, Н. Ю. Синягина – М.: АНО «ЦНПРО», 2012. – С. 8–13.
4. *Селиванова Н. Л.* Воспитание: тенденции развития теории // Вопросы воспитания. – 2009. – № 1. – С. 33–39.
5. *Фельдштейн Д. И.* Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка в ситуации его развития/ Доклад на выездном заседании Президиума РАО в Нижнем Новгороде 19–20 апреля 2010 г. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – С. 7–11.
6. *Шакурова М. В.* Формирование российской идентичности школьников как социально-педагогическая проблема // Вопросы воспитания. – 2011. – № 4 (9). – С. 6–14.

Алиева Людмила Владимировна

Доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории теории воспитания Федерального государственного научного учреждения «Институт теории и истории педагогики» Российской академии образования, ludvlad1936@mail.ru, Москва

МОДЕЛИ ВНЕШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ: НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ И АНАЛИЗ СОВРЕМЕННОЙ ПРАКТИКИ

Аннотация. В данной статье система внешкольного воспитания рассмотрена как отечественная историческая, социально-педагогическая реальность XX – начала XXI века, научная и практическая база функционирования типичных моделей воспитания детей и юношества и перспектив их инновационного моделирования; представлены исторические типы моделей внешкольного воспитания (общественного воспитания, государственного внешкольного образования; государственно-общественного воспитания). Обоснованы научные подходы к выявлению современных реально действующих моделей внешкольного воспитания: сущностные определения ключевых понятий (модель, моделирование); приведены современные научные данные о воспитании, роли образования; рефлексия практик внешкольного воспитания. Определены общие и специфические критерии классификации основных типов современных моделей внешкольного воспитания. Дана классификация и социально-педагогическая культурологическая характеристика моделей воспитания в действующей системе дополнительного образования (на основе общих и специфических критериев). Представлены выводы о перспективном моделировании процесса внешкольного воспитания с учетом позитивного опыта функционирования типичных моделей и новых требований к приоритету воспитания в системе модернизируемого образования.

Ключевые слова: модель, моделирование, воспитание, образование, дополнительное образование, детское объединение, воспитательная система, критерии, мониторинг, диагностика, позиция, субъект, объект.

Aliyeva Lyudmila Vladimirovna

Doctor of pedagogical sciences, Professor, senior researcher at the laboratory of the theory of education of the Federal State scientific institution “Institute of theory and history of education» Russian Academy of education, ludvlad1936@mail.ru, Moscow

NON-FORMAL EDUCATION MODEL: ANALYSIS OF MODERN SCIENTIFIC APPROACHES AND PRACTICES

Abstract. In this article, the non-formal education system is related as patriotic historical, socio-pedagogical reality in XX – early XXI centuries, as a scientific and practical base of typical patterns of upbringing of children and youth and their innovative modeling; presents historical model types out-of-school education (public education, non-formal education of State; public-public education). Scientific approaches are justified to the detection of workable models for out-of-school (non-formal) modern education: essential definitions are done of key concepts (model, modeling); modern scientific data are referred about parenting, the role of education; reflection of school education practices. The author presents general and specific criteria for the classification of main types of modern models of non-formal education, classification and socio-pedagogical cultural education models feature the system of supplementary education (on the basis of their general and specific criteria). The article presents findings on forward modeling of the process of non-formal education, taking into account the positive experience of typical models and new requirements to the priority of upgraded system of education.

Keywords: model, modeling, upbringing, education, additional (non-formal) education, children community, criteria, monitoring, diagnostics, position, entity object.

Актуальность проблемы выявления типичных моделей воспитания в современных российских реалиях определяется совокупностью объективно-субъективных факторов: а) изменением роли и места воспитания в обществе и государстве (его многозначным, дифференцированным, ценностно-целевым проявлением; изменением позиций взрослых и детей как субъектов воспитания; многообразием традиционных и инновационных объектов воспитания); б) модернизацией образования и приоритетом воспитания в развитии государственно-общественного, открытого, непрерывного, демократичного и гуманистичного образования, активизации ребенка как его инновационного субъекта; в) потребностью научного осмысления современной практики воспитания в системе образования с целью моделирования перспектив эффективного использования воспитательного потенциала структур образования [1]. Современные модели воспитания как позитивная реальность – актуальный объект педагогического исследования.

Модель (франц., от лат. – мера, образец) как социально-педагогический и культурологический феномен – объект-заместитель, который в определенных условиях может заменить модель-оригинал, воспроизводя интересующие свойства и характеристики оригинала [Подроб. см.: 2; 5; 6]. Возможны два способа конструирования модели. Если первый идет от эмпирически выявленных свойств и зависимостей объекта к его модели, то второй уже в исходной точке предполагает доопытное воссоздание объекта в модели. И поскольку модель известна, то считается познанным и объект. Формальное построение модели в эмпирическом исследовании оказывается основой для содержательной интерпретации объекта-оригинала. При этом уделяется особое внимание полноте модели. Модель реализует оригинал в конечном числе отношений, что является критерием их типологизации [4]. Под моделью следует понимать мысленно представляемую или материально реализованную систему, которая, отражая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об объекте (В. А. Штоф). Качествами модели (В. Г. Афанасьев) являются: соответствие, подобие системе-оригиналу;

целенаправленность, т.е. увязка ее параметров с поставленной перед системой целью, с ожидаемым результатом; нейтральность по отношению к субъективным оценкам и предпочтениями участников моделирования; отвлечение, абстрагирование от некоторых деталей и параметров системы-оригинала [2].

За сущностную социально-педагогическую основу понятия «модель» берем следующие ее характеристики. *Модель* – реальный и прогнозируемый (моделируемый) *образец воспитания*, представленный специфично в различных пространствах социума, системе образования; это особая социально-педагогическая система, воспроизводящая воспитание как объективно-субъективную, историческую реальность («объект-оригинал»); его ценности; ориентированная на результаты воспитания, дающая новую информацию о воспитании – педагогическом объекте. Модель воспитания – это образец для социально-педагогического конструирования воспитательной системы конкретного образовательного учреждения как механизма эффективной реализации его воспитательного специфического потенциала.

Модели отечественного воспитания (традиционные и инновационные) характеризуются, прежде всего, по приоритетному ценностно-целевому блоку.

Модель государственного социального воспитания: ценностно-целевая направленность определяется заказом государства на воспитание гражданина; реализуется в государственных структурах, социальных общностях.

Модель общественного воспитания: ценностно-целевое назначение – воспитание человека-субъекта гражданского общества, духовно и нравственно здорового; реализуется через создание и функционирование общественных объединений, организаций как партнеров государства и автономно, самостоятельно.

Модели национального воспитания: основная ценность, в основе которой традиции народов, входящих в состав России, реализуется во взаимодействии государственных и общественных структур.

Культурная модель воспитания: ценностно-целевой блок представляют Культура, Искусство; реализуется преимущественно

в государственных культурных структурах (театры, музеи, культурные образовательные учреждения и общественных структурах культурологической основной направленности деятельности).

Модель корпоративного воспитания: в основе – частные ценности корпораций.

Модель здоровьесберегающего воспитания, здорового образа жизни на основе ценностей спорта, физической культуры.

Модель семейного воспитания: в основе – ценности семьи.

Модель религиозного воспитания.

Исходя из исторических и действующих моделей воспитания, определяем роль и место структур системы образования (государственно-общественного, основного и дополнительного, высшего и среднего, специального профессионального) в их эффективном функционировании, развитии, подчеркивая особую возрастающую роль образования в преобразованиях государства и общества. В обосновании и характеристике основных моделей воспитания в системе образования исходим из: определения воспитания как приоритета образования, дифференцированной реальности многозначной целевой направленности; современных и исторических практик отечественного школьного и внешкольного воспитания; социально-педагогической характеристики «моделей» – образца и проектируемого образа воспитания в обновляемой системе образования. Но основные структуры системы образования (образовательные организации) имеют свою воспитательную специфику, которая может быть представлена специфичными моделями воспитания в: школе, учреждении дополнительного образования, вузе, колледже; реализации образовательных программ разной направленности; личностном росте ребенка.

Представим типичный комплекс «Моделей внешкольного воспитания в деятельности учреждений дополнительного образования» как основных государственно-общественных структур системы внешкольного («дополнительного», в современном определении) образования. Система внешкольного воспитания – отечественная социально-педагогическая реальность XX – начала XXI вв., научная и практическая база выявления типичных моделей воспитания

детей и юношества.

Исторические типы моделей внешкольного воспитания:

модели общественного воспитания детей в деятельности структур, форм детского движения, общественного движения взрослых; внеурочных объединений на базе образовательных учреждений;

модели государственного внешкольного образования (1918 год – создание в России первого внешкольного государственного учреждения);

модели государственно-общественного внешкольного воспитания (Дома, Дворцы пионеров, комсомольцев и школьников, детско-подростковые пионерские лагеря (в каникулярное время, круглогодичные «Орленок», «Артек» и др.).

Современная система дополнительного образования и общественного воспитания – база творческой реализации моделей-традиций внешкольного отечественного воспитания и рождения исторически и социально обусловленных моделей – инноваций, в основе которых:

ценностно-целевое назначение государственно-общественных структур системы дополнительного образования – главный ориентир современной модели внешкольного воспитания, интегрирующей традиции и инновации;

специфика роли и места детских, детско-взрослых объединений – субъектов внешкольного образования, социального воспитания в современных моделях воспитания.

Приоритеты воспитания в системе дополнительного образования и общественного воспитания создают основу оформления новых типов моделей внешкольного воспитания. Общие критерии-подходы к выявлению и обоснованию типичных моделей современного внешкольного воспитания:

специфика образовательной деятельности структур внешкольного воспитания (конкретная цель, ведущая образовательная деятельность, система ее организации);

воспитание – ценностно-целевая общая основа всех типов моделей структур внешкольного воспитания (государственных, общественных, светских, религиозных) в системе непрерывного образования; организационные формы воспитания;

статус внешкольной структуры (государ-

ственная, общественная);

коллективные и индивидуальные субъекты воспитания;

основная позиция педагога-воспитателя и воспитанника (объекта, субъекта воспитания) и характер их взаимодействия;

демократизм и гуманизм педагогического управления в сочетании с самоуправлением;

основные технологии, формы выявления и показатели оценивания качества воспитания в конкретной внешкольной деятельности;

возрастные особенности, потребности, способности воспитанников, как ценностные ориентиры модели воспитания.

Исходя из обозначенных критериев типичные современные модели внешкольного воспитания можно представить следующим «комплексом».

Модель внешкольного воспитания в деятельности государственных учреждений дополнительного образования как субъекта основного базового образования детей, приоритетом которых является социальное, индивидуальное воспитание, духовно-нравственное становление подростков в образовательной деятельности преимущественно профессионально ориентированной, добровольной (со стороны ребенка и взрослого) среде разновозрастного общения, отношений (детское объединение), разнообразной общественно значимой деятельности; многообразии методов, средств организации деятельности совместными усилиями педагога и ребенка и наглядного качественного оценивания результативности (личностного роста подростка и личностно-профессионального роста педагога).

Модель внешкольного общественного воспитания как субъекта системы открытого, непрерывного, неформального образования, которая в современной практике представлена детскими, детско-взрослыми общественными объединениями, функционирующими в социальном пространстве (досуговом пространстве Детства): по месту жительства подростков, при взрослых структурах (музей, театр, научно-образовательные учреждения, воинские части, союзы ветеранов войны и труда, общественные взрослые профессиональные движения: геологов, экологов и т.д.). Ценностно-целевая воспитательная направленность представлена конкретным видом деятельности

(с преимуществом ее общественно-социально-культурной направленности), субъектной позицией подростка, особой значимостью взрослого-профессионала, гражданина, индивидуальности, содружеством поколений, что удовлетворяет возрастную потребность подростков к взрослению; самоуправлением – демократическим методом управления и организации деятельности, конкретными общественно и личностно значимыми результатами общей (коллективной) и индивидуальной деятельности. Этот тип модели вообрал в себя лучшие традиции внешкольного воспитания детей и молодежи в деятельности пионерской, школьной организаций, тимуровского, юнкорского, юнармейского, экологической и других отечественных детских движений, творчески их развив в инновационных многообразных формах и видах детского общественного движения. В реализации этого типа модели воспитание и социализация являются реальными приоритетами, а их индивидуальные результаты – стимулами к обучению, самообразованию.

Модель внешкольного воспитания в государственно-общественных временных образовательных структурах (детские оздоровительно-образовательные лагеря, продолжающие традиции пионерских лагерей как государственных, ведомственных, профсоюзных, комсомольских и т.д. и рождающих новый опыт внешкольного воспитания). Их ценность – в организации позитивной здоровой (физически и духовно-нравственной) среды жизнедеятельности подростка в естественных природных условиях, общении с природой. Лагерь как модель воспитания – это общность по типу семьи, среда развития творчества ребенка, его индивидуальных способностей, личных открытий и открытий мира взрослого, окружающего социума (уникальных объектов культурных, исторических, производственных и т.д.). К сожалению, анализ современной деятельности этих структур внешкольного воспитания, дает и явно негативные тенденции (утрачивается использование их природной специфики, в деятельность переносятся формы школьных учебных занятий в основном в стенах помещений, уходит дух самодетельности, творчества самих детей, чрезмерное использование форм работы, оторванных от реальной жизни детей.

Специфика и инновационность образовательной деятельности внешкольных структур вносит коррективы в типичные модели и наряду с общими особое значение приобретают «частные» критерии их моделирования. Частные критерии позволяют выявить виды, формы моделей, в которых заложен и максимально реализуется воспитательный потенциал определенного типа модели внешкольного воспитания детей.

К таким специфическим – частным-критериям отнесем следующие:

специфические воспитательные ценности основных образовательных направленностей структуры – субъекта (естественно-научная, художественная, социально-педагогическая и т.д.);

приоритеты в системе организации этой деятельности (индивидуальной, групповой; управление и самоуправление);

воспитательный потенциал основной профессиональной деятельности взрослого;

воспитательный возрастной потенциал детей (дошкольники, младшие школьники и т.д.);

социально-педагогические, культурные традиции и инновации образовательной структуры;

позиция руководителей как воспитателей (коллектива и индивидуальных субъектов: взрослого и ребенка);

реальные воспитательные ресурсы окружающего социума

Представляем классификацию основных типов моделей внешкольного воспитания на основе анализа опыта специфической деятельности учреждений дополнительного образования детей, исходя из обозначенных критериев (общих и частных).

Модели воспитания по основной направленности образовательной деятельности (модели художественного, физического, экологического, технического воспитания и др..) представлены деятельностью однопрофильных учреждений дополнительного образования («Школы искусства», Центры детского технического творчества, юного моряка и т.д.).

Модели воспитания в образовательной деятельности, интегрирующей несколько образовательных направленностей (Дома и центры детского и юношеского творчества, модель внешкольного воспитания в турист-

ско-краеведческой образовательной комплексной деятельности, комплексные культурологические модели).

Модели общественного внешкольного воспитания в деятельности учреждений дополнительного образования на базе взаимодействия с детскими общественными объединениями (опыт союза ДДЮТЭ «Родина» и ДОО «Юный путешественник» Москва; Дом детского творчества г. Вышний Волочек Тверской области и ДОО «Русичи», «Школы искусств им. Э.Балакирева и детского движения «Юный балакиревец и др.).

Модель внешкольного воспитания в традиционных массовых формах работы с детьми учреждений дополнительного образования (фестивали, смотры, слеты, соревнования, игры и т.д.).

«Возрастные» модели воспитания в государственно-общественном объединении учреждения дополнительного образования (модель внешкольного воспитания дошкольников «Школа духовного и физического развития дошкольников» в ДДЮТЭ «Родина»; модель внешкольного воспитания младших школьников; модели воспитания в разновозрастных объединениях учреждения дополнительного образования.)

Специфические модели внешкольного воспитания в деятельности первичных детских объединений учреждений дополнительного образования многообразны по формам, ценностям, возрастному составу детей, позиции взрослого-педагога и подростков (клубы, кружки, студии, команды, отряды, информационные центры, научно-исследовательские лаборатории старшеклассников, творческие мастерские и т.д.). Частные воспитательные цели и задачи определяются спецификой направленности образовательной деятельности детского внешкольного объединения, составом членов, личностью, позицией взрослого-руководителя, базой создания и функционирования объединения, заказом микро-социума. Комплекс задач по реализации цели включает: а) воспитание и развитие приоритетных для конкретного возраста качеств личности «активного гражданина» (например, воспитание отношения к окружающей природе в экологической деятельности ДО, воспитание у подростка здорового образа жизни в туристско-спортивной деятельности, создание ус-

ловий для самовоспитания и саморазвития подростка); б) определение содержания социально и общественно значимой деятельности, включающей объединение и подростков в преобразование окружающей жизни; в) определение специфики организации деятельности (самодеятельности) объединения (развитие самостоятельности, инициативности, самоуправления, субъектной позиции в индивидуальной и коллективной работе объединения); г) выявление индивидуальных особенностей подростков и стимулирование их личностного роста в объединении.

Разнообразие типов, видов моделей внешкольного воспитания детей в современном социальном, образовательном, культурном пространстве – практическое доказательство реального потенциала воспитания в становлении нового поколения юных граждан страны, который, к сожалению, используется явно недостаточно. Приоритетная роль воспитания в представленных моделях – в более эффективной реализации: *общих ценностей Детства* (активность, самостоятельность, самопроявление и самореализация, творчество в познании мира и себя в нем, действие-поступок, общение со сверстниками и старшими, практическая реальная деятельность, коллективизм, товарищество, дружба); *социально-природных ценностей конкретных возрастных, национальных, социальных групп детей* (общность интересов, культурные, национальные ценности окружающей жизни); *индивидуальных ценностей подростка* (ценность своего Я, позиции субъекта – самости); *социальных, культурных позитивно-инновационных ценностей общества, государства; общечеловеческих ценностей* (заботы, братства, созидания, взаимопомощи, долга и чести);

в ранней профессиональной ориентации подростков и воспитании потребности творческого созидательного *труда – жизненной основы и ценности*; в позитивной организации свободного времени подростков, предупреждении негативного их поведения.

Общая цель внешкольного воспитания в многообразии типов моделей – воспитание социально активного гражданина государства и общества в организуемом процессе включения подростка в окружающую жизнь в реальной значимой для подростка и общества деятельности (на основе добровольного выбора, самостоятельности, творчества, с учетом индивидуальных возможностей и способностей) [3].

Библиографический список

1. Алиева Л. В. Моделирование – научный метод познания современных реалий воспитания. / Современные модели воспитания в условиях диверсификации образовательного пространства; тезисы участников и программа Летней научной школы Центра теории воспитания ИТИП РАО. – Тверь: 000 «ИПФ «Виарт». – 2005. – С. 5–11.
2. Еникеев М. И. Психологический энциклопедический словарь. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект. – 2006. – 243 с.
3. Моделирование воспитательных систем: теория – практике / Под ред. Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой. – М.: ИТИП РАО. – 1995.
4. Новейший философский словарь. / Сост. А. А. Грицанов. – Мн.: Изд. В. М. Скакун. 1998. – 435 с.
5. Психология. Словарь. / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд. – М.: Политиздат. – 1990. – С. 216–217.
6. Российская педагогическая энциклопедия. В двух томах. / Гл. ред. В. В. Давыдов. – Т.1. – М.: Научное изд-во «Большая Российская энциклопедия». – 1993. – С. 580–581.

Шустова Инна Юрьевна

Доктор педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории теории воспитания ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, innashustova@yandex.ru, Москва.

СОХРАНЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ТЕНДЕНЦИЙ КОЛЛЕКТИВНОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье обозначены важные для современного образования идеи коллективного воспитания. Дана сравнительная характеристика понятий детский воспитательный коллектив и детско-взрослая общность. Выделены возможные тенденции коллективного воспитания в современном образовании: введение понятия детско-взрослой общности, ее со-бытийной характеристики как качественного признака воспитания в общности; изучение процессов обособления и отождествления школьника в общности; видение путей управления детским коллективом как социальной системы, при со-действующей позиции педагога в нем.

Ключевые слова: воспитательный коллектив, детско-взрослая общность, со-бытийная общность.

Shustova Inna Yurievna

Dr. of Science (pedagogy), leading researcher of the laboratory of theory of education of the Institute of Pedagogy Theory and History of the Russian Academy of Education, innashustova@yandex.ru, Moscow

PRESERVATION AND DEVELOPMENT TREND OF COLLECTIVE EDUCATION IN THE MODERN EDUCATIONAL PRACTICE

Abstract. The article indicated significant for present-day conditions the ideas of collective education. Comparative characteristic of the concepts of «children's educational collective» and the «child-adult community» is given here. Collective education trends in modern educational practice are highlighted: the introduction of the concept of child-adult community, its co-existential characteristics of both a qualitative indication of education in the community, the study of the processes of isolation and identification of pupils in the community; vision of how to manage a collective of children as a social system with the current position of the teacher-therein.

Keywords: educational collective, child-adult community, co-existent community

Идеи коллективного воспитания в нашей стране имеют богатую историю развития. Воспитание советского человека в коллективе являлось выверенным правилом, служило надежным ориентиром для педагогов в организации процесса воспитания. Девяностые годы двадцатого столетия внесли серьезные коррективы в процессы воспитания школьников и молодежи: ушла единая идеологическая определяющая воспитания; размытым стал государственный заказ; главными стали педагогические теории, связанные с личностно-ориентированным воспитанием. Маятник качнулся в другую сторону, к формированию личности ребенка, ее индивидуальных черт. Коллективное воспитание было подвержено критике, отмечалось, что коллектив – это сугубо коммунистическое

понятие, заимствованное и развитое марксизмом, коллективное воспитание в рамках господствующей идеологии мешает полноценному развитию личности, подавляет ее стремление к свободной самореализации. Для такой критики были объективные основания. Однако сложно представить процесс воспитания и развития личности человека вне его связи с другими людьми, тем более, что понимание личности в психологии отражает систему общественных связей и отношений человека.

В настоящее время в воспитании детей большое внимание уделяется личности, ее индивидуальным способностям и талантам. Может быть, вследствие этого растет эгоизм детей, их заикленность на собственных интересах, личных целях. Возникает раз-

общенность, разрыв между поколениями. Между взрослыми и детьми сохраняется все меньше общих тем, интересов, дел. Коллективное воспитание создавало условия для возникновения общей жизни детей и взрослых, взаимноинтересной деятельности, совместных переживаний. В современных условиях важно удерживать данные позиции.

Воспитание – это всегда пространство «между» взрослым и ребенком, когда происходит соприкосновение мира ребенка и мира взрослого, их взаимообогащение. Актуальны идеи М. Бубера [1], который выделяет пространство «между», где возможен настоящий диалог, настоящий урок, настоящее (не превратившееся в привычку) общение, настоящий поединок. Сфера «между» является встречей равных в своем человеческом бытии людей (как со-бытие), единством связей и отношений между педагогом и воспитанниками, которое последние смогут использовать для своего развития. Речь идет о введении в педагогику понятия «детско-взрослая общность», как новой тенденции развития коллективного воспитания.

Понятия «детский воспитательный коллектив» и «детско-взрослая общность» имеют много общих позиций. Подтверждение этому находим в трудах советских ученых и практиков, создавших теорию коллективного воспитания: Н. К. Крупской, А. С. Макаренко, П. П. Блонского, В. М. Бехтерева, М. В. Ланге, С. Т. Шацкого, В. Н. Сорока-Росинского, В. А. Сухомлинского и др. В определении коллектива Н. К. Крупской: «Коллектив – группа, сплоченная общими переживаниями, общими интересами, общей работой, общими взглядами, дружбой» [3, с.12]; С. Т. Шацкий особой проблемой считал «смысловой барьер» между педагогами и детьми, вел поиск практических шагов по формированию единства педагогов и детей в коллективе [10, с. 156]; значительное место в теории коллективного воспитания занимают работы А. С. Макаренко. Большое внимание он уделял живой жизни коллектива, насыщенной сильными эмоциями и переживаниями, детскими инициативами, проявлением позиций, поступками, деятельностью. Он ввел в практику воспитания «метод взрыва» [4] – создание ситуации с особо сильными впечатлениями, эмоциональными переживаниями отдельного члена коллектива

и всеми воспитанниками совместно, которая меняет человека, его отношение к миру и к самому себе.

В 70-80-е гг. XX столетия идеи коллективного воспитания вышли на новую волну, получили дальнейшее развитие в трудах отечественных педагогов и психологов: М. Д. Виноградовой, О. С. Газмана, Н. С. Дежникова, И. П. Иванова, М. Г. Казакиной, В. А. Караковского, А. Г. Кирпичника, Я. Л. Коломинского, Т. Е. Конниковой, А. Т. Куракина, Х. И. Лийметса, А. Н. Лутоткина, В. И. Максаковой, А. В. Мудрика, Л. И. Новиковой, А. В. Петровского, С. Д. Полякова, Н.Л. Селивановой, Л. И. Уманского и др. В работах данных авторов был представлен широкий спектр вопросов, связанных с процессом воспитания и развития ребенка в коллективе: раскрыт эмоциональный потенциал детского коллектива; описана система связей и отношений, определяющих жизнь коллектива и его динамику; дана структура и возможные этапы развития коллектива; представлена система управления и самоуправления в воспитательном коллективе, роль взрослого в организации данного процесса; детально изучена и прописана роль общения и коллективной творческой деятельности, становление в коллективе ценностно-смысловой сферы личности и развитие творческой индивидуальности.

Особое значение имеет позиция, впервые выделенная Л. И. Новиковой и А. Т. Куракиным. Любой детский коллектив имеет двойную структуру: выступает как организация, система формальных связей и отношений, и проявляется как общность, система эмоционально-психологических связей и отношений. «Неофициальная структура детского коллектива складывается в рамках структуры официальной. Совместная деятельность, сближение детей, пробуждает чувство симпатии между ними, усиливает потребность в общении. В результате между ними возникает целая гамма межличностных связей и отношений эмоционально психологического характера» [5, с. 51]. Это положение нашло широкое отражение в работах учеников Л. И. Новиковой. В нем впервые отчетливо обозначена взаимосвязь таких понятий как воспитательный коллектив, организация и общность.

Остановимся на проработке понятий «воспитательный коллектив» и «детско-взрослая общность». Л.И. Новикова определяла коллектив как социальную общность людей, объединенных на основе общественно значимых целей, общих ценностных ориентаций, совместной деятельности и общения, отмечала, что в педагогике, это всегда организованные общности детей и взрослых [Подроб. см.: 6]. Коллектив как социально-педагогическая система – объект и результат целенаправленных воздействий педагога, определяющего его содержательные характеристики и организационную структуру. Вместе с тем коллектив – это относительно самостоятельное, свободно развивающееся явление, подчиняющееся социально-психологическим закономерностям самоорганизации.

Во втором аспекте коллектив ближе к понятию неформальной общности. Впервые понятие общности ввел Ф. Теннис [9], отмечая, что общность это естественное социальное образование, люди объединяются часто бессознательно, не задумываясь и не выбирая. В настоящее время детско-взрослая общность как объект и субъект воспитания представлена в работах сотрудников лаборатории теории воспитания ИТИП РАО: Н. Л. Селивановой, И. Д. Демаковой, Л. В. Алиевой, И. В. Степановой, Д. В. Григорьева, П. В. Степанова, Г. Ю. Беляева, И. С. Парфеновой. Они отмечают, что общность характеризуется несколькими существенными признаками: наличием у ее членов чувства сопричастности друг другу, переживания своей схожести с другими; взаимной комплиментарностью ее членов, неосознанной тягой и симпатией, неформальным характером связей и отношений между членами общности [2].

Общность – это живая ситуация, она возникает, движется, разрушается и устанавливается вновь. Детско-взрослая общность предполагает общность равных, в своей человеческой сущности, в индивидуальном бытии субъектов – взрослого (взрослых) и ребенка (детей), где происходит их взаимообмен и взаимообогащение знаниями, чувствами, смыслами, действиями, рождается новый неповторимый коллективный субъект. В качестве рабочего, дадим следующее определение детско-взрослой общности

[11] – первичная контактная группа детей и взрослых, возникающая вокруг схожих потребностей и интересов, осуществляющая пересечение ценностей и смыслов участников в общем эмоциональном переживании, совместной деятельности и общении.

В настоящее время понятие общности, со-бытийной общности разрабатывает В. И. Слободчиков, отмечая наличие двух неизменных факторов, ее характеризующих: «Подлинно со-бытийная общность одновременно несет в себе и целевые ориентиры совместной деятельности, и ценностные основания своего единства как ее коллективного субъекта. Понятно, что в таком качестве она не возникает стихийно, сама по себе; ее становление связано со специальными и осознанными усилиями каждого из ее участников» [8, с. 156].

Соотношение понятий «детский коллектив» и «детско-взрослая общность» неоднозначно. Выше была представлена позиция Л. И. Новиковой и А. Т. Куракина, где общность рассматривается элементом любого детского коллектива, отражающим систему эмоционально-психологических связей и отношений. В социологии, психологии, педагогике чаще понятие «общность» рассматривается шире понятия «коллектив», обозначает любое сообщество людей. Общность (чувство общности) можно рассматривать в качестве особого состояния коллектива, которое проявляется в особых ситуациях его жизни, является со-бытийной общностью, носит эпизодический, «мерцательный характер». Для более отчетливого проявления понятий детский коллектив и детско-взрослая общность представим их сравнительный анализ в таблице.

Обозначим значимые направления сохранения и развития коллективного воспитания для современного образования. Под коллективным воспитанием понимается создание условий для развития воспитанника во взаимодействии с другими детьми. Коллективное воспитание, это создание внешних условий, влияющих на внутренние процессы самоопределения и саморазвития воспитанника, осознание и проявление им личной инициативы и ответственности.

Школьник может быть включен в различные общности, по-разному проявлять себя в них. Детско-взрослая общность возника-

Таблица – Сравнительная характеристика
детско-взрослой общности и детского воспитательного коллектива

Характеристики	Детский коллектив.	Детско-взрослая общность.
1	2	3
Структура:	единство организации и психологической общности.	со-бытийная: подвижный баланс связей и отношений между участниками.
Источник возникновения:	возникновение и развитие определяют внешние, общественно заданные факторы.	проявление связано с общими переживаниями, интересами, ценностями, совместной деятельностью.
Эмоциональная составляющая:	большое значение для организации совместной деятельности; определяет психологический климат и самочувствие отдельного участника; способствует формированию неформальных связей в коллективе; актуализирует общность. (А. С. Макаренко: «эмоциональный тон коллектива», А. Н. Лутошкин: «маятниковый эффект»).	общность складывается через совместные переживания, групповые эмоции; эмоциональное переживание общности определяет включенность ребенка в общность; чувство общности, чувство «Мы» можно представить как эмоциональное состояние коллектива, отдельную ситуацию его жизни; в результате возникают связи спонтанные непрочные, но дающие чувство взаимного переживания и выводящие общность в единое ценностно-смысловое пространство; время существования такой общности мало, но она остается в памяти участников и существует в дальнейшем как общее и значимое для всех воспоминание.
Совместная деятельность:	главный фактор, формирующий коллектив, его сплоченность и развитие; значимость социально значимой цели; организуется педагогом; деятельность приводит к возникновению сетки деловых отношений в коллективе; должна быть разнообразной, отражать интересы детей; индивидуальная деятельность в коллективе часто подчиняется коллективной.	Может являться импульсом, рождающим общность; предмет деятельности – согласование, когда инициативы и действия отдельных субъектов соотносятся между собой, выявляются общие правила и нормы деятельности; в совместной деятельности формируется общая целевая направленность общности; совместность предполагает, что каждый является частью общего, это плод общих усилий, где каждый отвечает за всю деятельность; деятельность определяется индивидуальными интересами, инициативой участников, их самоопределением в ней; в ней рождаются ценностные единицы, проявляются общие нормы, формируется общее ценностно-смысловое пространство
Ценностно-смысловое пространство:	проявляется исходя из коллективно и социально значимой цели, от определяющей деятельности, от общих значимых результатов; отражается в нормах и правилах жизни, традициях, системе связей и отношений.	основа существования общности проявляется в открытом общении, в общих переживаниях, в совместной деятельности; отражает две стороны общности: самоопределение каждого (его отношения, позицию) и общую эмоциональную и смысловую близость участников (связи между участниками).
Управление:	на этапе становления коллектива – извне, направлено на решение коллективно значимых целей и задач, на формирование коллективных отношений; важен выход на самоуправление, появление совета коллектива.	затруднено, общность предполагает равенство участников; могут появиться временные органы самоуправления на отдельных отрезках жизни по инициативе участников (взрослых или детей), м.б. формы соуправления; важна роль рефлексивных процессов в организации совместной жизни.

1	2	3
Необходимые условия для развития и функционирования:	<ul style="list-style-type: none"> – цель, коллективно и личностно значимая; – постановка новых целей, более социально и личностно значимых, более трудных; – разнообразная и интересная для детей деятельность; – конструктивное взаимодействие, выход на самоуправление, коллективное целеполагание и планирование; – проявление неформальной социально-психологической общности в коллективе; 	<ul style="list-style-type: none"> часто является кратковременной, ее сложно удерживать на длительный срок; – яркие и интересные события, дела; – эмоциональная и деятельностная включенность участников; – общая целевая направленность; – проявление общего ценностно-смыслового пространства; – проявление и поддержка интереса, спонтанности и свободы самореализации детей, их авторских инициатив; – рефлексивные процессы в общности, коллективные и индивидуальные.

ет в рамках организованного детского коллектива, или стихийно, вокруг интересного дела, увлеченного взрослого. Может быть достаточно длительной, существовать в течении нескольких дней, или проявиться как кратковременное состояние. Понимая роль коллективного воспитания, важно изучать современные детские формальные и неформальные общности (субкультуры), знать референтные для воспитанника, понимать какой опыт, ценности и смыслы он приобретает в них.

Делая акцент на понятии детско-взрослой общности, нужно учитывать ее особую значимость для воспитания. Общность проявляется как личное субъективное переживание. В общности человек становится сопричастен мыслям чувствам знаниям ценностям другого, они становятся частью его самого, усваиваются как некий естественный процесс. Если между взрослым и ребенком не возникает общности, или она, по каким-либо причинам разрушается, процесс воспитания как передача ребенку культурных норм и ценностей невозможен.

Коллективное воспитание часто критикуют, за доминирование коллективного над индивидуальным, подавление коллективом личности. Это не совсем оправданно. Многие авторы (Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова, А. В. Мудрик и др.) указывали, что в детском коллективе одновременно происходит отождествление и обособление. Важно удерживать в педагогической науке и практике данный тезис. В детско-взрослой общности,

с одной стороны происходит формирование живых связей, взаимного интереса и взаимоприятия, общего ценностно-смыслового пространства, происходит идентификация, процесс отождествления; с другой стороны важна свободная субъектная позиция каждого участника, его обособление в группе. Такой подвижный баланс связей и отношений показывает общее Мы, где должны появиться Я и ТЫ.

Важно не забывать, что коллективное воспитание предусматривает работу педагога с живой социальной системой, которая развивается по законам самоорганизации. Н. Л. Селиванова [8] отмечала, что управление педагогической системой должно основываться на «резонансном воздействии», подталкивающим систему на один из собственных вариативных путей развития. Педагогу важно видеть точки «резонансного» воздействия, ориентироваться на живую ситуацию «здесь и теперь», а не на подготовленный сценарий, видеть как ситуация может стать развивающей для воспитанника, для общности в целом. Позиция педагога в детско-взрослой общности должна выстраиваться в логике со-действия и поддержки естественных процессов самодвижения в общности, самостоятельных действий воспитанников, стремлений проявить себя, осознать свою позицию, понять, помочь и поддержать другого. Важно стимулировать во взаимодействии с детьми проявление гуманистических ценностей, их переход в нормы и правила жизни общности, общее

ценностно-смысловое пространство, индивидуальные смыслы участников.

Библиографический список

1. Бубер М. Я и Ты. – М.: Высшая школа, 1993. – 175 с.

2. Детская общность как объект и субъект воспитания: монография / Под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. – М.: Издательский центр ИЭТ, ФГНУ ИТИП РАО, 2012. – 324 с.

3. Крупская Н. К. О дисциплине в учреждениях для трудновоспитуемых детей // На путях к новой школе. – 1928. – № 12. – С. 9–15.

4. Макаренко А. С. Методика организации воспитательного процесса. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. – 108 с.

5. Новикова Л. И., Куракин А. Т. Детский коллектив как социально-педагогическая система // Теоретические проблемы воспитательного коллектива. – Тарту: Тартуский госуд. университет,

1975. – С. 48–57.

6. Новикова Л. И. Педагогика детского коллектива. – М.: Педагогика, 1978. – 144 с.

7. Селиванова Н. Л. Синергетический подход к управлению воспитательной системой школы // Вопросы воспитания. – 2012. – № 1(10). – С. 28–34.

8. Слободчиков В. И. Очерки психологии образования. 2-е издание, переработанное и дополненное. – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005. – 272 с.

9. Теннис Ф. Общность и общество: Основные понятия чистой социологии. [Пер. с нем. Д.В. Складнева] – М.: СПб.: Фонд Университет: Владимир Даль, 2002. – 450 с.

10. Шацкий С. Т. Пед. соч. в 4 т. Том 1. – М.: Педагогика, 1963. – 384 с.

11. Шустова И. Ю. Фактор детско-взрослой общности в воспитании и развитии субъектности юношества: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – М.: ИТИП РАО, 2009. – 50 с.

Беляев Геннадий Юрьевич

Кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории теории воспитания Федерального государственного научного учреждения «Институт теории и истории педагогики» Российской академии образования; gennady.belyaev2011@yandex.ru, Москва

АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И МОДЕЛИ ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ЗАРУБЕЖНОЙ ПРАКТИКЕ*

Аннотация. В статье рассмотрены современные направления и модели воспитания, широко практикуемые в парадигме современного зарубежного образования через два ведущих подхода: эгалитарного воспитания и воспитания антиэгалитарного (неэгалитарного). Автор исходит из положения, что любое педагогическое взаимодействие реализуется через определенные, культурно опосредованные воспитательные практики – либо нормативного (кодифицированного, традиционного, установочно-адаптивного, социально-нормирующего), либо интерпретативного (понимающего, герменевтического) типа. Такие воспитательные практики целесообразно обозначать как модели воспитания, применяемые в рамках соответствующих им направлений воспитания. Автор иллюстрирует выделенные им направления поликультурного, альтернативного, неформального воспитания краткими описаниями-характеристиками таких воспитательных практик, как модель педагогической мастерской, модель сюжетно-ролевой игры, модель учебно-воспитательной экспедиции и рядом других.

Ключевые слова: подход к воспитанию, направления воспитания, модель воспитания, культурная форма воспитания, педагогическое взаимодействие, воспитательные практики

Belyaev Gennady Yurievich

Candidate of pedagogical sciences, senior researcher at the laboratory of the theory of education of the Federal State scientific institution «Institute of theory and history of education» of Russian academy of education; gennady.belyaev2011@yandex.ru, Moscow

CURRENT TRENDS AND MODELS OF EDUCATION IN CONTEMPORARY INTERNATIONAL PRACTICE

Abstract. The article deals with the modern trends and patterns of upbringing, widely practiced in the contemporary paradigm of foreign education through two key approaches: egalitarian upbringing and non-egalitarian education. The author proceeds from the position that any pedagogical interaction is implemented through specific, culturally mediated education practice – either normative (codified traditional setting-socio-adaptive education) or interpretive (apprehensive or hermeneutical) type of upbringing. Such educational practices should be referred to as education model applied in the framework of the relevant educational trend. Such educational practices should be referred to as education model applied in the framework of their respective areas. The author illustrates the trends of multicultural, alternative non-formal education by brief descriptions of features for such educational practices as a model educational workshop and role-playing models, model educational expeditions, and a number of others.

Keywords: approach to education, upbringing, education, model of education, cultural form of education, pedagogical interaction, educational practices

*Работа выполнена при поддержке РГНФ № 11-06-00948а «Системный анализ актуальных культурных форм воспитания – определение и характеристика контекстов, имеющих ключевое значение для анализа актуальных культурных форм воспитания. Новые проекты в теории и практике воспитания: современная проблематика».

This work was supported by the RSSF No. 11-06-00948a «System analysis of current cultural forms of upbringing – the definition and description of contexts that are crucial for the analysis of contemporary cultural forms of education. New projects in the theory and practice of education: contemporary perspectives».

Практически любая форма воспитания предстает перед исследователем в русле очерченного данной конкретной культурной традицией своеобразия воспитательных средств, приемов, методов. Любое педагогическое взаимодействие реализуется через определенные воспитательные практики. Такие воспитательные практики можно обозначать как *модели воспитания*. Концептуальные основы любой модели воспитания, ее целевые и ценностные компоненты, субъекты и объекты, а также специфические механизмы реализации опосредуются культурной ситуацией и традицией, социальными, экономическими и идеологическими заказами на формирование образовательного пространства, а также внедряемыми в практику образования социокультурными институтами и учреждениями.

В современном зарубежном образовании выбор культурных форм воспитания (*patterns of education*), то есть форм, укорененных в педагогических традициях данной культуры, зависит от *типов воспитательных практик*, существующих в рамках морального, функционального, поликультурного, гендерного, неформального (дополнительного) и альтернативного направлений воспитания (*trends of education*), активно формирующих национальные и общегражданские идеалы. Фактически западное образование ставит и собственно школьное и общественное воспитание в основу приоритетов государственного (национального) развития, воспитание рассматривается в качестве важнейшей национальной кадрформирующей индустрии [6; 8; 9].

В зарубежной традиции исторически сформировались два основных подхода к характеристике общественного воспитания. Каждый из них заслуживает самого серьезного отношения в силу своей непреходящей актуальности и, как увидим ниже, современной злободневности.

Эгалитарный подход к воспитанию опирается на основания многовековой жизненной практики традиционного общества. Он основан на концептуальной идее эгалитаризма (от фр. *egalite* – равенство всех граждан и их потомства перед законом и традицией) и выдвигает принципы единообразного (общенародного, национального, государственного, общинного) воспитания

[1; 2; 13]. В СССР этот подход был идеологической основой общественного воспитания, сформулированной в положениях о единой, трудовой, политехнической школе. И сегодня эгалитарный подход занимает лидирующие позиции в системе образования Израиля, Японии, КНР, а также в практиках французской *ecole normale* и британской *comprehensive school practice*, воспитательной практике «смешанного обучения», японской «хойкушо». Таким образом, смысл эгалитарного подхода не зависит напрямую от общественного строя страны, где он принят, но диктуется характерными особенностями культурных форм развития образования в рамках традиций национального менталитета.

Эгалитарность воспитания всегда нормативна. Как отмечает современный немецкий методолог Х. Абельс (Abels Heinz), в практиках нормативного воспитания участники социально-педагогического взаимодействия «разделяют общую систему символов и значений, относящихся к социокультурной системе ценностей, которая обладает принудительной силой... и поэтому интерпретируют социальные явления и события как соответствующие некоторым «образцам» уже известных из прошлого ситуаций и способов поведения» [12]. Поэтому *все* модели нормативного воспитания в рамках эгалитарного подхода к образованию выполняют социально нормирующую, транслирующую, контролирующую функцию, связывая цели и задачи, приемы и методы общественного воспитания с формированием определенных качеств личности, необходимых для жизни в традиционном обществе или в обществе, где идеология нормативна в силу обычая или конституционной нормы. Этим и обусловлен отбор таких эталонных моделей воспитания как воспитание в коллективе и посредством коллектива, идеал джентльмена, модель всесторонне развитой личности, модели формирования и (пере)воспитания нового человека. Ценность нормативных моделей воспитания обусловлена и практикой постановки управленческих целей в образовании. И в культуре постмодерна нормативные модели воспитания явно востребованы. Как правило, сегодня они ориентированы на определенные, социально нормативные, профессионально-личностные эталоны бу-

дущего специалиста в определенной отрасли материального и духовного производства, военного дела, бизнеса, сферы обслуживания и т.п. При этом различные варианты корпоративной, служебно-профессиональной или деловой этики диктуют специфику отбора новых моделей нормативного воспитания.

Однако в ситуации противоречивой социокультурной адаптации идентичность человека постиндустриального общества как гражданина нуждается в корректировках. В связи с этим актуализируются модели воспитания и самореализации человека в тех условиях, в которых ему не «дано быть», а «предстоит быть». С учетом всех рисков и ограничений современной стихийной социализации, акцент воспитания все явственнее переносится с «должного» на «потенциально возможное», вероятное. Для этого в процессе воспитания его смыслы задаются так, чтобы позволить воспитанникам адекватно оценивать себя и свое гражданское поведение [10]. Идеологи и сторонники *антиэгалитарного подхода* (в смягченной форме – неэгалитарного) видят достоинства индивидуализации процесса воспитания в неравенстве своеобразного социального отбора и стратификации (в виде воспитательных практик *selective learning*, моделей селективного обучения и воспитания) [2; 4]. Свободное воспитание, по мнению его сторонников, не терпит уравниловки.

Концептуальность идеи антиэгалитарного подхода опирается не на сходство, а на различия условий и содержания воспитания, подчеркивая и объясняя их специфику. Поэтому антиэгалитарный (неэгалитарный) подход ищет опоры в теоретических разработках интерпретативного, герменевтического, понимающего воспитания [7; 11; 14]. Речь идет и о приобретении социокультурных компетенций, и о формировании черт характера, свойственных данной элите. Понимается, что современное общество не просто элитно, но «поли-элитно», то есть в нем много разных элит, выделяемых по разным основаниям и признакам. Воспитание, основанное на неравенстве способностей и возможностей понимается как личностно ориентированное, способное адекватно ориентировать выпускников на специфику современного корпоративного социума [6].

При этом авторитарность воспитания или его либеральность особого целеполагающего смысла уже не имеют, это второстепенные признаки воспитательного заказа.

Кратко охарактеризуем основные *направления* современного зарубежного воспитания. Сегодня они предполагают соответствующие им культурные (социокультурные) формы социализации и модели воспитания, в которых общественное воспитание осуществляется не только школой или внешкольными образовательными учреждениями, но и любыми общественными, государственными и негосударственными организациями (*non-governmental organizations*, в сокращении NGO-s), имеющими лицензию на предоставление образовательных услуг.

Поликультурное воспитание

В противоречивых условиях современной (глобализирующейся) цивилизации практикуются, по существу, три воспитательных практики – три основные модели поликультурного воспитания: *инкорпорирующая, интегративная и мультикультуральная*. В настоящее время поликультурное воспитание лежит в основе официальной политики Европейского Союза в сфере образования. Современное европейское общество мультикультурно и, начиная с 1990-х гг., отбор моделей воспитания рекомендуется (всеми решениями Совета Европы) вести целенаправленно и с учетом разнообразия культурных особенностей национальных меньшинств и иммигрантов. Мультикультуральная модель воспитания – аналог американской *mixed salad*, так называемой стратегии «блюда с салатом». Частными моделями поликультурного воспитания являются воспитание иммигрантов (*education of immigrants*) и воспитание национальных меньшинств (*national minorities education*). В Западной Европе поликультурное воспитание все более ориентируется на так называемую стратегию *общеευропейского* воспитания, акцентирующего необходимость полноценного взаимодействия всех европейцев в рамках единой Европы [9].

Моральное Воспитание (Moral education)

Это модели эгалитарного и нормативно-элитарного воспитания, от консервативного воспитания в британских закрытых элитных учебных заведениях – до сугубо эгалитарной японской системы. Их общее со-

стоит в том, что все они ориентированы на эталонные культурные образцы сознания и соответствующие кодексы поведения воспитанников, причем допускают опору не только на принципы светского воспитания, но и на принципы традиционно конфессиональные (например, иудаизм или синто). В документах министерств образования и просвещения стран Евросоюза и Японии современный школьный курс «морального воспитания» (*the morals*) определяется как «воспитательная деятельность, направленная на формирование моральных качеств, желательных с точки зрения государства», «воспитание основ гражданской морали» [6; 14]. Идеологическая задача воспитания «гражданской морали» выполняется путем формирования таких качеств личности, которые обеспечивают осознанное соблюдение индивидом принятых в данной воспитательной традиции социальных норм (Великобритания, Дания, Израиль и т.д.). В результате самостоятельность субъекта воспитания воспитывается в рамках заданных социально-классовых норм, которые оцениваются субъектом как его собственные нравственные принципы [4; 15].

Функциональное воспитание

Западная образовательная традиция также специально выделяет так называемое функциональное воспитание, под которым подразумевается воспитание под воздействием непосредственного окружения, вторичная адаптация к социокультурной среде [6], позволяющая преодолевать функциональную малограмотность молодежи, ее культурную неадекватность, некомпетентность иммигрантов, языковые барьеры, культурные и коммуникативные предрассудки. Сегодня это уже вполне конкретные государственные программы, такие как принятая в 2001 году британским правительством модель стратегии функционального воспитания «Навыки для жизни» (*Skills for Life*) [9].

Гендерное воспитание (пример антиэгалитарного подхода)

Гендерное воспитание культуросообразно по определению: междисциплинарный термин «гендер» (англ. *gender* – род в культуре), обозначает социальный пол. Как продукт культуры, гендерная идентичность человека формируется в возрасте с 3 до 7 лет. На основе исследований активисты гендерного

воспитания рассматривают модели полноценной вторичной социализации нового поколения в контекстах индивидуальной ситуации развития контингентов воспитанников.

Воспитание Неформальное (оно же Дополнительное): Non-formal Education

Отечественный опыт внешкольного (дополнительного) образования был и остается уникальным в мировой педагогической практике. Но, вместе с тем, он впитал в себя передовые традиции педагогических идей многих других стран, став до известной степени примером для реализации практического опыта общественного воспитания в других странах. Бесплатна система дополнительного образования по физической культуре, художественному творчеству и национальным видам искусства в Японии. В большинстве стран Европы имеется система клубов по интересам. В педагогической практике эти виды деятельности называются обычно «неформальным воспитанием» (*non-formal education*).

Воспитание альтернативное (Alternative Education)

Это модели воспитания наиболее ярко и красноречиво демонстрируют неэгалитарный, интерпретативный, объясняющий, герменевтический подход к воспитанию. Практически впервые в истории педагогики выделяется особое «пространство детства» (И. Д. Демакова и др.) как особое состояние и среду жизнедеятельности юного человека. Ребенок перестает восприниматься как «неполноценный взрослый», детство рассматривается как полноправный возраст развития человека как личности и гражданина (Я. Корчак, М. Монтессори, Р. Штайнер, Л. Кольберг, А. Нейл, И. Иллич).

Модели воспитания в школах, созданных в соответствии с методом проектов

Данная модель «программированного обучения» и воспитания родом из США (У. Килпатрик и др), в ее рамках ученикам представлено право свободного выбора занятий [13], корректировки содержания программ. Учитель оказывает помощь воспитаннику как воспитатель и тьютор-наставник. Наиболее популярна модель воспитания по системе Джона Ховарда (США), так называемая *RACE-model*, модель программированного автономного продвижения воспитанника по так называемым индивидуальным траекто-

риям развития (с пошаговым продвижением и самоконтролем – от англ. *pace* – шаг) в интегративных курсах. Модель воспитания в школах, работающих по «дельтаплану» (Англия, США) также ориентирована на идеи свободного развития ребенка. Воспитанники обладают правом выбора занятий по гибкому и вариативному расписанию, учатся работать и жить в микрогруппах (это модель *cooperative learning* – кооперативного обучения) [16].

Модель «Открытые школы» (Open Schools)

«Открытые школы» появились в Великобритании в начале 1970-х годов. Эта модель воспитания фактически упразднила классно-урочную форму обучения и вообще отказывалась от программ. В такой школе традиционное расписание вообще отсутствует, занятия выходят из формы урока, превращаясь в некую форму «интегрированного дня» с использованием целого ряда моделей (то есть воспитательных практик) «дешколизации школьного сообщества» (т.е. идеи «учебного полигона») [7; 17]. Например, идеи «открытого обучения» были реализованы в виде экспериментов: «город как школа» и «школа без стен» (Великобритания, США). Модель «Снежные классы» – это знакомство детей с природой, бытом и жизнью в горах во время каникул, под руководством учителя. Модель «Морские классы» решает в речных и морских путешествиях те же воспитывающие задачи (в отечественной практике их аналог – это КЮМы, клубы юных моряков).

По всем приведенным выше направлениям воспитания для современной западной традиции наиболее характерны следующие модели.

1. *Сюжетно-ролевая игра (Role play)*. Как особая социокультурная ценность, которую необходимо воспитать в новом поколении зарубежными педагогами сегодня особенно подчеркивается и ценится *team spirit*, «командный дух». Отмечается, что сюжетно-ролевые игры способствуют воспитанию этого *team spirit*, позволяя воспитанникам развивать свои коммуникативные способности. Ярким примером подобной воспитательной практики может служить Международный Корчаковский лагерь, отчасти берущий на себя функции компенсирующего семейного воспитания. Разновидностью

воспитательной практики сюжетно-ролевой игры является модель симуляционных (имитационных) игр (например, *creative conflict solving* – теории и практики творческого разрешения конфликта) [7]. Групповая работа (*Team work*) – эта социокультурная практика дает чаще всего оптимальные результаты по формированию структурированной открытой детской или детско-взрослой общности.

2. *Мастерские (Workshops – в британской традиции, les Ateliers – ателье – во французской практике «Новой школы» «les ecoles nouvelles»)*. Воспитательные практики «Новых школ» в Дании под руководством Н. Ф.-С. Грундвига и Х.-М. Кольда (Ega Friskole), в Англии под руководством С. Редди (в Абботсхольме), в Германии (Г. Литц) и в Бельгии (О. Декроли), в США (Д. Дьюи) переосмыслили самую суть позиции воспитанников в школьной среде, задавали новые смыслы педагогическому взаимодействию и самоуправлению. Под влиянием Ж.-П. Пиаже по инициативе группы деятелей национальной системы образования (П. Коллен, О.и А. Бассис и др.) с 1960-х гг. по настоящее время во Франции активно действует общественное движение «Новые школы» (*Les ecoles nouvelles*), ставшее международным форумом апробирования новых культурных форм и практик *обучения (formation)* и *воспитания (education)* [17; 18]. Примером может служить воспитательная модель педагогических мастерских – *workshops, les ateliers*. При этом формой реализации этой воспитательной практики является совсем не урок, и не воспитательное мероприятие в привычном смысле, а так называемый *le demarche*, напоминающий воспитательную практику коллективных творческих дел (КТД), реализуемых в форме лично-значимого «события» для всех участников педагогического взаимодействия.

3. *Экспедиция (учебная, в воспитательных целях)* – воспитательная практика, модель культурного или экологического туризма, популярного в колледжах США (а теперь и ряда европейских стран, например, Италии или Франции). Эта модель подразумевает участие в специализированных научных экспедициях под руководством научного персонала университетов. Предметом ее деятельности служат обычно экология, археология, палеонтология, ландшафтоведение, этногра-

фия, фольклор. В образовательном сообществе США большое воспитательное значение придается ознакомлению с реликвиями национального наследия (National Heritage), памятными местами американской истории.

4. *Teach-in*: «*тич-ин*», (буквально: «учись внутри») – модель интерпретативного, демократического, не «назидющего» воспитания (*interpretative education*), воспитывающего обучения, примерно с 1968-69 гг., популярная как в средних школах, так и в практике высших учебных заведений США, Великобритании, Канады, Австралии и др. Эта модель воспитания представляет собой диспут-семинар, своего рода дискуссионную площадку, воспитательный сбор для обсуждения злободневных тем.

В заключение отметим, что ни эгалитарный, ни антиэгалитарный (неэгалитарный) подходы к воспитанию, взятые отдельно, сами по себе не смогут вывести общественное воспитание XXI века из ситуации кризиса, рисков и вызовов современности. В сложной ситуации нестабильного, изменяющегося общества эгалитарность размывается, а с изменяющимся образованием нормативное воспитание подкрепляется интерпретативно-понимающим (*interpretative, hermeneutic education*) (Х. Абельс) [12]. Так, в качестве основных положений *неэгалитарной, но нормативной* в своей основе образовательной парадигмы Евросоюза сегодня выступают:

- ориентация содержания и форм обучения и методов воспитания на формирование современной функциональной грамотности, развитие умений освоения новых знаний и социальных умений как основы профессиональной деятельности и ее культурного контекста (эту ориентацию отражают различные модели функционального воспитания);
- изменение роли педагога в образовательном процессе, педагог работает как: воспитатель, вводящий ребенка в «воспитательное поле» доминирующей культуры (например, в датских *friskolen*, «свободных школах» грундтвигианской модели), воспитатель-тьютор (*tutor*), омбудсмен-посредник (*ombudsman*) между семьей, общиной и школой (эта ориентация представлена разнообразными моделями поликультурного воспитания, в том числе моделями воспитания коренных меньшинств, воспитания мигрантов);

- ориентация образования на формирование рефлексивных способностей, а также способов социального самоопределения в соответствии с заданными моральными и гражданскими ценностно-смысловыми эталонами (это направление содержательно наполнено в различных вариантах модели морального, нормативно-гражданского воспитания);

- концептуальность установки на детоцентризм как направленность педагогического процесса на приоритеты ценности детства: ребенок – человек полноценного возраста, отношение к ребенку в социуме – показатель культуры общества (эта установка характерна для различных моделей понимающего, интерпретативного, герменевтического воспитания, таких как воспитательные практики так называемого «критического мышления», *critical thinking*, для моделей двуязычных школ для детей мигрантов, где преподавание и воспитание ведется на родном и государственном языках; для моделей воспитания в *handicap-schools*, школах для детей, испытывающих затруднения в учебе; для моделей альтернативного воспитания школ, где обучение и воспитание ведется по оригинальной адаптивной системе; в школах, деятельность которых основана на идеях М. Монтессори, Д. Дьюи, Януша Корчака и др. признанных авторов педагогических систем).

Библиографический список

1. Барсукова Т. И. Концептуальные подходы к парадигме социологии воспитания // Человек. Общество. Управление. – 2001. – № 3. – С. 47–50.
2. Барсукова Т. И. Нормативно-регулирующая функция воспитания и проблема социального контроля. – [Электронный ресурс] URL: www.superinf.ru (дата обращения: 14.02.2013).
3. Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики: Учебн. пособие для вузов. – М.: ФОРУМ – ИНФРА. – 1998. – 272 с.
4. Исаев Н. А. Методология нормативного и интерпретативного подхода к оценке девиантных форм поведения. – [Электронный ресурс] URL: <http://www.rusnauka.com/TIP/All/Psychology/15.html> (дата обращения: 10.02.2013).
5. Куровская Ю. Г. Case study, как одна из оптимальных стратегий обучения иностранному языку. // Образование и педагогическая наука в модернизации российского общества. Сб. научн. тр. Междунар. науч.-теор. конф. 22 окт. 2012 г.,

В 2 тт. – Ч. II. – М.: 2012. – 368 с. – С. 44–50.

6. «Новые ценности образования / New educational values»: Культурные модели школ. – Х. Исигуро «О японском эгалитаризме». Вып. 6. – М.: ИПИ РАО, 1997. – С.165–176.

7. Новые ценности образования: Свободное образование: зарубежный опыт. – 2003, Выпуск 2(13). – 20 с.

8. Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции. – М.: РОУ, 1995. – 272 с.

9. Реформы системы образования в новых землях ФРГ. Вып.3. – М.: НИ-ИПВШ. – 1994. – 32 с.

10. Ромм М. В. Адаптация личности в социуме: теоретико-методологический аспект. – Новосибирск: Наука. Сибирская издательская фирма РАН, 2002. – 275 с.

11. Ромм Т. А. Социальное воспитание в эволюции теоретических образов // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 8. – С. 61 – 64.

12. Abels H. Interaktion, Identität, Präsentation: Kleine Einführung in interpretative Theorien der

Soziologie (Studentexte zur Soziologie). – GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden, 2007. [Электронный ресурс] URL: <http://dnb.d-nb.de> >abrufbar (дата обращения: 21.02.2013).

13. Democratic Schools / Ed. By M.W.Apple and J.A.Beane. – Alexandria: ASCD. – 1995. – 106 p.

14. Journal of Moral Education / Volume 35 Number 4 Dec. 2006; Editorial: Where is moral in citizenship education? by B.E.Gates. – J.M.E.: Wakes Colne, Colchester, UK. – PP. 437–442.

15. Jürgens E.: Die «neue» pädagogik und die bewegung offener Unterricht. Theorie, Praxis und Forschungslage. – Sankt Augustin: Acad. Verlag, 1994. – 138 p.

16. Neill A. Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. – Hamburg, 1969. – 216 p.

17. Mazure J. *Enfant a l'ecoles(s) pour (l') enfant(s)*. – Tournai: Castermann, 1980. – 220 p.

18. The Danish Friskole – a segment of the Grundtvigian school tradition. – Danish Friskole association. – Prises Haverej 11, Faaborg. – 1995.

Степанов Павел Валентинович

Кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории теории воспитания ФГНУ ИТИП РАО, semya-2005@yandex.ru, г. Москва

СТРУКТУРА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА КАК ОБЪЯСНЯЮЩАЯ МОДЕЛЬ

Аннотация. В статье описаны некоторые результаты изучения феномена воспитания с позиций психологической теории деятельности: выявленная в ходе исследования структура воспитательной деятельности педагога; проанализирован составляющий эту структуру состав основных воспитывающих действий педагога, их значение и функции; описаны деятельностные результаты воспитания; показаны негативные для воспитательной деятельности последствия сдвига мотива на цели. Структура воспитательной деятельности представлена как одна из возможных объясняющих моделей, позволяющих разработать алгоритм эффективной воспитательной работы педагога.

Ключевые слова: воспитание, деятельность, действие, структура воспитательной деятельности, результаты воспитания, модель.

Stepanov Pavel Valentinovich

Candidate of Sciences (pedagogy), the senior researcher of the laboratory of theory of education of the Institute of Pedagogy Theory and History of the Russian Academy of Education, semya-2005@yandex.ru, Moscow

STRUCTURE OF THE PEDAGOGICAL ACTIVITY OF THE TEACHER AS EXPLANATORY MODEL

Abstract. The article describes some of the results of the study of the phenomenon of education from the standpoint of the psychological theory of activities. In particular, the structure of educational work of the teacher which was allocated in the course of the research is revealed here; the composition of the fixed-raising actions of the teacher of this structure, their meaning and functions are analyzed in the article. The activity results of education are considered. Negative consequences of the shift of motive on the purpose for the educational activities are shown here. The structure of educational activity is presented as one of the possible explanatory models, enabling to develop an algorithm of effective educational work of the teacher.

Keywords: education, activity, action, the structure of educational activity, the results of the education, model.

Выявляемая в процессе гуманитарного научного исследования структура любого объекта (и воспитательная деятельность не является здесь исключением) представляет собой ни что иное, как объясняющую модель. И эта модель, как нам представляется, не столько раскрывает действительное устройство изучаемого объекта, сколько наше видение этого устройства и поэтому оно вполне может быть дополнено другими видениями, другими моделями. Иными словами, модель – это в большей мере не точная копия реальности, а инструмент познания реальности, а потому, как тонко подметил У. Эко, «структура не объективна, но наделе-

на смыслом» [10, с. 213].

Процесс построения структуры объекта – это процесс его познания. Так что же представляет собой структура воспитательной деятельности? Для ответа на этот вопрос постараемся выяснить, что же именно мы видим, обращая свой взгляд на воспитательную деятельность педагога

Обычно воспитание представляем себе в виде процесса неких изменений в ребенке, происходящих благодаря неким усилиям педагогов. Этот процесс предполагает, что у ребенка появляется нечто, чего у него не было ранее: новый взгляд на мир, новые знания, новое отношение к людям, новые цен-

ности и т.п. Появляются (если мы говорим все же о воспитании, а не о социализации или саморазвитии) благодаря педагогу: учителю, классному руководителю, кружководу, вожатому, тренеру и т.п.

Но что конкретно делает для этого педагог? Ответы: «развивает», «формирует», «способствует», «содействует», «поддерживает», «создает благоприятные условия», «конструирует благоприятную среду», – вряд ли могут считаться удовлетворительными. Все эти формулировки, сами нуждающиеся в прояснении, ни на йоту не приближают нас к пониманию, что именно педагог делает для того, чтобы то, чего не было у ребенка раньше, все-таки у него появилось. Ну, не открывает же он, в самом деле, таинственный ларец с надписью «социальный опыт» и передает оттуда своим воспитанникам все то, что считает должным передать.

Тогда, как происходит целенаправленная передача социального опыта? Единственное очевидное, наблюдаемое, данное нам в ощущениях действие педагога, которое хоть как-то напоминает передачу социального опыта – это передача ребенку неких побудительных сообщений (вербальных и невербальных, прямых и косвенных, опосредованных текстами, символами, жестами, мимикой), побуждающих ребенка перенять этот опыт, выработать то или иное отношение к социальной реальности, ту или иную картину мира. Социальный опыт, трансформируемый педагогом в знаковые системы*, передается ребенку именно в этих сообщениях. Такой ответ, хотя и выглядит более внятным, способен удовлетворить, разве что, бихевиористов, и ставит лишь новые, еще более сложные вопросы:

почему сообщения обретают побудительную для ребенка силу?

почему одни и те же сообщения имеют разную побудительную силу для разных детей?

почему одни и те же сообщения разных педагогов имеют разную побудительную силу для одних и тех же детей?

Мы никогда не найдем ответы на эти вопросы, если все воспитание редуцируем до этого

одного единственного действия, если будем рассматривать его изолированно, вне контекста других действий педагога, вне контекста всей его воспитательной деятельности.

Обращение к деятельностному подходу и рассмотрение воспитания с позиций психологической теории деятельности не только поможет объяснить феномен воспитания, но и описать один из возможных алгоритмов эффективной воспитательной деятельности. Перед тем, как непосредственно перейти к рассмотрению данного вопроса, заметим, что в данной статье мы время от времени будем обращаться к трем разным деятельностиам.

Во-первых, речь пойдет о собственно профессиональной деятельности педагога. Эта деятельность, ее структура, будет главным предметом нашего анализа. *Во-вторых*, в тексте будет встречаться и упоминание о других, непрофессиональных, деятельностиах педагога и, прежде всего, о различных видах его совместной деятельности с детьми: познавательной, трудовой, игровой и т.п. Эти деятельности не просто непосредственно связаны с его профессиональной деятельностью, но и некоторым образом включены в нее, что мы и постараемся показать. *В-третьих*, мы будем обращаться и к деятельностиам ребенка (в частности, социально значимым деятельностиам), которые мы рассмотрим в качестве возможных результатов воспитания.

И еще одно пояснение необходимо сделать. Дело в том, что более или менее предметный разговор о структуре воспитательной деятельности невозможен без обращения к теме ее мотивов и тех потребностей, благодаря которым эти мотивы у педагога появляются. Увы, нам придется обойти эту тему стороной. Узкие рамки статьи не позволят раскрыть ее в должной мере, а беглый и, следовательно, поверхностный взгляд на эту серьезную проблему будет здесь неуместным. В свое оправдание лишь заметим, что подробный анализ психологических предпосылок воспитательной деятельности был предпринят нами в статье «Мотивация педагогов как воспитателей» [9] и, при желании, с ним можно познакомиться.

Итак, структура воспитательной деятельности педагога.

А. Н. Леонтьев отмечал, что «человече-

* Как отмечает Ю. М. Лотман: «Знаки с особой активностью аккумулируют социальный опыт» [5, с. 9].

ская деятельность не существует иначе, как в форме действия или цепи действий», каждое из которых направляется собственными целями [4, с. 104]. Попробуем выделить главные из них, те, которые обнаруживаются в любой грамотно организованной воспитательной деятельности педагога. Это и будет ее структура.

1. Любая грамотно организованная воспитательная деятельность начинается с *планирования педагогом ее результатов*.

Какими я хочу видеть своих воспитанников? Что я хочу в них воспитать? Зачем я беру классное руководство, кружок или факультатив, зачем вожу своих ребят в походы или берусь руководить детской театральной студией? С осмысления этих вопросов и начинается нормальная воспитательная деятельность.

Попробуем представить эти результаты на языке деятельностного подхода. Одними из первых это сделали Н. Н. Михайлова и С. Д. Поляков [6]. В качестве результата воспитания они предлагают рассматривать овладение ребенком социальной деятельностью (по аналогии с теорией развивающегося обучения, рассматривающей в качестве цели и результата обучения овладение ребенком учебной деятельностью). При этом социальную деятельность они представляют как деятельность, направленную на построение взаимодействия между людьми.

Эта формулировка, на наш взгляд, нуждается в некоторой конкретизации, и вот по какой причине. Взаимодействие между людьми может быть разным. Оно может существовать и в виде равного и свободного общения, взаимовыгодного сотрудничества, взаимопомощи. А может и в виде взаимной агрессии, конфронтации, борьбы за доминирование друг над другом. Деятельность, направленная на такое взаимодействие, тоже социальна по своей природе. Но! несоциально ценна, не социально значима! Применительно к воспитанию в системе образования этот нюанс имеет принципиальное значение.

В этой связи более корректным будет считать результатом воспитания овладение ребенком не социальной, а социально значимой деятельностью, а точнее – социально значимыми деятельностями. К таковым можно отнести деятельности, ориентированные на сохранение и развитие всего того,

что в обществе признается ценностями. Это может быть природоохранная, миротворческая, правозащитная, благотворительная, волонтерская деятельности, защита Родины, охрана памятников культуры, охрана здоровья людей, уход за больными, забота о детях и т.д. и т.п. Но овладение этими деятельностями не может произойти в одночасье. Поэтому есть смысл обратиться к анализу неких промежуточных результатов воспитания, как бы подготавливающих ребенка к овладению социально значимыми деятельностями. В этом может помочь разработанная нами совместно с Д. В. Григорьевым урвневая модель воспитательных результатов. Немного скорректировав и доработав эту модель, мы сможем более адекватно описать эти результаты языком деятельностного подхода.

Первый уровень – усвоение ребенком социально значимых знаний норм и традиций того общества, в котором он живет. Это поможет растущему человеку лучше ориентироваться в жизни окружающего его общества, понимать, на каких правилах оно держится, что в нем считается нужным, верным, правильным, что в нем осуждается и табуируется, каковы социально одобряемые и социально неодобряемые формы поведения. Это так называемый *знанийевый* компонент деятельности, он даст ребенку представление о нормах осуществления социально значимых деятельностей. Но одних лишь знаний недостаточно, ведь они не гарантируют соответствующего этим знаниям поведения ребенка. Необходимо что-то еще.

Второй уровень – развитие социально значимых (позитивных) отношений ребенка к тем объектам и явлениям окружающего мира, которые считаются в этом обществе ценностями: к своему Отечеству, к труду, к природе, к культуре, к другим людям, к здоровью и т.п. Это аксиологический компонент деятельности, он позволит ребенку ценить то, на что направлены социально значимые деятельности людей, ценить сами эти деятельности, положительно к ним относиться. Но и этого для освоения деятельности недостаточно.

Третий уровень – приобретение ребенком опыта осуществления социально значимых действий, направленных на пользу общества, в котором живет ребенок. Приобретенные ребенком знания, отношения, опыт

подготавливают почву для качественных изменений в деятельности ребенка и в перспективе приводят к овладению ребенком высшими, социально значимыми видами деятельности.

Четвертый уровень – овладение ребенком социально значимыми видами деятельности. Такой качественный скачок – от знаний, отношений, действий к деятельности – происходит тогда, когда то или иное социально значимое действие, осуществляемое ребенком как составная часть ранее уже освоенной им более простой деятельности, приобретает собственный мотив и становится самостоятельной деятельностью – деятельностью более высокого порядка.

О том, как происходит этот скачок от действий к деятельности ребенка, речь пойдет ниже. Сейчас же вернемся к воспитательной деятельности педагога и планированию им ее результатов, рассматриваемого нами в качестве структурного элемента этой деятельности. Каким бы образом не планировал педагог воспитательные результаты своей работы с детьми, как бы он не представлял себе эти результаты и в каких бы терминах он их не описывал, это действие все равно будет являться важной и обязательной составляющей всей его воспитательной деятельности. Ведь именно оно позволяет педагогу осмысленно осуществлять все свои последующие действия и, в частности, решать, в какие конкретные дела вовлекать своих воспитанников, чтобы получить искомые результаты.

2. *Вовлечение школьников в совместные с педагогом дела* является, таким образом, следующим структурным элементом воспитательной деятельности педагога.

Эти дела могут быть организованы в рамках самых разных видов совместной деятельности взрослых и детей: познавательной, трудовой, игровой, досугово-развлекательной, спортивно-оздоровительной, туристско-краеведческой, проблемно-ценностного общения, художественного творчества и т.п. Таким образом, применительно к воспитательной деятельности все эти деятельности начинают играть подчиненную роль. Их значение для воспитания заключается не только в том, что они предоставляют педагогу возможность быть вместе с ребенком (на уроке или классном часе, в дискуссионном

клубе и научном обществе учащихся, в походе или на экскурсии), но и в том, что они создают благоприятные условия для передачи ребенку тех или иных побудительных, воспитывающих, сообщений. В процессе совместной деятельности у педагога появляется множество поводов для отправки таких сообщений. Такими поводами могут стать, например, возникающие здесь всевозможные организационные и дисциплинарные проблемы, этические и нравственные коллизии, культурные события, встречи, конфликты, ситуации самоопределения и т.д., и т.п.

В этой связи принципиально важными становятся два момента:

во-первых, привлекательность для школьников и педагога их совместной деятельности (от того, насколько эта деятельность привлекательна, насколько увлечены ею ребенок и взрослый, во многом будет зависеть успешность отправки педагогом воспитывающих сообщений, и, в частности, надежность каналов их передачи);

во-вторых, выбираемые педагогом формы организации этой совместной деятельности (разные формы обладают разным потенциалом в плане обеспечения планируемых педагогом воспитательных результатов, и от того, в каких именно формах протекает его совместная с детьми деятельность, будет зависеть возможность достижения этих результатов [1]).

Вовлечение школьников в совместные с педагогом дела играет и такую важную роль: оно создает благоприятные условия для совершения следующего воспитывающего действия – образования детско-взрослых общностей.

3. *Образование детско-взрослых общностей* является еще одним важнейшим структурным элементом воспитательной деятельности педагога. И возникают эти общности, разумеется, не на пустом месте, а как раз в процессе тех или иных совместных дел педагога и его воспитанников [Подроб. см.: 3].

Общность – это объединение людей на основе переживаемого ими чувства принадлежности к общему кругу, складывающихся между ними неформальных отношений и взаимной комплиментарности. Какую же роль в воспитании играют детско-взрослые общности? Ответ на этот вопрос может быть таким: без них воспитание просто невысказано

мо! Здесь, и только здесь, происходит воспитание. Понятие «детско-взрослая общность» позволяет нам произвести социальную локализацию воспитания: оно осуществляется только в общностях, которые ребенок образует со значимыми для него взрослыми людьми.

Самая первая такая детско-взрослая общность складывается уже с первых дней его жизни – это семья. Переживая свою общность с родителями, ребенок вначале неосознанно, а потом и произвольно начинает отождествлять себя с ними, считать себя похожим на них, ориентироваться на них, соотносить с ними свое поведение, сходным с ними образом интерпретировать окружающий его мир. Другими словами, ребенок перенимает знания, отношения, действия тех людей, общность с которыми он переживает. Отождествляя себя с ними, он интернализирует их установки, делает их своими собственными. По мере взросления ребенка его социальное окружение становится все шире, он начинает встречаться с другими людьми, испытывать на себе влияние других норм, видеть другие интерпретации действительности, сталкиваться с другими толкованиями истины, добра, красоты. Ситуация с его воспитанием и социализацией усложняется: чьи установки он интернализирует, чьи побудительные сообщения возымеют для него силу, кто будет влиять на становление его картины мира: родители, друзья, педагоги, какие-то иные взрослые. А будут это как раз те люди, с кем ребенок сможет почувствовать свою общность, с кем он сможет установить важнейшую для своего личностного развития духовную связь.

Следовательно, для достижения педагогом планируемых воспитательных результатов ему нужно стремиться конструировать такие детско-взрослые общности, а именно:

стараться устанавливать помимо важных функциональных, деловых отношений, также и неформальные отношения с ребенком;

стараться сделать так, чтобы и у него самого, и у ребенка возникало ощущение принадлежности к некоему общему кругу (любителей древней истории – на проводимых педагогом уроках, почитателей творчества Р. Р. Толкиена – во время занятий литературного кружка, который ведет этот педагог, туристов-водников – во время организуемых

педагогом сплавов на байдарках, сборовцев – на школьных коммунарских сборах, в которых участвует педагог и т.п.);

стараться сделать так, чтобы это ощущение переросло во взаимную комплиментарность, стать чем-то интересным для ребенка, притягательным: своими увлечениями, знаниями, профессионализмом, характером, нетривиальностью (многие педагоги: В. Н. Сорока-Росинский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский и др., – отмечали особую притягательность для ребенка этой педагогической незаурядности, но, пожалуй, лучше всего об этом сказал В. А. Караковский: «Дети не всегда тянутся к знаниям, но всегда тянутся к личности. Самое плохое, когда учитель – “пирожок ни с чем”» [8, с. 200]).

Итак, побудительная сила воспитывающих сообщений, которые педагог адресует ребенку, напрямую зависит от того, возникает ли у ребенка чувство общности с этим педагогом. Создание детско-взрослых общностей обеспечивает успешность следующего структурного элемента воспитательной деятельности.

4. Таким действием является *составление и передача воспитывающих сообщений* – сообщений, побуждающих его к приобретению тех или иных социально значимых знаний, к выработке того или иного социально значимого отношения, к участию в том или ином социально значимом деле.

Все воспитывающие сообщения можно разделить на прямые и косвенные.

Прямые сообщения – это сообщения с очевидным ребенку побудительным денотатом. К таким сообщениям можно отнести: просьбы, советы, рекомендации, увещевания, предупреждения, указания, требования, запреты, риторические вопросы, выражения сомнения или согласия, похвалы или порицания и т.п.

Косвенными воспитывающими сообщениями можно назвать такие сообщения, которые на первый взгляд не выглядят побудительными, но составлены педагогом таким образом, преподнесены в таком контексте и развернуты в такой ситуации, что способны вызвать в сознании ребенка некие побуждающие коннотации. Побуждающая функция такого сообщения неочевидна, она скрыта за другими, более явными для ребенка функци-

ями: познавательной, игровой, развлекательной и т.п.

Рассказ учителя истории об одном из трагических эпизодов Великой Отечественной войны является сообщением с выраженной референтивной и эмотивной функциями (по классификации Р. О. Якобсона). Однако, будучи переданным накануне историко-краеведческой экспедиции, которую учитель вместе со своими воспитанниками организует в район описываемых им событий, это сообщение становится побудительным для некоторых школьников, решивших привести в порядок встречаемые на маршруте обелиски и братские могилы советских воинов. Побудительным это сообщение стало еще и потому, что оно было встроено в ряд других сообщений, исходящих от тех артефактов великой войны, которые дети встречали по пути, – оплывших солдатских окопов, простреленных касок, квадратов бурьяна, выросшего на месте домов в сожженных когда-то фашистами деревнях. А кого-то эти сообщения могут привести и в школьный поисковый отряд, который даст ребенку возможность включиться в один из социально значимых видов деятельности.

Побудительные возможности сообщений, отправляемых педагогом, зависят не только от коммуникативной ситуации, в которой те разворачиваются. Немаловажную роль здесь играет адекватность интерпретации этих сообщений ребенком. А она может стать весьма проблематичной – как по причине элементарного межличностного недопонимания, так и из-за величины культурной дистанции, разделяющей педагога и его воспитанника (популярная шутка относительно полисемии фразы «Мальчик в клубе клеил модель» отражает как раз эту растущую в последнее время культурную дистанцию).

Воспитывающие сообщения могут передаваться, разумеется, не только посредством слов, хотя, конечно, в воспитании мы чаще прибегаем именно к вербальной коммуникации. Сообщения могут быть передаваемы и посредством других предметов и явлений, превращаемых педагогом в знаки:

поступков (это все то, что в педагогике называют личным примером),

жестов (от «погрозить пальчиком» – до пионерского салюта),

миимики (демонстративная гримаса не-

приязни на лице любимой учительницы, случайно услышавшей непристойные слова в разговоре своих учеников на перемене, недвусмысленно сообщает им о ее безмолвном требовании «прекратить»),

визуальных образов (от наглядной агитации школьных стендов – до роликов социальной рекламы, совместно производимых педагогом и детьми в школьном медиацентре),

музыки (например, бардовских песен с коннотациями настоящей дружбы, приключения, самоиспытания),

символов (буквы «ТТТ» на эмблеме школьного турклуба не только символизируют приоритетные принципы – «туризм, творчество, труд», – на которых будет строиться деятельность тех, кто захочет посетить этот клуб, но и содержат в себе призыв следовать этим принципам),

костюма (принятая в классе манера одеваться сообщает новичку о необходимости соответствовать существующим здесь конвенциям),

предметов интерьера (чистый, ухоженный школьный туалет с повышенными в нем полотенцами, зеркалами, дозаторами жидкого мыла не только сообщает о правилах гигиены и культуре поведения, но и призывает ребенка следовать им) и т.д., и т.п.

Причем педагог не обязательно является автором всех отправляемых им воспитывающих сообщений. Некоторые из них составляются им из сообщений или фрагментов сообщений, созданных когда-то другими людьми, для других адресатов и с другими целями. Такими «текстами в тексте» становятся, например, фрагменты фильмов, литературных произведений, исторических документов, которые педагог предлагает детям для обсуждения в рамках организуемой им дискуссии.

Но как бы то ни было, важно отметить, что результативной передача этих сообщений будет лишь тогда, когда данное действие педагога станет разворачиваться во взаимосвязи с другими его действиями, описанными нами выше. То есть лишь тогда, когда:

педагог строит свое взаимодействие с детьми в соответствии с планируемыми им (осмысленно или интуитивно) воспитательными результатами;

педагогу удастся вовлечь своих воспитанников в совместную с ним деятельность;

на основе этой деятельности педагогу удастся конструировать объединяющие их общности.

Лишь тогда побудительные сообщения педагога, адресуемые детям, обретают воспитывающую силу. Лишь в единстве этой цепи основных (а есть еще и вспомогательные) действий и существует воспитательная деятельность педагога. Каждое из этих действий имеет свою собственную цель, но все они осуществляются ради воспитания, т. е., подчинены мотиву воспитательной деятельности.

Однако если какое-то из этих действий начнет доминировать и произойдет то, что А. Н. Леонтьев называл сдвигом мотива на цель, т. е. локальное педагогическое действие трансформируется в самостоятельную и самоценную в глазах педагога деятельность, воспитание как таковое рискует исчезнуть. Увы, мы часто являемся свидетелями такой деградации воспитательной деятельности. Так, педагог, увлекшись совместной с детьми деятельностью и опредмечивая именно в ней свою потребность в профессиональной самореализации (мотив сдвигается на цель организации совместных с детьми дел), рискует превратиться из воспитателя в организатора детского досуга, аниматора или массовика-затейника, который ошибочно полагает, что любые организованные им мероприятия – это и есть воспитание. То же самое происходит и тогда, когда педагогический мотив сдвигается на цель создания детско-взрослых общностей – в этом случае педагог может стать хорошим товарищем, другом ребенка, что (если это товарищество не превращается в панибратство) само по себе, наверное, и неплохо, но этого мало. Педагог рискует перестать быть педагогом. Если же самостоятельной и самоценной деятельностью взрослого становится передача ребенку побудительных сообщений, то такой педагог превращается в демагога и морализатора, впустую сотрясающего воздух «правильными» речами, которые, увы, никак не находят своего адресата в лице детей.

Сдвиг мотива на цель отдельных действий, ранее составлявших структуру воспитательной деятельности педагога, таким образом, приводит к деградации последней.

Иное дело – деятельность ребенка. Здесь сдвиг мотива на цель и появление в связи с этим новых деятельностей будет свидетель-

ствовать о его личностном росте, а значит – о достижении планируемых результатов воспитательной деятельности педагога. Рассмотрим это явление еще на одном примере.

Педагог вместе с группой мотивированных ребят образует в школе туристский кружок. Одним из возможных результатов работы этого кружка, к которым он будет стремиться, педагог считает овладение школьниками основами природосберегающей, природоохранной деятельности. Для него самого вопросы экологии представляются весьма важными, и он хочет, чтобы такими же важными они стали и для его воспитанников.

Вовлекая их в совместную с ним туристскую деятельность, педагог организует ее таким образом, чтобы в рамках этой деятельности ребенку приходилось осуществлять ряд некоторых действий: ориентироваться на местности, делать многокилометровые пешие переходы, собирать краеведческий материал, и, среди прочего, совершать на маршруте природоохранные действия (разводить безопасные для природы костры, убирать встреченный на туристских стоянках чужой мусор и т.п.).

Эти действия иницируются и нормативно задаются педагогом в качестве неотъемлемого элемента туристской деятельности. О важности совершения этих действий он старается постоянно сообщать своим воспитанникам: прямыми указаниями, просьбами, разъяснениями, обращением внимания детей на раны, нанесенные человеком природе, наконец, личным своим примером.

Поначалу ребенок осуществляет эти действия по необходимости, ради лишь одной возможности путешествовать с друзьями, сидеть вечерами у костра, ночевать в палатке. Однако со временем ребенок понимает, что значимый для него педагог, общность с которым он начинает переживать и с которым он начинает себя отождествлять, вкладывает в эти действия какой-то особый личностный смысл, они являются для него особенно важными. Постепенно он начинает перенимать это его особое, ценностное отношение к природе, формируя собственную, «зеленую» картину мира.

И вот тут происходит качественное преобразование прежних его действий: они совершаются ребенком уже не ради того, чтобы и

в следующий раз его взяли в поход, а ради собственно сохранения природы. У этих действий под влиянием педагога появляется собственный мотив, и они превращаются в собственно природоохранную деятельность.

Чего и добивался педагог...

Библиографический список

1. Григорьев Д. В., Степанов П. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2010. – 223 с.

2. Демакова И. Д. Воспитательная деятельность педагога в современных условиях. – СПб.: КАРО, 2007. – 158 с.

3. Детская общность как объект и субъект воспитания: Монография / Под ред. Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой. – М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ. – 2012. – 322 с.

4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание.

Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

5. Лотман Ю. М. Семиосфера. – СПб.: Искусство-СПБ, 2000 – 704 с.

6. Поляков С. Д. Деятельностно-ценностное воспитание в деятельности классного руководителя: некоторые итоги экспериментирования // Классный руководитель в реалиях школы. – Научно-методическая серия «Новые ценности образования». – Выпуск 2. – 2009. – С. 88–93.

7. Селиванова Н. Л. Воспитание: тенденции развития теории // Вопросы воспитания. – 2009. – №1. – С. 33–39.

8. Сорока-Росинский / Составитель и автор предисловия Вендровская Р. Б. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2000. – 224 с.

9. Степанов П. В. Мотивация педагогов как воспитателей // Народное образование. – 2009. – № 2. – С. 190–196.

10. Эко У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1998. – 432 с.

УДК 02.51.45: 373.1

Чурекова Татьяна Михайловна

Доктор педагогических наук, профессор КемГУ, зав. кафедрой психологии и педагогики филиала ГОУ ВПО «Кемеровский государственный университет» в г. Анжеро-Судженске, churekova_t@mail.ru, Кемерово

Москаленко Ирина Владимировна

Старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Кемеровского Государственного Университета Культуры и Искусств, аспирант Кузбасского регионального института повышения квалификации и переподготовки работников образования, moskalenko.74@mail.ru, Кемерово

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В АСПЕКТЕ ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования нравственных ценностей в аспекте феноменологической педагогики. Анализ научной литературы позволил авторам выделить ряд её характеристик: диалог учителя и ученика как уникальных, самобытных личностей; воспитание человека как субъекта поступка; нахождение доминанты в глубинах самой жизни и другие, а также обосновать, что феноменологическая педагогика обладает значительным потенциалом для актуализации смыслов нравственных ценностей. Сформулированы принципы формирования нравственных ценностей, базирующиеся на смыслозначимых ценностных основаниях человеческой жизни и жизни общества: ценностного отношения к Человеку; поиска смысла; расстановки феликсологических акцентов; обусловленности формирования нравственных ценностей национально-культурной спецификой. Изложена суть поэтапного формирования нравственных ценностей, где акцентируется внимание на усвоении смыслов нравственных ценностей: этап предъявления нравственной ценности – этап вызова эмоциональной реакции – этап осознания смысла на основе эмоциональной реакции – рефлексивный этап – поведенческий этап.

Ключевые слова: формирование нравственных ценностей; феноменологическая педагогика; актуализация смыслов; принципы и этапы формирования нравственных ценностей.

Churekova Tatyana Mikhailovna

Doctor of Pedagogical Sciences, professor of the Kemerovo State University, head of the psychology and education program at the branch of the State Educational Institution of Higher Professional Learning «Kemerovo State University», Anzhero-Sudzhensk, churekova_t@mail.ru, Kemerovo

Moskalenko Irina Vladimirovna

Senior teacher for the psychology and education program at the Kemerovo State University of Arts and Culture, post-graduate student of Kuzbass Regional Institute of professional development and educator re-training, moskalenko.74@mail.ru, Kemerovo

THE FORMATION OF MORAL VALUES IN THE LIGHT OF PHENOMENOLOGICAL EDUCATION SCIENCE

Abstract. The article focuses on some problems of the formation of moral values in the light of phenomenological education science. The study of research literature made it possible for the authors to describe some of its characteristics: a dialogue between a teacher and a student as unique and distinctive personalities, upbringing of a person as a subject of actions, identifying a dominant idea in the depth of life itself and others, and also to establish that phenomenological education science features a crucial potential for actualizing the meaning of moral values. The principles of moral values formation have been stated with a view to meaning-based axiological grounds of the human life

and the life of society in general. They include the principle for axiological treatment of a human, the principle for a search of meaning, the principle for the placement of philological emphasis, the principle for the dependence of moral value formation on national and cultural specificity. The stage-by-stage formation of moral values has been highlighted with the focus on how the meaning of moral values is learned. The stages are the production of a moral value – the emotional response initiation – the comprehension of the meaning on the basis of the emotional response – the reflexive stage – the stage of actions.

Keywords: moral values formation; phenomenological education science; meaning actualization; principles and stages of moral values formation.

Современный подход к формированию нравственных ценностей связан с мыслью о том, что и педагог, и ученик являются активными субъектами деятельности, в которой «опыт нравственного поведения «выращивается» не по схеме привития и пересадки из одной головы в другую, а по схеме культурного порождения смыслов жизни» [7, с. 12]. Взяв за исходное идею о том, что совместное обнаружение смыслов во взаимодействии педагога и ученика способствует развитию активности личности на уровне ее смысловочувствования, мы полагаем, что нравственные ценности, чтобы стать достоянием сознания и саморуководством к поведению отдельного человека, должны пройти через процесс поиска смысла. Процессами поиска смысла занимается такая область научного познания как *феноменология*. С точки зрения феноменологии смыслы даны человеку изначально, т.е. являются знанием, существующим в подсознании и проявляемым эмоционально – это предзнание, определяющее человечность человека. Феноменология в данном контексте понимается как смыслопоисковый способ углубленного познания внутренних источников, связей, механизмов развития, смысла явлений, включая пути и способы развития нравственной стороны личности.

Способом углубленного проникновения в сущность педагогических явлений выступает *педагогическая феноменология*. Истоки развития современной феноменологической педагогики уходят корнями в опыт отечественной феноменологически ориентированной педагогики, соотносящей образование с формированием духовно-нравственной целостности личности. Анализ научной литературы позволил нам выделить следующие характеристики феноменологической педагогики:

– диалог философии и педагогики, в процессе которого формируется особого рода

знание;

– нахождение доминанты в глубинах самой жизни. Педагог-феноменолог поддерживает баланс между рефлексией и пониманием смысла в повседневной жизни, отталкивается от феномена как такового, а не от определенных идей и теорий;

– важность индивидуального жизненного генезиса человека, в процессе которого происходит развитие его личностных качеств;

– диалог учителя и ученика как уникальных, самобытных личностей. Диалог – это средство и состояние самореализации и индивидуализации ребенка;

– воспитание человека как субъекта поступка. Опираясь на индивидуальность ребенка, педагог-феноменолог помогает ребенку приобретать ответственный опыт свободного поведения, становиться активным, самостоятельным, вырабатывая свою собственную позицию в жизни;

– актуализация смыслов участниками образовательного пространства. Целостность, органичность образовательного процесса заключается в интеграции не только содержания и технологии, но и амплификации смыслов всех участников образовательного процесса, чье развитие осуществляется «здесь и теперь».

В связи с вышесказанным мы рассматриваем педагогическое взаимодействие с позиций феноменологической педагогики и вслед за Г. П. Звенигородской акцентируем внимание на таких аспектах взаимодействия, как помощь ребенку в «пользовании собой», право ребенка «опираться на свой опыт, свое восприятие, свое сознание, способствующие сохранению аутентичности как главного качества и условия образовательного процесса в его внутреннем и внешнем пространствах» [4, с. 113].

На основе вышеобозначенных положений под *процессом формирования нравственных*

ценностей мы понимаем феноменологическое взаимодействие педагогов и школьников, способствующее актуализации смыслов нравственных ценностей последних, где актуализация есть перевод смыслов нравственных ценностей из латентного состояния в явное, а также выражение этих смыслов в нравственном поведении учащихся. Формирование нравственных ценностей есть процесс сознательно и целенаправленно выстраиваемый, что диктует педагогу последовательность действий в соответствующих ситуациях жизни. Анализ целей деятельности и природы анализируемого явления задаёт определенное направление – содержательное и методическое, что требует опоры на принципы данного процесса, являющиеся основополагающими аспектами в деятельности педагога [5]. Это значительно облегчает работу, заведомо оснащая педагогическое сознание профессиональным вектором. В аспекте феноменологической педагогики нами были сформулированы принципы формирования нравственных ценностей, базирующиеся на смыслозначимых ценностных основаниях человеческой жизни и жизни общества.

Принцип ценностного отношения к Человеку. Данный принцип призван учитывать присутствие в жизни других людей, поскольку нравственные ценности проявляются в направленности на другого человека. Принцип ценностного отношения предполагает безусловное уважение к человеку, запрет любого посягательства на личность (как физического, так и морального) и принятие Человека как данности. Он включает в себя ориентацию на интерпретирование любого поведенческого акта, предмета или явления как способа выражения нравственного отношения к Человеку.

В то же время отношение не будет являться ценностным, если оно принуждаемо. Ценностное отношение всегда свободно и осознанно в том смысле, что является продуктом деятельности самого субъекта, поэтому проявление ценностного отношения в процессе формирования нравственных ценностей есть свободный выбор субъектом нравственной ценности в конкретном действии и поведении в целом. Свобода выбора и осознание смысла нравственных ценностей являются необходимыми условиями,

при которых поведение становится выражением ценностного отношения к Другому.

Принцип поиска смысла определяется как придание нравственным ценностям личностно значимых смыслов. Формирование нравственных ценностей школьника связывается, прежде всего, с развитием у него способности к смыслопорождению, поиску смысла. С позиций данного принципа смыслы нравственных ценностей актуализируются в субъектном опыте ученика и становятся личностно-значимыми. Акцент делается на активном и заинтересованном участии каждого ребёнка, актуализации его жизненного опыта, проявлении и развитии его индивидуальности и субъектности.

При формировании нравственных ценностей педагога и учащиеся выступают как равноправные субъекты деятельности по поиску смыслов нравственных ценностей. При этом совместная смыслопоисковая деятельность педагогов и учащихся происходит в диалоговом взаимодействии посредством понимания и взаимопонимания, где понять – это значит извлечь, вскрыть смысл ценности. Именно в диалоговом пространстве происходит поиск смысла ценностей: « в пограничной точке встречи нескольких взглядов на одну и ту же ценность образуются напряженное диалоговое пространство, в котором возникают резонансные явления, связанные с процессом вызревания индивидуального смысла. Найденный смысл закрепляет в памяти нравственную ценность, ее индивидуальное и общечеловеческое понимание, а также формирует способность к личностному суждению» [6, с. 39].

Принцип расстановки феликсологических акцентов (от лат. «felix» - счастливый). Термин «счастье» используется в различных науках для обозначения ориентации личности в мире ценностей, формирования жизненной перспективы, личностного отношения к себе, миру и обществу. Следовательно, развитый духовно человек обладает большими возможностями стать счастливым, чем человек духовно бедный. Аристотель определял счастье как факт человеческой жизни, утверждая, что «Счастливая жизнь и счастье состоят в том, чтобы жить хорошо, а хорошо жить - значит жить добродетельно, поскольку высшее благо – это счастье, и оно – цель, а совершенная цель – в действительности, то

живя добродетельно, мы можем быть счастливы и обладая высшим благом» [1, с. 303].

В формировании нравственных ценностей представляется возможным содействовать развитию способности школьника быть счастливым, для чего необходимо расставлять феликсологические акценты в процессе постоянной совместной деятельности педагога с учащимся. Мы считаем, что нравственные ценности формируются и становятся реальным мотивом поведения, если за ними находится «обещание счастья». Еще И. Кант и Дж. С. Милль утверждали, что «обещание счастья» лежит в побудительных причинах поведения человека, что понимание интересов человечества и категорический императив морали недействительны для практического воплощения моральной нормы, если за нормой не скрывается обещанное счастье. Педагог способен влиять на счастье своих учеников, расширяя ценностное пространство личности ребёнка.

Расстановке феликсологических акцентов способствует переживание ситуации успеха, которое позволяет закрепить в сознании ребёнка смысл формирующейся нравственной ценности. Успешная деятельность, вызывающая удовлетворение, служит основой для актуализации смыслов нравственных ценностей. Ситуация успеха порождает потребность в повторном проживании этого состояния. А это означает для педагога, что, если он хочет актуализировать смысл нравственной ценности у ребёнка, надо создать ситуацию успеха, в которой бы ребёнок «проживал» эти ценности.

Принцип обусловленности формирования нравственных ценностей национальной-культурной спецификой. Формирование нравственных ценностей представляется как двунаправленный процесс, который, с одной стороны, должен быть обращен к себе, предполагая усиление своего нравственного потенциала, с другой – уходить корнями в культуру своих предков. Мы согласны с Н.Д. Никандровым, который полагает, что искать ценности нужно «в истории тысячелетней православной многоконфессиональной России» [8, с.3-12], а не копировать западные модели образования, культивирующие дух индивидуализма.

Развивая эту мысль, А.С. Запесоцкий отмечает, что это копирование, ориентиро-

ванное на развитие человеческой субъективности или на передачу максимального объема знаний и освоение технологий, в условиях России неизбежно влечет за собой кризис социально-культурной и личностной самоидентичности [Там же, С. 3–8]. Следуя данной логике, формирование нравственных ценностей российских школьников должно строиться не по схеме исполнения заданного образца, а по схеме поиска и актуализации именно исконно российских оснований жизни.

Рассмотренные нами принципы существуют как гармоническое единство: они не могут существовать один без другого, точно так же как невозможна реализация одного из принципов в оторванности от других, обуславливая тем самым успешность процесса формирования нравственных ценностей.

Анализ научной педагогической литературы показал, что сущность процесса формирования нравственных ценностей школьников проявляется при исследовании вышеприведенных принципов в их связи с этапами данного процесса. В поэтапном формировании нравственных ценностей нами делается акцент на актуализации смыслов нравственных ценностей. В связи с этим мы будем говорить о *поэтапном усвоении смыслов нравственных ценностей*. Усвоение как интериоризация учащимися смыслов нравственных ценностей есть составная часть общего процесса формирования нравственных ценностей. Однако в отличие от формирования, которое является двусторонним процессом феноменологического взаимодействия педагогов и учащихся, усвоение есть процесс, происходящий внутри самого субъекта.

Например, нравственная ценность страдания есть существующая данность. Для того чтобы она стала личностным смыслом, т.е. актуализировалась личностью, она должна пройти следующие этапы усвоения. Логика процесса усвоения учащимися смыслов нравственных ценностей выглядит следующим образом: сначала ребёнок должен узнать об этой ценности (этап предьявления); потом он должен её эмоционально пережить (этап вызова эмоциональной реакции); на основе полученных знаний и пережитых эмоций происходит осознание смысла данной ценности (этап осознания смысла); обретенный смысл вызывает нрав-

ственную рефлекссию (рефлексивный этап); и наконец, взаимодействие всех вышеназванных этапов должно проявиться в поступках личности, стать мотивом её поведения (поведенческий этап).

1. *Предъявление нравственной ценности.* Начальный этап исследуемого явления – усвоение нравственных понятий ценностей, в которых представлены логически оформленные и вычлененные мысли, отражающие общие и существенные признаки реальных нравственных отношений, складывающихся в процессе деятельности и общения.

Данный этап связан со знаниями о нравственных ценностях, которые могут усваиваться неравномерно, что зависит от возрастных и индивидуальных особенностей школьников. Знания усваиваются быстрее, если ученики умеют устанавливать прямые или косвенные связи с имеющимися у них знаниями. В этих условиях знания легко ассимилируются ими. Важным в аспекте феноменологической педагогики являются не знания как таковые, а то, как они воспринимаются сознанием, которое должно быть ориентировано на постижение смыслов, а не на познание внешних предметов.

2. *Вызов эмоциональной реакции.* Смыслы ценностей могут быть усвоены только в результате их эмоционального признания. Содержательной основой эмоции являются ценности. Нравственные эмоции восходят к нравственным ценностям. «Ни одна форма поведения не является столь крепкой, как связанная с эмоцией. Поэтому, если вы хотите вызвать у ученика нужные вам формы поведения, всегда позаботьтесь о том, чтобы эти реакции оставили эмоциональный след в ученике» [2, с. 140]. Формирование нравственных ценностей совершается через переживание. Индивидуальное переживание конкретной ценности дополняется и углубляется (а нередко и обуславливается) сопереживанием.

3. *Осознание предъявленной ценности на основе эмоциональной реакции.* Эмоциональное переживание определённой нравственной ценности может существенным образом помочь её осмыслению, осознанию. Усвоение знаний о нравственных ценностях на основе пережитых эмоций предполагает их оценку (как осознание субъектом ценностей) с учётом дихотомии «добро-зло», тог-

да как усвоение научных, «непереживаемых знаний» связано лишь с принятием теоретического смысла явления, без влияния на личностный смысл индивида.

4. *Рефлексивный этап* предполагает анализ субъектом собственных мыслей, собственного переживания и состояния, попытку отразить произошедшее с моим «Я»: что я думал? что чувствовал? что я понял и как строил поведение? и т.п. Рефлексивный этап интериоризации нравственных ценностей, на наш взгляд, означает отдавать себе отчёт в собственной жизни. Осуществление его производится через поиск смысла ценности, явления, факта или отдельного поступка. Поиск смысла является ключевым понятием на данном этапе.

В результате совместной субъект-субъектной деятельности педагога и ученика происходит актуализация смыслов нравственных ценностей учеников. Рефлексивный этап является завершающим этапом совместной деятельности педагогов и детей в процессе формирования ценностей. В связи с этим в рассмотренных выше четырех этапах процесса формирования роль педагога наиболее значима, поскольку здесь именно деятельность учителя способствует наиболее полному обретению ребёнком личностных смыслов ценностей.

5. *Поведенческий этап* проявляется в готовности действовать соответственно нравственным ценностям и выражается в форме нравственного поступка. Серия поступков, выстроенная в линию поведения, обуславливает единство нравственных потребностей, нравственного выбора и оценки, а также единство мотива и последствий. Целостность поступка представляет собой взаимосвязь и взаимообусловленность всех его составляющих. Необходимость предпочтения определённого варианта поступка образует ситуацию собственно нравственного выбора, который совершается только на добровольной основе.

Таким образом, формирование нравственных ценностей в аспекте феноменологической педагогики реализуется на основе принципов, базирующихся на смыслозначимых ценностных основаниях человеческой жизни и жизни общества, и способствует актуализации смыслов нравственных ценностей. Актуализация смыслов нравственных

ценностей учениками происходит поэтапно. Этапы формирования нравственных ценностей, в свою очередь, являются взаимодополняемыми, тесно переплетаются и проникают друг в друга, образуя при этом многогранный мир нравственных ценностей.

Библиографический список

1. *Аристотель*. Сочинения в 4-х тт. – Т. 4. – М.: Мысль, 1984. – 830 с.
2. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. – М.: Педагогика-Пресс, 1991. – 536 с.
3. *Запесоцкий А. П.* Гуманитарное образование и проблемы духовной безопасности // Педагогика. – 2002. – №2. – С. 3–8.
4. *Звенигородская Г. П.* Теория и практика рефлексивного образования на основе феноменологического подхода: дис. ... доктора пед. наук. –

М.: РГБ, 2003. – [Электронный ресурс] Полный текст <http://diss.rsl.ru/diss/03/0496/030496033.pdf> (дата обращения: 3.02.2013).

5. *Касаткина Н. Э.* Формирование ценности здоровья учащейся молодежи в деятельности образовательных учреждений // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 11. – С. 276–285.

6. *Клепиков В. Н.* Диалог как средство формирования этической культуры школьников // Педагогика. – 2007. – №1. – С. 39–46.

7. *Кульневич С. В., Лакоценина Т. П.* Воспитательная работа в средней школе: от коллективизма к взаимодействию. Практическое пособие для учителей и классных руководителей, студентов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК. – Ростов-н/Д: Творческий центр «Учитель», 2000. – 288 с.

8. *Никандров Н. Д.* Духовные ценности и воспитание в современной России // Педагогика. – 2008. – №9. – С. 3–12.

Разуваев Станислав Геннадьевич

Кандидат педагогических наук, доцент, проректор по интегрированным образовательным программам Пензенской государственной технологической академии, sts@pgta.ru, Пенза

СОЦИАЛИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНЧЕСТВА КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. Автором произведен анализ научных понятий «социализация», «социализация студента», «ювентизация». Рассматриваются проблемы социализации студентов в системе профессионального образования, критически переосмысливаются некоторые положения по данной проблеме других исследователей, обсуждаются особенности социализации студенчества в современном обществе, указывается на плодотворность выдвинутой 30 лет назад концепции «социализации-ювентизации». Делается вывод, что методологией педагогического управления процессом социализации студентов должны быть аксиологический, системный, лично-ориентированный и компетентностный подходы.

Ключевые слова: социализация, социальные компетенции, высшая школа.

Razuvaev Stanislav Gennadievich

Candidate of pedagogical sciences, an associate professor, the Prorector for Integrated Educational Systems of Penza State Technological Academy, sts@pgta.ru, Penza.

SOCIALIZATION OF MODERN STUDENTS AS A THEORETICAL PROBLEM

Abstract. The author analyses the concepts of «socialization» and «yjuvenalization» and discusses the problems of students' socialization within the system of professional education. Some certain features for modern society are discussed and the success of youth socialization process, that began 30 years ago, are pointed out by the author. The methodology of pedagogical management of students' socialization process is to be based on the axiological, person-centred, system and competence approaches.

Keywords: socialization, social skills, higher school.

По данным и их интерпретации в современных социологических и педагогических исследованиях, положение молодежи в транзитивном обществе двойственно: с одной стороны, много говорится об усилении социальной нагрузки на молодежь как субъект социализации в результате разрушения традиционных социальных институтов, с другой – справедливо отмечается, что молодые осваивают новые социально-экономические реалии как естественную социальную среду. В исследованиях последних лет зафиксированы: утилитарное отношение молодежи к ценностно-нормативной системе социума; появление зон высокой степени независимости молодежи от нормативного воздействия социального окружения; преобладание у молодых прагматических и гедонистических

ценностных установок; снижение ориентации на духовно-нравственные ценности; снижение ценности семьи и уважения к старшему поколению и пр. Одновременно констатируется, что большинство студентов, несмотря на аномию, фиксируемую в российском обществе, обладают устойчивым ценностным ядром, в которое входят ценности здоровья, семьи и любви. Младшее поколение под действием рыночных механизмов и насаждаемой идеологии индивидуализма достаточно жёстко ориентировано на прагматизм, умение добиваться своих целей и исполнительность, что нельзя не рассматривать и в позитивном ключе. Следовательно, происходящее ныне объективное усложнение социализации – процесс социально позитивный, обеспечивающий, предпосыл-

ки для формирования творческой индивидуальности, чувствующей ответственность за себя лично и общество в целом.

Анализ большого количества источников по проблеме социализации человека обнаруживает многообразие ее трактовок. Основываясь на широко известной дефиниции социализации А. В. Мудрика [7], а также определении Л. Г. Борисовой и А. И. Кирилловой [1], мы полагаем, что социализация – это развитие и самореализация человека на протяжении всей жизни в процессе освоения и воспроизводства культуры общества, и прежде всего – норм морали и права данного общества. Направленность на положительное, позитивно влияющее на развитие личности и состояние общества, выражает тенденцию социализации; отклонение от моральных ценностей, идеала, норм культуры можно охарактеризовать как девиацию.

По А. В. Петровскому, социальное развитие личности может быть понято как закономерная смена фаз адаптации (детство), индивидуализации (отрочество) и интеграции (юность). С этой точки зрения студенческий период, совпадая со стадией «интеграция», характеризует социализацию личности как неразрывное, взаимодействующее единство процессов адаптации и индивидуализации личности. Социализация студента, полагает Л. Г. Пак, – это процесс усвоения и воспроизводства норм, социальных установок, традиций, освоения системы социальных ролей множественных микро-социумов – семейного, трудового, учебного и других коллективов, неформальных групп, ближайшего бытового окружения, демографических, территориальных, профессиональных социальных общностей (студенчество, горожане, селяне, мужчины, женщины и т.п.) [8, с. 20].

В социальной психологии активность индивида, обеспечивающую механизмы ее социализации, объясняют человеческой потребностью принадлежать к социуму, воспринимать, оценивать и осмысливать его, идентифицировать себя со своим народом, конкретной социальной группой. «Обобщенный другой», по Дж. Г. Миду, – это ценности и стандарты поведения некоторой группы, которые формируют у ее членов индивидуальный «Я-образ» [9]. В концепции

«значимого другого» (А. Халлер), личность, одобрения которой добивается индивид в первую очередь, оказывает наибольшее влияние на установки индивида, формирование его собственного «Я» [10]. Эти и другие теории могут быть продуктивны в контексте проблем вузовской социализации. Очевидно, что среда вуза имеет некоторые позитивные характеристики с точки зрения влияния на социализацию молодого человека. Тогда, имея ввиду этот позитивный потенциал вузовской среды, педагогической задачей становится обеспечение восприятия студентом этой среды как «обобщенного другого» (по Дж. Г. Миду), а субъекты, ее составляющие, должны обладать для конкретного студента хотя бы минимальным набором характеристик «значимого другого» (по А. Халлеру).

Собственно результат социализации у разных авторов обозначается терминами: *социализированность, социализованность, социальная зрелость, социализационная норма, социальное здоровье, индивидуальность, социальная идентичность, социально компетентная личность* и др. Присоединяясь к тем, кто считает итогом социализации личности ее социальную компетентность, мы полагаем, что эта категория точнее «схватывает» представление о результирующей социализации, по сравнению с общим термином «социализированность». Кроме того, она более адекватна по сравнению с другими терминами, описывающими результат социализации, студенческому возрасту. Социальная компетентность является базой для личностного и профессионального становления будущих специалистов, основой их успешной самореализации. Проблема формирования социальных компетенций студентов в вузе приобретает особую значимость, поскольку, накапливая за годы обучения определённый опыт практической деятельности, студенты часто не приобретают должного социального опыта вследствие отношения к процессу социального развития студентов в вузе как надстроечному явлению над процессом становления специалиста. Между тем, высшая школа, ее социокультурная среда – значимая для молодежи сфера, обладающая мощным социализационным потенциалом.

Сегодня преемственно-репродуктивная модель социализации все более уступа-

ет место инновационно-преобразующей. Адаптированность молодежи к условиям жизни как критерий ее развития вытесняется критерием социального новаторства. В связи с этим мы полагаем, что не совсем заслуженно обойдена вниманием концепция «социализации-ювентизации», сформулированная три десятилетия назад болгарскими учеными К. Господиновым и П. Митевым (подхваченная в СССР В. Т. Лисовским). П. Э. Митев интерпретирует процесс преемственности и смены поколений как двусторонний: 1) социализации молодежи и 2) ювентизации общества. Социализация трактуется как общественное воздействие, направленное на интеграцию молодежи в существующую систему общественных отношений, а «ювентизация» описывает перемены, вносимые молодежью в общественные отношения. Она затрагивает изменившиеся условия, в которых протекает унаследованная деятельность. По своему содержанию ювентизация является «специфическим видом творчества, порожденного новым доступом молодежи к социально-политической и ценностной системе общества» [6, с. 29]. Включая молодежь в систему общественных отношений, общество меняется само, в результате социализация оборачивается ювентизацией. Но, меняя общество, молодежь и сама меняется, включаясь в общественный механизм, и ювентизация оборачивается социализацией. По П. Митеву, среднее и высшее образование призвано формировать ювентизационный потенциал молодых поколений. Важно развивать в молодом человеке чувство нового, инициативу, творчество. Это своеобразный процесс общественного омоложения, противодействующий косности, инерции, застою.

А. И. Ковалева и Вал. А. Луков приводят ряд контраргументов в отношении целесообразности применения понятия ювентизации для теории молодежи и теории социализации [Подроб. см.: 4]. Остановимся лишь на двух, поскольку они вызывают у нас сомнения с точки зрения их критического потенциала. Названные авторы считают, что представление о ювентизации общества выводит молодежь за рамки общества, превращает ее во внешний фактор общественного развития. На наш взгляд, представление о ювентизации не содержит в себе никакой необхо-

димости выведения (даже умозрительного) молодежи за рамки общественного процесса; ювентизация предполагает обновление, омоложение общества изнутри, поскольку разновозрастная и разнородная молодежная среда представлена в той или иной степени во всех системах общественного организма.

В рамках данной концепции общество выражает консервативную сторону социального противоречия, а молодежь – прогрессивную, что «означает возврат к концепциям революционности молодежи как ее атрибута». Мы считаем, что ювентизация как понятие акцентируется не на идее революционности молодежи, а на идее ее инновационности, потенциал которой фиксируется именно у молодежи. Одновременно, мы согласны с Вал. А. Луковым в том, что идея ювентизации как дополнения к социализации конструктивна в теоретическом плане при применении диалектического подхода к построению теории молодежи. Она может быть и аналитическим средством в связи с задачами эмпирических исследований молодежи, поскольку обладает хорошей потенциальностью к операциональному выражению и интерпретации понятия [5]. Актуализация ювентизационного потенциала может становиться идеологическим компонентом концепций государственной молодежной политики и соответствующих нормативных правовых актов.

Таким образом, оснований для выводов о катастрофическом положении дел в сфере ценностных ориентаций молодежи нет, а противоречивость, известная маргинальность ценностной сферы современных молодых россиян, детерминированная общественными процессами, должна быть мишенью для педагогических влияний с целью ее возможно полной гармонизации.

Не вызывает сомнения, что высшая школа как институт социализации должна не только готовить высокопрофессионального специалиста, но и формировать гуманную, нравственную и интеллигентную личность, однако эффективность целенаправленного социализирующего влияния на студенчество остается сравнительно низкой по сравнению с воздействием стихийных факторов среды. Сверхоптимистично в этом плане замечание О. Ф. Волочаевой о том, что вуз, являясь легитимным социальным институтом,

с необходимостью осуществляет функцию преодоления стихийных социализирующих тенденций неинституализированного общественного пространства в их негативном воздействии [2]. Для выполнения названной функции необходимы специальные педагогические усилия [См., напр.: 3].

Одна из первоочередных задач в этом направлении – аксиологизация образовательного пространства вуза, когда личность рассматривается как общечеловеческая и профессиональная ценность, а ценностная трансляция выступает в качестве главного механизма социализации. При этом педагогическое управление процессом социализации студенческой молодежи должно базироваться, помимо аксиологического, на методологии системного, личностно-ориентированного и компетентностного подходов.

Библиографический список

1. *Борисова Л. Г.*, Кириллова А. И. Региональная социологическая служба в образовании. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2005. – 207 с.
2. *Волочаева О. Ф.* Влияние вузовской социализации на нравственное здоровье студенческой

молодежи: дис. ...канд. социол. наук. – Ставрополь, 2005. – 167 с.

3. *Киселев Н. Н.* Гуманитарные технологии в учебно-воспитательном процессе ИИГСО как средство снижения дезадаптации студентов // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 1. – С. 190–195.

4. *Ковалева А. И.*, Луков Вал. А. Социология молодежи. – М.: Социум, 1999. – 351 с.

5. *Луков Вал. А.* К комплексному изучению человеческих сообществ: новационные свойства, инновационный потенциал, инновационные возможности молодежи // Комплексное изучение человека: проблемы методологии. Вып. 2. – М.: Изд-во МосГУ, 2008. – С. 61–77.

6. *Митев П. Э.* Социология лицом к лицу с проблемами молодежи. – София: НИИМ при ЦК ДКСМ, 1983. – 123 с.

7. *Мудрик А. В.* Социализация – возможная социально-педагогическая трактовка // Вопросы воспитания. – 2010. – № 2. – С. 79–85.

8. *Пак Л. Г.* Педагогическое обеспечение субъектно-развивающей социализации студента: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Оренбург, 2011. – 43 с.

9. *Mead G.* Mind Self and Society. – Chicago, 1934. – 440 p.

10. *Hailer A.* Significant others // Amer. Sociol. Rev. – 1953. – N 2. – PP. 75–85.

Вдовина Елена Григорьевна

Соискатель АлтГПА, директор МБОУ ДОД «Городской детский оздоровительно-образовательный (профильный) центр «Потенциал» ,vdovele@yandex.ru, Барнаул

Лазаренко Ирина Рудольфовна

Доктор педагогических наук, профессор, ректор ФГБОУ ВПО «Алтайская государственная педагогическая академия», irina.lazarenko@bk.ru, Барнаул

КОНТЕНТ-АНАЛИЗ СЛАГАЕМЫХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ КЛАССНЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ВОСПИТАНИЮ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация. В статье проведен анализ теоретических и эмпирических подходов к оценке эффективности качества воспитательной деятельности классного руководителя, выделены группы компетенций классного руководителя по воспитанию толерантного поведения старшеклассников (компетенции личностной сферы классного руководителя; компетенции, обеспечивающие его социальное взаимодействие; компетенции по организации толерантного воспитания в классном коллективе), проведен контент-анализ содержания этих компетенций в соответствии с базовыми компонентами межличностной толерантности.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, компетентностный подход, эффективность воспитательной деятельности классного руководителя.

Vdovina Elena Grigoryevna

Competitor of ALTUPA, director of MBOU DOD "City children's improving and educational (profile) center «Potentsia», vdovele@yandex.ru, Barnaul

Lazarenko Irina Rudolfovna

Doctor of pedagogical sciences, professor, , rector of FGBOU of VPO "Altai State Pedagogical Academy, irina.lazarenko@bk.ru, Barnaul

THE CONTENT ANALYSIS COMPOSED COMPETENTCE-BASED APPROACH TO THE CONTENT OF EDUCATION OF CLASS TEACHERS ON EDUCATION OF TOLERANCE OF SENIORS

Abstract. In article the analysis of theoretical and empirical approaches to an assessment of efficiency of quality of educational activity of the class teacher is carried out, groups of competences of the class teacher on education of tolerant behavior of seniors (competence of the personal sphere of the class teacher are allocated; the competences providing its social interaction; competences on the organization of tolerant education in cool collective), the content analysis of the maintenance of these competences according to basic components of interpersonal tolerance is carried out.

Keywords: competence, competence, competence-based approach, efficiency of educational activity of the class teacher.

Повышение качества образования в школе является одной из актуальных проблем современности. Тенденция к интеграции, информатизации и глобализации мировой экономики актуализирует важность формирования у учащихся гуманной системы ценностей на основе воспитания толерантности. В связи с тем что ключевой фигурой, занимающейся организацией, координацией

и проведением внеурочной воспитательной работы в школе, является классный руководитель, возникает необходимость повышения уровня развития его профессионализма, ориентированного на результативность воспитательной деятельности. Обзор современной психолого-педагогической литературы показал, что возраст 14–17 лет является сензитивным периодом для воспитания то-

лерантного поведения. Формирование толерантности должно рассматриваться классным руководителем в качестве ведущего направления воспитательной работы с классом [5; 9].

Воспитательная деятельность представлена сочетанием двух видов деятельности (педагога и детей), которые взаимосвязаны между собой, но при этом относительно самостоятельны. А результаты воспитания представляют образовательные результаты, которые, по мнению М. М. Поташника «могут быть оценены для разных объектов по разным параметрам, в разных измерениях и на разных уровнях, и каждый раз речь может идти о разных результатах» [8, с.49].

Воспитательный результат, по мнению Д. В. Григорьева и П. В. Степанова, является итогом участия воспитанника в деятельности [2, с. 225]. Ряд ученых (Н. П. Капустин, Н. И. Монахов, Н. Е. Щуркова, М. И. Шилова и др.) под результатом воспитания понимают воспитанность, как интегративное свойство личности, представляющее собой совокупность достаточно сформированных личностных качеств, в обобщенной форме отражающих систему социальных отношений человека. Оценка качества воспитания осуществляется ими в рамках *квалиметрического подхода*, при котором оценка соответствия нормам качества определяется по разработанным шкалам. Выбор категории «воспитанность» в качестве критерия эффективности воспитательной деятельности классного руководителя является достаточно дискуссионным в связи с тем, что на процесс формирования и становления личностных качеств воспитанников, наряду с целенаправленной деятельностью педагога, оказывает влияние целый комплекс внутренних и внешних факторов.

Упорядочение критериев и сведение многокритериальной задачи к одному критерию

лежит в основе *системно-деятельностного подхода*. В рамках данного подхода Н. Б. Авалуева считает, что главным критерием оценки эффективности воспитательной деятельности является включенность воспитанников в социально-значимую деятельность с учетом показателей и индикаторов [1, с. 67].

Исследование Н. В. Кузьминой феномена воспитательной деятельности с позиций компетентностного подхода включает процесс профессиональной деятельности, направленный на достижение запланированных результатов с учетом динамики внутреннего потенциала субъектов образования [6].

Комплексно разрабатывала проблему профессиональных компетенций А. К. Маркова, понимая их как индивидуальную характеристику степени соответствия требованиям профессии [7]. А. В.Хуторской, дифференцируя понятия «компетентность» и «компетенция», под компетенцией понимает совокупность взаимосвязанных качеств личности (ЗУН, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним. Компетентность понимается им как владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Компетентность всегда окрашена личностными качествами конкретного специалиста (от смысловых и мировоззренческих до рефлексивно-оценочных) и предполагает минимальный опыт применения компетенции [11, с. 60].

В рамках данного подхода заслуживает внимания модель компетентностей Джона Равенна, основанная на соотношении трех аспектов поведения (достижения, сотрудничество, влияние) с четырьмя компонентами

Таблица 1 – Критерий оценки эффективности воспитательной деятельности

Параметры	Критерий	Показатели	Индикаторы
Включенность в процессуальную структуру	Включенность воспитанников в деятельность	Участие во всех этапах процесса	Инициативность
Включенность в социальную структуру		– Отношение к деятельности; – выбор роли	Адекватность поведения
Включенность в функциональную структуру		Вклад учащихся в деятельность	Мера личного вклада

	Профессиональные	Личностные
Концептуальные	Когнитивные компетенции	Метакомпетенции
Операционные	Функциональные компетенции	Социальные компетенции

Рисунок – Модель многомерной структуры компетенций

компетентности, которые могут проявляться в деятельности (когнитивной, аффективной, волевой, в навыках и опыте). С помощью данной модели можно получить показатель вероятности проявления поведения определенного типа: направленного на достижение результата, сотрудничество и (или) эффективное руководство [10, с. 76–77].

Анализ компетентностных трактовок качества результатов образования, проведенный В. И. Звонниковым и М. Б. Челышковой, позволил им создать модель многомерной структуры компетенций при измерении уровня сформированности компетенций педагога [3]. Согласно данной модели, представленной на рисунок 1, профессиональные компетенции включают в себя группы когнитивных и функциональных компетенций. Личностные компетенции распадаются на социальные и метакомпетенции, которые служат базисом для приобретения других компетенций.

Многообразие исследовательских подходов к феноменам «компетенция» и «компетентность» дает нам основание, вслед за И. А. Зимней [4, с. 9], рассматривать компетентность классного руководителя по воспитанию толерантного поведения старшеклассников, с позиции трех групп компетенций:

1. компетенции личностной сферы классного руководителя, как субъекта деятельности;
2. компетенции, обеспечивающие социальное взаимодействие педагога;
3. компетенции по организации толерантного воспитания в классном коллективе.

Эти компетенции становятся компетентностями, проявляясь в поведении и профессиональной деятельности классного руководителя.

Данные группы компетенций были соотнесены нами с содержанием когнитивного,

эмоционально-волевого, деятельностно-практического (поведенческого) компонентов межличностной толерантности, и выделены в каждой из них по три ключевые компетенции: эмоционально-волевая, поведенческая, когнитивная.

В первую группу компетенций личностной сферы классного руководителя, как субъекта деятельности, нами включены следующие компетенции.

1.1. Эмоционально-волевая компетенция проявления толерантности, как профессионально важного качества. Данная компетенция представлена нами двумя взаимосвязанными показателями: сформированность аффективной толерантности у классного руководителя (сохранение нервно-психического равновесия в условиях воздействия психотравмирующих факторов) и умение им принимать субъектность развития любого человека, уважение его прав и свободы.

1.2. Саморегуляция поведения (поведенческая компетенция) проявляется в сочетании адаптивности классного руководителя (успешное приспособление в социуме) и его автономности (самопринятие своей индивидуальности, сохранение собственной жизненной стратегии).

1.3. Рефлексивная компетенция (когнитивная компетенция) позволяет классному руководителю, с одной стороны, осознавать себя субъектом педагогической деятельности и координировать ее в результате самоанализа личностных структур, состояний и поведения; с другой стороны, осознавать и анализировать эмоциональные переживания и поведенческие реакции старшеклассников, для осуществления управления их активной деятельностью по развитию толерантной личности.

Вторая группа компетенций, обеспечивающих социальное взаимодействие классно-

го руководителя, представлена:

2.1. перцептивной (эмоционально-волевой) компетенцией проектирования педагогом ситуаций межличностного взаимодействия в классе на основе учета и интерпретации личностного своеобразия его участников;

2.2. интерактивной (поведенческой) компетенцией посредством сформированности навыка управления взаимодействием в классном коллективе через включенность в деятельность всех участников воспитательного процесса;

2.3. коммуникативной (когнитивной) компетенцией, представляющей собой активное воздействие на поведение партнера в диалоге для обретения смысла в совместной деятельности.

В третью группу компетенций по воспитанию толерантного нами включены следующие компетенции.

3.1. Эмоционально-волевая компетенция управления эмоциональным состоянием коллектива – сформированность умения у классного руководителя вызывать нужные коллективные эмоциональные состояния и управлять ими.

3.2. Коадаптационная (когнитивная) компетенция, показателем которой выступает согласованность целей воспитательной работы классного руководителя с задачами, методами и воспитательными технологиями.

3.3. Поведенческая компетенция управления динамикой групповых процессов в классном коллективе проявляющаяся в умении оказывать эффективное влияние на

характер взаимоотношений между старшеклассниками в процессе воспитательной деятельности. Индикатором сформированности данной компетенции выступает демонстрация старшеклассниками толерантного поведения.

Для аккумуляции информации о содержании каждой ключевой компетенции представляется целесообразным определение показателей и индикаторов каждой компетенции с позиции составляющих профессиональных действий классного руководителя. Результаты контент-анализа содержания и направленности воспитательной деятельности классного руководителя по воспитанию толерантного поведения старшеклассников представлены нами в таблице 2.

Проведенный нами контент-анализ, открывает реальную возможность к созданию инструментария для повышения компетентности классных руководителей и оценки эффективности их деятельности по воспитанию толерантного поведения старшеклассников в условиях общеобразовательного учреждения.

Эффективность качества воспитательной деятельности классных руководителей определяется сформированностью у них выделенных нами ключевых компетенций, обеспечивающих соответствие реально достигаемых воспитательных результатов современным нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям старшеклассников в процессе межличностного толерантного взаимодействия в сочетании с социальной ответственностью

Таблица 2 – Ключевые компетенции классного руководителя по воспитанию толерантного поведения старшеклассников

Группы компетенций	Базовые компоненты межличностной толерантности		
	Эмоционально-волевой	Когнитивный	Поведенческий
Компетенции личностной сферы классного руководителя, как субъекта деятельности	компетенция проявления толерантности, как профессионально важного качества	рефлексивная компетенция	саморегуляция поведения
Компетенции, обеспечивающие социальное взаимодействие классного руководителя	перцептивная компетенция	коммуникативная компетенция	интерактивная компетенция
Компетенции по организации толерантного воспитания в классном коллективе	компетенция управления эмоциональным состоянием коллектива	коадаптационная компетенция	компетенция управления динамикой групповых процессов в классном коллективе

педагога за результаты профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. *Авалуева Н. Б.* Критериальный подход к оценке эффективности воспитательной деятельности педагога: дисс. ... канд. пед. наук. – СПб., 2003 – 169 с.

2. *Григорьев Д. В., Степанов П. В.* Результаты и эффекты воспитания // Народное образование. – 2009. – №4. – С.222–226.

3. *Звонников В. И., Чельшкова М. Б.* Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход [Электронный ресурс]. URL: <http://lib.rus.ec/b/365206/read>. (Дата обращения: 23.11.2012)

4. *Зимняя И. А.* Компетентностный подход, как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем

качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

5. *Кле М.* Психология подростка: (Психосексуальное развитие). – М.: Педагогика, 1991. – 176 с.

6. *Кузьмина Н. В.* Профессионализм педагогической деятельности. – СПб, Политехника. 1993. – 216 с.

7. *Маркова А. К.* Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.

8. *Потаишник М. М.* Управление качеством образования. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 458 с.

9. Психология развивающейся личности. – М.: Педагогика, 1987. – 240 с.

10. *Равен Д.* Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы. – М., «Когито-центр», 1999. – 144 с.

11. *Хуторской А. В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58–64.

Рыбалко Лина Николаевна

Кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Института педагогики Национальной академии педагогических наук Украины, lina-ribalko@yandex.ru, г. Полтава, Украина

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ПОМОЩЬЮ ЭКОЛОГО-ЭВОЛЮЦИОННОГО ПОДХОДА К ИЗУЧЕНИЮ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. В статье обоснована актуальность проблемы формирования экологического мировоззрения в учащихся. Раскрыта роль эколого-эволюционного подхода в естественнонаучном образовании с позиции формирования целостных знаний, экологического мировоззрения, жизнеутверждающего образа мира. Доказано, что именно концептуальные идеи эколого-эволюционного подхода (идея эволюции и экологического реализма), служащие интегрирующим фактором, средством объединения элементов знаний о природе в целостность, способствуют формированию в учащихся целостных знаний о природе, естественнонаучной компетентности и соответствующего экологического мировоззрения.

Ключевые слова: экологическое мировоззрение, убеждение, целостное восприятие, эколого-эволюционный подход, естественнонаучное образование.

Rybalko Lina Nikolaevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Scientist of Institute of Pedagogy, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, lina-ribalko@yandex.ru, Poltava, Ukraine

FORMATION OF ENVIRONMENTAL OUTLOOK STUDENTS WITH ECOLOGICAL AND EVOLUTIONARY APPROACH TO EDUCATION NATURAL SCIENCE DISCIPLINES

Abstract. The urgency of the problem of formation of ecological worldview in students. The role of ecological and evolutionary approach to science education from the perspective of a holistic knowledge of environmental outlook, life-affirming image of the world. Proved is conceptual ideas ecological and evolutionary approach (the idea of evolution and ecological realism) that serve an integrating factor, a means of combining the elements of knowledge about the nature of integrity, promote the formation of the pupils' holistic knowledge of nature, natural-scientific picture of the world and related environmental outlook.

Keywords: holistic worldview, belief, perception of holistic, ecological and evolutionary approach to science education.

Педагогическая наука достигла определенных успехов в XXI веке. Однако кардинальные изменения в общественной жизни, происходящие в последние годы и связанные с последствиями экологических катастроф, выдвигают новые задачи в подготовке подрастающего поколения к современной жизни, сознательному активному участию в различных областях социальной практики. Одна из таких задач – это повышение качества образования учащихся, совершенствование форм и методов обучения, направленных на формирование в их сознании экологического мировоззрения и

жизнеутверждающего образа мира, как его результата.

Проблеме повышения качества образования посвящено множество исследований. Тем не менее, проблема формирования экологического мировоззрения учащихся как результат повышения качества естественнонаучного образования остается особо актуальной.

Действительно, для преодоления диспропорции между интенсивным ростом объема знания и возможностями его усвоения важна разработка стержневых направлений совершенствования обучения и воспитания. Та-

ким направлением мы считаем формирование у учащихся целостной системы знаний и умений, что приводит к формированию такого научного мировоззрения, такого мировоззрения, наличие которого обеспечит безопасное существование человечества сегодня и в будущем,

Разработке теоретических и практических основ формирования целостных знаний посвящено немало исследований. Анализ научно-методической литературы показывает, что большинство ученых Украины (С. У. Гончаренко, К. Ж. Гуз, В. Р. Ильченко, Ю. И. Малеванный, А. В. Степанюк), России (Б. Г. Афанасьев, И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин, В. М. Федотов, В. Л. Хромов, М. П. Честиков), разрабатывающих проблему формирования целостного мировоззрения учащихся, особое внимание обращали на значение интеграции в обучении, которая приводит к целостности. Некоторые ученые решение проблемы формирования целостного мировоззрения видят во внедрении специальной методики преподавания или технологии обучения (И. Д. Зверев, Л. Я. Зорина, В. К. Кириллов, В. П. Кузьмин, И. Н. Сараева, А. Ю. Цофнас), объясняя это тем, что «... традиционная система организации учебного процесса в средней школе, где преобладает объяснительно-иллюстративная методика, не стимулирует проблемно-поисковую деятельность, требующую от ученика познавательную активность и самостоятельность; недостаточно развивает логическое мышление, видение частного на фоне общего, целого, что существенно влияет на качественные показатели знаний и практических умений учащихся» [4, с. 286–287].

В связи с этим возникает необходимость поиска новых подходов к планированию и организации учебного процесса, формированию целостного содержания образования, целостного его усвоения. Таким видим эколого-эволюционный подход (ЭЭП) к естественнонаучному образованию, нацеленный на формирование в учащихся целостных знаний о природу и экологического мировоззрения.

Мировоззрение – система научных, философских, социально-политических, нравственных, эстетических взглядов на мир (т.е. на природу и общество) [2, с. 14]. На-

учное мировоззрение вооружает человека научной картиной мира как системным отражением наиболее существенных сторон бытия и мышления, природы и общества.

Наиболее вероятно применение эколого-эволюционного подхода к содержанию естественнонаучного образования. Это объясняется тем, что базовые понятия и ведущие идеи, на которых основывается этот подход, имеют экологическое и эволюционное содержание, они же встречаются чаще всего в биологии, экологии и частично в физике, химии, географии, которые объединяются естественнонаучным образованием.

Естественнонаучное мировоззрение – система взглядов на мир, определяющая связь между различными знаниями, их понятиями, образующими естественнонаучную картину мира. В качестве элементов этой системы выступают взгляды, представления, принципы, направленные на выяснение отношения человека к миру, на определение человеком своего места в окружающей его социальной и природной среде.

Применение ЭЭП обуславливает формирование в учащихся не только целостного взгляда на мир, но и обобщенное представление о природе, человеке как составляющей природы, складывающееся в понимании и переживании за будущее свое и биосферы в целом. При этом сформировавшееся мировоззрение интегрирует все свойства и качества личности, объединяет их в единое целое, определяет социальную ориентацию, личностную позицию, тип гражданского поведения и деятельности. Благодаря этому формируются мировоззренческие убеждения.

Убеждения – субъективное отражение объективной реальности, результат усвоения коллективного и индивидуального опыта людей. Люди усваивают знания, накопленные обществом в процессе развития общественной практики. Таким образом, воздействие на личность осуществляется в процессе утверждения в ее сознании научного знания о природе и обществе. Убеждения – это знания, перешедшие во внутреннюю позицию личности. Они определяют весь духовный строй личности – ее направленность, ценностные ориентации, интересы, желания, чувства, поступки [3, с. 34].

В реальной жизни существует как стихийное, так и научное мировоззрение. Фак-

ты действительности становятся фактами науки, если они поднимаются до уровня теоретических обобщений. В процессе формирования экологического мировоззрения надо уделить особое внимание формированию тех экологических понятий, теорий и принципов, которые интегрируют естественнонаучные знания на основе идеи экологического воспитания, выступая сквозной интегрирующей идеей, тем обобщением, которое способствует формированию целостных знаний, ведущих к экологическому мировоззрению.

Уже в 5–6 классах существует принципиальная возможность раскрывать идеи, дающие знание общих законов, закономерностей, принципов, которым подчинено всякое движение и развитие в природе. Пониманию школьников вполне доступны некоторые существенные связи и зависимости в явлениях природы и общества, носящие мировоззренческий характер. Например, начальные представления о сезонных изменениях в жизни природы, материальном единстве мира и его постоянном развитии, о социальных противоречиях и др.

Подростки совершают более глубокий анализ предметов и явлений реальной действительности, находят в них черты сходства и различия, взаимной связи и причинной обусловленности, устанавливают закономерности и движущие силы исторического процесса, приходят к самостоятельным мировоззренческим выводам и обобщениям. Вместе с тем для подростков свойственно неустойчивость суждений, взглядов, неадекватная самооценка, преувеличенная склонность к подражанию. В юношеском возрасте школьники достигают физической и духовной зрелости, определяющей их готовность к усвоению научного мировоззрения во всем его объеме и полноте. У старшеклассников формируются фундаментальные идеи высокого уровня обобщенности, твердые взгляды и убеждения. С определенных мировоззренческих позиций осуществляется и профессиональное самоопределение.

Процесс формирования у учащихся экологического мировоззрения обеспечивается благодаря взаимопроникающим связям в пределах одного предмета и между учебными предметами экологического характера. Осуществление межпредметных связей по-

зволяет увидеть одно и то же явление с разных точек зрения, получить целостное представление о нем.

Содержание естественнонаучного образования позволяет ребенку познавать мир Природы, себя, закономерности развития Мира, устанавливать внешние и внутренние связи между объектами окружающей среды, осознать, что человек (и сам ребенок) его составляющая часть.

Внедрение ЭЭП в практику естественнонаучного образования способствует пониманию закономерностей развития окружающего мира (в частности природы), устанавливать внешние экологические и внутренние связи между объектами природы, находить причинно-следственные связи в процессах и явлениях природы, осознавать необходимость сохранения биосферы и приумножения ее биоразнообразия с целью обеспечения человечеству безопасного будущего.

Ведущая роль ЭЭП принадлежит принципам целостности и образности. Учащиеся видят мир благодаря образу, а не отдельным элементам. После целостного восприятия идет размышление, развитие действий. Урок превращается в живой процесс, где знания принимаются не на веру, а с помощью практической, исследовательской деятельности и наблюдения; знания вырабатываются, воплощаются в умения и навыки.

Кроме того ЭЭП способствует целостному восприятию мира, формированию при этом целостных, системных знаний о природе, структурированных соответственно логике системного познания мира и отражающих объект таким, каким мы понимаем его состояние в природе. Основоположник гештальтпсихологии М. Вертгеймер утверждал, что «продуктивное мышление человека протекает по пути обнаружения осмысленных связей между элементами объекта; при этом возникает целостная картина, отображающая все свойства объекта» [1, с. 85].

Согласно выше сказанному применение ЭЭП предусматривает изучение структуры различных систем природы, обнаружения и осмысления их внутренних и внешних связей, развития с позиции идей эволюции и экологического реализма, способствуя целостному восприятию мира, что ведет к формированию экологического мировоззрения.

ЭЭП основывается на концептуальных идеях – эволюции (развития), и экологического реализма (экологического воспитания) – которые служат интегрирующим фактором, средством объединения элементов знаний о природе в целостность; принципами формирования в сознании учащегося естественнонаучной картины мира и соответствующего экологического мировоззрения.

Реализация идеи эволюции в содержании естественнонаучного образования позволяет показать учащимся, что органический мир развивался и развивается в направлении усложнения строения организмов, что соответствует приспособительным возможностям и специфике окружающей среды, иллюстрирует родственные связи между различными объектами живой природы, объясняя закономерные исторические преобразования в строении и процессах жизнедеятельности организмов разных систематических категорий, взаимные связи между ними в природе. Осознание целостности природы сквозь идеи эволюции является важным компонентом критического и биоцентрического мышления подрастающего поколения.

Идея экологического реализма заключается в том, что истинность знаний о действительности, природе мы познаем только в непосредственном взаимодействии с окружающей средой. Как составную ЭЭП, эту идею следует понимать в аспекте выяснения связей и отношений между объектами природы в окружающей среде. Она обеспечивает осознание связей между обществом и его природной средой, природных условий жизни Вселенной, объектов живой и неживой природы во взаимосвязи и отношениях, пути развития биосферы и выживания человечества.

Реализация идеи экологического реализма в комплексе с идеей эволюции способствует формированию у подрастающего поколения экологической культуры мышления, ценностного отношения к природе и соответствующего поведения в окружающей среде, что в итоге приводит к экологическому мировоззрению с определенными ценностными установками в отношении к природе и ее объектов.

ЭЭП дает возможность показать, что в основе целостности природы лежит эволюционная интеграция, экологическая со-

гласованность, пространственная и часовая упорядоченность. Пространственная упорядоченность живых систем в природе – это, некоторым образом, их размещение в природе, упорядоченность по своей структурной организации. Пространство – это среда со всей ее насыщенностью. Любой живой объект, который эмпирически познается, невозможен вне пространства. Общей характеристикой пространства является единство непрерывности и самопроизвольности процессов в природе. Изучая те или иные живые системы в природе, следует всегда иметь в виду, что они воплощают в себе общие свойства пространства какого-то конкретного его участка и сами собой представляют пространственную организацию биологических систем на молекулярном, клеточном и организменном уровнях.

Ознакомление учащихся с пространственным упорядочением живых систем дает им возможность осознать, что мир вокруг – это целостность, которая включает в себя бесконечную множественность систем, причем не только реально существующих, но и тех, что уже закончили свое существование и ушли в прошлое. Мир является целостным именно потому, что представляет собой то единое целое, с которым соотносится в отношении к миру человек.

Часовая упорядоченность рассматривает природные системы в их непрерывности бытия, как те, что способны к воспроизведению, изменению. Если пространство предстает формой упорядочения систем в природе, то час выражает тем самым структурную характеристику их не в пространстве, а во часовом измерении.

Эффективность процесса формирования экологического мировоззрения учащихся средней общеобразовательной школы становится возможным и управляемым, если:

- эколого-эволюционный подход будет положен в основу проектирования целостного содержания естественнонаучных дисциплин;
- будут созданы оптимальные педагогические условия реализации ЭЭП в учебный процесс предметов естественнонаучного цикла;
- учебно-воспитательный процесс будет базироваться на новой педагогической технологии, базовыми элементами которой яв-

ляются ведущие идеи ЭЭП;

– будут выявлены потенциальные возможности учебных предметов естественнонаучного цикла использовать ЭЭП в достижении целостных знаний и умений учащихся, уровня профессионально-педагогической готовности учителей к реализации ЭЭП в обучении;

– будет осуществляться систематическая работа по формированию у учащихся целостной системы знаний и экологического мировоззрения.

Следует отметить, что проведенный педагогический эксперимент (2010-2012 гг.) в общеобразовательных школах № 24, № 16 г. Полтавы, № 2 г. Кобеляки Полтавской области (Украина), суть которого заключалась в апробации на уроках биологии в 7-8 классах методики, воплощающей эколого-эволюционный подход в содержании обучения, отмечен как весьма результативный. Сравнивая уровни сформированности целостных знаний о живой природе в учащихся экспериментальной группы в 7 классе, а потом в 8 классе обнаружили количественные изменения. Уменьшилось количество учащихся с начальным (с 1,5 % до 0 %) и средним уровнями (с 18 % до 11 %), в то время как выявлена тенденция к возрастанию количества учащихся с достаточным (с 48 % до 64 %) и высоким (с 16 % до 23 %) уровнями сформированности целостных знаний о живой природе.

Исследование свидетельствует, что реализация ЭЭП в учебном процессе 7-8 классов на уроках биологии существенно повлияла на качество знаний учащихся, показателями которых является полнота, глубина, систем-

ность и обобщенность знаний. При этом в ходе анализа полученных результатов мы попытались доказать, что применение ЭЭП способствует не только целостному восприятию мира учащимися общеобразовательной школы, но и формированию в их сознании экологического взгляда на реальную действительность, биоцентрического и критического мышления, жизнеутверждающего (а не агрессивного) образа мира.

Таким образом, под качеством образования подразумеваем систему социально обусловленных отношений к миру, которыми должен обладать ученик. Формированию экологического мировоззрения предшествует сформированность целостных знаний. Заметим, что именно эта стратегия и реализуется за счет внедрения эколого-эволюционного подхода в систему естественнонаучного образования, что доказано экспериментально. Подчеркнем, что результатом применения эколого-эволюционного подхода к содержанию естественнонаучного образования является экологическое мировоззрение учащихся.

Библиографический список

1. *Вертгеймер М. О.* Гештальт-теории / Хрестоматия по истории психологии. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 276 с.
2. *Крымский С. Б.* Мировоззренческие категории в современном естествознании // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 12–18.
3. *Кулагина И. Ю.* Возрастная психология. – М.: Наука, 1991. – 178 с.
4. *Сараева И. Н.* Целостность знания как критерий понятности объекта // Логика и системные методы научного понимания. – М.: Изд. АН СССР, 1986. – 388 с.

Байназарова Турсынай Бейсембековна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования Казахского государственного женского педагогического университета, tursynai-64@mail.ru, Алматы

Сыздыкбаева Айгуль Джуманазаровна

Магистр педагогики и психологии, преподаватель кафедры дошкольного и начального образования Казахского государственного женского педагогического университета, sizdikbaeva-aya@mail.ru, Алматы

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ТЕХНИКИ РИСОВАНИЯ КАК ПУТЬ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Творчество играет огромную роль в развитии личности, совершенствовании человеческих чувств, в осмыслении явлений жизни и природы. Ребёнка с рождения окружает мир вещей, несущий на себе отпечаток развития цивилизации, как совокупность материальных ценностей и представлений социально-эстетического идеала. Для своевременного и полноценного развития творческих способностей дошкольника, необходимо приобщение к изобразительной деятельности. В статье говорится об актуальности использования нетрадиционных техник рисования как одного из эффективных путей развития творческих способностей в дошкольном возрасте. Использование нетрадиционных техник рисования повысила динамику показателей уровня развития творческих способностей у дошкольников; тематика детских рисунков стала более разнообразной; работы стали отличаться выразительностью и оригинальностью; сформировались такие черты творческой личности, как целеустремленность, самостоятельность, инициативность.

Ключевые слова: образовательная область «творчество», творческие способности дошкольника, нетрадиционные техники рисования, монотипия, диатипия, акватипия, граттаж, печать-клише, кляксография.

Baynazarova Tursynay Beysembekovna

Candidate of pedagogical sciences, lecturer of early childhood and elementary education Kazakh State Women's Pedagogical University, tursynai-64@mail.ru, Almaty

Syzdykbaeva Aigul Dzhumanazarovna

Master of Pedagogy and Psychology lecturer preschool and primary education in Kazakh State Women's Pedagogical University, sizdikbaeva-aya@mail.ru, Almaty

NONTRADITIONAL TECHNIQUES OF ART DRAWING AS A WAY OF DEVELOPMENT OF CREATIVE PRESCHOOLER'S ABILITIES

Abstract. Creativity plays a huge role in the development of the individual, to improve the human senses, in understanding the phenomena of life and nature. The world of things surrounds child from birth, bearing the imprint of the development of civilization, as a collection of assets and ideas of social and aesthetic ideal. To ensure timely and full creative development of preschoolers we need introduction to the fine arts activity. The article tells about the relevance of the non-traditional painting techniques as one of the effective ways. Using of non-traditional painting techniques improved the dynamics of the level of development of creative skills in preschoolers, children's art theme has become more diverse, the work began to differ with expressiveness and originality, formed a creative personality traits like determination, independence, initiative.

Keywords: educational area "oeuvre", oeuvre preschooler, unconventional techniques of drawing, monotype, diatipiya, akvatipiya, grattazh, print-cliche, klyaksografiya.

В обращении к народу Казахстана «Новый Казахстан – в новом мире» Президентом Н. Н. Назарбаевым определена политика модернизации национальной системы образования. Вхождение системы образования в мировое образовательное пространство

зависит от его качества. Качество дошкольного образования определяется состоянием и результативностью процессов воспитания и обучения детей. Осуществляя оценку качества дошкольного образования, необходимо определить его соответствие Государственному общеобязательному Стандарту дошкольного воспитания и обучения, который предусматривает определение уровней соответствия компетентностного развития детей дошкольного возраста. Одной из ведущей компетенций дошкольника является «Творчество», так как это качество обеспечивает возможность успешной адаптации личности к меняющимся реалиям жизни, придает творческий характер труду, досугу, образованию и в конечном счете – самоактуализирует человека [7].

В дошкольной педагогике накоплен значительный теоретический и практический материал по проблеме творчества (А. А. Потебня, П. К. Энгельмейер, С. О. Грузенберг, Л. В. Петровский, Л. С. Выготский, А. Ф. Лосев, Д. Б. Богоявленская, Дж. Гилфорд, Е. Торренс) и детской художественной деятельности (А. В. Никитина, И. А. Лыкова, Т. С. Комарова, Т. Г. Казакова, Г. Г. Григорьева, Н. А. Ветлугина) [См., напр.: 1; 4].

Несмотря на достаточную разработанность данного вопроса, где рассматриваются традиционные подходы в решении проблемы развития творческих способностей детей, необходимо наполнить современный образовательный процесс новым содержанием, принципами, методическими идеями, ориентированными на развитие творческой устремленности, инициативы, интереса, вдохновения.

Одним из решений данной проблемы, считаем использование нетрадиционных техник рисования.

Существует много техник нетрадиционного рисования, их необычность состоит в том, что они позволяют детям быстро достичь желаемого результата. Успех обучения нетрадиционным техникам во многом зависит от того, какие методы и приемы использует педагог, чтобы донести до детей определенное содержание, сформировать у них знания, умения, навыки.

С детьми младшего дошкольного возраста рекомендуется использовать: рисование пальчиками; оттиск печатками из картофеля;

рисование ладошками [2].

Детей среднего дошкольного возраста можно знакомить с более сложными техниками: тычок жесткой полусухой кистью; печать поролоном; печать пробками; восковые мелки + акварель; свеча + акварель; отпечатки листьев; рисунки из ладошки; рисование ватными палочками; волшебные веревочки.

А в старшем дошкольном возрасте дети могут освоить еще более трудные методы и техники: рисование песком; рисование мыльными пузырями; рисование мятой бумагой; кляксография с трубочкой; монотипия пейзажная; печать по трафарету; монотипия предметная; кляксография обычная; пластилинография.

Опытно – экспериментальная работа проводилась на базе детского сада №107 «Колосок» и детского сада №3 г. Алматы. Экспериментальная группа – детский сад №107 «Колосок», 17 детей старшей группы, контрольная группа – детский сад №3, 19 детей старшей группы. Опытно – экспериментальная работа состоит из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного эксперимента. Задача констатирующего эксперимента диагностика уровней развития творческих способностей у детей испытуемых групп. Нами была использована методика В. Кудрявцева и В. Синельникова по определению творческого развития у детей дошкольного возраста. Детям была прочитана русская народная сказка «Заячья избушка». Необходимо сделать рисунки к этой сказке с последующим рассказом ребенка по этому рисунку.

Критерии оценки: оценка детских рисунков происходит по критериям, разработанным ведущими специалистами, такими, как О. М. Дьяченко, Е. А. Медведева, М. Ф. Рау, Е. А. Сошина, Л. И. Фомичева и др. За основу ими были взяты следующие показатели развития творческих способностей у детей дошкольного возраста: соответствие воссозданных образов (в рисунках, при рассказе) образам произведения; полнота воссоздания текста (отдельные предметы, персонажи, фрагменты сюжета, все основные смысловые части); правильность последовательности эпизодов (в рисунках, при рассказе); адекватность внесенных дополнений, наличие элементов творчества; эмоциональная насыщенность воссоздаваемых образов.

К данным критериям мы добавили необходимые дополнения и представили следующие уровни развития творческих способностей у детей дошкольного возраста:

Высокий: ярко выражает эмоциональность во всех видах изобразительного творчества; высокая степень развитости фантазии; ребенок придумывает интересные образы, выразительные и вариативные детали; проявляет гибкость и беглость мышления в создании оригинальных изобразительных образов.

Средний: дошкольник проявляет интерес, желание включиться в творческую деятельность, но затрудняется в выполнении задания; требуются помощь педагога, дополнительное объяснение, показ, повторы; образы вызывают интерес, некоторую эмоциональную реакцию, но несколько детализированы; проявляет репродуктивное воображение; активно участвует в групповых проектах, но не отличается оригинальностью исполнения, спонтанным творчеством; творческие задания выполняет увлеченно, с удовольствием, но не демонстрирует самостоятельности в выборе решений.

Низкий: ребенок не умеет свободно выражать свои фантазии, скован; затрудняется с выполнением творческих заданий, повторяет вариант показа педагога или соседа; использует образы достаточно известные, вносит в них небольшие детали; не может передать художественный образ.

Все дети испытуемых групп были протестированы по этой методике, результаты были систематизированы и представлены в

таблице 1.

Формирующий эксперимент представлен циклом занятий по рисованию, с использованием нетрадиционных техник рисования, включающие разнообразные материалы, интересные для детей неповторяющиеся задания, возможность выбора и еще многие другие факторы, способствующие развитию и дальнейшему формированию творческих способностей у дошкольников.

В контрольном эксперименте использовались та же методика диагностики, что и на констатирующем этапе исследования, только была взята казахская сказка «Чудесная птица».

Результаты контрольного эксперимента представлены в таблице 2.

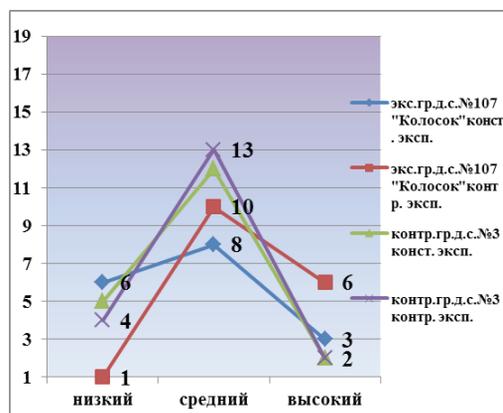


Рисунок – Сравнительная характеристика результатов до и после формирующего эксперимента

Таблица 1 – Результаты констатирующего эксперимента

№	Испытуемые группы	Уровни развития творческих способностей у дошкольника					
		низкий		средний		высокий	
		кол.	%	кол.	%	кол.	%
1	Экспериментальная группа	6	35%	8	47%	3	18%
2	Контрольная группа	5	26%	12	63%	2	11%

Таблица 2 – Результаты контрольного эксперимента

№	Испытуемые группы	Уровни развития творческих способностей у дошкольника					
		низкий		средний		высокий	
		кол.	%	кол.	%	кол.	%
1	Экспериментальная группа	1	6%	10	59%	6	35%
2	Контрольная группа	4	21%	13	68%	2	11%

Опыт работы показал, что овладение нетрадиционной техникой изображения доставляет дошкольникам истинную радость, если оно строится с учетом специфики деятельности и возраста детей. Они с удовольствием рисуют разные узоры не испытывая при этом трудностей. Дети смело берутся за художественные материалы, малышей не пугает их многообразие и перспектива самостоятельного выбора. Им доставляет огромное удовольствие сам процесс выполнения. Дети готовы многократно повторить то или иное действие. И чем лучше получается движение, тем с большим удовольствием они его повторяют, как бы демонстрируя свой успех, и радуются, привлекая внимание взрослого к своим достижениям.

Изобразительная деятельность с применением нетрадиционных материалов и техник способствует развитию у ребёнка: мелкой моторики рук и тактильного восприятия; пространственной ориентировки на листе бумаги, глазомера и зрительного восприятия; внимания и усидчивости; изобразительных навыков и умений, наблюдательности, эстетического восприятия, эмоциональной отзывчивости; кроме того, в процессе этой деятельности у дошкольника формируются навыки контроля и самоконтроля [8].

Во многом результат работы ребёнка зависит от его заинтересованности, поэтому на занятии важно активизировать внимание дошкольника, побудить его к деятельности при помощи дополнительных стимулов. Такими стимулами могут быть: игра, которая является основным видом деятельности детей; сюрпризный момент – любимый герой сказки или мультфильма приходит в гости и приглашает ребёнка отправиться в путешествие; просьба о помощи, ведь дети никогда не откажутся помочь слабому, им важно почувствовать себя значимыми; музыкальное сопровождение [5].

По итогам проделанной работы можно сделать вывод: использование нетрадиционных техник рисования повысила динамику показателей уровня развития творческих способностей; тематика детских рисунков стала более разнообразной; работы детей стали отличаться выразительностью и оригинальностью; дети знают и умело используют нетрадиционные техники рисования, что свидетельствует о повышенном интересе к данному виду деятельности; у детей сформировались такие черты творческой личности, как целеустремленность, самостоятельность, инициативность.

Библиографический список

1. *Водинская М. В., Шапиро М. С.* Развитие творческих способностей ребенка на занятиях изобразительной деятельностью. – М., Теревинф, 2006. – 23 с.
2. *Комарова Т. С.* Изобразительная деятельность: Обучение детей техническим навыкам и умениям // Дошкольное воспитание. – 1991. – №2. – С.50–52.
3. *Косминская В. Б., Халезова Н. Б.* Основы изобразительного искусства и методика руководства изобразительной деятельностью детей. – М.: Просвещение, 1987. – 128 с.
4. *Котова Е. В., Кузнецова С. В., Романова Т. А.* Развитие творческих способностей дошкольников: методическое пособие. – М., ТЦ Сфера. – 2010. – 128 с.
5. *Лыкова И. А.* Изобразительная деятельность в детском саду: планирование, конспекты занятий, методические рекомендации. – М.: «КАРАПУЗ-ДИДАКТИКА», 2009. – 144 с.
6. *Никитина А. В.* Нетрадиционные техники рисования в детском саду. – СПб.: КАРО, 2008. – 96 с.
7. Система индикаторов компетентностного развития детей (от 1 до 6 лет). – Костанай, Республиканский центр «Дошкольное Детство», 2010 – 112 с.
8. Теория и методика изобразительной деятельности в детском саду: учеб. пособие для студентов пед. институтов. – М.: Просвещение, 1985. – 255 с.

Мерзон Елена Ефимовна

Кандидат педагогических наук, доцент, директор Елабужского института Казанского (Приволжского) федерального университета, emerzon@mail.ru, г. Елабуга

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ПЕДАГОГАМИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье представлен опыт Казанского (Приволжского) федерального университета по работе с одаренными детьми. Рассмотрены проблемы обучения одаренных детей в процессе образования в традиционной школе. Описан алгоритм реализации познавательных потребностей школьников через такую форму организации учебного процесса как «Детский университет». Представлены организационно-педагогические условия работы педагогов высшей школы со школьниками через такие формы, как интерактивные научно-популярные лекции, работа в лаборатории, мастерских, музеи университета. Практические опыты по физике, химии, биологии вызывают не только восторг, удивление и массу вопросов у школьников, но и позволяют проникать в сущность явлений, вскрывать причины и механизмы различных феноменов.

Ключевые слова: одаренность; проблемы одаренных детей; познавательные потребности; «Детский университет»; мотивация.



Merzon Elena Efimovna

Cand. Sc. (Education), associate professor, director of Elabuga Institute of Kazan (Volga-Region) Federal University, emerzon@mail.ru, Elabuga

THE HIGHER SCHOOL TEACHING FACILITIES FOR EDUCATING GIFTED SCHOOLCHILDREN

Abstract. The article describes the experience of the Kazan (Volga-Region) Federal University in educating gifted children. It tackles upon the problems of training endowed children at a traditional school. The article proceeds with developing the algorithm of stimulating the students' anxiety for knowledge through such form of organizing the educational process as "Children's University". It also describes the facilities and the circumstances under which the higher school teachers can work with the gifted children. The article lists and details several teaching activities which include interactive and computer-aided lectures, laboratory and work-shop classes, work in the museums of the University. Apart from genuine enthusiasm students' admiration and inquisitiveness the experiments made during classes in natural sciences help the schoolchildren to get a deeper understanding of different phenomena, their roots and their mechanisms.

Keywords: endowments; problems of gifted children; anxiety for knowledge; "Children's University"; motivation.

В условиях современного информационно-технического развития общества потребность в поддержке талантливых и одаренных детей становится одной из актуальных задач педагогического сообщества. Одаренность проявляет себя в какой-либо деятельности. В основе же любой его деятельности лежат потребности, являются источниками мотивации, исходными побуждениями к деятельности. Одна из ведущих потребностей человека – познавательная – проявляется как

потребность в познании окружающего мира. Она выступает как мотивация человека к добыванию, усвоению и применению новых знаний, что во многом предопределяет успешность его жизнедеятельности.

В основе одаренности ребенка лежит своеобразие его познавательной деятельности [6]. Выраженность познавательных потребностей таких детей приводит к широте восприятия мира, обостренному ощущению происходящих вокруг событий и явлений.

Как следствие, обладание хорошо развитой речью, огромным словарным запасом. Для одаренного ребенка решение сложных задач всегда вызывает удовольствие, а вмешательство и навязывание готового ответа не принимаются. У одаренных детей повышенная склонность к умственной деятельности, такие ребята много читают, им присуща высокая организованность, результатом которой становится самоуверенность [7].

Все эти особенности приводят, как считает Лета Стетгер Холлингворт, к тому, что одаренные дети часто сталкиваются с проблемами, прежде всего, это [1]:

- неприязнь к школе: школьная программа зачастую скучна и неинтересна для одаренных детей, отсюда возникающие проблемы с поведением (нередко такие дети попадают в разряд трудных, получая определенное клише);

- игровые интересы: одаренные дети не выбирают игр, в которые играют их сверстники, их выбор в пользу более сложных занятий, что приводит к некоторой изоляции от сверстников;

- склонность решать философские вопросы: одаренные дети часто думают над смыслом и значением жизни, смерти, религии;

- несогласованность физического, интеллектуального и социального развития: предпочтения в общении отдают не ровесникам, а с теми, кто старше их;

- стремление быть лучше: постоянная внутренняя работа над собой, и как следствие, недовольство собой;

- потребность во внимании взрослых: одаренные дети часто монополизируют внимание взрослых – учителей, родителей, что не всегда приветствуется другими детьми [2].

Ж-Ш. Террасье вышеуказанные проблемы одаренных детей связывает с диссинхронией развития [3], проявляющейся в том, что при опережающем развитии отдельных функций в других отношениях они уступают своим сверстникам. Часто в результате такой диссинхронии развития одаренные дети попадают в разряд неуспевающих или слабоуспевающих (так, например, А. Эйнштейн исключен из гимназии в 15 лет за неуспеваемость).

Проблема обучения одаренных детей в системе образования традиционно решалась путем создания специальных школ

или специальных классов для одаренных и талантливых детей. Жизнь школьников в таких условиях существенно отличается от естественной, обычной жизни большинства сверстников одаренного ребенка. Поэтому необходимо создание такой образовательной среды, где одаренный ребенок сумеет удовлетворить свои познавательные потребности, но при этом находится в естественных для него условиях проживания и обучения. Как отмечали В. И. Котарева, Л. П. Борисенко, на современном этапе невозможно при формировании такой среды ограничиться пределами и возможностями только школы [5].

В истории педагогики можно найти примеры обращения к решению проблем одаренных и просто любознательных детей с помощью создания Детских университетов. Так, например, первые «Kinder-Uni» появились в Германии благодаря журналистам, которые решили обратиться с непростыми вопросами детей к тем, кто все знает, а именно к профессорам и академикам местного университета. Первопроходцем считается открытый в 2002 году Детский университет Тюбингена (Германия) [1].

Сегодня сеть детских университетов стремительно разрастается, только в Германии их насчитывается более десяти (в Штутгарте, Бонне, Хале, Карлсруэ). Каждый университет в Германии считает показателем престижа иметь у себя такой проект. В университете Тюбингена был даже сформулирован «стандарт качества лекторов»: хороший преподаватель-исследователь должен быть способен объяснить суть самой сложной научной проблемы маленькому ребенку. «Kinder-Uni» открыты в Австрии и Швейцарии. В 2009 году была создана Европейская сеть детских университетов.

Отечественным опытом решения проблем одаренности в нашей стране можно назвать проект «Детский университет», созданный в октябре 2011 года на базе ведущего вуза Приволжского федерального округа – Казанского (Приволжского) федерального университета.

«Проект «Детский университет» – это благотворительность, миссия которой в данном случае – продвижение знаний в обществе, – считает ректор КФУ, профессор И. Р. Гафуров. – Немаловажной задачей проекта является воспитание талантливых лю-

дей, патриотов своей родины. Знания – это сила, это огромный ресурс, которым в полной мере должно овладеть новое поколение для развития республики, страны, мира. В этом видим нашу национальную идею» [4].

Детский университет – это проект для тех детей, кто хочет всё знать, которым всё интересно, а ответы на свои вопросы им не всегда удается найти. С одной стороны – это проблема их родителей, которые не знают, как и что ответить на вопросы своих любопытных детей. С другой стороны – это проблема школы, у которой для таких вопросов не хватает времени. Эту задачу взял на себя Детский университет, студенты которого – дети от 8 до 12 лет. Лекции проводятся в выходные дни 1 раз в месяц совершенно бесплатно. Интерактивные научно-популярные лекции читают профессора и ведущие преподаватели университета.

Проект способствует развитию активности, самостоятельности, инициативности, творческого подхода к делу, способствует улучшению результатов обучения в школе, развивает интерес и увлеченность чтением, формирует у детей навыки самостоятельного принятия решения о своем будущем.

Новый формат общения пробуждает у многих детей интерес к таким «непонятным» дисциплинам, как астрономия, археология, философия. Тематика занятий охватывает широкий спектр дисциплин: история, право, математика, биология и ряд других.

В познавательной активности отражается интерес школьников к получению новых знаний, умений и навыков, внутреннюю целеустремленность и постоянную потребность использовать разные способы действия к наполнению, расширению знаний и кругозора. Преподаватели «Детского университета» на своих занятиях развивают познавательные интересы школьников, поощряют их в стремлении проникать в сущность явлений, вскрывать причины и механизмы различных феноменов.

Формат детского университета дает возможность активно популяризовать в детской среде научные знания. Преподаватели «Детского университета» – известные в мире науки люди – объясняют на простых примерах и популярным языком сложные законы и явления. Проект, развивая любознательность, предлагает методику, основанную на усиле-

нии экспериментальности, наглядности, интерактивности, массовости участия.

Тематика встреч со студентами «Детского университета» преподавателями вуза разрабатывается специально. Вот несколько примеров занятий, проводимых в детском университете:

– «Занимательная история Елабуги». Дети проявили большой интерес к данному предмету обсуждения и, не стесняясь, вступали в диалог с профессором, доктором исторических наук И. В. Масловой, которая рассказала занимательные факты из истории родного города.

– Лекция «Слова – заморские гости (кто такой полиглот?)» была подготовлена профессором, доктором филологических наук Е. М. Шастиной.

– Лекция «Как мы познаем мир?» подготовлена доцентом, кандидатом психологических наук А. Н. Панфиловым. На занятии говорилось о сложных вещах: о субъекте и объекте познания, что такое знание, был переход на эксперимент в области познавательной психологии. Говорилось о познавательных процессах, таких как ощущение, восприятие, внимание, о рациональном познании, проводились эксперименты и опыты.

– Лекция «Что такое витамины?» подготовлена старшим преподавателем кафедры биологии Ф.В. Ребриной. Она рассказала детям, что такое витамины, кто и когда их открыл, какое влияние оказывают витамины на наш организм. Также детям продемонстрировали фильм «Правда о витаминах».

– В лекции «Что такое деньги?» старший преподаватель Е. В. Белов рассказал, что такое деньги, дети вместе с лектором вспоминали имена самых богатых мультипликационных героев, делились впечатлениями о новой информации.

– Лекцию «Сколько в мире языков?» провела профессор, доктор филологических наук Д.А. Салимова. Дети узнали много интересных фактов о языкознании, классификации языков мира, и прослушали хорошо им известную песню на разных языках.

– Лекция «Сказка: правда или ложь?» подготовлена профессором А. И. Разживиным. Сказки можно смело назвать одним из наиболее эффективных средств воспитания ребенка. Ни для кого не секрет, что дети обучаются в игре, а сказка – это та же игра,

только игра в воображении. Ребенка гораздо проще научить каким-то навыкам во время игры, также и объяснить ему что-то намного проще с помощью сказок... А потому, по мнению лектора, если взрослый желает обучить своего ребенка каким-то навыкам, воспитать в нем какие-то черты характера, привить чувство добра и зла, объяснить ему какие-то истины, поддержать малыша, – придется разбудить свою фантазию, напрячь память, вспомнив язык детства – сказку.

– «Имею право на права». Основная цель лекции кандидата исторических наук, доцента С.Х. Мухаметгалиевой заключалась в ознакомлении детей с их правами, закрепленными в Конвенции о правах ребенка. Лектор помогла детям осознать, что нет прав без обязанностей, нет обязанностей без прав. В завершении была предложена игра «Разрешается – запрещается».

– «Чем человек отличается от животного». Доктор философских наук, профессор А. Г. Сабиров на протяжении всего занятия удивлял учащихся новизной преподаваемого материала. В ходе занятия были рассмотрены общие свойства человека и обезьяны, человека и робота, человека и киборга. Помимо интересных сравнений и познавательной информации, профессор рассказал о логических задачах Ганса Айзенка, Льва Ландау.

– «Как люди научились считать» – узнали из лекции кандидата педагогических наук М. Ф. Гильмуллина. Свое выступление лектор начал с истории возникновения чисел. Детям было предложено угадать, кто же все-таки придумал числа: Евклид? Архимед? Греки, к примеру, считали, что числа были придуманы Прометеем. Пифагор утверждал, что «всё есть число», он пытался объяснить все явления мира через понимание чисел.

Помимо аудиторных занятий, проводимых в «Детском университете», детям были предоставлены лаборатории, мастерские, музеи университета. Практические опыты по физике, химии, биологии вызывают восторг, удивление и массу вопросов у школьников.

Открытое признание за родителями права быть равноправными участниками учебно-воспитательного процесса, несомненно, играет значимую роль в его улучшении. Поэтому в рамках проекта организован «Родительский лекторий», цель которого – разностороннее просвещение родителей по

вопросам психологии и педагогики, воспитания детей с использованием активных форм просветительской деятельности. Кандидат педагогических наук, доцент Ахтариева Р. Ф. в беседе на тему «Как общаться с ребенком?» отметила, что сегодня у детей меньше возможности общаться и обучаться социальным навыкам, чем это было прежде. Многие из них спешат в школу, в одиночестве съедая завтрак. В классе на них постоянно оказывают давление, для того чтобы они преуспевали в академических дисциплинах. У них остаётся меньше времени для игры и взаимодействия с остальными учениками, чем это было в прошлом, они меньше занимаются спортом, меньше общаются. Возвращаясь домой, многие дети обедают перед телевизором и снова остаются в одиночестве, проводят несколько часов перед компьютером. Как изменить ситуацию? Поиски решения данного вопроса бурно обсуждались родительской аудиторией.

Кандидат психологических наук, доцент Лыдкова Г. М. беседовала с родителями на тему «Наши детишки врунишки или фантазеры?». В начале занятия был показан ролик, в котором приняли участие студенты и преподаватели педагогического вуза, а также участники «Детского университета». На вопрос «Почему люди иногда обманывают?» исследователи получили различные ответы. Наиболее частыми были: «иногда приходится обманывать, чтобы не причинить беспокойство человеку», «ради своей выгоды», «ложь – это недосказанность, это самозащита», «для удовольствия», «привычка» и т.д. На итоговый вопрос исследователей «Может ли человек прожить не обманывая?», участники опроса разделились на два лагеря: первые считают, что это невозможно («либо ты обманешь, либо тебя»), вторые же верят в то, что человек вполне сможет прожить без обманов. А как ответили бы вы? Лекция заставила родителей не только задуматься, но и поразмышлять над данной проблемой.

Частыми гостями детского университета стали учителя школ, которые не всегда узнавали своих открывшихся с другой стороны учеников.

Образовательный проект «Детский университет» стал своеобразной профессиональной пробой, в которой максимально проявился свободный авторский подход

каждого студента-волонтера в решении ряда педагогических проблем. Студенты встречают детей и родителей, провожают в зал, где проводятся лекции, сопровождают юных студентов на протяжении всего времени нахождения в вузе.

Деятельность детского университета – это совершенствование и поиск новых технологий работы с одаренными детьми. В рамках данной работы мы внедряем инновационные методики, формы и методы развития интеллектуально-творческого и личностного потенциала школьников.

Библиографический список

1. *Детский университет как форма правового просвещения детей.* – Волгоград: Издательство Волгоградского института экономики, социологии и права, 2011. – С. 103–106.

2. *Иванова Е. А.* Психологические особенности и психолого-педагогическое сопровождение

одаренных детей // *Одаренный ребенок.* – 2012. – № 4. – С. 18–22.

3. *Исрафилова Э. Ш.* Комплексная психолого-педагогическая поддержка одаренного ребенка в условиях общеобразовательной школы // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: теория и практика. – Елабуга: ЕГПУ, 2005. – Вып.2. – С. 58–63.

4. Казанский (Приволжский) федеральный университет // Режим доступа: http://kpfu.ru/main_page?p_sub=18642 (дата обращения: 11.03.2013)

5. *Котарева В. И., Борисенко Л. П.* Создание интегрированного образовательного пространства лица // *Одаренный ребенок.* – 2012. – №4. – С. 49–53.

6. *Лейтес Н. С.* Возрастная одаренность и индивидуальные различия. – М.: Изд-во Моск. психолого-социал. ин-та, 2008. – 480 с.

7. *Морковская Ж. Н., Рогожина Э. Г.* Одаренный ребенок. Какой он? // *Одаренный ребенок.* – 2012. – № 4. – С. 14–17.

Кравец Оксана Анатольевна

*Заместитель директора по УВР специальной (коррекционной) школы №31 VIII вида,
Oks-kravec@yandex.ru, Новосибирск*

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К МОДЕЛИРОВАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЫ VIII ВИДА

Аннотация. В статье представлена модель образовательного пространства специальной (коррекционной) общеобразовательной школы №31 VIII вида г.Новосибирска. Она позволяет в комплексе решать проблемы специального образования, имеет компетентностную основу к организации деятельности и результатам обучения детей с интеллектуальной недостаточностью. Основой для инновационных преобразований в учреждении послужили приоритетные направления национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», отражающие современные требования к развитию образования. Первичные результаты апробации инновационной модели говорят о повышении адаптации, социализации и интеграции учащихся в школы общество, а это и есть главная цель специального (коррекционного) учреждения.

Ключевые слова: сопровождение, расширение образовательного пространства, стандарты, профессиональные компетенции, самостоятельность.

Kravets Oksana Anatolyevna

*The deputy director on the educational work of the special (correctional) school №31 of the third type,
Oks-kravec@yandex.ru, Novosibirsk*

CONTEMPORARY APPROACHES TO THE MODELING OF THE LEARNING ENVIRONMENT OF THE SPECIAL (CORRECTIONAL) SCHOOL OF THE THIRD TYPE

Abstract. The model of the learning environment of the special (correctional) secondary school №31 of the third type in Novosibirsk is suggested. The model allows to solve the problems of special education; it implies a competence-based organization of activity and learning outcomes of children with intellectual disabilities. The innovative reforms at the school were caused by the priority trends of the national educational initiative “Our New School”, which reflects the current requirements for the development of the education. The initial results of the testing the innovative model confirm the increased level of adaptation, socialization and integration of students to the society, what is the main goal of a special (correctional) school.

Keywords: support, the extension of the learning environment, standards, professional competences, independence

Толчком к активному развитию специального образования послужила национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (2010 г.). С момента ее опубликования разработан пакет нормативных документов говорящих об изменении государственной и общественной оценки состояния системы специального образования. К таким документам относятся: Конвенция ООН о правах инвалидов; Государственная программа «Доступная среда» на 2011–2015 гг.; Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей

с ограниченными возможностями здоровья (2010 г.); Указ президента РФ В. В. Путина «О национальной стратегии действий в интересах детей» от 01.06.2012 г. №761.

Во многом благодаря этим документам и исследованиям Н. Н. Малофеева, В. В. Коркунова, А. Р. Маллер, Л. М. Шипициной, И. М. Бгажноковой, М.С.Певзнер и др. происходят преобразования в организации, содержании обучения и воспитания детей с ОВЗ. Полным ходом идет интеграция детей-инвалидов в общеобразовательные учреждения, внедряется дистанционное обучение,

школы оснащаются оборудованием, ведется подготовка кадров и др. Совершенствуется традиционная система специальной помощи, идет поиск альтернативных педагогических систем, наиболее отвечающих современным жизненным условиям и особым потребностям детей с ОВЗ.

В последние годы зафиксировано большое количество инновационных моделей специальных (коррекционных) учреждений. Большинство из них направлены на расширение образовательного пространства через открытие дошкольных групп кратковременного пребывания, групп для детей с глубокой умственной отсталостью, внедрение многопрофильности обучения и др.

Модель образовательного пространства, разработанная и апробированная в своей специальной (коррекционной) школе №31 VIII вида г.Новосибирска, Концептуальной основой имеет идею системного подхода. Приоритетными выделены направления, обозначенные в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», и наполнены следующим перспективным содержанием.

1. *Переход на новые образовательные стандарты.* В системе общего образования утверждены и проходят апробацию федеральные государственные образовательные стандарты [6]. В качестве одного из требований к реализации основной образовательной программы в них выступает *учет образовательных потребностей детей с ОВЗ.* Следовательно, дети данной категории являются частью единого образовательного пространства, а специальное образование – неотъемлемой частью общего образования. В стандартах имеется сноска на п.5 ст. 7 Закона РФ «Об образовании»: «При реализации основных образовательных программ для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья могут быть установлены специальные федеральные государственные образовательные стандарты» [6, с. 4]. Значит, чтобы обучать детей с ОВЗ в единой системе образования, необходимы «уточняющие» стандарты.

По нашему мнению Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ОВЗ [4] является объективным и достаточно проработанным проектом современного стандарта специ-

ального образования. Единая концепция выступает как неотъемлемая часть ФГОС и позволяет включать в образовательное пространство детей с разными нарушениями и уровнем интеллектуального развития.

Так же как и в ФГОС в Единой концепции прописаны предметы стандартизации – «*требования к результатам освоения основной образовательной программы, ее структуре и условиям реализации*». Специфичным предметом стандартизации в Единой концепции является конечный уровень результата школьного образования, освоенный ребенком. Учитывая данную позицию, в школе №31 разработана *компетентностная модель выпускника*, включающая в себя трехуровневую шкалу интеграции ребенка с нарушениями интеллекта в социальную среду:

- *элементарный уровень интеграции* – ребенок *интегрирован* в систему социальных отношений в образовательном пространстве школы;
- *функциональный уровень интеграции* – ребенок *социализирован* в системе взаимоотношений внутри школы и ближайшем социальном окружении;
- *компетентностный уровень интеграции* – ребенок *социально адаптирован* в обществе.

Деятельность учреждения с учетом такой модели выпускника позволяет дифференцированно подходить к каждому ребенку с ОВЗ при планировании коррекционно-развивающей деятельности и подведении результатов обучения.

2. *Развитие системы поддержки талантливых детей.* В любой школе, в том числе и коррекционной, обучаются талантливые дети. Чтобы раскрыть их таланты (музыка, спорт, прикладное творчество) школа №31 перешла в режим «*Школы полного дня*». Воспитательный процесс выстроен через систему ключевых дел и традиций. При этом ученический и педагогический коллективы взаимодействуют как единое целое, объединенное общей целью воспитательной работы. Созданное в школе единое расписание I и II половины дня позволяет комплексно подойти к сопровождению учащихся. Творческая атмосфера позволяет ребенку проявлять свои интересы и возможности, а педагогу, в свою очередь, увидеть, в каком направлении его эффективно творчески раз-

вывать, профессионально ориентировать, к какому виду спорта готовить. Сопровождать ребенка помогают индивидуальные образовательные маршруты. Оценка качества осуществляется через системный мониторинг личностного развития школьников.

Такой подход к воспитательной деятельности позволяет расширить и систематизировать сеть дополнительного образования; укрепить социальное партнерство, расширить круг взаимодействия ОУ с различными организациями; создать систему детского соуправления; обновить систему работы с социально неблагополучными семьями; совершенствовать систему взаимодействия с родителями.

3. Совершенствование учительского корпуса. Процесс формирования профессиональных компетенций педагогов в школе № 31 представлен в виде системы непрерывного образования. На получение педагогами компетенций направлены теоретическое и практическое обучение, научная, исследовательская и самостоятельная деятельность. На подтверждение обретенных компетенций – педагогический мониторинг, аттестация и др.

Профессиональное становление имеет ряд этапов с соответствующими для него формами образования педагогов:

- адаптация к профессии – работа в МО; открытые уроки, взаимопосещение; самообразование; школа молодого педагога и т.д.;
- самоактуализация в профессии – педсоветы; семинары, конференции, круглые столы; творческие группы; самоанализ деятельности; «Портфолио»; освоение ИКТ; дистанционное обучение и т.д.;
- свободное владение профессией, проявляющееся в форме мастерства – педагогические конкурсы; исследовательская деятельность; обобщение опыта; участие в разработке и реализации программы развития ОУ и т.д.

Анализ входных результатов мониторинга ложится в основу Программы. Основным критерием ее эффективности является положительная динамика профессиональной компетентности педагогов на разных этапах становления:

1 этап: потребность в профессиональном саморазвитии; наличие индивидуальной программы; положительное взаимодействие

с коллегами.

2 этап: продвижение в реализации индивидуальной программы; участие в мероприятиях города, области; овладение исследовательскими навыками.

3 этап: рост удовлетворенности собственной деятельностью; активное распространение своего опыта; способность педагога к саморазвитию.

Данный подход помогает получить компетентного специалиста; способствует развитию педагогического коллектива, выработке единых ценностных ориентаций, а так же является основой системы оплаты труда, позволяющей стимулировать лучших учителей вне зависимости от стажа их работы [5].

4. Изменение школьной инфраструктуры в коррекционном учреждении подразумевает расширение образовательного пространства. В школе №31 расширение образовательного пространства носит комплексный характер:

- Организованы 10-11-е классы с углубленной профессионально-трудовой подготовкой с привлечением к сотрудничеству профессиональных училищ.
- Разработана и внедрена система сопровождения детей с умеренной умственной отсталостью, имеющих сложный дефект, в условиях классно-урочной формы обучения и индивидуально на дому [2].
- Организованы дети дошкольного возраста с отклонениями в развитии в группы кратковременного пребывания.
- Создана модель психолого-медико-педагогического сопровождения детей с ОВЗ [3]. Она служит эффективным средством управления инновационным образовательным пространством. Модель ориентирована на достижение учащимися как можно более высокого уровня интеграции. Критериями оценки ее результативности являются сформированные у детей жизненно необходимые компетенции, отраженные в модели выпускника.

5. Сохранение и укрепление здоровья школьников. Здоровьесбережение в в школе №31, в силу своей специфики, определено как одно из приоритетных направлений и входит в систему сопровождения учащихся. Педагогический персонал школы №31 организован на сохранение и укрепление физического, психического, нравственного здоровья учащихся.

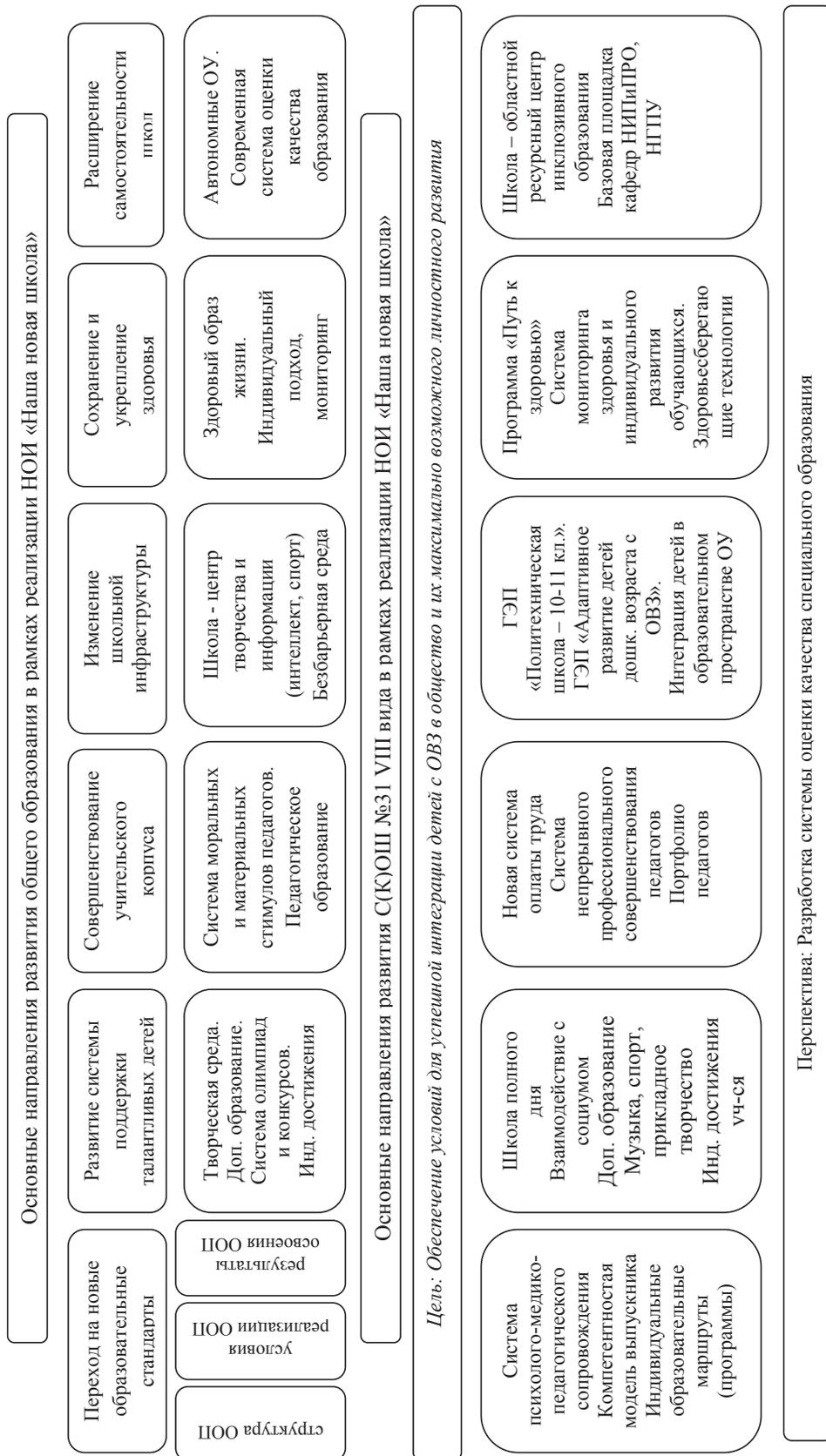


Рисунок – Модель образовательного пространства специальной (коррекционной) общеобразовательной школы №31 VIII вида

В первой половине дня в школе поддерживается благоприятный режим двигательной активности учащихся с учетом их возраста и состояния здоровья (подвижные перемены, настольный теннис; динамические паузы и физкультурные минутки). В режиме «Школы полного дня» учащиеся предполагаются занятия ЛФК, плавание, факультативные и кружковые занятия по интересам, спортивные мероприятия.

Благодаря полученной школой лицензией на осуществление медицинской деятельности дети ежедневно находятся под наблюдением врача-психиатра, а их родители и педагоги получают квалифицированную консультацию непосредственно в ОУ. Медперсонал поводит профилактику простудных заболеваний, закаливание. Систематически ведется контроль выполнения гигиенических нормативов учебной нагрузки, объем домашних заданий и режима дня. Разрабатывается система мониторинга здоровья учащихся и их индивидуального развития.

Расширение самостоятельности школ. Активная деятельность специальной (коррекционной) школы №31 VIII вида во всех вышеперечисленных направлениях говорит о высоком уровне компетентности и методической подготовленности педагогов и администрации, их стремлении к инновационному развитию. Образовательное учреждение значимо в обществе и конкурентоспособно среди образовательных учреждений города. А это и есть *самостоятельность*. Следовательно, представленная в статье модель образовательного пространства, основанная на современных требованиях к развитию образования (см. рисунок), положительно влияет на развитие учреждения, а так же дает толчок для дальнейших инновационных действий. Подтверждением данных слов является присвоение в 2012 году специальной (коррекционной) школе №31 VIII вида статуса *областного ресурсного центра инклюзивного образования детей с ОВЗ*.

Первичные результаты апробации инновационной модели образовательного пространства дают основание утверждать, что:

- учащиеся реализуют свои права на образование, получают комплексную психоло-

го-медико-педагогическую помощь в школьных условиях;

- педагоги осваивают новые способы организации профессиональной деятельности, ведут активную работу по самообразованию;

- родители сознают значимость работы педагогов и являются активными участниками образовательного процесса.

Перспективным направлением инновационной политики школы является создание системы оценки качества специального образования, что позволит создать благоприятные условия для успешной интеграции в общество и максимально возможного личностного развития учащихся ОВЗ.

Библиографический список

1. *Кравец О. А.* Обновленная модель психолого-педагогического сопровождения детей с умеренной степенью умственной отсталости в условиях специального (коррекционного) общеобразовательного учреждения VIII вида // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 4 (29) Часть 1. – С. 24–27

2. *Кравец О. А.* Современный подход к организации и содержанию психолого-социально-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья // Управление развитием образования. – 2011. – №2 (4). – С. 123–125

3. *Култашева Н. В.* О модели повышения качества учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №6. – С. 126–130

4. *Малофеев Н. Н., Никольская О. С., Кукушкина О. И., Гончарова Е. Л.* Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения / сайт Института Коррекционной Педагогика РАО [Электронный ресурс] www.ikprao.ru (дата обращения: 05.04.2011)

5. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» Приказ № 271 от 04 февраля 2010 г. [Электронный ресурс] <http://mon.gov.ru/dok/akt/6591/> (дата обращения: 02.11.2011)

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 г. / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – 33 с. – (Стандарты второго поколения).

Ганчукова Диана Робертовна

Аспирант кафедры гуманитарного художественного образования Новосибирского государственного педагогического университета, diangan@rambler.ru, Новосибирск

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО ОПЫТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АРТ-ТЕРАПИИ

Аннотация. В статье раскрываются основные научные подходы к осмыслению и изучению эмоционально-ценностного опыта младших школьников. Приводится аргументация значимости изобразительного искусства для формирования эмоционально-ценностных отношений. Формулируется гипотеза эффективного обогащения эмоционально-ценностного опыта младших школьников средствами педагогической арт-терапии. Особое внимание обращено на разработку и обоснование принципов, функций, форм и методов развития творческого потенциала личности ребенка с особыми образовательными потребностями через инициацию резервных возможностей средствами педагогической арт-терапии в инклюзивном образовательном пространстве.

Ключевые слова: эмоции, ценности, опыт, педагогическая арт-терапия

Ganchukova Diana Robertovna

Post-graduate student of State Pedagogical University of Novosibirsk, diangan@rambler.ru, Novosibirsk

MODELING OF PROCESS OF FORMING OF EMOTIONALLY VALUABLE EXPERIENCE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF PEDAGOGICAL ART-THERAPY

Abstract. Main scientific methods towards understanding and studying of emotionally valuable experience of junior schoolchildren are revealed in the article. Argumentation of fine art significance for forming of emotionally valuable relations is given. Hypothesis of effective enrichment of emotionally valuable experience of junior schoolchildren by means of pedagogical art-therapy is stated. Special attention is paid to formulation and substantiation of principles, functions, forms and methods of creative potential of a personality of a child with special educational needs by means of activation of reserve opportunities with the help of pedagogical art-therapy in inclusive educational environment.

Keywords: emotions, values, experience, pedagogical art-therapy

В настоящее время в современном образовании все больше уделяется внимания вопросам формирования эмоционально-ценностного опыта ребёнка. В контексте образовательной программы нового поколения проблема развития эмоционально-чувственной сферы младших школьников связывается как с демократизацией и гуманизацией образовательного процесса, так и с обновлением самого содержания образования. Деятельность образовательного учреждения общего образования в обучении искусству согласно стандартам необходимо направить на следующие достижения обучающихся в эмоционально-ценностной сфере:

- осознавать ценность искусства разных народов мира и место отечественного искусства;
- проявлять эмоционально-ценностное отношение к искусству и к жизни;
- ориентироваться в системе моральных норм и ценностей, представленных в произведениях искусства.

Тем не менее, несмотря на то, что в этой программе делается акцент не только на культурологический подход к содержанию образования, но и целостность его структуры, до сих пор в проектировании и реализации содержания образования просматривается перекос в сторону рационально-логического пути познания. По-прежнему актуальной

является проблема, которая проявляется в том, что в содержании образования технологически целесообразно и относительно полно проработаны лишь компоненты опыта знаний, умений, навыков. Что же касается эмоционально-ценностного опыта, то он практически не зафиксирован в содержании образования. Педагоги самостоятельно, интуитивно пытаются реализовать его в педагогическом процессе. И. М. Осмоловская подчеркивает: «подобный подход к содержанию образования делает его академическим, лично отчужденным, не стимулирующим формирование ценностных ориентаций личности, ее самопознания и самоопределения» [4, с. 19].

И. Я. Лернер один из первых обозначил сущность, значение и структуру эмоционально-ценностного компонента в структуре содержания образования, подчеркнул важность его проектирования и реализации в образовательном процессе. «В недалеком прошлом в теории обучения и в педагогической практике доминирующим было понимание содержания образования как системы ЗУНов – знаний, умений и навыков, в связи с этим направленная на развитие мышления педагогическая установка превращает эмоционально-духовную сущность ребенка во вторичную ценность» [2, с.63].

Ученые, анализируя эмоциональную отзывчивость на изобразительную деятельность, сходятся на том, что формирование подрастающей личности с ранних лет жизни необходимо производить на основании активизации и инициации эмоционально-чувственной составляющей их развития. Изобразительное искусство является важным фактором формирования личности. Однако, лишь та деятельность, в которой ребенок будет чувствовать себя успешным, станет интересна и привлекательна для него. В связи с этим встает вопрос о поиске новых методов ознакомления с изобразительным творчеством, которые дали бы возможность соблюсти ряд психологических условий обучения и воспитания ребенка с особыми образовательными потребностями и позволили бы определить эффективную траекторию развития каждого ребенка и действенные методы и способы коррекционной работы с ним средствами искусства. Именно методы педагогической арт-терапии, на наш взгляд,

и отвечают данным условиям. Опираясь на данные современной педагогики и психологии, а также на результаты, полученные в ходе обобщения и анализа существующего опыта в ГБОУ НСО «Областном центре диагностики и консультирования», мы разработали модель формирования эмоционально-ценностного опыта младших школьников средствами педагогической арт-терапии. Исходным в предлагаемой нами модели является положение о том, что в процессе включения в образовательное пространство с элементами арт-терапии, «эффективное функционирование личности основывается на сбалансированном и гармоничном взаимодействии эмоциональной, когнитивной и двигательной систем при необходимой поддержке со стороны других жизненных систем и при оптимальном учете окружающей среды, в частности социального контекста» [1, с. 70]. При этом, мы согласны с мнением Т. Ю. Киселевой: дети должны знать что «в их творчестве нет «правильного» и «неправильного», что создание образов – это лишь способ передачи своих мыслей и чувств другим людям».

Содержание модели формирования эмоционально-ценностного опыта младшего школьника составляют следующие объединяемые общей стратегической целью основные компоненты: мотивационный, познавательный, креативно-деятельностный и эмоционально-ценностный.

Мотивационный компонент связан с созданием необходимых условий для формирования здоровых потребностей и интересов подрастающей личности, способствующих стимулированию ее активности, мотивации к творческой деятельности, позволяющих добиваться надлежащего воспитательного эффекта.

Познавательный компонент направлен на приобретение познаний в разных видах изобразительного искусства, овладение информацией о способах осуществления изобразительной деятельности, освоения знаний, необходимых для приобщения к искусству и предполагает развитие познавательной активности младших школьников в области художественного творчества.

Креативно-деятельностный компонент связан с привлечением ребенка к различным видам изобразительной деятельности

с элементами арт-терапии, он позволяет проявить присущую ему творческую активность и приобрести определенный жизненный опыт в самостоятельной креативной деятельности.

Эмоционально-ценностный компонент позволяет наполнить полученные учащимися знания и умения личностными смыслами и построить собственную систему ценностей и ценностных ориентаций, а также ведет к развитию чувств и эмоций младших школьников через влияние на эмоционально-волевую сферу.

Каждый из перечисленных компонентов содержания образования имеет свое сущностное наполнение и выполняет свою роль в личностном росте учащегося. При коррекционном воздействии с использованием арт-терапевтических методов, усваиваются не только понятия, словесные обозначения эмоций, но и выявляются их причины и последствия, формируются ценностные представления, используются некоторые приемы саморегуляции, обогащается эмоциональный опыт. А, приобретая эмоционально-ценностный опыт, дети «поднимаются на новую ступень развития и самопознания, активно

создавая продукты собственного творчества, представляя их перед одноклассниками, учителями, родителями» [4, с. 198].

Таким образом, модель формирования эмоционально-ценностного опыта младших школьников средствами педагогической арт-терапии, учитывая реальные возможности учащихся и согласовывая программный материал с индивидуальными и возрастными особенностями, позволяет способствовать построению личностной системы ценностей младших школьников, их ценностных ориентаций через влияние на эмоционально-волевую сферу.

Библиографический список

1. *Изард К.* Эмоции человека. – М., Изд-во Моск. Ун-та, 1980. – 440 с.
2. *Лернер И. Я.* Человеческий фактор и функции содержания образования // Советская педагогика. – 1987. – № 11. – С.60–65.
3. *Осмоловская И. М.* Дидактика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 319 с.
4. *Чернецкая Н. И.* Творческое мышление как единство процессуальных и личностных психических составляющих // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 11. – С. 203–211.

Юрловская Иллона Александровна

Доцент кафедры общей и социальной педагогики Северо-Осетинского государственного педагогического института, illona1978@mail.ru, Владикавказ

ПРОЕКТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы мотивации учения, активизации познавательной деятельности, развития личности и познавательных способностей учащихся, поднимается проблема проектных технологий и их влияние на индивидуальность учащихся, раскрываются их достоинства.

Ключевые слова: метод проектов, мотивация, технология, личность, проектная деятельность обучающихся.

Yrlovskaya Ilona Alexandrovna

Associate professor of the general and social pedagogics department North-Ossetian State Pedagogical Institute, illona1978@mail.ru, Vladikavkaz

DESIGN TECHNOLOGIES AS DEVELOPMENT TOOL OF IDENTITY OF PUPILS

Abstract. The article is considered problems of motivation of the doctrine, activization of informative activity, development of the personality and informative abilities of pupils, the problem of design technologies and their influence on identity of pupils rises, their advantages reveal.

Keyword: method of projects, motivation, technology, personality, design activity being trained.

Личность не воспитывается по частям,
но создается синтетически всей суммой влияний,
которым она подвергается
(А. С. Макаренко).

В Концепции модернизации российского образования способность учащихся к самостоятельному решению проблем в различных сферах жизнедеятельности названа одним из важнейших результатов и показателей нового качества образования, отражающих современные международные тенденции в области общего образования. Этот показатель, а также: функциональная грамотность, владение социальными и когнитивными компетенциями, способность к широким обобщениям и умение решать практические задачи на основе интуиции и здравого смысла, – входят в состав критериев международных сравнительных исследований уровня подготовки учащихся. В исследованиях принимают участие и российские школьники, к сожалению, показывающие по указанному критерию далеко не лучшие результаты. Названные обстоятельства делают весьма актуальной

проблему поиска эффективных и доступных для массовой практики педагогических технологий, позволяющих обеспечить новое качество образования, преодолеть отставание от уровня мировых стандартов, реализовать принцип личностно-ориентированной направленности образования.

Ряд педагогических теорий, особенно те из них, которые исследуют проблемы мотивации учения, активизации познавательной деятельности, развития личности и познавательных способностей учащихся в процессе обучения, дают основание предположить, что педагогической технологией, отвечающей в большей степени, чем многие другие, вышеназванным требованиям, может служить проектное обучение, так как оно побуждает учащихся проявлять способность:

- к осмыслению своей деятельности с позиций ценностного подхода;

- целепологанию;
- к самообразованию и самоорганизации;
- к синтезированию, интеграции и обобщению информации из разных источников;
- умения;
- делать выбор и принимать решения.

Таким образом, *актуальность технологии проектного обучения* для современного образования определяется его многоцелевой и многофункциональной направленностью, а также возможностью её интегрирования в целостный образовательный процесс, в ходе которого наряду с овладением учащимися системными базовыми знаниями и ключевыми компетенциями происходит многостороннее развитие растущей личности.

Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся: индивидуальную, парную, групповую, – которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. Этот метод органично сочетается с групповыми методами. Метод проектов всегда предполагает решение какой-то проблемы. Решение проблемы предусматривает, с одной стороны, использование совокупности, разнообразных методов, средств обучения, а с другой – предполагает необходимость интегрирования знаний, умений применять знания из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. Результаты выполненных проектов должны быть «осязаемыми», предполагающими конкретное решение теоретической проблемы или конкретный предметный результат, готовый к использованию (на уроке, в школе, в реальной жизни). Если говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути.

Цель проектного обучения состоит в том, чтобы создать условия, при которых учащиеся:

- самостоятельно и охотно приобретают недостающие знания из разных источников;
- учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач;
- приобретают коммуникативные умения, работая в различных группах;
- развивают у себя исследовательские умения (умения выявления проблем, сбора информации, наблюдения, проведения эк-

сперимента, анализа, построения гипотез, обобщения);

- развивают системное мышление.

Главным компонентом проектной деятельности должен быть интеллектуальный поиск. Важнейшей частью проектной деятельности является стадия мысленного решения поставленной задачи. Главное отличие учебных проектов от профессиональных: они должны быть сугубо дидактическими, их разрешение должно подтверждаться целями определенной системы знаний умений и навыков. Эта технология может быть эффективно использована, начиная с начальной школы, при этом, не заменяя традиционную систему, а органично дополняя, расширяя ее.

Исследователи характеризуют метод проекта как:

- личностно-ориентированный,
- обучающий взаимодействию в группе и групповой деятельности,
- развивающий умения самовыражения, самопрезентации и рефлексии,
- формирующий навыки самостоятельности в мыслительной, практической и волевой сферах,
- воспитывающий целеустремленность, ответственность, инициативность и творческое отношение к делу,
- интегрирующий знания, умения и навыки из разных дисциплин,
- здоровьесберегающий.

В проектной деятельности выделяются этапы, соответствующие структуре учебной деятельности:

- мотивационный: учитель заявляет общий замысел, создает положительный мотивационный настрой; ученики: обсуждают, предлагают собственные идеи;
- планирующий (подготовительный): определяются тема и цели проекта, формулируются задачи, вырабатывается план действий, устанавливаются критерии оценки результата и процесса, согласовываются способы совместной деятельности;
- информационно-операционный: ученики собирают материал, работают с литературой и другими источниками, непосредственно выполняют проект; учитель наблюдает, координирует, поддерживает, сам является информационным источником;
- рефлексивно-оценочный: ученики пред-

ставляют проекты, участвуют в коллективном обсуждении и содержательной оценке результатов и процесса работы, осуществляют устную или письменную самооценку; учитель выступает участником коллективной оценочной деятельности.

Проектная деятельность младших школьников, будучи одной из основных структурных единиц процесса обучения, способствует: обеспечению целостности педагогического процесса, осуществлению в единстве разностороннего развития, обучения и воспитания учащихся;

развитию познавательных и творческих способностей, активности и организованности, и самостоятельности и целеустремленности учащихся;

формированию проектного мировоззрения и мышления, обеспечению единства опредмечивания и распределмечивания знаний;

адаптации к современным социально-экономическим условиям жизни;

формированию познавательных мотивов учения, так как учащиеся видят конечный результат своей деятельности, который возмечивает их в собственных глазах и вызывает желание учиться и совершенствовать свои знания, умения и личностные качества

Подводя итоги, мы считаем, что проектная деятельность обучающихся – это совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата. Непременным условием проектной деятельности является наличие заранее выработанных представлений о ее конечном продукте и, как следствие этого, об этапах проектирования и реализации проекта, включая его осмысленные результаты деятельности. Возможности метода проектов для развития личности и социализации школьников выявляются через анализ структуры деятельности учителя и школьника, которая существенно отличается от структуры их деятельности при традиционной организации обучения. Основываясь на этом, можно выделить несколько групп умений, на которые проектная деятельность оказывает наибольшее влияние:

а) исследовательские (разрабатывать идеи, выбирать лучшее решение);

б) социального взаимодействия (сотруд-

ничать в процессе учебной деятельности, оказывать помощь товарищам и принимать их помощь, следить за ходом совместной работы и направлять её в нужное русло);

в) оценочные (оценивать ход, результат своей деятельности и деятельности других);

г) информационные (самостоятельно осуществлять поиск нужной информации; выявлять, какой информации или каких умений недостаёт);

д) презентационные (выступать перед аудиторией, отвечать на незапланированные вопросы, использовать различные средства наглядности, демонстрировать артистические возможности);

е) рефлексивные (отвечать на вопросы: «чему я научился?», «Чему мне необходимо научиться?»); адекватно выбирать свою роль в коллективном деле);

ж) менеджерские (проектировать процесс; планировать деятельность – время, ресурсы; принимать решение; распределять обязанности при выполнении коллективного дела).

Проектная методика позволяет гармонично дополнять традиционную классно-урочную систему, она помогает освоить новые способы деятельности на основе интегрированного содержания, вывести образование за пределы школы, используя потенциал информационных ресурсов. Проектные приёмы отвечают всем современным тенденциям в образовании: научить учащихся самостоятельно учиться и добывать необходимые знания, учить умению адаптироваться в жизненных ситуациях и самостоятельно принимать решения, критически мыслить. При традиционном подходе и традиционных средствах обучения эти задачи решить достаточно сложно.

Метод проектов, *во-первых*, позволяет решить одну из самых острых проблем современного образования – проблему мотивации. Для творческой продуктивности проекта важно сформулировать такие задания, которые не имели бы единых, заранее известных решений. Формулирование открытого задания может стать результатом коллективного обсуждения проблемы. Верхом мастерства учителя является ситуация, когда гипотезу или проблемный вопрос формулируют сами ученики.

Во-вторых, в ходе реализации проектов реализуются принципы личностно-ориенти-

рованного обучения, когда учащиеся могут выбрать дело по душе в соответствии со своими способностями и интересами.

В-третьих, выполняя проекты, школьники осваивают алгоритм проектно– преобразовательной деятельности, учатся самостоятельно искать и анализировать информацию, интегрировать и применять полученные ранее знания. Учебные проекты учащихся должны быть прообразами проектов в их будущей самостоятельной жизни, выполняя их, учащиеся приобретают опыт разрешения реальных проблем.

В-четвёртых, метод проектов тесно связан с использованием новейших компьютерных технологий.

Следовательно, перед педагогами и учи-

телями стоит задача обучать детей таким образом, чтобы они могли быстро и пластично реагировать на изменяющиеся условия, были способны обнаруживать новые проблемы и задачи, находить пути их решения. Проектная методика в свете требований к современному образованию позволяет эффективно решать поставленные задачи.

Библиографический список

1. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика. – Екатеринбург, Деловая книга, 1996. – 344 с.
2. Семушина Л. Г., Ярошенко Н. Г. Содержание и методы обучения в средних специальных учебных заведениях: учеб.-метод. пособие. – М.: Высш. Шк., 1990. – 194 с.

УДК 378+376

Дмитриев Алексей Андреевич

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой дефектологии Тюменского государственного университета, logoded84@mail.ru, г. Тюмень

К ВОПРОСУ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРА СПЕЦИАЛЬНОГО (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО) ОБРАЗОВАНИЯ*

Аннотация. В статье представлены материалы по проблеме моделирования ключевых профессиональных компетенций, формируемых у студентов, будущих бакалавров направления Специальное (дефектологическое) образование. Дается краткий обзор современных литературных источников по данной проблеме, предлагается универсальная как для детского социума, так и для студентов структура компетенции, состоящая из мега-, макро- и микрокомпонентов, приводится конкретный пример по структуризации интеллектуальной мегакомпетенции детей с ограниченными возможностями здоровья

Ключевые слова: моделирование; компетенции; бакалавр; специальное (дефектологическое) образование.

Dmitriev Alexey Andreevich

Doctor of pedagogical sciences, professor, head of the Tyumen State University defectology, logoded84@mail.ru, Tyumen

THE QUESTION OF MODELING PROFESSIONAL COMPETENCES OF A BACHELOR OF SPECIAL (DEFECTOLOGY) EDUCATION*

Abstract: The article presents information on the problem of modeling the key professional competencies generated from students, bachelors future direction of the special (mental retardation) education. A brief review of current literature on this problem, we propose a universal child for society and for the students competence structure consisting of mega-, macro- and micro-components, is a concrete example to structure megakompetentsii children with intellectual disabilities.

Keywords: modeling, competence, bachelor, special (mental retardation) education.

Современные подходы к подготовке учителя-дефектолога существенно отличаются от еще совсем недавних требований. Уходят в прошлое специальные (коррекционные) школы-интернаты, в специальных школах стараются интегрировать различные контингенты детей (глухих и слабослышащих, слепых и слабовидящих), полагая, что таким образом можно оптимизировать в них образовательную деятельность и уменьшить

экономическую составляющую образования ребёнка.

Значительно усилились тенденции к реализации идеи интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) совместно со здоровыми детьми в массовых образовательных школах. Вот уже два года идет подготовка бакалавров в области Специального (дефектологического) образования по семи

* Статья публикуется при финансовой поддержке Федеральной целевой программы «Научные и педагогические кадры инновационной России» грант ГК № 14.В37.21.1012: «Разработка механизмов управления качеством социально-личностных компетенций детей с ограниченными возможностями здоровья»

The article is published with the financial support of the Federal Target Program «Scientific and Pedagogical Personnel of Innovative Russia» grant number 14.V37.21.1012 GK: «Development of mechanisms for quality control of social and personal skills of children with disabilities»

профилям— олигофренопедагогика, логопедия, сурдопедагогика, тифлопедагогика, дошкольная дефектология, специальная психология, образование детей с задержкой психического развития.

Кроме всего прочего принципиальным отличием в содержании образования будущих учителей-дефектологов стал компетентностный подход, суть которого заключается в акцентуации конечного результата образования т.е. изменилась, как видим, и концептуальная основа образовательной подготовки и это также привносит свои изменения в содержание подготовки бакалавра. Поэтому есть все основания утверждать, что современная модель будущего бакалавра, а затем и магистра Специального (дефектологического) образования должна рассматриваться с учетом вышеприведенных тенденций в развитии специального (коррекционного) образования, где требуется существенная перестройка образовательных конструктов с учетом и необходимостью их соответствия вышеприведенным компонентам образовательной деятельности.

Новая парадигма высшего профессионального образования – компетентностный подход, – проходит стадию активного внедрения в новые учебные планы многоуровневого педагогического образования, становится его фундаментальной составляющей. Фундаментальность образования в нашем сознании и понимании является некой универсальной базой, являющейся ядром современных знаний и технологий реализации эффективного педагогического труда.

Не обошли вниманием разработку проблем компетентностного подхода и ученые, работающие в области специальной (коррекционной) педагогики, и в последние годы появился ряд диссертационных работ, раскрывающих некоторые подходы к данной проблеме у детей с ОВЗ (С. В. Дель, Т. В. Туманова, И. М. Яковлева, А. А. Дмитриев). По существу это отдельные первые работы в этой области, поскольку разработка проблемы компетенций и компетентности в системе специального (коррекционного) образования как учащихся так и педагогов стоит очень остро на повестке дня и требует своего решения.

В свете современной парадигмы образования – компетентностном подходе

акцентирующем внимание на конечных результатах образования, особенно значимым представляется определение круга ключевых профессиональных компетенций учителя-дефектолога, которые должны стать основой при разработке квалификационной модели выпускников дефектологических специальностей.

В последнее время ученые сходятся на мысли о том, что компетенция-это способность к решению неординарных проблем, к обучению, овладению языками, владению аудиторией, проявлению толерантности и т.п. (Дж. Равен). Компетентность же – интегральная характеристика качеств личности, имеющей знания, умения, опыт, а также способности использовать обобщенные способы действий. С учетом сказанного можно предположить, что построение модели выпускника-дефектолога, разработка его квалификационных характеристик должна основываться на ключевых компетенциях, под которыми, по мнению И. А. Зимней [4], следует *понимать общую способность человека мобилизовать в ходе профессиональной деятельности приобретенные знания и умения, а также использовать обобщенные способы выполнения действий с целью достижения оптимального результата.*

Советом Европы определены пять основных групп ключевых компетенций, рекомендованных молодежи к овладению ими. Это политические и социальные компетенции; компетенции, касающиеся жизни в поликультурном обществе, толерантности; компетенции, определяющие владение устным и письменным общением, несколькими языками; компетенции, связанные с овладением новыми технологиями; компетенции, реализующие способность и желание учиться всю жизнь.

Также Европа предлагает измерять компетентности такими способами как умением учиться, коммуницировать, работать в кооперации, умением исследовать, рефлексировать, работать в информационном поле, использовать организационный ресурс. Заметим, что компетенции предлагается измерять умениями, вместе с тем в состав компетенции входят знания, умения, навыки, как основа прежней парадигмы образования, дополняя понятие содержания компетенции личностной составляющей.

В настоящее время разные авторы по-разному трактуют сущность компетенций и это вносит некоторые коррективы в реализацию их на практике и в процессе их формирования в период подготовки бакалавров. Так, американский психолог Д. А. Дьюсбери [3] пишет, что при определении компетентности внимание следует уделить трем аспектам. Прежде всего это касается овладения нужными умениями и навыками, далее – юридическому соответствию и, наконец, тому, насколько опытен тот или иной специалист в соответствующей профессиональной области, которой он занимается. Автор подчеркивает, что понятие «компетентность» довольно растяжимое, так как не определяет точной степени мастерства, а значит этот термин может быть использован для обозначения как высшего, или оптимального, так и минимально приемлемого уровня квалификации. У американских психологов, пишет автор, компетентность принято рассматривать с точки зрения представления профессиональных слуг населению, где оценивается и учитывается минимальный уровень компетентности лицензируемого психолога. Закljučая свою работу, Д.А. Дьюсбери считает, что существует компетентность начального уровня и дальнейшая.

Можно привести еще ряд компетенций, которые также необходимы любому специалисту, в том числе и учителю-дефектологу, это могут быть, например, компетенции оперативности, системности, практической направленности, этичности, эстетичности и т.д. Разумеется, не следует забывать, что в процессе перехода на многоуровневую систему нам важно сохранить то ценное, что наработано в отечественной системе подготовки кадров дефектологов. Какими ключевыми компетенциями должен владеть учитель-дефектолог, каким компетенциям он смог бы научить детей? Как в процессе такого обучения не растерять знания, умения и навыки, поскольку не имея в наличии базы в виде ЗУНов, мы никак не сможем овладеть и компетенциями.

К уже перечисленным нами компетенциям в сфере педагогической деятельности учителя-дефектолога можно добавить такие компетенции как коммуникативные, квалиметрические, компетенции работы в команде, проектные, компетенции по самодобыва-

нию знаний и другие, о которых речь пойдет ниже по тексту. Вместе с тем предполагается, что система специального образования в ближайшем будущем будет претерпевать существенные изменения. Многие дети с проблемами в развитии будут обучаться или уже обучаются в классах интегрированного обучения вместе со здоровыми школьниками, изменится и структура специальных (коррекционных) учреждений. Так, уже сейчас в дошкольных образовательных учреждениях, дети с проблемами в развитии воспитываются вместе со здоровыми детьми, получая логопедическую и психологическую помощь.

Учитывая, что в ближайшем будущем интегрированное обучение детей с ОВЗ будет реализовываться в значительно большей степени, нежели сейчас, то становится понятным, что содержание образования специалистов-дефектологов необходимо менять. В Концепции модернизации отечественного образования на период до 2010 года был намечен процесс смены образовательной парадигмы, то есть совокупности убеждений, ценностей, технических средств и прочего, характерных для педагогического сообщества и в концепции 2020 это уже нашло своё подтверждение.

Как мы уже сказали, понятие «компетентность» значительно шире, чем понятие знаний, умений, навыков, которые можно измерить какими-либо квалиметрическими единицами, и оно будет включать в себя кроме ЗУНов, когнитивную, мотивационную, этическую, поведенческую и социальную составляющие, поэтому такое широкое определение понятийного содержания компетентности существенно затрудняет её измерение и оценку в качестве результата образования. К этому надо добавить, что ряд авторов в перечень и содержание ключевых компетенций вводят такие компетенции, как ценностно- смысловая, общекультурная, учебно- познавательная, информационная, коммуникативная, социально- трудовая, личностная.

В последнее время ученые сходятся на мысли о том, что компетентность необходимо разграничить по сферам профессиональной деятельности, что повлечет за собой и дифференциацию ключевых компетенций, хотя общечеловеческие, личностные вполне могут быть одинаковыми в той или иной

мере, как, например, общечеловеческие личностные компетенции геолога и учителя, так как и тот и другой живут в одной и той же социокультурной среде.

Рассматривая компетенции/компетентности, можно увидеть, что любая компетентность включает в себя целый ряд компетенций, например, коммуникативная компетентность включает в себя такие компетенции как владение языком, умение слушать, общаться с разными людьми и т.д. Но если мы будем рассматривать каждую из этих компетенций, мы обнаружим, что, например, компетенция владения языком подразумевает множество других может быть более мелких компетенций – это умение подбирать нужные слова, выражения, эмоции, определять их точность и многое другое. Следовательно, каждую компетенцию можно рассматривать в роли компетентности – как интегральной характеристики качеств личности, включающих в себя знания, умения, опыт, а также способность к использованию обобщенных способов выполнения действий и обеспечивающих определенный уровень развития личности.

Таким образом, мы подошли к тому, что под ключевыми профессиональными компетенциями дефектолога следует понимать его общую способность мобилизовать в ходе профессиональной деятельности приобретенные знания и умения, а также успешно использовать обобщенные способы выполнения действий с целью достижения оптимального результата (включая личностную составляющую: мировоззренческую, профессиональный опыт, способность к творчеству, способность к самоанализу, состояние здоровья, перцептивную готовность и ответственность).

В свою очередь профессиональная компетентность как структурная единица ключевых компетенций имеет свою структуру, состоящую из трех блоков: мотивационно-ценностного компонента, содержательного компонента, состоящего из учебного плана и процессуального компонента, отвечающего на вопрос как решать проблемы. В процессе движения к высокому качеству профессиональной компетентности должно быть пройдено ряд ступеней, которые можно обозначить как допрофессиональную ступень, теоретическую, методологическую

и вершина – это практикоориентированная ступень качества профессиональной компетентности.

Наше исследование посвящено рассмотрению проблем моделирования важнейших профессиональных компетенций будущего педагога-дефектолога, их паспортизации и структуризации, поскольку в настоящее время в Федеральном стандарте высшего дефектологического образования они названы, зафиксированы в учебных планах, однако, не паспортизированы и не структурированы, хотя, подготовка бакалавров осуществляется уже второй год и как мы уже сказали, содержание подготовки к профессиональной деятельности его будет существенно отличаться от ранее реализуемой. Следовательно, и будущая его деятельность также будет иметь значительные отличия от современной, поскольку следуя логике, если мы будем готовить учителя на компетентностной основе, то он, очевидно, также должен будет формировать определенные социально-личностные компетенции у своих подопечных.

С другой стороны необходимо очертить тот круг, объем, содержание профессиональных компетенций, которые возможно сформировать у бакалавра, а затем и у магистра, ведь если ранее существовала одна модель подготовки – специалитет, то сегодня мы имеем ее многоступенчатость – бакалавриат и магистратуру, а значит происходят не только количественные изменения, но и изменения качественных характеристик моделирования с учетом компетентностного подхода, в том числе и в профессиональном компоненте.

Наши эксперименты показали, что выделяя какую-либо профессионально важную компетенцию, при ее формировании следует весьма основательно вникнуть в ее структуру, в то – из каких компонентов она состоит. В противном случае можно основательно навредить подготовке студента, готовить его совсем не по тем параметрам, которые составят суть данной компетенции, поэтому при моделировании ее характеристик нужно основательно подготовиться к ее структуризации и во многом исходить из сути коррекционно-образовательной деятельности ребенка с ОВЗ [6].

Ранее в наших работах [2] мы отмечали особую значимость компетентностно-

го подхода в совершенствовании качества специального образования таких детей, где доказывали возможность эффективного управления качеством при формировании у них различных социально– личностных компетенций.

Так, изучая аспекты обучения детей с ОВЗ грамоте, мы выделяем одну из крупных базовых компетенций ребенка – интеллектуальную, под которой подразумеваем возможности, способности и готовность ребенка к восприятию и реализации получаемых знаний, умений, навыков в практической деятельности – при письме, чтении, речевой практике, диалогах, монологах, пересказах и пр. с учетом эффективности реализации данных видов деятельности. В дальнейшем мы убедились в необходимости дифференцировать каждую компетенцию на крупные, средние и мелкие составные части с целью будущей разработки методик и технологий ее формирования.

Мы предлагаем дифференцировать интеллектуальную компетенцию ребенка на три крупных составляющих: мегакомпетенцию, состоящую из ряда макрокомпетенций (письменная речь, счёт, анализ прочитанного, понимание текста и пр.), а каждую макрокомпетенцию дифференцировать на микрокомпетенции (Рисунок).

В качестве микрокомпетенций исследовались знания букв, умения их написания, звукопроизношение, составление слогов, звукобуквенный анализ.

Вопрос будет заключаться в том, что у

студентов надо будет формировать одни, а у детей – другие компетенции, но обучение студентов обязательно должно быть направлено на будущее формирование у детей соответствующих компетенций.

Кроме всего прочего, необходимо понять – какие следует формировать у детей с ОВЗ компетенции, а в соответствии с ними будут ли сформированы у будущих выпускников таковые? Казалось бы вопрос понятен – а как же иначе? Однако, если проанализировать подготовку студентов и обучение детей, мы обнаружим, что целый ряд дисциплин, методик, технологий порой остаются невостребованными. То есть надо хорошо разобраться – направлена ли подготовка и формирование компетенций студентов и их будущая профессиональная деятельность на формирование компетенций обучающихся.

Вместе с тем, мы убеждены в том, что модель структуры компетенций, что у студентов, то и у детей принципиально может быть одинаковой – мега-, макро– и микрокомпетенции, а вот содержание тех и других, конечно, будет различаться. Следовательно, учебный процесс будущих бакалавров, его содержание предстоит выстраивать очень вдумчиво, чтобы он соответствовал содержанию специального (коррекционного) образования, последовательности его, качеству и другим компонентам.

Нельзя не отметить такой момент, как работа над созданием паспортов компетенций, которая активно развернулась сейчас в системе высшего образования. В содержание па-

МЕГАКОМПЕТЕНЦИЯ: Интеллектуальная →

МАКРОКОМПЕТЕНЦИИ (связная речь, письменная речь, счёт, анализ прочитанного, скорость чтения, понимание текста, пересказ и т.д.) →

МИКРОКОМПЕТЕНЦИИ (знать буквы, уметь их писать, составлять слоги, слова, владеть фонетико-фонематическим восприятием, звукопроизношением и пр.) →

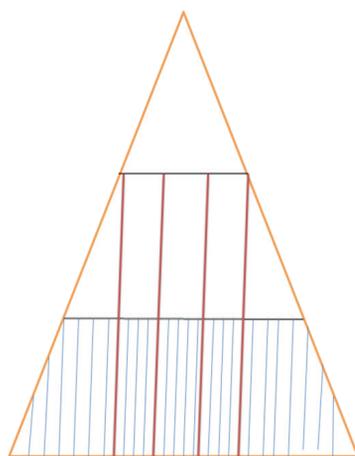


Рисунок – Структура интеллектуальной компетенции ребенка с ОВЗ

спорта компетенции включены знания, умения, навыки в форме того, что должен знать студент при формировании той или иной компетенции по конкретной дисциплине, чем должен владеть, что должен уметь и на каком уровне. То есть паспорт компетенции представляет собой совокупность ее ключевых характеристик, включающих структуру, средства, методы, условия формирования и их оценки как результата обучения, как уровня сформированности компетенций, которые предлагается определять как минимальный, соответствующий оценке «удовлетворительно», «базовый» (оценка «хорошо») и повышенный уровень, соответствующий оценке «отлично». Мы же подошли к структуризации компетенции несколько по иному.

При рассмотрении проблемы оценки уровня мега-, макро- или микрокомпетенций мы использовали балльную систему от 0 до 5, где высокий уровень компетенции оценивался в 5 баллов, повышенный – в 4, средний – в 3, ниже среднего – в 2, низкий – в 1 и отсутствие компетенции – в ноль баллов. Здесь следует заметить, что мега- или макрокомпетенция, как правило, не может отсутствовать в структуре компетенций детей с ОВЗ, а вот микрокомпетенции отсутствовать могли. Например, у ребёнка могло отсутствовать произношение некоторых звуков, снижающее оценку макрокомпетенции. Иными словами высокая оценка макрокомпетенции может быть выставлена только при наличии высокого качества составляющих её микрокомпетенций, а выпадение же одной или нескольких, или их низкий уровень повлечёт за собой и низкий уровень всей макрокомпетенции, а она в свою очередь окажет влияние на общую оценку макрокомпетенции.

Даже следуя логике изложения проблемы, на наш взгляд, в данной ситуации упускается из виду очень существенный момент – это структуризация компетенции по вертикали, поскольку сама компетенция как многокомпонентная структура должна иметь состав как по горизонтали так и по вертикали и каждый компонент должен иметь свои составные части. Так, например, если рассматривать интеллектуальную макрокомпетенцию, то у ребёнка она будет иметь начальный уровень, низкий или ниже среднего уровня в различных компонентах,

а у студента уже близким к повышенному и высокому уровням с учетом его интеллекта, обученности и других социально-личностных компонентов. Мы считаем, что такая вертикальная схема построения компетенции имеет право на жизнь, поскольку, если мы будем знать из каких микрокомпетенций будет состоять макро- и макрокомпетенция, мы реально сможем выстраивать методики и технологии их формирования.

Если же мы будем исходить из предлагаемых нам вариантов Паспорта компетенции, то разработать технологию формирования компетенции в целом, т.е. довольно крупного, а значит громоздкого компонента будет значительно сложнее и, особенно, на наш взгляд, это труднее будет делать при формировании компетенций учащихся.

Чем меньше, дробней компетенция, тем легче выстраивать технологию её формирования. Так, например, такую микрокомпетенцию как произнесение отдельного звука сформировать значительно легче, нежели макрокомпетенцию чтения или письма сразу, да и без звука не может быть должного уровня чтения, поэтому мы склонны считать, что разумное дробление крупных компетенций на более мелкие является важнейшим аспектом их моделирования.

Сложно в одной статье обосновать наличие основных, наиболее необходимых дефектологу (учителю, логопеду, либо специальному психологу) профессиональных ключевых компетенций, без которых не может состояться бакалавр (или магистр), достаточно профессионально подготовленный к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. По нашему предположению, основываясь на известных пяти группах ключевых компетенций, рекомендованных Советом Европы для молодёжи, компетенциях жизнедеятельности Дж. Равена [5], работах по разработке проблем компетентностного подхода И. А. Зимней [4], Т. В. Тумановой [7], С. В. Дель [1], А. А. Дмитриева [2], И. М. Яковлевой [8] и других, к таковым следует отнести следующие профессиональные психолого-педагогические блоки компетенций:

- компетенции определения и оценки нормального развития ребенка;
- диагностические компетенции глубины и структуры дефекта;

- компетенции разработки коррекционно-развивающих программ;
- компетенции разработки психолого-педагогических технологий коррекционно-развивающей направленности;
- деонтологические компетенции.

На основе представленных блоков профессиональных компетенций можно моделировать как виды деятельности в процессе проведения педагогических практик, так и блок дисциплин специальной профессиональной подготовки бакалавра специального (дефектологического) образования, а в дальнейшем и магистра.

В заключение хотелось бы еще раз подчеркнуть, что проблема профессиональных ключевых компетенций учителя-дефектолога только начинает разрабатываться и представленный здесь материал является дискуссионно-эксклюзивным, основанным на сравнительно небольшом количестве научно-теоретических исследований, посвященных разработке новой парадигмы образования – компетентностному подходу в образовании.

Библиографический список

1. Дель С. В. Формирование коммуникативной компетентности у младших школьников с заиканием в процессе комплексной коррекции:

автореф. дисс.... канд.пед.наук. – Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2005. – 23 с.

2. Дмитриев А. А. К вопросу управления качеством специального образования // Специальное образование. Изд-во УрГПУ, Екатеринбург – 2012. – № 1. – С. 35–44.

3. Дьюсбери Д. А. Компетентность в психологии // Психологическая энциклопедия. – СПб.: Питер, 2003. – С. 308–309.

4. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский Центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 122 с.

5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. – М., «Когито-Центр», 2002. – 381 с.

6. Савинова Л. В. Разработка региональной модели психолого-медико-педагогической помощи детям дошкольного возраста с отклонениями в развитии: автореф. дисс....канд. пед. наук. – Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2005. – 21 с.

7. Туманова Т. В. Формирование словообразовательной компетенции детей дошкольного и младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи: дисс. ... д-ра.пед.наук. – М., 2005. – 397 с.

8. Яковлева И. М. Формирование профессиональной компетентности учителя-олигофренопедагога в системе непрерывного педагогического образования: автореф. дисс.... д-ра пед. наук:– М., 2010. – 45 с.

*Полякова Татьяна Сергеевна**Доктор педагогических наук, профессор кафедры геометрии и методики преподавания математики Южного федерального университета, tsp@mail15.com, Ростов-на-Дону*

ИСТОРИКО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ КАК ФАКТОР ПЕРЕИДЕНТИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИКО- МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ТИПА

Аннотация. В статье характеризуются возможности историко-профессиональной подготовки учителя математики в переидентификации педагогико-математического образования из профессиональной модели в либеральную. Выявлены такие качественные параметры образования университетского типа, как массовость, креативность, открытость, эталонность, фундаментальность и гуманитарность. Особое внимание уделено авторскому курсу «История математики и математического образования в России», реализующему историко-профессиональную подготовку учителя математики. Охарактеризованы историко-математический, историко-методический и историко-национальный её компоненты. Показано, что авторский курс удовлетворяет всем качественным параметрам образования университетского типа. Статья адресована преподавателям математических факультетов педвузов.

Ключевые слова: качественные параметры высшего образования, педагогико-математическое образование, переидентификация, история математики и математического образования в России.

*Polyakova Tatiana Sergeevna**Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Geometry and Mathematics Education Southern Federal University, tsp@mail15.com, Rostov-on-Don.*

HISTORICAL PROFESSIONAL TRAINING OF MATHEMATICS TEACHER AS THE FACTOR OF RE-IDENTIFICATION OF PEDAGOGICAL MATHEMATICAL EDUCATION INTO EDUCATION OF UNIVERSITY TYPE

Abstract. In the article opportunities of historical professional training of mathematics teacher within re-identification of pedagogical mathematical education from the professional model into the liberal one is characterized. Such qualitative parameters of university type education as massive involvement, creativity, openness, standard and fundamental nature and humanitarianism are identified. Special attention is paid to the authorial course “History of mathematics and mathematical education in Russia”, which realizes historical professional training of mathematics teacher. Its historical mathematical, historical methodical and historical national components are characterized. It is demonstrated that the authorial course meets all the qualitative parameters of university type education. The article is addressed to the institutional teachers of mathematical faculties of pedagogical universities.

Keywords: qualitative parameters of higher education, pedagogic mathematical education, re-identification, history of mathematics and mathematical education in Russia.

В высшем образовании сосуществуют две основные модели – профессиональная и либеральная. Под профессиональной мы имеем в виду такую модель, которая характеризуется в своей основе преимущественно субъект-объектными отношениями и является более всего «просвещенческой»

моделью; в ее основе лежит скорее обучение, а не образование. Профессиональная модель высшего педагогического образования характерна для советского периода его развития, воплощаясь в системе педагогических институтов. Под либеральной нами понимается модель, в которой приоритет отдается

свободному выбору человека и которая исходит из примата субъект-субъектных отношений; поэтому она является собственно образовательной моделью. Либеральная модель находит свое воплощение преимущественно в университетском образовании.

Постсоветский период развития высшего педагогического образования в России характеризуется его диверсификацией, что, прежде всего, проявляется в смене модели: профессиональная модель вытесняется моделью либеральной. Это привело к необходимости переопределения идентичности высшего педагогического образования в направлении университетской идентификации, к выделению из системы педагогических институтов педагогических университетов, которые призваны быть эталонными центрами педагогической культуры, осуществляя свою деятельность прежде всего в области педагогики и частных методик и участвуя в присуждении академических степеней (магистра, кандидата и доктора наук) по психолого-педагогическим и методическим наукам.

Мы считаем, что в результате процесса переидентификации педагогического образования в образование университетского типа в педагогическом университете должен произойти качественные изменения. Он должен приобрести такие качественные параметры университетского образования, как массовость, креативность, открытость, эталонность, фундаментальность и гуманитарность [4, с. 41]. Заметим, что они находятся в бинарной оппозиции, т.е. амбивалентны, характеризуются одновременным проявлением противоположных свойств. Амбивалентность качественных параметров университетского образования является одним из проявлений в столь специфической сфере общенаучного принципа взаимодополнительности, является показателем диалектичности системы университетского образования, наличия в ней внутренних стимулов саморазвития. Так, требование массовости противоречит требованию креативности, поскольку креативность, во многом предопределенная биохимической структурой конкретного мозга, явление далеко не массовое. Противоречивы по своей сути такие качественные параметры университетского образования как открытость и эталонность,

каждый из которых порождает в свою очередь противоположные тенденции гуманитаризации и фундаментализации университетского образования.

Таким образом, выявляются два фокуса качественных параметров (более жестких и более мягких)* современного университетского образования. К более жестким из них, относятся эталонность, креативность, фундаментальность, к более мягким, если иметь в виду педагогико-математическое образование, – открытость, массовость, гуманитарность

Упомянутая нами амбивалентность качественных параметров университетского образования позволяет определить основные направления его функционирования, которые в состоянии способствовать процессу переидентификации высшего педагогического образования в образование университетского типа. Нам представляется, что наиболее предпочтительными из них в сложившихся условиях являются *непрерывность* и *интердисциплинарность*.

Непрерывность педагогического образования достигается многоуровневым его характером, возможностью перехода на более высокие уровни обучения; преимущественностью построения образования по вертикали (этапы) и горизонтали (формы).

Непрерывное педагогическое образование, имея многоуровневый характер, снимает многие противоречия процесса подготовки учителя, обусловленные выявленной нами амбивалентностью качественных характеристик педагогического образования университетского типа. Действительно, противоречия между эталонностью и открытостью, креативностью и массовостью во многом снимает многоуровневая система, при которой можно свободно выбрать уровень, соответствующий субъективным возможностям конкретной личности. Она создает условия, обеспечивающие социальную защищенность личности, позволяющие получить такое образование, которое бы ее удовлетворяло, обеспечивающие действительную преэминентность и открытость всей системы образования. При этом многоуровневая система университетского образования является проявлением процесса

* Подробную их характеристику см.: 1, с. 39–48.

диверсификации внутри нее самой.

Многоуровневость педагогико-университетского образования предполагает различные концепции структурирования его содержания на каждом из уровней. На общекультурном уровне для обеспечения массовости должны действовать общие и достаточно жесткие стандарты образования. На уровне старших курсов бакалавриата должна усиливаться его метастандартная составляющая. Магистратура и аспирантура представляют собой глобальную метастандартную составляющую университетского педагогического образования с увеличивающейся долей самостоятельности и креативности обучения.

Противоречия между необходимостью фундаментальности образования конкретного специалиста и усилением гуманитарной, культуuroобразующей его составляющей приводят к необходимости переосмысления роли университетов как источников интердисциплинарного знания. Как научные исследования, так и вузовское обучение все больше требуют создания единого информационного пространства двух культур – естественнонаучной и гуманитарной.

Значимым компонентом такого единого информационного пространства в области высшего педагогико-математического образования является историко-профессиональная подготовка будущего учителя математики. Под ней мы понимаем такую его подготовку, содержательной основой которой является история математики и математического образования, в том числе, отечественная; аксиологической же основой – представление о математике и математическом образовании как общекультурной и общенациональной ценности. Охарактеризуем содержание историко-профессиональной подготовки учителя математики.

Историко-математический компонент историко-профессиональной подготовки учителя математики представлен на каждом из уровней педагогического образования университетского типа. До четвертого курса бакалавриата он носит латентный характер и является органической частью специальных математических курсов за счет включения в их содержание элементов истории математики. На этом этапе его основными характеристиками являются дискретность и интродис-

циплинарность. Для бакалавров четвертого года обучения этот компонент реализуется в виде единого курса «История математики». Учитывая специфику подготовки бакалавров математического образования, этот курс призван дать целостное представление об основных периодах развития математики и сформировать систему историко-математических знаний с акцентом на историю школьных разделов математики. Основные характеристики этого курса – целостность, интердисциплинарность. Последняя обусловлена тем, что курс истории математики имеет тесные связи с математическими дисциплинами и теорией и методикой обучения математике.

Как мы отметили ранее, в бакалавриате усиливается метастандартная составляющая подготовки учителей математики, в том числе в области историко-профессиональной подготовки. Покажем, как это происходит на факультете математики, информатики и физики Южного федерального университета. Для полноценной реализации профессионально-ориентированной направленности историко-математической подготовки бакалаврам математического образования предлагается изучение курса по выбору «Технология историзации школьного математического образования». Удовлетворению индивидуальных интересов студентов по отдельным математическим дисциплинам способствует система специализированных историко-математических курсов по выбору. Так, разработаны следующие курсы по выбору: «История избранных разделов высшей геометрии», «История избранных разделов алгебры и теории чисел», «История избранных разделов математического анализа». За счет перечисленных дисциплин по выбору на старших курсах бакалавриата историко-математический компонент профессиональной подготовки учителя математики носит целостный, интердисциплинарный, вариативный характер.

Таким образом, историко-математический компонент историко-профессиональной подготовки учителя математики в рамках специальных дисциплин бакалавриата можно представить следующим рисунком, на котором видны все взаимосвязи курсов историко-математического компонента подготовки учителя математики.

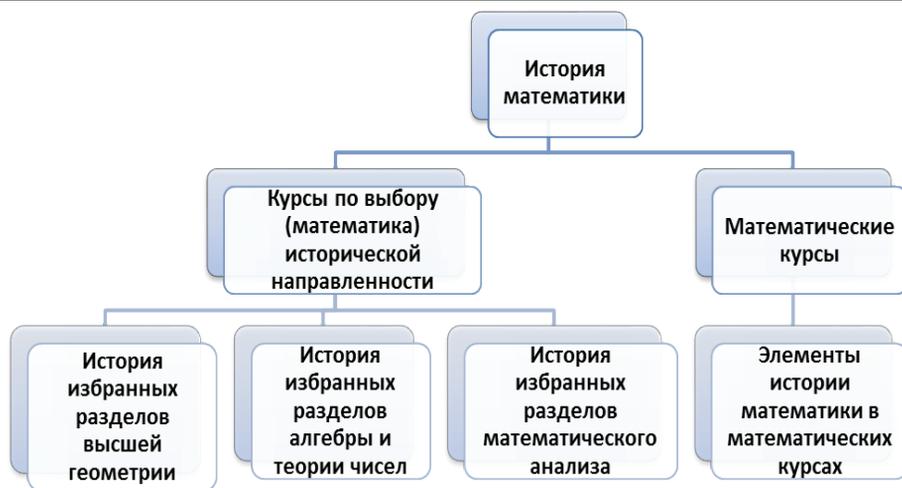


Рисунок – Структура историко-математического компонента профессиональной подготовки учителей математики

В историко-профессиональную подготовку учителя математики в бакалавриате в рамках цикла педагогических и методических дисциплин входит также *историко-методический компонент*. На основе таких дисциплин, как «Технология и методика математического образования», «История образования» и «История математики» в Южном федеральном университете читается курс «Технология историзации школьного математического образования», который и представляет историко-методический компонент.

Вернемся к понятию историко-профессионального компонента подготовки учителя математики, данному нами ранее. Нами пока не отражен содержательный и ценностный аспекты *национального* в историко-профессиональной подготовке учителя математики. Подчеркнем, что в современном образовании этот аспект приобретает особую значимость в связи с тем, что наша страна переживает очень непростой период слома сложившихся общенациональных ценностей и построения новой их системы. Это негативно влияет на формирование исторической памяти народа, которая в течение XX века дважды подвергалась существенным и преимущественно негативным трансформациям. Во-первых, после февраля и октября 1917 г., когда подвергалось остракизму все позитивное в предшествующей истории России. Во-вторых, после августа 1991 г.,

когда был запущен аналогичный процесс относительно истории советского периода развития страны.

На самом деле наша история непрерывна, на каждом ее этапе были эпохальные свершения и грандиозные ошибки и преступления. Акцентировать внимание только на негативном, как подчас делается в современных средствах массовой информации, абсолютно недопустимо, так как это приводит к национальному нигилизму, утере пассионарности, национальной апатии, утрате ориентиров дальнейшего развития.

Мы видим в качестве одной из существеннейших задач современного высшего образования вообще, педагогико-математического, в частности, ослабление охарактеризованной выше тенденции, формирование исторической памяти будущего специалиста, в нашем случае, учителя математики, преимущественно на позитивной основе. Как это сделать? Один из ответов на этот вопрос дан Ф. Ницше. Он различает три рода истории – *монументальную*, описывающую «все великое для создания столь же великого»; *антикварную*, которая отражает «благоговейное» отношение к прошлому, его консервацию даже в мелком, ограниченном; *критическую*, то есть «судящую и осуждающую» [3, с. 131]. Представляется, что мы забыли о монументальной истории, увлеклись критической, фактами же антикварной истории пытаемся обосновать и оправдать или

осудить важнейшие исторические события и факты.

Мы считаем, что одним из эпохальных свершений отечественной истории, которое вполне можно отнести к монументальной истории нашей страны, является история математики и математического образования в России. Более того, отечественная математика и отечественное математическое образование являются, как нам представляется, несомненными общенациональными ценностями. Поэтому в структуру историко-профессиональной подготовки учителя математики на уровне магистратуры нами включен *историко-национальный компонент*. Таким образом, историко-профессиональная подготовка учителя математики включает в себя историко-математический, историко-методический и историко-национальный компоненты.

Содержанием историко-национального компонента является авторский курс «История математики и математического образования в России». Он читается в магистратуре факультета математики, информатики и физики Южного федерального университета, что объясняется двумя факторами. Первый: должны быть уже прочитаны курсы истории России, истории математики, истории образования, основные математические и методические дисциплины. Таким образом, курс истории математики и математического образования в России становится *интегрирующим* курсом, удовлетворяя выделенным нами ранее условиям непрерывности и интердисциплинарности. Второй фактор – содержание курса совпадает с основным направлением исследовательской деятельности кафедры геометрии и методики преподавания математики, при которой создана магистратура отделения математики, что позволяет активно включать в исследовательскую деятельность в этом направлении будущих магистров образования, прежде всего, в рамках их магистерских диссертаций.

Что касается содержательных основ курса, то по истории математики в России издано достаточное количество серьезной литературы, в частности, фундаментальная книга отечественного классика истории математики А. П. Юшкевича [12]. Этой проблеме во многом посвящены материалы серии «Историко-математические исследования»,

основанной в 1948 г. А. П. Юшкевичем и возобновленной в 1995 г. С. С. Демидовым. Книжки же по истории математического образования написаны автором статьи [5–9] и Ю. М. Колягиным [2]. Интересно, что, после опубликования в 1993 г. в профессиональном журнале программы курса истории математического образования в России [10], публикации по этой проблематике приобрели взрывной характер. В настоящее время исследования истории отечественного математического образования кроме Ростова-на-Дону активно ведутся в Москве, Калуге, Орле, Оренбурге, Ельце и других городах России. В 2010 г. коллективная монография о математическом образовании в России и его влиянии на образование других стран опубликована в Колумбийском университете США [1]* стараниями нашего соотечественника, работающего ныне в этом университете, А.П. Карпа. Он является инициатором издания международной серии книг о математическом образовании и «Международного журнала по истории математического образования» (International Journal for the History of Mathematics Education), в которых печатаются и авторы из России.

Вернемся к качественным параметрам высшего образования университетского типа, охарактеризованным нами ранее. Покажем, что курс истории математики и математического образования в России (ИМиМОР) удовлетворяет им, несмотря на их амбивалентность.

Параметр эталонности удовлетворяется этим курсом хотя бы потому, что речь в нем идет об отечественном математическом образовании, которое с середины XX в. в течение длительного времени считалось эталонным в мировом масштабе: многие страны заимствовали его основные черты. В то же время курс ИМиМОР удовлетворяет критериям открытости и массовости в силу того, что им может овладеть каждый, получивший математическое образование в России. Параметру креативности этот курс удовлетворяет,

* Значительная часть глав этой книги написана нашими соотечественниками, в том числе, автором этой статьи. Книга переводится на русский язык и вскоре должна быть опубликована в качестве I тома антологии математического образования в России.

так как предполагает решение магистрами многих творческих заданий в самом курсе, в изобилии представленных в электронном учебном пособии [11], вплоть до требования включения в магистерскую диссертацию исторического обзора проблемы математического образования, являющейся ее темой. Курс ИМиМОР, будучи историческим, является частично гуманитарным, удовлетворяя таким образом критерию гуманитарности. В то же время, опираясь на фундаментальные представления о математике и ее истории, курс ИМиМОР отвечает параметру фундаментальности.

Таким образом, удовлетворяя всем качественным параметрам университетского образования, курс истории математики и математического образования в России способствуют процессу переидентификации высшего педагогико-математического образования в образование университетского типа в условиях его непрерывности и интердисциплинарности.

Библиографический список

1. Russian mathematics Education: History and World Significance / Series Mathematics Education. Vol. 4. – World Scientific Publishing Co. Pte. Ltd. Columbia University, USA. 2010. – 387 p.
2. Колягин Ю. М. Русская школа и математическое образование. – М.: Просвещение, 2001. – 318 с.
3. Ницше Ф. О пользе и вреде истории для

жизни // Философия истории. Антология. – М.: Мысль, 1994. – С. 131–144.

4. Полякова Т. С. Историко-методическая подготовка учителей математики в педагогическом университете: дис. ... д-ра пед. наук. – Ростов-н/Д, 1998. – 391 с.

5. Полякова Т. С. История математического образования в России. – М.: Изд-во Московского ун-та, 2002. – 624 с.

6. Полякова Т. С. История отечественного школьного математического образования: два века.– Ростов – н/Д: Изд-во РГПУ, 1997. – Кн. 1. – 288 с.

7. Полякова Т. С. История отечественного школьного математического образования: два века.– Ростов – н/Д: Изд-во РГПУ, 2001. – Кн. 2. – 208 с.

8. Полякова Т. С. История отечественного школьного математического образования: два века.– Ростов– н/Д: Изд-во РГПУ, 2005. – Кн. 3. – 203 с.

9. Полякова Т. С. Леонард Эйлер и математическое образование в России. – М.: КомКнига, 2007. – 184 с.

10. Полякова Т. С. Программа курса по истории отечественного школьного математического образования // Математика в школе. – 1993. – № 3. – С. 32–34.

11. Полякова Т. С., Пырков В. Е. История отечественного школьного математического образования: [Электронный ресурс] URL: http://ofap.ru/portal/innovat/n2_2009/n2_2009/html электронное учебно-методическое пособие. – Ростов– н/Д: ПИ ЮФУ, 2009. – № 2 (дата обращения: 15.12.2009).

12. Юшкевич А. П. История математики в России до 1917 г. – М.: Наука, 1968. – 591 с.

Павлова Татьяна Леонидовна

Кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики факультета психологии Новосибирского государственного педагогического университета, почетный работник профессионального высшего образования, pavlova.tatyana.leo@gmail.com, Новосибирск.

Цигулева Олеся Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент Новосибирского военного института МВД им. генерала И. К. Яковлева, oltsiguleva@yandex.ru, Новосибирск.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье авторы рассматривают компетентностный подход как один из способов развития профессиональной мобильности будущего специалиста. Анализируя различные подходы к понятию «компетентность», «компетенция», «компетентностный подход» они выходят на проблему перехода от предметно-знаниевой к более целостной модели образования, где приоритет отдается опыту, компетентности, субъектности. Авторы считают, что компетентностный подход требует изменения акцента не только в формулировании целей образования и обучения, но и изменения в понимании содержания обучения, формировании такой системы, которая бы позволила будущим специалистам свободно адаптироваться в быстроменяющихся социально-экономических условиях.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, компетентностный подход, профессиональная мобильность, развитие профессиональной мобильности.

Pavlova Tatyana Leonidovna

Candidate of pedagogical science, professor, department of pedagogic, faculty of psychology Novosibirsk state pedagogical university, honorable worker of high education, pavlova.tatyana.leo@gmail.com, Novosibirsk.

Tsiguleva Olesya Vladimirovna

Candidate of pedagogical science, Novosibirsk military institute MID by name general I. K. Yakovleva, oltsiguleva@yandex.ru, Novosibirsk.

COMPETENCE-BASED APPROACH AS BASIS OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL MOBILITY

Abstract. In the article the author describes technology competence-based approach as basis of development of professional mobility of a future specialist. The author analyzes different approach to the definition «competence», competence-based approach transition from subject-knowledge to more complete model of education where the priority is given to experience, competence, subjectivity. Authors consider that competence-based approach demands change of accent not only in a formulation of the purposes of education and training, but also change in understanding of the content of training, formation of such system which would allow future experts to adapt freely in fast-changing social and economic conditions.

Keywords: competence, competence-based approach, professional mobility, development of professional mobility.

Для современного российского общества остается острой проблемы профессионального образования: необходимости изменений в практике и качестве подготовки профессиональных кадров, которых теперь нужно готовить с требованиями экономики,

социальной сферы и частных отдельных интересов граждан.

Особенности сегодняшнего образовательного процесса требуют поиска новых ориентиров подготовки специалистов. Одним из которых стало формирование системы

универсальных знаний, умений и навыков, а также опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, т. е. современных ключевых и профессиональных компетенций.

Компетентностный подход в настоящее время является одним из наиболее активно развивающихся направлений теории и практики современного образования, как реакция России на присоединение к Болонской декларации [1, с. 112]. Известно, что концепция модернизации российского образования до 2025 года предписывает внедрение компетенций и компетентностного подхода как условия успешного формирования новой системы универсальных знаний, умений, навыков, а также опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся.

Обращение к сущности таких понятий как «компетенция» и «компетентность» объясняется дискуссионными моментами их обсуждения, как в российском, так и в зарубежном образовательном пространстве.

С точки зрения этимологии оба слова уходят корнями к латыни. В переводе с латинского *competentia* – надлежащий, способный; компетентность – *compete* – добиваюсь, соответствую, подхожу. Немаловажным является и то, что исследуемые понятия являются разными значениями одного многозначного слова *competence*.

Так, например, в англоязычной литературе термины компетентность и компетенция имеют единое понятие «*competence*». Например, в оксфордском англо-русском словаре «*competence*» переводится как умение, компетентность [9].

Из анализа определений, данных соответствующим понятиям в различных современных толковых словарях русского языка, следует, что общим в определении понятия «компетенция» является её трактовка как знание, опыт в определенной области, требования к профессиональной деятельности. Компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить о ней и эффективно действовать в ней.

В свою очередь компетентность определяется как качество, характеристика личности, позволяющая ей выносить суждения в

конкретной области. Основой этого качества выступают знания, осведомленность, опыт социально-профессиональной деятельности.

Ю. А. Базыльникова обращает внимание на то, что зачастую ошибочную подмену понятий порождает частичное совпадение внешней формы и похожее звучание [1, с. 112].

Что же касается определения понятия компетенция, то приведем наиболее распространенные характеристики отечественных исследователей:

- способность применять знания, умения, навыки и личностные качества для успешной деятельности в различных проблемных профессиональных и жизненных ситуациях [7];

- интегрированная характеристика качеств личности, позволяющая осуществлять деятельность в соответствии с профессиональными и социальными требованиями, а также личностными ожиданиями [4];

- наперед заданное требование (норма) к образовательной подготовке обучающегося [8].

Понятие «компетенция» чаще применяется для обозначения образовательного результата, выражающегося в подготовленности выпускника, в реальном владении методами, средствами деятельности, в возможности справиться с поставленными задачами.

Сравнивая различные авторские позиции на сущность анализируемых понятий можно заключить, что компетентность – это субъектная характеристика специалиста, отражающая качество его профессиональной деятельности.

Что же касается понятия «компетенция», то оно значительно шире понятий знания, умения, навыки, так как включает направленность личности (мотивацию, ценностные ориентации и т.п.), ее способности преодолевать стереотипы, чувствовать проблемы, проявлять проницательность, гибкость и самостоятельность мышления, целеустремленность, волевые качества.

Сегодня в современном профессиональном образовании дискутируется вопрос о некоем сдвиге: от квалификационного подхода к компетентностному [2]. Так Байденко считает, что компетентностный подход позволяет:

- перейти в профессиональном образовании от его ориентации на воспроизведение знания к применению и организации знания;

– положить в основание стратегию повышения к гибкости в пользу расширения возможности трудоустройства и выполняемых задач;

– поставить во главу угла междисциплинарно-интегрированные требования к результату образовательного процесса;

– увязать более тесно цели с ситуациями применимости (используемости) в мире труда;

– ориентировать человеческую деятельность на бесконечное разнообразие. Видя одним из направлений развития современной науки - изучение возможностей компетентного подхода к определению требований к выпускнику профессионального образовательного учреждения [3].

Однако, А. М. Митяев полагает, что компетентный подход выдвигает на первое место не информированность студента, а умение решать проблемы [6, с. 10].

Таким образом, можно констатировать, что компетентный подход в образовании охватывает наряду со знаниями и навыками, такие категории как способности, готовность к познанию, умение самостоятельно решать проблемы, социальные навыки, а также позволяет раскрыть желаемый результат образования через совокупность различного вида компетенций.

Исходя из вышесказанного, возникает закономерный вопрос, как же осуществить переход от предметно-знаниевой к более целостной модели образования, где приоритет будет отдан опыту, компетентности, субъектности? Думается, необходимо сосуществование двух парадигм: знаниево-предметной и компетентностной. Поэтому на первый план может быть выдвинута задача по разработке переходных форм построения образования посредством включения в учебный план интегрированных курсов, в которых предметные области будут соотноситься со сферами компетентности.

Многолетняя дискуссия о необходимости более тесных межпредметных связей и постулирование их внедрения в учебный процесс школы и вуза зачастую оставались благими намерениями. Сегодня введение в структуру учебных программ по общеобразовательным дисциплинам межпредметного компонента, (включение в содержание

конкретного предмета учебного материала из других областей знания и практики с указанием возможностей использования) позволит сделать современное образование продуктивным.

Конкуренция свободного рынка, возрастание требований к мобильности, демаркация прежних профессий и появление новых – все это диктует необходимость формирования личности творческой, ответственной, стрессоустойчивой, способной осуществлять конструктивные и компетентные действия в различных видах жизнедеятельности. Стало ясно, что уже недостаточно для успешной профессиональной деятельности получить высшее образование и на том остановиться. Сегодня со всей очевидностью встает проблема потребности пополнять свои знания, добавлять, интегрироваться в другие профессиональные сферы и культурные практики. Таким образом, непрерывное образование или образование на протяжении всей жизни становится реальностью нашего времени.

В отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе проблема компетентного подхода находится в зоне повышенного интереса. Основная идея этого подхода заключается в том, что главный результат образования – это не отдельные знания, умения и навыки, а способность и готовность человека к эффективной и продуктивной деятельности в различных социально-значимых ситуациях. В связи с этим в рамках компетентного подхода логичным является анализ не простого «наращивания объема» знаний, а приобретение разностороннего опыта деятельности. Конкретным проявлением мобильности будущего специалиста в рамках компетентного подхода, таким образом, становится профессиональная мобильность.

Однако, возникает закономерный вопрос, почему внедрение компетентного подхода проходит довольно-таки трудно в российских вузах?

Мы полагаем, что компетентный подход требует изменения акцента не только в формулировании целей образования и обучения, но и изменения в понимании содержания обучения, т.е. формирование такой

системы, которая бы позволила будущим специалистам свободно адаптироваться в быстроменяющихся социально-экономических условиях, ориентироваться во все возрастающем потоке информации, связанной с будущей профессиональной деятельностью.

Таким образом, исходя из вышесказанного, в первую очередь, необходимо развивать социально и профессионально значимые качества, интерес к будущей профессиональной деятельности. А это, в свою очередь, ведет к развитию профессиональной мобильности будущего специалиста, которая предполагает в первую очередь устремлений личности быть активным, самому строить собственные отношения с обществом, а чтобы понимать закономерности развития общества, уметь адаптироваться к изменяющимся условиям (в том числе и в профессиональной среде), стремиться воздействовать на окружающую действительность с целью её преобразования и делать все это сознательно.

Подводя итог, хотелось бы отметить, что компетентностный подход ориентирует образование, прежде всего, на профессионализацию подготовки и конкурентноспособность выпускников вуза на рынке труда. Важнейшей задачей этого процесса является формирование нового понимания преподавателями и студентами целей обучения на основе компетентностного подхода, создание в рамках вуза необходимых для этого условий, повышения качества обучения студентов.

Библиографический список

1. Базыльникова Ю. А. Сущность ведущих понятий теории компетентностного подхода // Сб. материалов XIX межд. науч.-практ. конференции «Педагогика и психология: методика и проблемы практического применения». – Новосибирск, Изд-во НГТУ, 2011. – С. 111–116.
2. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–13.
3. Горюнова Л. В. Составляющие профессиональной мобильности современного специалиста [Электронный ресурс]—URL: <http://tele-conf.ru/aktualnyie-problemyi-gumanitarnyih-distiplin-i-prepo/sostavlyayuschie-professionalnoy-mobilnosti-sovremenogo-spetsialista.htmlspetsialista.html>. (Дата обращения: 05.05.2013).
4. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20–26.
5. Малыгина О. М. Профессиональная мобильность специалиста: психолого-педагогический аспект // Высшее образование в России. – № 2. – 2010. – С. 119–124.
6. Митяев А. М. Компетентностная модель многоуровневого высшего образования // Образование и общество. – 2007. – № 4. – С. 9–14.
7. ФГОС ВПО третьего поколения. [Электронный ресурс] URL: <http://uop.ifmo.ru/stat/21/> (Дата обращения: 05.05.2013).
8. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
9. Oxford Russian-English dictionary. Oxford university press, 2006. – 920 p.

Жанысова Арай Бошановна

Кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры «Информатики и дизайн» Казахстанско-Российского университета, didok05@mail.ru, Республика Казахстан, Астана

СУЩНОСТЬ КОМПЕТЕНТНОСТНО-КОНТЕКСТНОГО ФОРМАТА ОБУЧЕНИЯ БАКАЛАВРОВ НЕМАТЕМАТИЧЕСКОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Аннотация. В данное время компетентностный подход рассматривают как один из важнейших путей, который дает возможность для повышения качества не только профессионального, но и общего среднего образования в целом. Компетентностный подход позволяет вычислить ключевые компетенцию, методологию и дает возможность модернизировать его в любой момент. Эффективность модернизации высшего профессионального образования во многом зависит от факторов и условий, ориентированных на восприятие резервных возможностей качества подготовки высококвалифицированного компетентностно – контекстного специалиста. А, поскольку, уделенный вес времени, отводимого в вузах на организацию всех форм урока, все возрастает, то повышение эффективности предмета, в конечном итоге, будет существенно влиять и на качество компетентностно – контекстного формата обучения подготовки специалиста.

Ключевые слова: сущность, компетентность, контекстность, модернизация, компетентностный подход.

Janissova Arai Boshanovna

Candidate of Pedagogical Sciences, senior teacher of «Computer science and design» of the Kazakh-Russian University, didok05@mail.ru, Republic of Kazakhstan, Astana

SUMMARY OF COMPETENCE-CONTEXT FORMAT EDUCATION BACHELORS NONMATHEMATICAL SPECIALTIES

Abstract. At this time, the competence approach is considered as one of the most important ways, which makes it possible to improve the quality of not only professional, but also general education as a whole. Competent approach allows us to calculate the key competence, methodology, and provides the ability to upgrade it at any time. The effectiveness of the modernization of higher education depends on the factors and conditions that focused on the perception of the quality of spare capacity of the competence and the context of highly professional. And since, giving the weight of time spent in higher education for the organization of all forms of the lesson, all the increases, the efficiency subject, in the end, will significantly influence the quality kopetentnostnogo – context format training of specialist training.

Keywords: essence, competence, the contextual, modernization, the competence approach.

В обобщенном виде компетенции представляются как знания, умения, навыки, готовность, ценности, мотивированные способности, позволяющие выполнить конкретную профессиональную деятельность на высоком уровне. Компетентность трактуется как обобщенная характеристика, включающая следующие личностные качества, подлежащие развитию:

1) когнитивные (познавательные) качества – умение чувствовать окружающий мир, задавать вопросы, отыскивать причины явлений, обозначать свое понимание или непонимание вопроса и др.;

2) креативные (творческие) качества – вдохновенность, фантазия, гибкость ума, чуткость к противоречиям; раскованность мыслей, чувств, движений; прогностичность; критичность; наличие своего мнения и др.;

3) оргдеятельностные (методологические) качества – способность осознания целей учебной деятельности и умение их пояснить; умение поставить цель и организовать ее достижение; способность к нормотворчеству; рефлексивное мышление, самоанализ и самооценка и др.;

4) коммуникативные качества, обусловленные необходимостью взаимодействовать

с другими людьми, с объектами окружающего мира и его информационными потоками; умение отыскивать, преобразовывать и передавать информацию; выполнять различные социальные роли в группе и коллективе, использовать современные телекоммуникационные технологии (электронная почта, Интернет) и др.

5) мировоззренческие качества, определяющие эмоционально-целостные установки студента, его способность к самопознанию и самодвижению, умения определять свое место и роль в окружающем мире, в семье, в коллективе, в природе, государстве, национальные и общечеловеческие устремления, патриотические и толерантные качества личности и т.п.

Для разделения общего и индивидуального необходимо отличать синонимически часто используемые понятия «компетенция» и «компетентность».

Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. *Компетентность* – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

В дальнейшем, там, где это возможно и необходимо, мы будем пытаться разделять данные понятия, имея в виду под компетенцией некоторое отчуждение, наперед заданное требование к образовательной подготовке студента, а под компетентностью – уже состоявшееся его личностное качество (характеристику). Еще раз повторим: компетенция проявляется в готовности (мотивации и личностных качествах) выпускника применять знания, умения и опыт для успешной профессиональной или иной деятельности при наличии проблемы и ресурсов.

Компетенции широкого спектра использования, обладающие определенной универсальностью, получили название ключевых или универсальных. Они определяют реализацию специальных компетентностей и конкретных компетенций.

Рассмотрим компетенции выпускника вуза.

1. *Ключевые надпрофессиональные компетенции.* К ним, в первую очередь, относятся: социальные, межличностные, личностные.

2. *Общепрофессиональные компетенции* (по международной терминологии – «ядерные»). Определяют инвариантный состав полномочий и задач специалистов всех видов профессий. Согласно инвариантной структуре деятельности в эту группу должны войти следующие виды компетенций: *познавательные (гностические), ценностно-ориентационные; коммуникативные; технико-технологические; эстетические; физические.*

3. *Профессиональные компетенции* – круг полномочий специалиста (бакалавра, магистра), реализуемый посредством решения совокупности специальных задач. С учетом основных видов профессиональной деятельности, выполняемых специалистами в рамках любой профессии, в состав этих компетенций должны войти: *технологические; проектировочно-конструкторские; научно-исследовательские; организационно-управленческие; производственно-педагогические.*

4. *Предметно-цикловые компетенции* проявляют себя при решении совокупности междисциплинарных задач теоретического и прикладного характера, обеспечивающих интеграцию знаний и методологии при освоении учебных предметов. Выделение данного вида компетенций в нормативной и учебно-программной документации, разработка системы комплексных, междисциплинарных задач и подготовка бакалавров к их выполнению будут способствовать разрешению одного из основных противоречий высшей профессиональной школы: между необходимостью интеграции всех предметов относительно конечных результатов вузовского образования и дисциплинарной формой их преподавания.

5. *Предметные компетенции:* в них задается перечень предметных профессионально-ориентированных вопросов, ситуаций и задач теоретического и прикладного характера, к решению которых должен быть подготовлен бакалавр после изучения предмета. Они обычно приводятся в программах учебных предметов (дисциплин) в разделе «Требования к уровню освоения предмета».

В зависимости от образовательных функций предметов и их цикловой принадлежности в примерные и рабочие программы предметов (или дисциплин) могут включаться отдельные надпрофессиональные, общепрофессиональные, профессиональные и предметно-цикловые задачи.

Столь разветвленная классификация компетенций необходима для того, чтобы систематизировать различные виды задач и вопросов, которые в своей деятельности предстоит решать специалисту. Распределение задач по видам компетенций поможет преподавателям проводить отбор профессионально значимых задач в учебно-программную документацию по предметам и дисциплинам, а бакалаврам – соотносить эти задачи с процессом профессиональной подготовки в вузе и с будущей деятельностью в качестве специалиста (бакалавра, магистра).

Компетентностно – контекстный формат обучения это – обучение, в котором динамически моделируется предметное и социальное содержание профессионального труда, тем самым обеспечиваются условия трансформации учебной деятельности бакалавра в профессиональную деятельность специалиста. Теория компетентностно-контекстного формата обучения разработана в развитии деятельностного подхода к наследованию социального опыта (А. А. Вербицкий). Согласно этому подходу, усвоение социального опыта осуществляется в форме деятельности учения, однако остается открытым вопрос перехода от познавательной деятельности бакалавра к профессиональной деятельности специалиста.

В настоящее время делаются попытки интеграции учебной, научной и практической деятельности обучающихся посредством изучения элективных курсов. Теоретический анализ передового педагогического опыта показывает, что наиболее характерным направлением повышения эффективности среднего общего образования является создание таких психолого-педагогических условий, в которых обучающийся может занять активную личностную позицию и в наиболее полной мере раскрыться как субъект учебной деятельности. А. Л. Вербицкий подчеркивает, что содержание научных знаний представлено в компетентностно – контекстном формате обучения, как и в лю-

бом другом, в виде учебной информации. Однако за ней, сформулированными на языке наук проблемными ситуациями, проблемами, моделями и задачами от начала к концу обучения все более четко прорисовываются контуры профессионального будущего обучающегося. Следовательно, проблема перехода от учебно-познавательной деятельности обучающегося к предполагаемой профессиональной деятельности специалиста во многом выступает проблемой трансформации познавательных мотивов в профессиональные. Такая трансформация имеет закономерный характер в компетентностно – контекстном формате обучения. Поскольку в нём, с помощью взаимосвязанных семиотической, имитационной и социальной обучающих моделей, динамически моделируется целостное содержание предполагаемой профессиональной деятельности. Компетентностно – контекстный формат обучения на элективных математических курсах предполагает изменения в деятельности преподавателя и бакалавра в соответствии со следующими положениями:

- учебный процесс на элективных курсах должен быть ориентирован на деятельностную готовность бакалавра к освоению высшей математики как инструментария в профессиональной деятельности;

- дисциплины по специальности не должны изучаться сами по себе, как проекции или части отдельных наук, в них обязательным ориентиром должны выступать как теоретическая, так и практическая области применения высшей математики в деятельности будущего специалиста;

- содержание математического элективного курса должно быть основанием для разработки и формирования последовательности проблем, решение которых должно способствовать знакомству с профессиональными действиями специалиста;

- система методов компетентностно – контекстного формата обучения настолько богата, что для математики, как и любой учебной дисциплины, может быть сконструирована подсистема методов обучения, отвечающая её специфике как науки и обеспечивающая становление разных составляющих профессиональных компетентностей.

Для компетентностно-контекстного формата обучения характерным является орга-

низация учебно-воспитательного процесса с использованием «активных» форм обучения. В число «активных» форм и методов обучения разные авторы включают проблемные лекции и семинары, анализ конкретных производственных ситуаций или решение ситуационных задач, разыгрывание ролей, методы имитационного моделирования, деловые и инновационные игры, самостоятельную работу бакалавров, новые информационные технологии. Нарбатывается опыт учебно– и научно-исследовательской работы бакалавров, «учебного» проектирования (его результаты зачастую представляются на научно-практических конференциях бакалавров).

Общим характерным признаком является то, что учебные цели достигаются в совместной деятельности участников, организуемой преподавателем как диалогическое общение. Мы согласны с А. А. Вербицким в том, что наиболее типичными представлениями игровых форм являются анализ систем конкретных производственных задач, разыгрывание ролей и деловые игры [1]. Возможность адаптации теории компетентности – контекстного формата обучения к условиям вузовского обучения и собственный опыт практической работы позволяют сделать следующий вывод: из многообразия предлагаемых различными авторами путей и средств реализации компетентности – контекстного формата обучения высшей математике бакалавров не математического профиля наиболее приемлемым является обучение математике на ориентационных элективных курсах с использованием профессиональных компетентностей и «активных» форм обучения». Исходя из опыта своей практической деятельности, мы предлагаем для реализации компетентности – контекстного формата обучения математике на ориентационных элективных курсах использовать наиболее приемлемые в условиях вузовского обучения для гуманитариев формы «активного» обучения, применяемые в нематематических специальностях.

Исходя из вышеизложенного, основными принципами компетентности – контекстного формата обучения можно назвать:

- психолого-педагогическое обеспечение личностно-компетентностное включение бакалавра в учебную деятельность;

- последовательное моделирование в учебной деятельности бакалавра целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов;

- проблемность содержания обучения и процесса его развертывания в образовательном процессе;

- адекватность форм организации учебной деятельности бакалавра целям и содержанию образования;

- ведущая роль совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и бакалавров, бакалавров между собой);

- педагогически обоснованное сочетание новых и традиционных педагогических технологий;

- открытость, т.е. использование для достижения конкретных целей обучения и воспитания в образовательном процессе компетентности – контекстного типа любых педагогических технологий, предложенных в рамках других теорий и подходов;

- единство обучения и воспитания личности профессионала;

- учет индивидуально-психологических особенностей и кросскультурных (семейных, национальных, религиозных, географических и др.), компетентности – контекстность каждого обучающегося.

Схематически один из вариантов модели компетентности – контекстного формата обучения (на материале подготовки преподавателя), включающей используемые педагогические технологии [6; 8], можно представить в виде таблицы, иллюстрирующей динамику деятельности бакалавра, овладение им целостной профессиональной деятельностью, социальное и профессиональное становление личности специалиста (Таблица).

В этой таблице отражены все стороны компетентности – контекстного формата обучения, представленные в теории. Практическая реализация теоретических аспектов компетентности – контекстного формата обучения в преподавании конкретных учебных дисциплин носит творческий характер и может быть совершенно различной у разных преподавателей.

Преимущества компетентности – контекстного формата обучения заключа-

Таблица – Вариант конкретной модели контекстного обучения

Компоненты компетентностно-контекстного формата обучения	Динамика движения деятельности бакалавров в компетентностно – контекстном формате обучения			Социальная сторона профессиональной деятельности
Содержание компетентностно – контекстного формата обучения	Понятийная сторона профессиональной деятельности	Предметная сторона профессиональной деятельности	Квази профессиональная деятельность	Учебно-профессиональная деятельность
Базовые формы деятельности бакалавров	Собственно учебная деятельность	Семиотическая	Имитационная	Социальная
Ведущая являющаяся модель форм и виды учебных занятий	Информационная, проблемная лекция, лекция вдвоем, лекция с запланированными ошибками, лекция-визуализация и др.; семинары, семинары-дискуссии, семинары – исследования	Информационная, проблемная лекция, лекция вдвоем, лекция с запланированными ошибками, лекция-визуализация и др.; семинары, семинары-дискуссии, семинары – исследования	Практическое занятие (лабораторная работа, практикум, анализ профессиональных ситуаций, имитационная, ролевая игра, деловая игра, тренинг), курсовая работа, УИРС, спецкурсы, спецсеминары (семинары-исследования, семинары-дискуссии)	Производственная практика, НИРС, подготовка диплома к сдаче, в том числе диплома с внедрением его результатов в практику («реальный диплом»)
Функции преподавателя	Предъявление и закрепление информации в виде образцов знания и опыта	Предъявление и закрепление информации в виде образцов знания и опыта	Включение бакалавров в решение задач и разрешение учебных проблемных ситуаций	Включение бакалавров в разрешение профессиональных исследовательских и практических проблем и задач
Функции бакалавра	Индивидуальная и/или совместная работа с текстами (слушание, чтение, письмо, говорение), включая конспектирование и реферирование	Индивидуальная и/или совместная работа с текстами (слушание, чтение, письмо, говорение), включая конспектирование и реферирование	Индивидуальное и/или совместное разрешение проблем и задач квази профессиональной деятельности	Индивидуальное и/или совместное разрешение проблем и задач учебно-профессиональной деятельности
Совершаемые бакалавром действия и поступки	Преимущественно перцептивные, мнемические, речевые действия по усвоению, восприятию, переработке и воспроизведению учебной информации	Преимущественно перцептивные, мнемические, речевые действия по усвоению, восприятию, переработке и воспроизведению учебной информации	Предметные действия и поступки в ситуациях, моделирующих предметное и социальное содержание профессиональной деятельности	Предметные действия и поступки в моделируемых и реальных ситуациях профессиональной деятельности
Средства контроля за процессом овладения профессиональной деятельностью, развития личности специалиста	Информационные и проблемные вопросы, задания, контрольные работы, вопросы к зачетам и экзаменам.	Информационные и проблемные вопросы, задания, контрольные работы, вопросы к зачетам и экзаменам.	Критерии оценки качества разрешения учебных проблем и решения задач, контрольные вопросы, отзывы и экспертные заключения, аттестационные игры	Вопросы к госэкзаменам, отзывы и рецензии, экспертные заключения
Специфика развития личности специалиста	Присвоение предметных знаний, развитие коммуникативных умений, порождение познавательной мотивации, обретение личностных компетенции, формирование позитивного отношения к профессии	Присвоение предметных знаний, развитие коммуникативных умений, порождение познавательной мотивации, обретение личностных компетенции, формирование позитивного отношения к профессии	Формирование социальной и предметной компетентности, профессиональной мотивации специалиста	Развитие и реализация социальной и предметной компетентности, профессиональной мотивации и личностных компетенции будущего специалиста

ются в том, что:

– бакалавр с самого начала находится в деятельностной позиции, поскольку учебные предметы представлены не как совокупность сведений, научной информации, а в виде предметов деятельности (учебной, квазипрофессиональной, учебно-профессиональной) и сценариев их развертывания;

– включается весь потенциал активности бакалавра – от уровня восприятия до уровня социальной активности по принятию совместных решений;

– знания усваиваются в контексте разрешения бакалаврами моделируемых профессиональных ситуаций, что обуславливает развитие познавательной и профессиональной мотивации, личностную компетенцию процесса обучения;

– используется психолого-дидактически обоснованное сочетание индивидуальных и коллективных форм работы бакалавров при ведущей роли коллективных; это позволяет каждому делиться своим интеллектуальным, личностным содержанием с другими, приводит к развитию не только деловых, но и социально-нравственных качеств личности; в одном потоке активности достигаются цели и обучения, и воспитания;

– бакалавр накапливает опыт использования учебной информации в функции средства осуществления своей деятельности, все более приобретающей черты профессиональной, что обеспечивает превращение объективных значений, содержащихся в этой информации, в личностные компетенции, т.е. в собственно знание как личностное достояние будущего специалиста, в его профессиональные компетентности;

– логическим центром педагогического процесса становится развивающаяся личность и индивидуальность будущего специалиста, что составляет реальную гуманизацию образования;

– в компетентностно – контекстном формате обучения в модельной форме отража-

ется сущность процессов, происходящих в науке, на производстве и в обществе; тем самым педагогически решается проблема интеграции учебной, научной и профессиональной деятельности бакалавров;

– из объекта педагогических воздействий бакалавр превращается в субъект познавательной, будущей профессиональной и социокультурной деятельности;

– в компетентностно – контекстном формате обучения при должном научно-методическом обосновании для достижения конкретных образовательных целей могут найти свое органичное место любые педагогические технологии из любых теорий и подходов – традиционные и новые.

Библиографический список

1. *Абакумова И. В.* Образовательный процесс как пространство взаимодействия толерантных и личностно-смысловых отношений. Ростов н/Д: Изд-во РГУ, 2002. – 356 с.

2. *Абакумова И. В., Колесина К. Ю.* Диагностика отношения учителей к различным характеристикам интегрированного обучения иностранному языку на художественно-эстетической основе // Психологический вестник. 2000. – Вып. 5. – Ч. 1 –2. С. 206–209.

3. *Бахусова Е. В.* «О деятельности «Центра педагогических технологий В.М.Монахова». – Москва-Тольятти, Волжский ун-т., 2007. – 156 с.

4. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: методическое пособие. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.

5. *Зимняя И. А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 86 с.

6. *Жукова Н. В.* Контексты становления личной культуры субъектов познания: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2006. – 235 с.

7. *Ларионова О. Г.* Подготовка учителя математики в условиях контекстного обучения. – М.: МГОПУ, 2006. – 122 с.

8. *Монахов В. М.* Введение в теорию педагогических технологий: монография. – Волгоград, «Перемена», 2006. – 82 с.

Расщепкина Наталья Афанасьевна

Кандидат химических наук, доцент кафедры химии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Самарский государственный аэрокосмический университет имени академика С. П. Королёва (национальный исследовательский университет)». rasshhepkina.natalja@rambler.ru, Самара.

СУБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ПОТЕНЦИАЛА САМООПРЕДЕЛЕНИЯ КАК КОМПОНЕНТА ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТА*

Аннотация. В статье обосновывается, что необходимыми условиями формирования потенциала самоопределения как компонента инновационного потенциала студента технического вуза в образовательной деятельности выступают: субъектная ориентация её целей; активность студента в сфере рефлексии и обеспечение педагогической помощи ему в обогащении метакогнитивного опыта, побуждение его к активности в сфере рефлексии. Апробированные методики оценки особенностей произвольного интеллектуального контроля, метакогнитивной осведомленности и познавательной позиции являются средствами реализации выявленных условий, так как их использование позволяет наблюдать за формированием когнитивных ресурсов как компонентов потенциала самоопределения и результатов образовательной деятельности студента.

Ключевые слова: самоопределение, инновационный потенциал, субъектно-ориентированный подход, рефлексия, метакогнитивный опыт, диагностика.

Rasshchepkina Natalja Afanasievna

Candidate of Chemistry, Associate Professor S. P. Korolyov Samara State Aerospace University, rasshhepkina.natalja@rambler.ru, Samara.

SUBJECT-ORIENTED APPROACH TO THE FORMATION OF SELF-DETERMINATION POTENTIAL AS A COMPONENT OF A STUDENT'S INNOVATION POTENTIAL

Abstract. The paper shows that the subject orientation of the goals of educational activity, the student's activity in the sphere of reflection and providing the student with pedagogical assistance in enriching their metacognitive experience and inducing them to be active in the sphere of reflection are necessary conditions of the formation of self-determination potential as a component of the innovation potential of a technical student in educational activity. The approved procedures of assessing the peculiarities of arbitrary intellectual control, metacognitive awareness and cognitive position are means of implementing the conditions revealed as their use makes it possible to follow the formation of cognitive resources as components of self-determination potential and the results of the student's educational activity.

Keywords: self-determination, innovation potential, subject-oriented approach, reflection, metacognitive experience, diagnostics.

* Работа выполнена в рамках программы «Развитие научного потенциала высшей школы (2009–2011 годы)». Проект РПН № 14165 «Разработка учебно-методического комплекса и экспериментальная отработка образовательной технологии подготовки элитного корпуса специалистов для инновационной деятельности в наукоемких высокотехнологических отраслях машиностроения».

Work is performed within the «Development of Scientific Capacity of the Higher School (2009–2011)» program. No. 14165 RPN project «Development of an educational and methodical complex and experimental working off of educational technology of preparation of the elite case of experts for innovative activity in the knowledge-intensive high-tech branches of mechanical engineering».

Происходящие в настоящее время в российском обществе изменения выдвигают на первый план необходимость активного формирования в высшей школе самостоятельных, мобильных, творческих и уверенных в себе личностей, способных создавать инновации. Анализ федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) высшего профессионального образования (ВПО) показывает, что в них задача целенаправленной подготовки студентов к инновационной профессиональной деятельности, направленной на создание новшеств, востребованных на рынке, или инноваций, их распространение и использование, отчетливо не отображена [6]. Инновационная профессиональная деятельность, как деятельность творческая, позволяет находить нестандартные решения и создавать уникальные продукты, поэтому её успех обусловлен, во-первых, индивидуальностью профессионала, а, во-вторых, – его обученностью, то есть профессиональными знаниями, умениями, компетенциями. В связи с этим существует необходимость целенаправленного исследования и теоретического обоснования обновления научно-теоретической основы системы высшего образования, разработки и реализации образовательных программ ВПО, ориентированных на подготовку студентов к инновационной профессиональной деятельности в соответствии с актуальными потребностями социальной практики и ФГОС ВПО. Разрешение проблемы подготовки студентов к инновационной профессиональной деятельности связывается с созданием в высшей технической школе условий для становления инновационного потенциала студентов [7]. Инновационный потенциал интегрирует ресурсы, позволяющие личности успешно ставить инновационные цели на основании собственных выборов (потенциал самоопределения), и ресурсы, обеспечивающие переход к целенаправленной профессиональной деятельности и доведение поставленных целей до успешного осуществления (потенциал реализации). Раскрыта необходимость формирования потенциала самоопределения как компонента и ведущего фактора становления инновационного потенциала студентов в техническом вузе.

Неопределенность оказывается существенным понятием, характеризующим

условия перехода к новым формам мышления в инновационной профессиональной деятельности, предполагающей самостоятельность в принятии решений. Т. В. Корнилова [3], анализируя проблему принятия решений, указывает на значение интеллектуально-личностного потенциала. Человек должен соответствовать уровню задач, предполагающих выбор, и этот выбор становится личностным. Такое понимание довольно близко нашему представлению о потенциале самоопределения, позволяющему личности ставить инновационные цели на основании собственных выборов. Понятие интеллектуально-личностного потенциала, как справедливо отмечает Т. В. Корнилова, не является устоявшимся. В рамках первой, когнитивистской тенденции, его рассматривают как когнитивный ресурс, интеллектуальный диапазон, интеллектуальный потенциал. Именно эти понятия используются как объяснительные конструкты при анализе регуляции процессов мышления, интеллектуальных способностей как ресурсов саморегуляции. Вторая тенденция в его понимании скорее связана с представлениями о личностном потенциале, например, Д. А. Леонтьев [Приводится по: 6, с. 53], не имеющем отношения к интеллекту как источнику регуляторных возможностей. Т. В. Корнилова определяет интеллектуально-личностный потенциал как «готовность и умение человека использовать свои возможности (а не их оценка сама по себе)...» [3, с. 183]. Данное определение довольно близко нашему представлению о ресурсном характере потенциала самоопределения как компонента инновационного потенциала и высвечивает необходимость создания условий для формирования готовности и умения студента использовать свои личностные и интеллектуальные возможности в саморегуляции решений и действий, которые рассматриваем как условия формирования его потенциала самоопределения.

Анализируя ряд зарубежных и отечественных работ [8], содержащих ресурсные модели саморегуляции человека, Е. А. Сергиенко сформулировала положение о субъекте как системообразующим факторе всей системы регуляции, которое является важным для понимания потенциала самоопределения в составе инновационного по-

тенциала как конструкта, основанного на индивидуальных ресурсах и обеспечивающего самоопределение студента, выпускника. Поэтому субъектная ориентация целей образовательной деятельности выступает как необходимое условие формирования потенциала самоопределения. Отсюда следует, что нужно применить субъектный подход для содержательного анализа ресурсов этого потенциала и определения условий, которые способствуют их формированию в образовательной деятельности.

Теоретической основой субъектного подхода в психологии являются работы С. Л. Рубинштейна, А. В. Брушлинского, К. А. Абульхановой-Славской, согласно которым ведущей характеристикой субъекта является его активность. Человек проявляет активность в конкретных ситуациях и сферах взаимодействия, охватывающих целые группы частных ситуаций, например, различные виды практической деятельности, познание, общение. По К. А. Абульхановой-Славской «принципиальное отличие активности от деятельности состоит в том, что деятельность исходит из потребности в предмете, а активность – из потребности в деятельности» [1, с. 77]. Согласно диалектическому парадоксу, сформулированному И. А. Джидарьян, активность может быть шире и уже деятельности [Приводится по: 5, с. 8]. А. А. Волочков и А. Ю. Попов определяют активность как меру субъектности во взаимодействии человека с миром, которая выражает субъектность в выборе, реализации и результатах каждой конкретной ситуации взаимодействия [Там же. С. 11, 13]. В рамках образовательной деятельности это взаимодействия субъекта с миром, соответствующие его индивидуальности: носителями, нормами, традициями, содержанием обучения, а также с другими людьми. А. Ю. Попов показал, что центральным компонентом структуры активности студентов вуза как субъектов жизни является активность в сфере рефлексии, которую автор интерпретирует как ведущую [5, с. 25]. Рефлексия, понимаемая как форма активного переосмысления человеком тех или иных содержаний индивидуального сознания, деятельности, общения, выступает как один из основных механизмов самоопределения, необходимость развития которого для фор-

мирования потенциала самоопределения как компонента инновационного потенциала раскрыта в работе [7]. Поскольку для студента ведущим видом деятельности является образовательная, а ведущей активностью – рефлексия, то проявление им активности в сфере рефлексии в образовательной деятельности можно рассматривать как одно из условий, влияющих на формирование потенциала самоопределения студента, на становление его как субъекта инновационной деятельности. Е. А. Сергиенко [8] выделяет когнитивные, эмоциональные и волевые ресурсы субъекта, выраженность которых имеет сугубо индивидуальное соотношение у каждого человека. В экспериментальных исследованиях, посвященных проверке гипотезы контроля поведения, автору удалось показать, что когнитивная саморегуляция играет системообразующую роль, объединяя эмоциональную и волевою регуляцию активности человека.

Исходя из сказанного, необходимость выявления когнитивных ресурсов, которые можно рассматривать как компоненты потенциала самоопределения и результаты образовательной деятельности студента, выходит на первый план.

М. А. Холодная определяет интеллектуальные ресурсы как «совокупность меры интеллектуальных способностей и метакогнитивной способности индивидуальных когнитивных стилей» [Цит. по: 8]. Когнитивные стили – индивидуально-своеобразные способы переработки информации о своем окружении [9, с. 32]. В теории М. А. Холодной о природе когнитивных стилей важным для выявления названных выше когнитивных ресурсов является то, что когнитивные стили формируются по мере приобретения (обогащения) субъектами метакогнитивного опыта. В его состав входят четыре основные структуры: произвольный интеллектуальный контроль, произвольный интеллектуальный контроль, метакогнитивная осведомленность, познавательная позиция. Обобщая результаты ряда исследований, авторы работы [2, с. 170] отмечают, что специальное обучение, направленное на развитие метакогнитивного опыта учащихся, обеспечивает повышение их эффективности в ситуации принятия решения в условиях неопределенного перцептивного выбора. В основу ФГОС

ВПО положен компетентностный подход. В связи с этим заслуживает внимания позиция К.А. Эрикссона, согласно которой основным фактором развития компетентности как способности принимать эффективные решения в некоторой предметной области, является так называемая «вдумчивая практика». По существу, в ходе такой практики субъект произвольно деавтоматизирует некоторые фиксированные схемы своего умственного опыта (когнитивные схемы) с целью их сознательного совершенствования и профессионального развития [10].

Таким образом, обогащение метакогнитивного опыта связывается, прежде всего, с активным формированием структур, которые лежат в основе разумного, сознательного поведения человека и повышают уровень выполнения переработки информации (качественное развитие его интеллектуальной активности в целом).

Поскольку метакогнитивный опыт субъекта позволяет ему осуществлять регуляцию собственной интеллектуальной активности, а его обогащение выступает фактором развития компетентности, то рассматриваем составляющие этого опыта в качестве когнитивных ресурсов потенциала самоопределения и результатов образовательной деятельности студента. Обогащение метакогнитивного опыта в образовательной деятельности предстаёт как условие становления студента как субъекта, формирования его когнитивных ресурсов как компонентов потенциала самоопределения. Речь идёт, прежде всего, об активном формировании студентами в образовательной деятельности когнитивных схем, обеспечивающих сознательное поведение: произвольный интеллектуальный контроль (планирование, прогнозирование, оценивание, стратегия самообучения), метакогнитивной осведомленности как совокупности знаний о своих собственных ресурсах, полученных благодаря рефлексии, и открытой познавательной позиции. Такая позиция способствует созданию инноваций, поскольку позволяет преодолеть познавательные центрации и принять ситуацию, предполагающую в качестве адекватной логику решения, отличную от привычной для человека.

Проведено исследование студентов первого курса очной формы обучения (100 че-

ловек) одного из факультетов Самарского государственного аэрокосмического университета. Особенности произвольного интеллектуального контроля изучали с помощью методики «Оценка способов самоконтроля правильности решения физической или химической задачи», в которой стимульным материалом был список, содержащий принципиально возможные способы контроля правильности решения задачи. На основе анализа литературы выделено девять способов, которые представляют собой нормативно-задаваемые способы контроля субъектом своей интеллектуальной деятельности, «присваиваемые» в образовательной деятельности, своего рода, внешние средства саморегуляции. Способы контроля правильности решения задачи, в достаточной мере, рефлексивны как на этапе их усвоения, так и применения. Поэтому они выступают, прежде всего, как составляющая произвольного интеллектуального контроля. Заслуживает внимания концепция творчества Я. А. Пономарёва, согласно которой логический уровень мышления (рефлексивный) способствует только выявлению, оформлению творческого продукта, который возникает на интуитивном уровне [4]. Вследствие этого включили в список такой способ как чувство правильного решения. Процедура исследования с использованием составленного списка проходила в два этапа. Студенту предлагалось на первом этапе оценить по семибалльной шкале значимость каждого из способов с собственной, субъективной позиции, а на втором - проранжировать способы в той последовательности, в которой их наиболее рационально использовать для проверки правильности решения задачи. Обозначили через k_i оценку i – способа на первом этапе исследования и p_i – оценку i – способа на втором. Вычислили коэффициенты, показывающие меру согласованности оценок: альфа Кронбаха и коэффициент конкордации Кендалла. Альфа Кронбаха вычислялась по формуле:

$$\alpha = k/k - 1 \left(1 - \frac{\sum s_i^2}{s_{\text{сум}}^2} \right) \quad (1)$$

где

$\sum s_i^2$ – сумма дисперсий для i – позиций, а $S_{\text{сум}}^2$ – дисперсия для суммы всех позиций.

Коэффициент конкордации (согласованности) Кендалла вычислялся по формуле:

$$W = \frac{12 \sum_{i=1}^n D_i^2}{m^2 (n^3 - n)} \quad (2)$$

где n – число оцениваемых объектов (способов), m – количество ранговых последовательностей (студентов),

$$D_i = d_i - \bar{d}, \quad d_i = \sum_{j=1}^m R_{ij} - \text{сумма рангов } i\text{-го объекта.}$$

где \bar{d} – среднее суммы рангов.

$$\bar{d} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n d_i - \text{среднее суммы рангов.}$$

Рефлексивность как способность студентов к рефлексии исследовали с помощью методики А. В. Карпова [2, с. 174]. Особенности метакогнитивной осведомленности изучали, используя модификацию методики изучения самооценки С. А. Будасси. По инструкции студенту предлагалось записать в одном

столбике качества, способствующие достижению успеха в его профессиональной области, а в другом – те, которые препятствуют ему. Затем он должен был в каждом столбике отметить те качества, которые свойственны ему самому. Обработывая полученные результаты, рассчитывали: 1) общее количество качеств, названных в «положительном множестве»; 2) общее количество свойств, составивших «отрицательное множество»; 3) коэффициент самооценки отдельно по каждому множеству: количество качеств, отмеченных у себя по каждому множеству, деленное на общее количество качеств, названных в этом множестве; 4) разность «коэффициентов самооценки»: положительное ее значение свидетельствует о преобладании «позитивных оценок», отрицательное – о преобладании негативных, число, близкое к 0 – о примерно равном соотношении позитивных и негативных оценок. Особенности познавательной позиции проявляются в субъективной готовности к размышлению в нестандартных условиях [9]. Эту готовность изучали, используя методику «Идеальный компьютер», разработанную М. А. Холодной [2, с. 171]. Мерой открытости познавательной позиции является преобладание категориальных и объективированных вопросов,

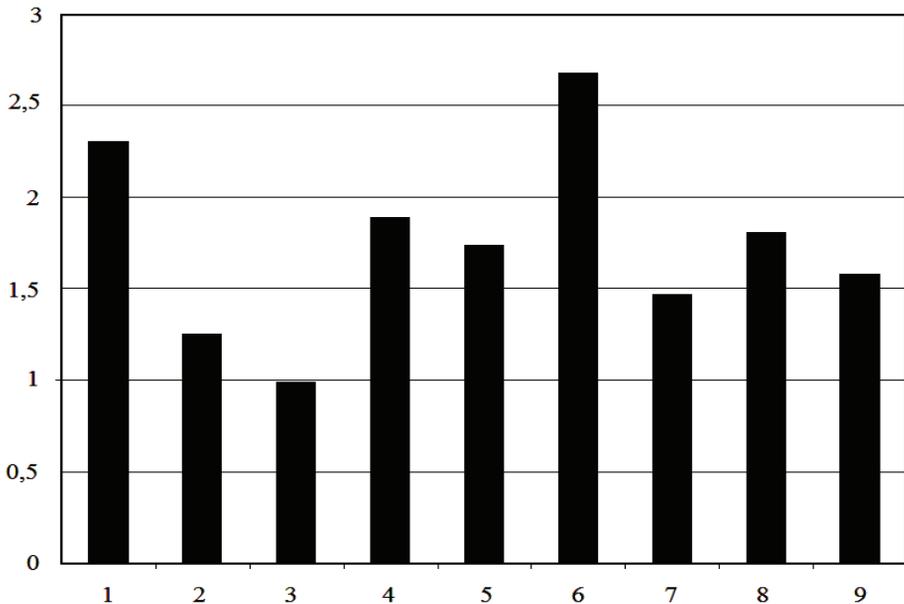


Рисунок – Средние значения «общих оценок» для 9 способов самоконтроля правильности решения задачи

которые испытуемый задает компьютеру, отвечающему на любой вопрос.

Анализ данных, полученных с помощью методики «Оценка способов самоконтроля правильности решения физической или химической задачи», свидетельствует о сходстве испытуемых в оценках (значение альфа-Кронбаха равно 0,703231, а коэффициент конкордации Кендалла указывает на незначимость различий мнений студентов). Это позволяет оперировать средними значениями оценок. Рассматривая отношение $\frac{k_i}{P_i}$

как «общую оценку» i - способа, представили на рисунке средние значения «общих оценок» для девяти способов, приведённых в списке. Из рисунка следует, что для студентов наиболее приемлемым способом является «оценка достоверности полученного результата с точки зрения его непротиворечивости по отношению к физическим и химическим закономерностям» (6), явно выделяется такой способ как «сличение полученного результата с «правильным» ответом» (1).

Достаточно чётко представлены две стратегии интеллектуального поведения: с одной стороны, рациональная («оценка достоверности»), а с другой – репродуктивная («сличение с «правильным» ответом»).

Анализ результатов, полученных на первом этапе методики «Оценка способов самоконтроля правильности решения физической или химической задачи», указывает на недостаточное развитие рациональной и интуитивной стратегий поведения первокурсников. У них не сформированы такие способы самоконтроля правильности решения задачи как оценка размерности полученной величины (2), проверка равенства размерностей у отдельных членов общей формулы, полученной для решения задачи (3). Невысокие оценки получили такие способы как «проверка решения другим способом» (7) и «чувство правильного решения» (9). Названные стратегии нужны для решения инженерных задач, особенно творческих, поэтому их формированию в образовательной деятельности необходимо уделить особое внимание. Низкий уровень рефлексивности студентов (0–2 стена), оценку которого

проводили по методике А. В. Карпова, объясняет результаты, полученные с помощью модифицированной методики изучения самооценки С. А. Будасси. Значительная часть студентов (36%) не отметила качества, свойственные им. Не знают свои слабые стороны 21% первокурсников. В полном объеме выполнили задание 43 % студентов. Среди них «позитивные оценки» преобладают у 57%, «негативные оценки» – у 14% учащихся, а примерно равное соотношение позитивных и негативных оценок было обнаружено у 29% первокурсников. Изучение особенностей познавательной позиции показало, что студенты более склонны задавать объективированные (73 %) и категориальные вопросы (71%) и менее – субъективные и фактические. Следовательно, первокурсники проявляют открытую познавательную позицию.

Поскольку результаты исследования указывают на низкий уровень рефлексивности, метакогнитивную неосведомлённость, недостаточное развитие необходимых для решения инженерных задач интеллектуальных стратегий поведения первокурсников, то обеспечение педагогической помощи студентам в обогащении метакогнитивного опыта и побуждение их к активности в сфере рефлексии выступают условиями формирования когнитивных ресурсов как компонентов потенциала самоопределения в образовательной деятельности.

Таким образом, необходимыми условиями формирования потенциала самоопределения как компонента инновационного потенциала студента технического вуза в образовательной деятельности выступают: субъектная ориентация её целей; активность студента в сфере рефлексии и обеспечение педагогической помощи ему в обогащении метакогнитивного опыта, побуждение его к активности в сфере рефлексии. Апробированные методики оценки особенностей произвольного интеллектуального контроля, метакогнитивной осведомленности и познавательной позиции позволяют наблюдать за формированием когнитивных ресурсов как компонентов потенциала самоопределения и результатов образовательной деятельности студента.

Библиографический список

1. *Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. *Кибальченко И. А., Голубева Е. В.* Психодиагностика. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2009. – 302 с.
3. *Корнилова Т. В.* Саморегуляция и личностно-мотивационная регуляция принятия решений // Субъект и личность в психологии саморегуляции. – Ставрополь: СевКавГТУ, 2007. – С. 181–194.
4. *Пономарёв Я. А.* Фазы творческого процесса // Исследование проблем психологии творчества. – М.: Наука, 1983. – С. 3–26.
5. *Попов А. Ю.* Активность субъекта жизни: структура и функции интегральной индивидуальности (на примере студентов вуза): автореф. ... дис. канд. псих. наук. – Екатеринбург: Уральский гос. ун-т, 2010. – 27 с.
6. *Расщепкина Н. А., Козлов Д. М.* Проектирование результатов образования студентов технического вуза, ориентированных на инновационную профессиональную деятельность // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 9. – С. 51–58.
7. *Расщепкина Н. А.* Потенциал самоопределения как фактор становления инновационного потенциала студентов технических вузов // Философия образования. – 2012. – № 1. – С. 289–296.
8. *Сергиенко Е. А.* Контроль поведения: индивидуальные ресурсы субъектной регуляции // Психологические исследования: электронный научный журнал. – 2009. – № 5 (7) [Электронный ресурс]. URL: <http://psystudy.ru>. (дата обращения 17.02.2011).
9. *Холодная М. А.* Когнитивные стили: О природе индивидуального ума: учебное пособие. – М.: Пер СЭ, 2002. – 304 с.
10. *Ericsson K. A., Charness N., Feltovich P. J., Hoffman R. R.* The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance // The Cambridge handbook of expertise and expert performance. – Cambridge; N.Y.: Cambridge University Press. – 2006. – P. 683–793.

Иванов Игорь Васильевич*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания Новосибирского государственного педагогического университета, igvasiv@yandex.ru, Новосибирск***НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ СОМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДИДАКТИКЕ**

Аннотация. Современные требования к образованию, актуализируют задачи модернизации системы непрерывного образования личности в процессе онтогенеза, и остро ставят вопрос сохранения и поддержания здоровья всех участников образовательного процесса. Одним из основных факторов способствующих активному саморазвитию личности является наличие здорового «телесного» состояния человека, неразрывной взаимосвязи тела и духа человека. Организация непрерывного соматического воспитания, обусловлена нуждами развивающегося демократического общества, в котором отношение к сохранению здоровья населения свидетельствует о степени цивилизованности государства.

Ключевые слова: соматика, воспитание, социум, культура, тело, разум, психика, интеграция, гармония, целостность.

**Ivanov Igor Vasilievich***Candidate of Pedagogy, associate professor of the Physical Training Chair, the Novosibirsk State Pedagogical University, igvasiv@yandex.ru, Novosibirsk***SCIENTIFIC BASIS OF SOMATIC EDUCATION
PROFESSIONAL DIDACTICS**

Abstract. Up-to-date requirements for education actualize the tasks of modernizing the continuous education system of a personality in the process ontogenesis and acutely put the question of preserving and supporting health of all participants of the major factors promoting the active self – developing of the personality is the presence of a healthy ‘body’ state of a person and a permanent intercourse both a body and spirit. Organization of permanent somatic training is conditioned by the needs of the developing democratic society in which the attitude to preserving health of the population witnesses the degree of state civilization.

Keywords: somatics, training, socium, culture, body, intellect, phychics, integration, harmony, integrity.

В рамках системности целостность человеческой личности понимается не просто как присутствие всех элементов соматической и психической сфер, но также как и система взаимных обусловленностей, которые способствуют характерным для человека функциям обеих сфер. При этом речь идет не о статичной, а о динамичной целостности. Аристотелевско-томистская психология выделяет в рассматриваемом аспекте, с одной стороны, «внутреннюю» соматическую обусловленность психических функций (так, все функции органов чувств обусловлены соматически), с другой стороны – исключительно «внешнюю» обусловленность (как соматически обусловленные рассматри-

ваются все духовные функции человека).

В этой связи интересно рассмотреть попытки создания научно обоснованного портрета психически здорового человека. Так, например, по мнению З. Фрейда, здоровым можно считать того человека, у которого воспитано «чувство реальности»; или, как утверждает Э.Фромм, «здоровый человек для Фрейда – это такой, который достиг генитального уровня и стал самому себе хозяином, независимым от отца и матери и полагающимся на собственный разум и собственные силы» [10, с. 325]. Сам же учёный, утверждал, что человека можно назвать нормальным, здоровым, если он способен играть, выполнять социальную

роль, отведенную ему обществом, является «продуктивным». Эта продуктивность (плодотворность) выражается в его любви как плодотворной форме отношений к другим (обществу) и к самому себе (индивиду). Продуктивные (плодотворные) ориентации личности (деятельная, любящая, разумная) проявляются как способности человека использовать свои силы и реализовать заложенные в нем возможности [Там же].

Согласно Б. Скиннеру, личность определяется как сумма паттернов (реакций) поведения, как проявление в действиях жизненного опыта человека. Основная цель такого поведения – адаптация, и главным образом, к социальной среде путем замены неадекватного поведения адекватным. Поэтому, любой невротический симптом – неадекватное поведение как результат неправильного «научения». А. Эллис выделяет 13 критериев здорового человека, среди которых главными являются самоуправление, гибкость, ответственность за свои эмоциональные нарушения, а К. Роджерс считает, что здоровым можно назвать «полноценно функционирующего» человека – того, кто использует свои способности и таланты, реализует свой потенциал и движется к полному познанию себя и сферы своих переживаний (способность человека принимать во внимание свои внутренние ощущения и рассматривать их как основу для выбора поведения); способен жить конструктивно и адаптивно в своей культуре [9, с. 364]. Р. Мэй выделяет четыре слагаемые здоровой личности: свобода; индивидуальность; социальная интегрированность; глубина религиозности (осознанное чувство духовности). Таким образом, здоровая личность (по Р.Мэю) – это «осуществление процесса жизни в свободном, социально интегрированном индивидууме, наделенном духовным началом» [8, с. 79].

Из отечественных авторов вопросами исследования феномена психического здоровья занимались Ю. Александровский, Н. Амосов, Б. Братусь, Л. Кандыбович, В. Лободин, Г. Малейчук, В. Мясичев, В. Осипов, М. Роговин, П. Якобсон и др. Так, например, по мнению Ю.Александровского, в качестве важнейших факторов, обеспечивающих человеку состояние здоровья, можно рассматривать наличие у него адаптационного барьера (чем он выше у человека,

тем больше у него адаптационные возможности и в целом жизнеспособность); гибкая система психической адаптации; адаптированная психическая и социальная деятельность человека [1, с. 467]. Интересны и близки нам позиция Н. М. Амосова, который утверждал, что здорового человека характеризуют прежде всего собственные усилия (постоянные, значительные) и желание быть здоровым [2, с. 298] а также утверждения Е. Р. Калигиевской, которая рассматривает здоровье личности как целостный феномен. Она выделяет четыре уровня здоровья: уровень психофизиологической регуляции (личность удовлетворяет основные потребности); уровень социоадаптивной регуляции (личность адаптируется к социуму и требованиям конкретной ситуации); уровень смысловой регуляции (личность устанавливает отношения с миром как цельным, развернутыми во временной перспективе далеко за пределами реальной жизни человека); экзистенциальный уровень, или уровень самодетерминации личности (происходит смысловая регуляция жизнедеятельности личности посредством автономного личностного выбора на основе объединения свободы и ответственности и приобретения человеком ориентиров, ценностей), и только на этом уровне, по её мнению, «человек способен перестраивать свои отношения с миром, выступать субъектом изменений своей жизни» [6, с. 115–121]. Таким образом, первый уровень можно соотнести с физическим здоровьем, второй уровень – с социальным здоровьем, третий уровень – с духовным здоровьем и четвертый уровень – с психическим здоровьем. На этом (четвертом) уровне, согласно Е. Р. Калигиевской, здоровый человек обладает психическим здоровьем. Иначе говоря, такой человек может быть охарактеризован через такие понятия, как зрелость, сохранность и активность механизмов личностной саморегуляции. Он также «способен трансцендировать свою биологическую, социальную и смысловую детерминированность, выступая активным и автономным субъектом своей жизни в изменяющемся мире» [Там же].

Таким образом, даже беглый контент-анализ исследований феномена здоровой личности позволяет получить обобщённый портрет здорового (не только от природы, но и

воспитанного социумом) человека, которому характерны следующие черты: ответственность; зрелость чувств, поведения; адаптивность, гибкость; уравновешенность; осмысленность жизни и осознанность поступков; автономность, самостоятельность; развитость; стремление к творчеству, продуктивность; умение взаимодействовать с другими; стремление к развитию, самоактуализации.

К модели психофизического здоровья обращались и специалисты по психотерапии. Так, смещение фокуса внимания в психотерапии от психопатологии и проблемы нарушений психической нормы к представлению о психологически здоровой личности произошло во второй половине XX в. Это изменение отразилось в ряде психологических и психотерапевтических направлений: гуманистической психологии, гештальт-терапии, телесно-ориентированной психотерапии, когнитивной психотерапии, гипнотерапии М. Эриксона и др. Во всех перечисленных подходах личность рассматривается как единое целое, реализуемое на телесном, чувственном и ментальном уровнях.

В гуманистической психологии идеальной моделью является «полностью функционирующая личность»: открытая для нового опыта, саморазвивающаяся, ответственная, творческая, живущая в максимально возможной гармонии с другими. Восстановление аутентичности личности, подлинности переживаний, способности творческого приспособления к окружающей среде – задачи гештальт-терапии.

В когнитивном подходе декларируется идеал свободного, самостоятельного, способного к развитию человека. Ж. Пиаже, Л. С. Выготский также отмечали базовую роль сенсомоторного развития в формировании когнитивных способностей. А. Н. Леонтьев писал: «...психика не просто проявляется в движении, в известном смысле движение формирует психику. Ведь именно движение осуществляет ту практическую связь человека с окружающим предметным миром, которая лежит в основе психических процессов. Движение, соединяя человека с предметным миром, обогащает чувствительное отражение его человеком. Движение повинует при этом управляющим им ощущениям, зависит от них. Но для этого сами

ощущения должны повиноваться предмету, поверяться предметом, а это происходит в практическом сближении с ним посредством движения». Всё это контролируется сознанием, которое «есть центральная тайна человеческой психики» [7, с. 24]. Идеал развития, спонтанности, живости чувств прослеживается также в телесно-ориентированной терапии, которая объединяет группу психотерапевтических технологий, ориентированных на работу с телом, на осознание человеком своих телесных ощущений, на исследование того, как чувства и желания проявляются в различных телесных состояниях.

Таким образом, можно отметить, что многое в соматическом (телесно-ориентированном) воспитании роднится с физическим развитием. Несомненно уровень физического развития и опыт саморегуляции в целом положительно влияют на восстановление психологического здоровья. Получение нового двигательного опыта, овладение новыми комплексами движений, развитие физических способностей расширяют представление о собственных возможностях, повышают уверенность в себе, открывают пути для дальнейшего самосовершенствования – и не только физического, так как движение, систематические занятия физической культурой и спортом позитивно влияют на развитие всех психических процессов [4, с. 221]. По наблюдениям доктора психологических наук Т.П. Висковатовой, проводившей эксперимент в контексте НИР Одесского национального университета им. И. И. Мечникова, уровень интеллекта у умственно отсталых детей может подняться за 5 лет занятий спортом на 15–20 единиц по шкале Дж. Векслера [3, с. 24]. У детей без отклонений в психическом развитии при ежедневных занятиях утренней гимнастикой, выполнении по 1 часу дозированных физических упражнений комплексной направленности улучшается зрение, слух, координация движений, повышается умственная работоспособность, снимается агрессивность, формируются волевые процессы.

Как отмечают многие учёные – физиологи, важнейшим стимулятором роста и развития, безусловно, является мышечная деятельность. Работа скелетных мышц преобразует, кроме собственно самих мышц, также обмен веществ в организме, улучшает деятель-

ность сердечно-сосудистой и дыхательной систем. Без работы мышц вся жизнедеятельность организма остаётся несовершенной: обмен веществ не способствует накоплению энергетического потенциала, а идет по типу расходования его; сердце работает неэкономично, а вся система кровообращения и дыхания остаётся неприспособленной для того, чтобы обеспечить интенсивную деятельность организма. Мышечная деятельность для человека – основное условие нормального развития и функционирования важнейших органов и систем. Такое влияние мышечная деятельность оказывает благодаря моторно-висцеральным рефлексам, т.е. воздействиям, берущим свое начало в мышцах и по нервным проводникам, через центральную нервную систему, передающимся ко всем внутренним органам. Каждый моторно-висцеральный рефлекс несёт в себе импульс, повышающий жизнедеятельность ткани или целого органа. При этом привычное напряжение определенных мышц провоцирует ограничения, которые приводят к несбалансированному движению, а оно, в свою очередь, приводит к неподвижности мышц, которыми мы не пользуемся, чтобы избежать дискомфорта и боли. Этот порочный круг ведет к деформации скелета, позвоночных суставов и дисков. В рамках идеи соматического воспитания и обучения важно понимание, что только в контексте взаимобусловленной работы с телом приходит умение сохранять способность к нормальному и полноценному движению в любом возрасте. Физиологи и антропологи полагают, что люди изначально знают, как правильно двигаться, но в результате вмешательства родителей и образования через определенные ограничивающие формы или травмы происходит сбой двигательного баланса. Человеку невозможно изменить врожденную анатомию и физиологию, и все же он зачастую делает все возможное, чтобы соответствовать придуманному (навязанному социумом) идеалу. В случае невозможности соответствия такому идеалу он ненавидит себя, так как определяет свою ценность через внешний вид своего тела, как правило, отвергая в себе то, что больше всего нуждается в поддержке. Когда человек перестает сравнивать свою внешность с идеалом, а начинает ценить то, что имеет, он станет лю-

бим и уважаем окружающими.

В содружестве с психологией, социологией, педагогикой именно соматическое образование может решить задачу здоровьесбережения на разных этапах образовательного процесса. Эти способности у каждого человека индивидуальны. Доминирование какой либо способности может служить основой для профессиональной ориентации. С точки зрения физики, тело каждого человека уникально. Так же уникальна и походка и двигательные характеристики, регулируемые сознанием. Деятельность человека определяется как совокупность взаимосвязанных актов, направленных на достижение цели и побуждаемых потребностями. Она может быть инициирована извне. Если при этом она совпадает с желанием субъекта или инициируется самим субъектом, то она называется инициативной. Иницилируемая извне деятельность, не совпадающая с собственными желаниями субъекта, называется принудительной.

Систему соматического образования нужно мыслить как область научного исследования и практической деятельности. В научном качестве она направлена на исследование и познание личных качеств и индивидуальных возможностей человека. В практической, она представляет разветвленную сеть специальных двигательных практик, технологий, форм и видов обучения, воспитывающих личность, с уважением относящуюся к своему здоровью. Составляющими системы соматического образования будут: интегрированный курс смежных дисциплин; оптимальная двигательная активность по выбору; постоянный медико-диагностический комплекс.

Методически преподавание не ограничивается изложением сухих концепций и голых фактов. Внимание акцентируется на обосновании практических путей и возможностей реализации собственных усилий студента в формировании здорового образа жизни и его воздействия на индивидуальное здоровье, самочувствие и самоощущение человека [5, с. 364]. При этом дополнение теоретического курса практическими занятиями (на практике эти составляющие взаимопроникают друг в друга) позволят не только заинтересовать студента, информировать его, систематизировать полученные

знания, но и непосредственно апробировать их, приобрести соответствующие умения и навыки. Во многом это обеспечивается тем, что все системы здоровья включают в себя и соответственно актуализируют помимо определенного вида физической тренировки другие потенциальные составляющие здорового образа жизни. Это – система питания; система психорегуляции (направленная на повышение мотивации и сбалансированности психического состояния); реабилитационные факторы воздействия на организм (массаж, сауна, закаливание и т.д.); способы диагностики, контроля и самоконтроля.

Библиографический список

1. *Александровский Ю. А.* Пограничные психические расстройства. – Москва: Медицина, 1993. – 576 с.
 2. *Амосов А. Н.* Голоса времён. – Оранта-пресс, Киев, 1999. – 500 с.
 3. *Висковатова Т. П.* Влияние применения средств физической культуры на развитие

высших психических функций / Научное обоснование физического воспитания, спортивной тренировки и подготовки кадров по физической культуре и спорту. – Минск, БГУФК, 2009 – Том 3. – Часть 1. – 381 с.

4. *Иванов И. В.* Задачи соматического воспитания в образовательной политике // *Философия образования.* – №2 [23] 2008 – С. 219–226

5. *Иванов И. В.* Формирование соматической культуры – основа педагогики здоровьесбережения // *Сибирский педагогический журнал.* – 2008. – №6 – С. 362–369

6. *Калитиевская Е. Р., Ильичева В. И.* Адаптация или развитие: выбор психотерапевтической стратегии // *Психологический журнал.* – 1995. – №1. – С. 115–121.

7. *Леонтьев А. Н.* Деятельность, сознание, личность. – М: Директ-Медиа, 2008. – 916 с.

8. *Мэй Р.* Искусство психологического консультирования. – Москва: Независимая фирма «КЛАСС» 1999. – 79с.

9. *Столяренко Л. Д.* Основы психологии. – Ростов н/Д: Феникс, 1999. – 672 с.

10. *Фромм Э.* Душа человека. – М.: Республика, 1992. – 325 с.

Абдуразакова Диана Мусаевна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики обучения праву Дагестанского государственного педагогического университета, diana.musaevna@mail.ru, г.Махачкала.

Магомедова Рагинат Магомедовна

Старший преподаватель кафедры права филиала Ростовского института народного хозяйства, ragimatm@mail.ru, г.Махачкала.

СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВАЯ АКТИВНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация: Авторы подчеркивают, что использование интерактивных методов (деловая игра, кейс – метод, проектный метод) способствует развитию социальной и правовой активности обучаемых. Социально – правовую активность студентов рассматривают как признак правомерного поведения, и как важное условие формирования правосознания.

Ключевые слова: правосознание, формирование, социально – правовая активность, потребность, практическая деятельность, самостоятельность, правомерное поведение.

Abdurazacova Diana Musaevna

Doctor of pedagogical Sciences, Professor of the chair of theory and methods of teaching the law of the Dagestan state pedagogical University, diana.musaevna@mail.ru, Makhachkala.

Magomedova Raginat Magomedovna

Senior lecturer at the Department of law of the branch of the Rostov Institute of national economy, ragimatm@mail.ru, Makhachkala.

SOCIO-LEGAL ACTIVITY AS A CONDITION OF LEGAL CONSCIOUSNESS FORMIRVOANIYA STUDENTS

Abstract: The authors emphasize that the use of the interactive techniques (role play, case – method, project method) contributes to the development of social and legal activity of students. Social – legal student activity is considered as a sign of lawful behavior, and as an important condition for the formation of justice.

Keywords: awareness of the law, the formation of socio-legal activity, the need, practices, self-sufficiency, good behavior.

В современном российском обществе сложилась ситуация, когда вопросы связанные с правовым сознанием требуют особого внимания, так как их разрешение напрямую связано с проблемами правового воспитания. Правосознание представляет собой основу и органическую часть правовой жизни общества. Оно представляет собой сферу или область сознания, отражающую правовую действительность в форме юридических знаний и оценочных отношений к праву и практике его реализации, социально – правовых установок и ценностных ориентиров, регулирующих поведение людей в юридически значимых ситуациях [3]. Правосознание молодежи имеет специ-

фические социальные и психологические черты, которые обусловлены возрастными особенностями, социально – экономическим и общественно – политическим положением данной группы, а также тем, что духовный мир молодых людей находится в состоянии становления и формирования. В структуре правового сознания молодежи можно выделить следующие составляющие его и взаимозависимые элементы: знание права, представление о праве, отношение к действующему праву, требования, предъявляемые к праву, отношение к исполнению правовых предписаний.

Одним из условий формирования правосознания студентов мы считаем их социаль-

но-правовую активность.

Разработка проблемы активности тесно связана с проблемой потребности личности. Потребность как категория выражает настоятельные объективные требования, удовлетворение которых обеспечивает нормальное развитие молодежи и их сознания. При этом нельзя считать, что только потребности являются источником развития активности и сознания молодежи. Важную роль здесь играет их практическая деятельность, в процессе которой и формируются потребности. Потребность студентов в знаниях и образовании появляется на основе биологической потребности и свойства организма человека вообще, что постепенно приобретает социальный характер. Осознанная потребность выступает как субъективное состояние, которое регулирует поведение молодежи, определяет направленность мышления, чувство воли. Однако нельзя формировать потребность без обеспечения роста правовой активности учащихся [1].

Анализ литературы по исследуемой проблеме показал, что сущностной характеристикой социально-правовой активности личности выступает самостоятельность, которая выражается в самостоятельности, нестандартности поведения субъекта в рамках правомерного поведения, значит социально-правовая активность является добровольной творческой деятельностью в правовой сфере. Так называемая «творческая деятельность» в сфере права возможна при наличии правовых знаний и сформированных правовых компетентностей у студентов.

С одной стороны, правовая активность студентов является следствием высокого уровня правосознания личности, поэтому ее можно рассматривать как готовность молодежи к практической деятельности, следствием которой выступает правовой опыт. Причем правовой опыт студентов приобретают в процессе образовательной и практической деятельности в сфере права, и выступает как ее итог. В условиях усиления правового регулирования сферы образования приобретение правового опыта обучаемыми значительно облегчается. С другой стороны – активность представляет собой условие обеспечивающее формирование правосознания и правовой культуры личности. Это своего рода основа, без которой не-

возможно развитие правосознания.

Результаты исследования показали, что восприятие «правовой активности» осуществляется исключительно в контексте различных видов правомерного поведения. В таких случаях, субъектам правовой активности свойственно позитивное восприятие права. Правовая активность студентов представляет собой определенный уровень их правовой деятельности, связанной с обучением в области образовательных правоотношений, а также с иными правоотношениями, которая предполагает правомерность поведения субъектов.

Основой формирования социально-правовой активности студентов становится его познавательная деятельность в сфере права. Познавательная активность является важным условием осуществления процесса учения и характеристикой самих познавательных действий студентов. Без активности самих обучаемых процесс обучения не будет результативным.

Современная ориентация образования на формирование компетенций предполагает создание дидактических, психологических условий, в которых обучающийся может проявить не только интеллектуальную и познавательную активность, но и личностную социальную позицию, свою индивидуальность, выразить себя как субъект обучения. В то же время обучение не может происходить без воспитания, потому что возможна такая ситуация когда формально образованный в правовой сфере человек не будет руководствоваться в своем поведении требованиями закона, а свои знания правовых норм станет использовать как раз для того, чтобы этот закон обходить. Поэтому в процессе обучения студентов основам права, формирования правосознания учащейся молодежи, следует обращать внимание не только на правовую информированность, когнитивную составляющую правового сознания, но и такие качества, как убежденность в справедливости закона, готовность руководствоваться его предписаниями, умения защищать не только его предписаниями, умение защищать не только свои права, но и законные интересы других граждан, государства.

Исследование показало, что социально-правовая активность формируется в

определенной деятельности и является ее характеристикой. Для студентов доминирующим видом деятельности является образовательная деятельность, носящая правовой характер. Студенты осуществляют образовательно-правовую деятельность, представляющую собой определенный вид социальной активности, мотивированно осуществляемый субъектами образовательного процесса, признаваемый обществом, государством правильным и юридически значимым.

Правовая активность студентов может быть выявлена не только в сфере образования, но и за ее пределами, когда они выступают в роли активных участников иных правоотношений, в том числе гражданских, трудовых, семейных и др. В процессе исследования мы провели анкетный опрос среди 330 студентов вузов г.Махачкалы с целью выяснения роли правового образования в формировании правовой культуры. Как показали результаты опроса уровень правовой активности у студентов неюридических факультетов низкий. Они объясняют такое положение слабой правовой подготовкой и незнанием «куда и как обратиться, чтобы реализовать свои права», рассматривают право, как средство достижения личных интересов, а по отношению к закону – умение его обходить.

Согласно данным, полученным в ходе опроса, 58 % студентов испытали недостаток правовых знаний при разрешении конфликтных ситуаций, во взаимоотношениях с сотрудниками правоохранительных органов, при составлении юридических документов, 28 % обучаемых ощущали потребность в правовых знаниях при трудоустройстве, защите своих личных прав, чести и достоинства, 14 % студентов обращались за юридической помощью к специалистам. На вопрос «Что представляет для вас наибольшую трудность в применении правовых знаний?» – 87 % студентов указали теоретичность и оторванность содержания правовой информации учебного курса права от практики, 13 % скептически относятся к потенциальным возможностям права в регулировании отношений «человек – государство» что подтверждается такими ответами как « в жизни все по – другому», «законы писаны только для бедных людей», «не верю в законность в нашей стране, где процветает коррупция» и тд.

В сложившихся обстоятельствах преподаватели должны переходить с преимущественно информативного типа обучения на интерактивное обучение, активизирующей личностный потенциал учащейся молодежи и расширяющий возможности реализации ее прав в конкретных жизненных ситуациях. Интерактивное обучение – это обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта. При этом осуществляется постоянная смена режимов деятельности: игры, дискуссии, работа в малых группах, «мозговой штурм», тренинги, кейс –метод, презентация творческих работ, проектная деятельность. Интерактивные методы обучения позволяют интенсифицировать процесс понимания усвоения и творческого применения знаний при решении практических задач по праву. Они формируют способность свободно мыслить, по – своему видеть проблемную ситуацию, выход из нее, обосновывать свои позиции, свои жизненные ценности.

Как известно, опыт не передается, но интерактивные методы обучения позволяют осуществить перенос способов организации деятельности, получить новый опыт деятельности, общения, переживаний. Например, диалоговое обучение дает опыт становления контакта, взаимосвязанных ценностно – смысловых отношений с миром, людьми и самим собой. Особый интерес для нашего исследования представляет использование педагогических возможностей игры. Мы считаем, что игровые условия позволяет моделировать систему социальных отношений, правовой активности, а также обрабатывать новые способы адаптации к сложным ситуациям в реальной жизни. Содержанием деловой игры для студентов выступает имитация конкретных условий профессиональной деятельности специалиста и их социального взаимодействия. Данная особенность деловой игры на занятиях по праву способствует формированию правосознания, правовой компетентности будущего специалиста.

Неотъемлемой частью правового образования является изучение казусов. На семинарских занятиях по праву студенты, используя кейс –метод (техника обучения, с описанием реальных экономических, пра-

вовых ситуаций), анализируют ситуацию, представляют результаты анализа в виде презентаций, обсуждают в группе и подводят итоги. Кейс – технологии позволяют развивать творческие способности студентов, помогает им успешно овладеть способностями анализа непредвиденной ситуации, формирует такие качества, как инициативность и самостоятельность, учит работать в команде.

Результаты нашего исследования показали, что уровни правосознания студентов отличаются друг от друга. Обобщение результатов позволило нам определить:

– низкий уровень, который характеризуется поверхностными правовыми знаниями, отказом участвовать в игре, в дискуссиях, пассивностью на занятиях; самооценка при выполнении задания занижена;

– средний уровень – студенты обладают правовыми знаниями, но их применение носит ситуативный характер, так как возникают трудности соотношения конкретной задачи и имеющихся теоретических знаний. Самооценка собственной роли в совместной деятельности завышена;

– высокий уровень – студенты применяют правовые знания, знание законодательства при решении ситуаций, аргументированно отстаивает свою точку зрения, способен к

осознанию влияния на мнение других студентов, толерантен, тактичен, эрудирован. Адекватно оценивает собственную роль в выполнении совместных заданий.

Социально-правовая активность студентов является признаком правового поведения, соответствующего духу и смыслу права, важным условием формирования правового сознания, позволяя не только воспринимать правовую информацию, но и закреплять умения и навыки ее использования в реальной жизни. Таким образом, используя интерактивные методы обучения праву на занятиях мы пришли к выводу о том, что социальная и правовая активность студентов в деловой игре, в реализации проекта, в решении казусов способствует формированию правового сознания у студентов.

Библиографический список

1. Буланова И. А., Дякина И. А., Самыгин П. С. Правовые ценности российской молодежи. – Ростов н/Д 2006. – 47 с.
2. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии: активное обучение. – М.: «Академия». 2009. – 191 с.
3. Певцова Е. А. Формирование правового сознания школьной молодежи: состояние, проблемы и перспективы // Государство и право, 2005 № 4. – С. 30–31

Кобелева Елена Павловна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Сибирского государственного университета путей сообщения, eleko70@mail.ru, Новосибирск

Матвиенко Елена Николаевна

Доцент кафедры английского языка Сибирского государственного университета путей сообщения, elenanick13@mail.ru, Новосибирск

ОТРАСЛЕВОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ИНОЯЗЫЧНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ- МЕЖДУНАРОДНИКОВ В ТРАНСПОРТНОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье обоснована необходимость формирования корпоративных компетенций будущих экономистов-международников в процессе их иноязычной подготовки в транспортном вузе; раскрыты цели и задачи иноязычной подготовки, обусловленные необходимостью формировать у будущих экономистов-международников соответствующих общекультурных и профессиональных компетенций, обозначенных образовательными требованиями (ФГОС ВПО), а также требованиями отраслевых работодателей; авторами раскрыты возможности технологии контекстно-ориентированной проектной деятельности будущих экономистов-международников в процессе их иноязычной подготовки и предложены критерии оценки результатов проектной деятельности.

Ключевые слова: иноязычная подготовка, экономисты-международники, формирование корпоративных компетенций, контекстно-ориентированная проектная деятельность.

Kobeleva Elena Pavlovna

PhD in Pedagogics, Assistant Professor of the English Language Department at the Siberian Transport University, eleko70@mail.ru, Novosibirsk

Matvienko Elena Nikolaevna

Assistant Professor of the English Language Department at the Siberian Transport University, elenanick13@mail.ru, Novosibirsk

INDUSTRY-ORIENTED PROFESSIONAL EDUCATION: FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF STUDENTS SPECIALIZING IN INTERNATIONAL BUSINESS (TRANSPORT UNIVERSITY)

Abstract. The present paper investigates the peculiarities of foreign language teaching of students specializing in international business (transport university). The process of foreign language teaching with a significant focus on the priorities of the transport industry and developing the economists' corporate competencies is described; the pedagogical technology of context-based project work of students specializing in Economics is suggested.

Keywords: foreign language teaching, students specializing in international business, developing corporate competencies, context-based project work.

Транспортная отрасль является одним из наиболее динамично развивающихся секторов экономики, способствующей созданию экономических связей на региональном, государственном и международном уровнях. Кроме того, она решает определенные социальные задачи, среди которых развитие корпоративной системы здравоохранения, сферы услуг, а также системы отраслевого

профессионального образования (создание образовательных кластеров, осуществляющих подготовку высококвалифицированных специалистов для данной сферы экономики) [4]. Современная транспортная отрасль интегрирует внутренние и международные перевозки, логистику, таможенные службы, а также сферу обслуживания – всего тридцать четыре различных направления разви-

тия бизнеса, которые нуждаются в компетентных специалистах.

В этой связи, создание единой стратегии, которая определяет направление развития отраслевого профессионального образования, включает разработку корпоративных компетенций, которые понимаются как совокупность знаний, навыков, способностей и личностно-деловых качеств, отражающая необходимый стандарт рабочего поведения в компании, который един для всех должностей [6]. Потребность в разработке корпоративных компетенций обусловлена несколькими причинами, главная из которых – понимание необходимости культивировать, поощрять и развивать те модели поведения сотрудников (их знания, навыки и функционирование), которые создают ключевые конкурентные преимущества компании [5].

Для многих организаций компетенции становятся своеобразным «центром интеграции» кадровых процессов, таких как подбор, оценка, обучение, кадровый резерв и управление карьерой. Они задают единый стандарт управленческой и деловой квалификации [3]. В 2009 году в ОАО «РЖД» были разработаны, а в 2010 году приняты корпоративные компетенции «5К+Л», которые включают: *компетентность* (наличие профессиональных компетенций, способность учиться и развиваться, готовность делиться опытом и передавать знания); *клиентоориентированность* (ориентация на пользу для клиентов компании); *корпоративность и ответственность* (ориентация на интересы компании, умение работать в команде, нацеленность на результат); *качество и безопасность* (ориентация на качество и эффективность, обеспечение безопасности); *креативность и инновационность* (выдвижение и поддержка инициатив, внедрение инноваций); *лидерство* (мотивирование и убеждение без административного давления). Наличие корпоративных компетенций позволяет организации управлять развитием профессиональной квалификации и выступать в роли заказчика профессиональной подготовки по отношению к учреждениям высшего и среднего профессионального образования [3].

Принимая во внимание тот факт, что современная система высшего профессиональ-

ного образования развивается в направлении более тесной интеграции с реальным производством, что находит отражение в Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы, корпоративные компетенции можно рассматривать в качестве концептуальной основы для организации образовательного процесса в отраслевом вузе, так как здесь происходит становление готовности будущего специалиста к дальнейшему обогащению и развитию своего потенциала в определенной области, обеспечивая человеку определенные стартовые возможности [Там же].

Анализ теории и практики профессионального образования позволяет сделать вывод о необходимости формирования корпоративных компетенций у студентов отраслевого вуза, в том числе в процессе их иноязычной подготовки. Поскольку Россия участвует в Организации Сотрудничества Железных Дорог (ОСЖД), осуществляет строительство высокоскоростных железных дорог с использованием зарубежного опыта, а железнодорожная отрасль активно вовлечена в международные экономические процессы, устанавливает деловые контакты с зарубежными партнерами и создает совместные предприятия, все это обуславливает необходимость подготовки квалифицированных экономистов в области международных экономических отношений и международных торговых перевозок, при этом владение иностранным языком становится ключевым фактором, определяющим уровень профессиональной компетентности специалиста. Поэтому актуальной является проблема совершенствования иноязычной подготовки экономистов – международников в транспортном вузе с акцентом на корпоративные приоритеты.

В этой связи, с целью изучения реальных потребностей рынка труда и уточнения требований относительно подготовки будущих экономистов-международников, а также повышения качества образовательного процесса было проведено анкетирование работодателей, среди которых компании ОАО «РЖД». Им предлагалось с практической точки зрения оценить компетенции, необходимые для работы в области международных экономических отношений и международных торговых перевозок. В числе предлагавшихся де-

сяти вопросов анкеты 60% касались общих проблем ведения бизнеса, таких как поиск и анализ профессиональной информации на иностранном языке, ведение телефонных переговоров, осуществление деловой переписки, подготовка мультимедийных презентаций и составление аналитических отчетов; а 40% вопросов имели отношение к ведению внешнеэкономической/внешнеторговой деятельности: владение основами МСФО (международных стандартов финансовой отчетности), участие в переговорных процессах, заключение контрактов и их перевод с иностранного языка на русский и с русского языка на иностранный.

Анализ ответов показал, что 100% работодателей отмечают необходимость владения иностранным языком; свыше пятидесяти процентов работодателей (58.7%) признают важность вышеперечисленных умений и навыков в сфере ведения бизнеса, которые, безусловно, сопровождают и обеспечивают внешнеэкономическую деятельность. Однако умения и навыки, связанные с внешнеэкономической деятельностью, являются приоритетными для организаций, занятых в этой сфере и, как следствие, свыше 70% работодателей отметили данные знания, умения и навыки как обязательные, что и позволило сделать вывод о необходимости формирования соответствующих профессиональных компетенций в процессе обучения иностранному языку.

Что касается образовательных требований (ФГОС ВПО) к подготовке студентов профиля «Мировая экономика», акцент делается на практико-ориентированную, профессиональную составляющую обучения, т.е. выпускники должны уметь использовать иностранный язык в своей профессиональной деятельности. Процесс изучения языковых дисциплин направлен на формирование как общекультурных компетенций (способность к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства (ОК-9); осознание социальной значимости своей будущей профессии, обладание высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности (ОК-11); владение одним из иностранных языков на уровне не ниже разговорного (ОК-14)), так и профессиональных, связанных с аналитической научно-исследовательской деятельностью (способность

анализировать и интерпретировать данные отечественной и зарубежной статистики о социально-экономических процессах и явлениях, выявлять тенденции изменения социально-экономических показателей (ПК-8); способность, используя отечественные и зарубежные источники информации, собрать необходимые данные проанализировать их и подготовить информационный обзор и/или аналитический отчет (ПК-9)).

Таким образом, образовательные и отраслевые требования, представленные выше, определяют направления профессионально-ориентированной иноязычной подготовки экономистов-международников (кафедра «Английский язык», СГУПС). Студенты профиля «Мировая экономика» изучают дисциплины «Иностранный язык», «Деловой английский язык», «Иностранный язык в экономике», «Английский язык во внешнеэкономической деятельности». Целями освоения данных дисциплин являются:

- практическое владение английским языком для специальных (профессиональных) целей в различных областях профессиональной деятельности, в сотрудничестве и общении с зарубежными партнерами при заключении внешнеэкономических контрактов, в научной и практической работе;

- повышение общей культуры и образования студентов, а также культуры делового и профессионального общения, воспитание терпимости и уважения к духовным ценностям других культур.

Для достижения обозначенных целей в процессе изучения языковых дисциплин решаются следующие задачи:

- обучение студентов-экономистов работе с информацией профессионального характера, включая область внешнеэкономической деятельности, на иностранном языке (поиск, перевод, анализ и синтез);

- формирование навыков общения в профессиональной сфере, включая подготовку презентаций, осуществление деловой переписки, проведение деловых встреч и переговоров во время подготовки, подписания и исполнения договора купли-продажи т.д.;

- овладение приемами научно-исследовательской деятельности (решение кейсов, проектная деятельность студентов и т.д.).

Обозначенные цели и задачи определяют содержание обучения, которое раскрыва-

ет такие аспекты ведения международного бизнеса, как производство, способы продвижения товаров, маркетинг, формы собственности, слияния и поглощения, социальная ответственность бизнеса, взаимодействие экономических агентов, основы ведения внешнеторговых экспортно-импортных операций и связанной с ними деятельности (деловые переговоры во время подготовки, подписания и исполнения договора купли-продажи) и др.

Таким образом, целевая установка профессионально-ориентированной иноязычной подготовки экономистов-международников и ее содержание коррелируют с отраслевыми потребностями профессиональной подготовки специалистов, занятых в сфере международных экономических отношений. Это обусловило необходимость разработки релевантных педагогических технологий, способствующих решению поставленных задач.

В теории и практике профессионального образования проблема формирования иноязычной компетентности будущих экономистов-международников технологически решается по-разному: через обучение иноязычному научному выступлению (О. А. Колмакова), с акцентом на компетентностный подход и синергетическую модель образования (Е. В. Воевода), с использованием методики организации и

проведения деловой управленческой игры в образовательном процессе как средства формирования межкультурной и межнациональной коммуникации (З. С. Караева), через основные речевые жанры, функционирующие в указанной сфере: презентации, деловой беседы, делового письма, переговоров, внешнеэкономического контракта (Н. М. Громова), посредством формирования коммуникативной мобильности (О. В. Смирнова) и др.

Анализ данного опыта, а также практика подготовки студентов профиля обучения «Мировая экономика» позволяет говорить об эффективности использования технологии контекстно-ориентированной проектной деятельности студентов в процессе изучения языка специальности [2]. Контекстно-ориентированная проектная деятельность понимается нами как продуктивное взаимодействие субъектов образовательного процесса, направленное на формирование их профессиональной иноязычной компетенции в ходе реализации учебного проекта экономической тематики, сопровождающегося внешним мониторингом, само- и взаимооценкой [1].

Основными преимуществами данной технологии являются:

– возможность максимального сближения учебного процесса и условий будущей профессиональной деятельности студентов-экономистов;

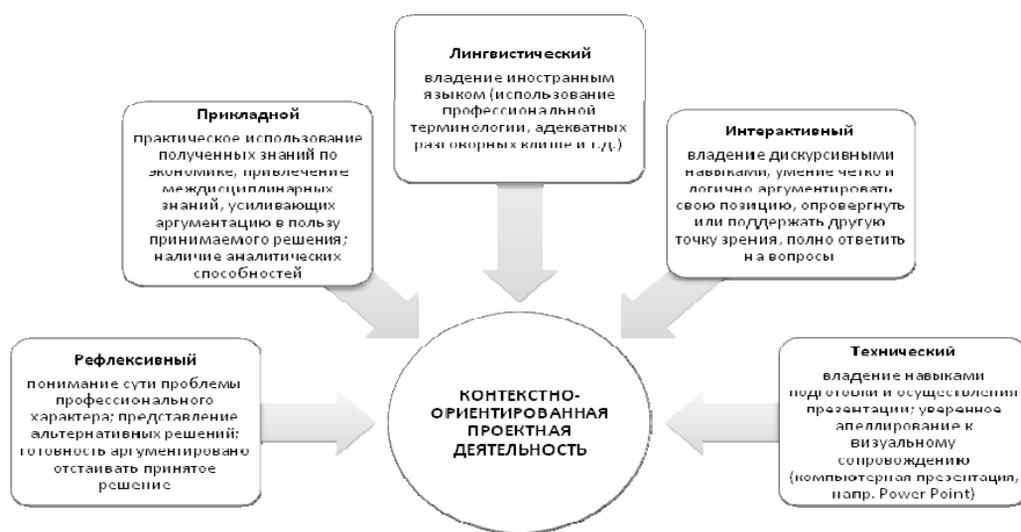


Рисунок – Критерии оценки результатов проектной деятельности

- межпредметная интеграция;
- акцент на свободное владение иностранным языком как инструментом профессиональной деятельности (продуцирование неподготовленных монологических, диалогических и полилогических высказываний);
- формирование навыков работы в команде;
- формирование осознанного и ответственного отношения к принимаемым решениям; а также
- переоценка роли преподавателя в процессе обучения иностранному языку в пользу коллегиального обучения (team-teaching) и др.

Оценка результатов проектной деятельности расширяет границы оценки владения иностранным языком и, таким образом, дает возможность оценить также сформированность навыков ведения переговоров, публичного выступления и ведения дискуссии, умений работать в команде, принимать решения в ситуации неопределенности, аргументировано отстаивать собственную точку зрения, что содержательно совпадает с заявленными выше корпоративными компетенциями.

Диаграмма, представленная на рисунке 1, раскрывает возможности контекстно-ориентированной проектной деятельности экономистов-международников с точки зрения ее целей и содержания.

Итак, организация иноязычной подготовки экономистов-международников в условиях отраслевого вуза определяется совокупностью образовательных и отраслевых требований к их профессиональному обучению. Учитывая современные тенденции развития профессионального образования, выражающиеся в его переориентации на реальные потребности рынка труда и усилении роли работодателя в образовательном процессе, целесообразно осуществлять формирование у будущих экономистов корпоративных компетенций.

Таким образом, иностранный язык выходит за рамки учебного предмета в вузе и

становится инструментом формирования специалиста новой формации, готового к самообразованию, способного самостоятельно приобретать знания, а предлагаемая технология контекстно-ориентированной проектной деятельности студентов в процессе иноязычной подготовки является профессионально ориентированной, основывается на междисциплинарном подходе и выступает фактором формирования экономического мышления и профессиональной компетентности экономиста, необходимой в практической деятельности, что является залогом обеспечения конкурентоспособности будущего специалиста, его успешной деловой карьеры и востребованности на рынке труда.

Библиографический список

1. *Кобелева Е. П.* Формирование профессиональной иноязычной компетенции будущих экономистов транспортной отрасли: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Барнаул, 2012. – 22 с.
2. *Матвиенко Е. Н., Стучинская Е. А., Кобелева Е. П.* Метод проектов как способ реализации контекстного обучения иностранному языку студентов-экономистов // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 6. – С. 218–222.
3. Пульт управления. Журнал для руководителей Российских железных дорог [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pult.gudok.ru/archive/detail.php?ID=420072> (Дата обращения 06.04.2013).
4. *Силкина Н. В., Пименова Е. А.* Образовательное пространство дополнительного профессионального образования: отраслевой аспект. // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2012. – №6. – С. 105–108.
5. *Халитова И. С.* Формирование корпоративной компетенции студентов технического вуза в процессе внеучебной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2009. – 22 с.
6. *Шабанова Г. П.* Развитие корпоративных компетенций для реализации стратегических целей и конкурентоспособности предприятия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.intellect-capital.ru/news/2010/10/27/190> (Дата обращения 06.04.2013).

Павлова Лариса Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования Челябинского государственного педагогического университета, pavlovalnppi@mail.ru, Челябинск

ХАРАКТЕРИСТИКА УПРАВЛЕНИЯ И МЕНЕДЖМЕНТА В АСПЕКТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Аннотация: В статье даны характеристики педагогического управления и педагогического менеджмента. Рассмотрено содержание управленческой компетенции педагога и организаторской профессиональной компетенции педагога. Сделан анализ статуса управленческой компетенции. Общее и различие в содержании деятельности по управлению и менеджменту педагога автор определил через понятийно-терминологический разбор словосочетаний «педагогическое управление», «педагогический менеджмент». Даны определения понятиям «педагогический менеджмент», «педагогическое управление» и соотношение их как части к целому. Эти понятия обуславливают общепрофессиональные и специфические профессиональные умения педагога.

Ключевые слова: педагогическое управление, педагогический менеджмент, профессиональная компетентность, управленческая компетенция педагога, организаторская профессиональная компетенция.

Pavlova Larisa Nikolaevna

Candidate of pedagogical sciences, Associate professor of the Department of Pedagogics and Psychology of Professional Education, pavlovalnppi@mail.ru, Chelyabinsk

LEADERSHIP AND MANAGENENT OF THE TEACHER

Abstract: In the article the characteristics of pedagogical management and pedagogical management. Consider the content of managerial competence of the teacher, and organizational expertise of the teacher. The analysis of the status of managerial competence. General and the difference in the content of the management and management by the teacher identified through analysis of the conceptual and terminological phrases “pedagogical management”, “ pedagogical leadership”. The definitions of the terms “educational management”, “ pedagogical leadership” and as a part of their relationship to the whole. These concepts are responsible for general professional and specific professional skills of the teacher.

Keywords: pedagogical management, pedagogical management, professional competence, managerial competence of the teacher, organizational expertise.

Перед нами стоит задача теоретического осмысления управленческой компетенции педагога в целях определения линей практической реализации педагогического управления и педагогического менеджмента. Указанная проблема обозначена потребностью модификации педагогической деятельности в аспекте компетентностного подхода. Ведущая идея исследования состоит в описании содержания управленческой деятельности педагога как составляющей педагогической деятельности. Основанием использования представленного терминологического аппа-

рата является диссертационное исследование автора и научно-практический материал, опубликованный в открытом доступе.

Тема управленческой компетенции педагога в различных ракурсах раскрыта в работах Е. М. Зарубиной, О. Ю. Заславской, Г. Н. Серикова, Н. В. Некрасовой, В. А. Шевченко и др. На основании анализа данных исследований, мы пришли к следующему пониманию. Управленческая компетенция педагога входит в комплекс компетенций, представляющих профессиональную компетентность. Она характеризу-

ется двойственной природой, выраженной в реализации педагогом управленческой функции на основе деятельности в методических, творческих, профессиональных объединениях и деятельности по отношению к ученическому коллективу, а так же осуществлением функции управления ученическим коллективом в образовательном процессе.

Статус управленческой компетенции педагога определяется организационной структурой управления образовательного учреждения и в практике реализуется через педагогическое управление в форме программ образовательной деятельности (воспитательной и учебной), которые характеризуются объективными условиями и субъективными условия проявления управленческой компетенции педагога. В основу реализации управленческой компетенции педагога положена модель педагогического управления функционированием и развитием ученического коллектива, опирающаяся на общепедагогические, общедидактические, специфические принципы и отражающая цели, задачи, условия, организационный механизм педагогического управления, опубликованные ранее нами в печати. Содержание педагогического управления определяется целеполаганием и конструированием управляющих воздействий, а так же их реализацией по отношению к ученическому коллективу с целью его качественного изменения (развития). Данная деятельность необратима, направлена в конечном результате на развитие личности обучающегося. Следовательно, педагогическое управление является проявлением управленческой компетенции педагога [1].

Изменение содержания образования влечет за собой изменение профессионального мышления и профессиональной деятельности педагогов. За время реформирования, модернизации образования и определения стратегических направлений образовательной политики в научных исследованиях и в практике встречается употребление словосочетаний «педагогическое руководство», «педагогическое управление», «педагогический менеджмент». Понятийно-терминологический анализ «педагогического управления» позволил сделать следующие выводы. «Педагогическое управление» – это видовое понятие, которое используется в педагоги-

ческой теории, образовано от родового понятия «управление». Понятие «педагогическое управление» обладает эмерджентными свойствами, благодаря чему может рассматриваться как вид управления, как уровень управления и как форма профессиональной деятельности. Понятию «педагогическое управление» присуще явление дублетности. На основании этого положения может быть допущено параллельное использование терминов «педагогическое управление», «педагогическое руководство», «педагогический менеджмент», «организация образовательного процесса». Употребление терминов характеризует профессиональную компетентность и уровень понимания проблемы.

Педагогическое управление соотносится с управлением образовательного учреждения как его уровень управления, являясь частью системы управления образовательного учреждения, поэтому данное управление можно рассматривать как компонент системы управления образовательного учреждения по вертикали управления. Педагогическое управление реализуется через процесс субъект-объектных отношений. По отношению к объекту управления педагогическое управление рассматриваем как вид ресурсного обеспечения формы самоуправления ученического коллектива. Педагогическому управлению присущи все функции управления образовательного учреждения, что обуславливается позиционным определением указанного процесса, а именно: анализ, планирование, организация, контроль, регулирование.

Нами определены три ракурса рассмотрения педагогического управления в исследованиях ученых: педагогическое управление как вид управления образовательного учреждения, педагогическое управление как уровень управления образовательного учреждения, педагогическое управление как форма управления образовательного учреждения. Система «педагогическое управление – вид управления образовательного учреждения» характеризуется структурой управления по типовому признаку образовательного учреждения. Примером служат следующие диссертационные материалы: Н. С. Толстов, «Научно-педагогические основы управления общеобразовательной школой: Теория и практика совершен-

ствования внутришкольного контроля»; Н. М. Халимова, «Педагогическая система управления качеством начального профессионального образования в условиях его модернизации: на примере Республики Хакасия». Система «педагогическое управление – уровень управления образовательного учреждения» рассматривается в структуре уровня педагогической деятельности и уровня профессиональной компетентности. Например, А. М. Бондарькова, «Педагогическое управление профессиональным саморазвитием студентов технических вузов, обучающихся дистанционно»; И. В. Касьянова, «Педагогическое управление иноязычным образованием будущих юристов в процессе профессиональной подготовки»; Е. Ю. Никитина, «Теория и практика подготовки будущего учителя к управлению дифференциацией образования»; Л. Н. Павлова, «Педагогическое управление развитием детского школьного детского коллектива». Система «педагогическое управление – форма управления образовательного учреждения» рассматриваются через структуру форм педагогической деятельности (формы педагогического управления и самоуправления обучающихся, ученического коллектива, педагогов и педагогического коллектива). Например, Г. С. Абузярова, «Основные тенденции развития ученического самоуправления в современных образовательных системах»; Я. С. Безродная, «Организация ученического самоуправления как средство формирования социальной зрелости старшеклассников»; Э. Э. Слабунова, «Педагогические условия научно-методического обеспечения развития многопрофильного лицея»; С. Г. Азаришвили, «Научно-методическая работа педагогов в совершенствовании образовательной системы в условиях малого города»; Н. В. Сенченко, «Педагогическое управление процессом самореализации студентов в образовательной среде вуза». Исследования В. Д. Беликовского, К. Я. Вазиной, Ф. И. Гизатулина, А. Ф. Лебедева, Ю. Н. Петрова, Е. В. Пичугиной, В. П. Симонова, А. Г. Соколова посвящены педагогическому менеджменту, На основании этих работ нами сделаны следующие выводы.

Педагогический менеджмент является видом управления и характеризует многообразные аспекты управленческой деятель-

ности. Педагогический менеджмент можно рассматривать как систему методов управления, сущность которой выражается в оперативной корректировке методов воспитания и обучения через процесс субъект-субъектных отношений. Так же педагогический менеджмент может быть охарактеризован как компонент организационной системы управления. Функции педагогического менеджмента – планирование, мониторинг, анализ. Педагогический менеджмент – это управление образовательным процессом.

Рассмотрим в сравнении педагогическое управление и педагогический менеджмент. Результаты данной работы позволят рассмотреть содержание педагогической деятельности в практической реализации управленческой компетенции педагога. Педагогическое управление имеет статус специального профессионального умения, т.к. является узкопрофессиональным умением, реализуемое только в рамках образовательного учреждения. Оно представлено как компонент системы управления образовательного учреждения по вертикали управления (административное управление образовательного учреждения, педагогическое управление и самоуправление педагогов и ученического коллектива, самоуправление родительской общественности) [2]. В частности, педагогическое управление рассматривается как управление ученическим коллективом, который является в свою очередь структурой управления образовательного учреждения. Специфичность управления определяется объектом педагогического управления (ученический коллектив) и предметом деятельности (самоуправление ученического коллектива и педагогического коллектива). Концептуальное положение педагогического управления заключается в переходе из одного функционального состояния (педагогического управления) в другое (ученическое самоуправление), проявляясь в перераспределении функциональной нагрузки субъектов управления образовательного учреждения. Педагогическое управление осуществляется на основе организационного механизма.

Педагогический менеджмент имеет статус общепедагогического умения, реализуется через организационно-педагогические умения (планирование воспитательного про-

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Таблица – Характеристики педагогического управления и педагогического менеджмента

№	Основания для сравнения	Педагогическое управление	Педагогический менеджмент
1.	Категория понятия	Уровень управления образовательным учреждением	Вид управления образовательным учреждением
2.	Статус в профессиональной компетентности	Специальные профессиональные умения	Общепедагогические умения
3.	Место	Компонент системы управления образовательного учреждения по вертикали управления. Управление структурой (ученическим коллективом)	Различные аспекты управленческой деятельности, вид управления, компонент организационной системы управления по горизонтали управления образовательного учреждения
4.	Эмпирическая форма	Управленческая компетенция педагога (специальная компетенция)	Организаторская профессиональная компетенция, компонент организационной структуры управления
5.	Функции	Анализ, планирование, организация, контроль, регулирование	Планирование, мониторинг, анализ
6.	Объект деятельности	Ученический коллектив	Образовательный процесс обучающегося
7.	Предмет деятельности	Самоуправление ученического коллектива, самоуправление педагогов	Деятельность обучающихся
8.	Концептуальные положения	Переход из одного функционального состояния (педагогическое управление) в другое (ученическое самоуправление): перераспределение функциональной нагрузки управления образовательным учреждением	Создание «развивающего пространства», с целью саморазвития обучающегося (По К. Я. Вазинной)
9.	Инструментарий деятельности	Механизм педагогического управления	Педагогические технологии организации образовательного процесса
10.	Методы управления	Программно-целевой	Программный
11.	Форма реализации	Управление учреждением /организацией	Организация педагогического процесса
12.	Показатель результативности	Качественные изменения ученического коллектива, личности обучающегося и педагога.	Степень обученности, воспитанности и развитости (По В.П.Симонову)
13.	Оценка эффективности	Уровень развития самоуправления ученического коллектива	Соответствие процесса обучения результатам образования по критериям эффективности
14.	Показатель реализации	Уровень реализации управленческой компетенции	Организация образовательного процесса в учреждении / организации
15.	Ресурсный потенциал	Формы и виды деятельности самоуправления педагогического коллектива и ученического коллектива	Оперативная корректировка методов воспитания и обучения

цесса, выбора оптимальных средств педагогического воздействия и взаимодействия, организации самовоспитания и самоуправления, формирования профессиональной

направленности личности обучающихся) [2]. Педагогический менеджмент представляет различные аспекты управленческой деятельности, поэтому объектом деятельности

педагога являются различные стороны образовательного процесса с целью создания «развивающего пространства» для саморазвития личности обучающегося. Используются педагогические технологии организации образовательного процесса.

Данные положения обобщены в таблице «Характеристики педагогического управления и педагогического менеджмента» (Таблица).

Выводы.

1. Мы соотносим понятие «педагогическое управление» к «педагогическому менеджменту» как целое к части.

2. Педагогическое управление определено как управление образовательного учреждения по вертикали соответствующего уровня, а педагогический менеджмент – по горизонтали управления образовательным учреждением / организацией соответствующего вида управления.

3. Педагогическое управление обусловлено специфичностью умений профессиональной деятельности, т.к. данное управление присуще только образовательным учреждениям / организациям.

4. Педагогический менеджмент характерен педагогической деятельности и реализуется в образовательном процессе учреждения / организации; данный менеджмент присущ профессиональной деятельности педагога, выражается через общепрофессиональные умения.

5. Содержание педагогического управления определяется уровнем управления образовательного учреждения / организацией и содержанием специфики управления учебным коллективом и самоуправлением педагогического коллектива.

6. Содержание педагогического менеджмента определяется видовым показателем управления и содержанием организацион-

но-педагогической деятельности в рамках конкретного образовательного учреждения/ организации.

7. Практическая реализация управленческой компетенции педагога осуществляется через общепрофессиональные умения педагога, осуществляемые в образовательном процессе в форме педагогического менеджмента и через специфические умения педагога, реализуемые на основе управления образовательным учреждением / организацией в форме педагогического управления.

8. Педагогическое управление и педагогический менеджмент различны по показателю результативности деятельности, оценки эффективности, показателю реализации управления и потенциалу деятельности педагога.

Данные положения определяют двойственную природу управленческой компетенции педагога, выраженную в двойственном содержании управленческого характера педагогической деятельности и обуславливают общепрофессиональные и специфические профессиональные умения педагога.

Библиографический список

1. Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих. Приказ Минздравсоцразвития России от 26 августа 2010г. № 762. [портал]. URL: <http://www.rg.ru/2010/10/20/teacher-dok.html> – [Дата обращения 28.02.2013]

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «22» декабря 2009 г. № 788(квалификация (степень) «бакалавр»). – [портал]. URL: <http://sgpa.ucoz.ru/fgos/pravo/050100-bakalavr.doc> – [Дата обращения 28.02.2013]

Чудина Елена Ефимовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета, echudina@mail.ru, г. Волгоград

СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО САМОРАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ВУЗЕ

Аннотация. В работе представлено авторское понимание профессионально-личностного саморазвития будущего учителя. Рассматривается модель профессионально-личностного саморазвития будущего учителя через взаимосвязь функций и компонентов данного феномена. Процесс становления профессионально-личностного саморазвития будущего учителя раскрывается через описание последовательных стадий: дезадаптивной, адаптации, дифференциации, индивидуализации, стадии устойчивого саморазвития. Представлены характеристики стадий становления профессионально-личностного саморазвития будущего учителя и особенности поведения студентов каждой стадии становления. Выделены характерные затруднения на разных стадиях становления, их причины, а также условия, способствующие преодолению этих затруднений у студентов.

Ключевые слова: профессиональное саморазвитие; профессионально-личностное саморазвитие будущего учителя; становление; стадии становления.

Chudina Elena Efimovna

Candidat of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Volgograd State Social-Pedagogical University, echudina@mail.ru, Volgograd.

FORMATION OF PROFESSIONAL AND PERSONAL SELF-DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHER IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Abstract. The paper represents the author's understanding of professional and personal self-development of future teachers. Through the prism of interconnection between the functions and the components of the phenomenon the model of professional and personal self-development of future teachers is considered. The process of formation of professional and personal self-development of future teacher is revealed through the description of successive stages: maladaptive, adaptation, differentiation and individualization, sustainable self-development stage. The characteristics of the stages and peculiarities of students' behavior during each stage of development are displayed. Typical difficulties of future teachers at various stages of development, their causes and conditions which contribute to overcoming these difficulties are revealed.

Keywords: professional self-development; professional and personal self-development of future teacher; formation; formation stages.

В системе высшего профессионального образования России приоритетным является знание способов профессионального саморазвития [5] и умение выстраивать перспективные линии профессионального саморазвития с учетом инновационных тенденций в современном образовании [4] как результатов освоения основных образовательных программ бакалавриата и магистратуры. Однако, целостное представление о компонентах профессионально-личностного саморазвития и стадиях его становления отсутствует, что затрудняет процесс эффективной

педагогической подготовки в вузе.

Для разработки модели профессионально-личностного саморазвития, которая позволила изучить закономерности данного педагогического феномена, мы проанализировали положения гуманистической философии и психологии (Э. В. Ильенков, А. Маслоу, А. Я. Розин); идеи о становлении профессионального саморазвития (С. Я. Батышев, В. С. Безрукова, А. А. Вербицкий, Н. В. Кузьмина). Использовали идеи целостного подхода к исследованию педагогического процесса (В. С. Ильин,

В. В. Краевский, Н. К. Сергеев), концепции непрерывного педагогического образования Н. К. Сергеева, научных исследований общих закономерностей учебно-воспитательного процесса в высшей школе, эффективных технологий обучения и воспитания будущих учителей (С. И. Архангельский, Н. М. Борытко, А. А. Вербицкий).

В нашем исследовании, учитывая результаты проведенного анализа, результаты собственных исследований, был получен вывод о том, что профессионально-личностное саморазвитие – процесс целенаправленного, качественного, самоизменения личностной сферы будущего учителя, обеспечивающий саморазвитие личности воспитанника, через реализацию целеобразующей, рефлексивной, нормативной, активного взаимодействия функций в развитии педагога. «Только в совокупности функций, то есть через своеобразную систему функций раскрывается сущность объекта» [3, с. 46].

Выделенные функции позволили определить структуру профессионально-личностного саморазвития как взаимосвязь четырех компонентов: самоосознания, самооценки, самоорганизации, самоуправления [6, с.12]. Представленные компоненты профессионально-личностного саморазвития взаимосвязаны между собой, изменение одного из них является условием развития любого другого. Включенность компонентов профессионально-личностного саморазвития одного в другой отражает их иерархическую соподчиненность – «то, обстоятельство, что качественное формирование и развитие компонентов более высокого уровня невозможно без освоения предыдущих» [2, с. 34].

Самоосознание, направленное на формирование целостного представления о себе как о специалисте, будущем учителе, изучение способов профессиональной деятельности обеспечивают реализации функции целеобразования. Самооценка обеспечивает реализацию рефлексивной функции; самоорганизация – функции активного взаимодействия; самоуправление – реализацию нормативной функции [6, с.12-13].

В своем исследовании, процесс становления профессионально-личностного саморазвития будущего учителя мы раскрываем через описание последовательных стадий. Используя положения целостного подхода

к изучению педагогических явлений и фактов, мы закономерно обратились к процедуре выделения стадий, разработанных В. С. Ильиным, в основе которой лежит степень взаимосвязи и структурированности его элементов, проявляющихся в устойчивости системы [1, с. 54–55]. Таким образом, становление профессионально-личностного саморазвития будущего учителя в нашем исследовании проходит последовательные стадии: дезадаптивную, адаптации, дифференциации, индивидуализации, стадию устойчивого саморазвития.

Особенностями *дезадаптивной* стадии являются: отсутствие у студентов стремления к сознательному самосовершенствованию, самоизменению, самореализации. Студентов не интересуют педагогические цели, способы, приемы профессионального саморазвития. Поэтому студенты избегают ситуации выбора, не принимают самостоятельные решения, не планируют свою предстоящую педагогическую деятельность.

На стадии *адаптации* происходит формирование компонентов самоосознания, самооценки, самоорганизации и самоуправления. Профессиональные цели студентов неконкретные, представления о себе, как о специалисте, о методах и способах профессиональной деятельности поверхностны. На данной стадии будущие учителя не могут сами обнаружить причины неудач, ошибки и недочеты в учебной деятельности. У будущих учителей компонент самооценка на этой стадии не соответствует истинным представлениям студента о себе. Трудности студентов касаются в основном самоорганизации. Большинство из них считают, что в учебе самостоятельность не нужна, достаточно следовать рекомендациям преподавателя. У будущих учителей на данной стадии формируются навыки самоосознания, основы рефлексивных и эмпатийных способностей, усиливается интерес к педагогическим дисциплинам. Также на данной стадии у студентов проявляются показатели профессиональной интерпретации событий окружающей действительности, педагогических явлений и фактов. Студенты испытывают интерес к изучению и определению своих индивидуальных особенностей, необходимых для будущей профессионально-педагогической деятельности. Конструиро-

вание различных педагогических ситуаций, демонстрация своих знаний, умений по имитации деятельности различных участников педагогического процесса – характерные особенности поведения студентов на данной стадии. Нормативная функция проявляется в поведении будущих учителей. Но, при этом, представители этой стадии имеют весьма смутное представление о своих идеалах, образах, к которым нужно стремиться. Студенты поверхностно подходят к решению выделенной педагогической проблемы или задачи. Их действия представляют собой воспроизведение уже известных результатов и педагогических примеров из практики или собственной школьной жизни.

Особенностями студентов стадии *дифференциации* являются: проявление индивидуальной неповторимости, рефлексивности, креативности, критичности. Также на данной стадии усиливается потребность студентов в личностной и профессиональной самореализации. Будущие учителя стараются выстраивать логику рассуждений в процессе решения педагогических задач, делать выводы, опираясь на свой жизненный опыт, стремятся расширять знания о себе как будущем профессионале. Постепенно происходит соотнесение усвоенных знаний с действительным отношением к себе и к окружающим. Для стадии дифференциации характерным является формирование навыков саморегуляции учебной деятельности, появление прогнозов собственных педагогических результатов. Студенты стремятся обратить на себя внимание с позиции возможности выразить себя, при этом быть непохожим на своих однокурсников. Показательным элементом деятельности студентов на данной стадии является стремление к выполнению индивидуальных заданий: подготовить анкету для проведения на занятии, изучение оригинальной педагогической концепции, составление педагогического кроссворда. Однако, будущие педагоги при этом не могут сконцентрироваться при выполнении сложных заданий, прикладывают усилия в тех случаях, где не требуются интеллектуальные затраты.

Стадия *индивидуализации* в профессионально-личностном саморазвитии студентов характеризуется сформированным самоосознанием, адекватной самооценкой,

устойчивыми навыками самоорганизации и самоуправления. Два выделенных нами в структуре компонента проявляются фрагментарно, лишь в тех случаях, которые для студентов являются благоприятными. На данной стадии наиболее ярко проявляется функция активного взаимодействия, формируется проектная культура студентов, закладываются основы личностного почерка профессиональной деятельности. Будущие учителя стараются выстроить индивидуальные учебно-исследовательские проекты для дальнейшей их реализации и проверке на своей практике. Особый интерес для студентов представляет оперирование и осмысление основных методологических характеристик проектов. Студенты стараются обменяться мнениями по поводу основных характеристик своих проектов, без особого труда обнаруживают сходство при изучении логики процесса решения педагогических задач, педагогического целеполагания, педагогического диагностирования и объясняют причины этого сходства. В тоже время, будущие учителя испытывают трудности в выдвижении и обосновании гипотезы, которая выходит за рамки изучаемого.

Стадия *устойчивого саморазвития* отличается проявлением функций и компонентов рассматриваемого феномена. Устойчивое саморазвитие будущего учителя характеризуется тем, что происходит корректировка и последующий анализ учебно-профессиональных и жизненных достижений, усиливается мотивация дальнейшего саморазвития, активно формируется субъектность будущего учителя. Поэтому достаточно часто, студенты представители данной стадии, принимают активное участие во внутривузовской конференции, где с удовольствием обмениваются результатами проведенных исследований. Наиболее яркой характеристикой представителей данной стадии студентов является стремление проявить себя в работе секции педагогики, задать как можно больше вопросов участникам конференции.

В результате опытно-экспериментальной работы мы обнаружили характерные затруднения в становлении профессионально-личностного саморазвития студентов, которые возникают при изучении педагогических дисциплин. Студенты, представители *дезадаптивной* стадии, испытывают трудности

в процессе решения педагогических задач, считают необязательными компонентами педагогической деятельности диагностику и целеполагание. Трудности такого рода – следствие неразвитой мотивации саморазвития, их нежелание работать над собой и учиться в вузе. Низкий уровень самооценки не дает возможности студентам понять несоответствие своих качеств требованиям профессии, а также социально-нравственным требованиям и соответственно лишает студентов представления о разнообразных способах педагогической деятельности. Неразвитый компонент самооценки не обеспечивает реализацию функции целеобразования. Несформированная самооценка сдерживает профессионально-личностное саморазвитие. Поэтому для студентов данной стадии весьма эффективным будет процесс педагогического взаимодействия с разными представителями учебно-воспитательного процесса в вузе, который позволяет преодолеть затруднения подобного рода. На семинарских занятиях по педагогике при решении педагогических ситуаций мы предлагали студентам «оживить» представленное в ситуации событие. Студенты данной стадии, с удовольствием, выполняя роль слабоуспевающего, нерадивого ученика, старались повысить свой статус, одновременно прислушивались к рекомендациям своих коллег по поводу решения предложенной ситуации. Таким образом, взаимодействие с однокурсниками в процессе решения педагогической ситуации способствовало поддержанию интереса к проблематике занятия у будущих учителей находящихся на дезадаптивной стадии.

Студенты, которых мы отнесли к стадии *адаптации*, испытывают трудности в процессе самостоятельного планирования педагогических действий при решении педагогических ситуаций. Логика построения педагогического эссе часто нарушается, а именно в выделении и осмыслении педагогической проблемы, во взаимосвязи педагогической проблемы и педагогической цели. Также будущие педагоги затрудняются в осмыслении необходимых профессионально-значимых качеств и определении их сформированности у себя. Как правило, основной причиной выделенных трудностей является недостаточное развитие компонентов самооценки и самоорганизации. Несформиро-

ванная самооценка не дает студенту реально оценить свои качества, а не развитая самоорганизация в свою очередь препятствует регуляции учебно-практических действий.

Использование индивидуальных заданий по разъяснению ключевых понятий темы, работа по развитию личностных качеств, демонстрация примеров из жизни, взаимодействие с однокурсниками, старшекурсниками, преподавателями помогают снять подобные трудности. Для этого при подготовке к занятиям по педагогике мы предлагали студентам подобрать тесты, анкеты ориентированные на диагностику индивидуально-личностных качеств будущих учителей. При рассмотрении новой темы мы привлекали к изложению некоторых вопросов студентов, находящихся на данной стадии становления профессионально-личностного саморазвития. Поэтому после своего выступления студенты задавали вопросы участникам семинара на усвоение услышанного нового материала. Взаимодействие со студентами более высоких стадий профессионально-личностного саморазвития, а также со студентами-консультантами, способствовало развитию компонента самоорганизации.

Студенты, находящиеся на стадии *дифференциации*, испытывают трудности в роли преподавателя, рецензента, оппонента, эксперта. Также выполняя задания проекта, не могут понять его назначение, поэтому часто не понимают необходимости определения противоречий в собственном проекте, затрудняются в прогнозировании результатов деятельности, в формулировке педагогических целей. Будущие учителя не могут адаптировать индивидуальные особенности к условиям педагогической ситуации, в процессе решения педагогических ситуаций не в состоянии оценить предложенные педагогические цели по критериям, которым цель должны соответствовать, а так же не могут поставить в соответствие уровни новизны разновидностям передового педагогического опыта. Причиной таких затруднений является недостаточное развитие *самоуправления* как компонента профессионально-личностного саморазвития. Поэтому на занятиях будущие учителя при проведении деловых игр выполняли роли эксперта-координатора обсуждаемой педагогической проблемы, руководили деятельностью про-

блемной группы и подводили итог, выделяя главные ценные предложения и направления деятельности. Весьма продуктивным способом преодоления затруднений будущих учителей стадии дифференциации явилось планирование предстоящей педагогической практики. Будущие учителя расписывали предстоящую педагогическую деятельность в школе на практике, ориентированную на изучение качеств личности современных подростков и класса в целом. Значимым акцентом педагогической деятельности со студентами данной стадии явилось более углубленное изучение теоретических вопросов касающихся построения педагогической деятельности и изучения передового педагогического опыта.

Для студентов стадии *индивидуализации* трудности, как правило, связаны с моделированием педагогических ситуаций, с изучением передового педагогического опыта, с разработкой индивидуального замысла, с выбором педагогических средств необходимых для решения педагогических задач. Выделенные трудности объясняются недостаточным развитием компонента самооценки, выделенного нами в структуре профессионально-личностного саморазвития. Для преодоления выделенных затруднений мы организовывали деловые игры по педагогической проблематике, предоставляли возможность подготовить рецензию на ответы однокурсников, использовали на семинаре такую форму как микропреподавание. Обозначенные приемы позволили преодолеть затруднения такого уровня. Взаимодействие с консультантами по исследовательской проблеме, участие в заседаниях секций по обсуждению педагогических проблем, взаимодействие с преподавателем педагогики дают возможность снять данную группу затруднений. Таким образом организованная деятельность обеспечивает развитие функции целеобразования в структуре професси-

онально-личностного саморазвития будущего учителя.

Разработанная модель становления профессионально-личностного саморазвития будущего учителя прошла апробацию на естественно-географическом факультете в процессе преподавания педагогических дисциплин и организации педагогической практики студентов Волгоградского государственного социально-педагогического университета и подтвердила необходимость ее реализации в системе высшего педагогического образования как приоритетного направления совершенствования подготовки будущих учителей в вузе.

Библиографический список

1. Ильин В. С. Формирование личности школьника (целостный процесс). – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
2. Сергеев Н. К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (вопросы теории): монография. – СПб.: Волгоград, 1997. – 166 с.
3. Удачина Л. В. Категория «структура» и «функция» и их методологическая роль в физике: дис. ... канд. филос. наук. – Свердловск, 1973. – 163 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр»). Утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 января 2010 г. № 35.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»). Утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 января 2011 г. № 46.
6. Чудина Е. Е. Дидактические условия становления профессионального саморазвития будущего учителя на начальном этапе педагогической подготовки в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград: Волгоградский гос. пед. унт, 2002. – 24 с.

Лапин Дмитрий Васильевич

Старший преподаватель, институт молодежной политики и социальной работы, Новосибирского государственного педагогического университета, dlapin@pochta.ru, Новосибирск

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПО РАБОТЕ С МОЛОДЕЖЬЮ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

Аннотация. Статья посвящена вопросам формирования общекультурных компетенций будущих бакалавров по работе с молодежью в условиях усиления межэтнических противоречий в молодежной среде современной России. Проанализированы особенности развития, структура, содержание общекультурных компетенций, определены специфические черты общекультурных компетенций бакалавра по работе с молодежью. На основе проведенного теоретического исследования выявлена и обоснована необходимость использования в рамках формирования общекультурных компетенций бакалавра по работе с молодежью мультикультурного образовательного пространства учреждений высшего профессионального образования. В заключение статьи определяются конкретные методы и формы, способствующие развитию общекультурных компетенций в мультикультурном образовательном пространстве высшей школы.

Ключевые слова: мультикультурное образовательное пространство; общекультурные компетенции; бакалавр по работе с молодежью; государственная молодежная политика.

Lapin Dmitriy Vasilyevich

Senior Teacher, The Institute of Youth Policy and Social Work, Novosibirsk State Pedagogical University, dlapin@pochta.ru, Novosibirsk

DEVELOPMENT OF CULTURAL COMPETENCES OF FUTURE BACHELORS SPECIALIZING IN THE WORK WITH YOUTH IN THE MULTICULTURAL LEARNING ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY

Abstract. The paper deals with the development of cultural competencies of future bachelors specializing in the work with youth, under the conditions of increasing inter-ethnic conflicts in the youth communities in modern Russia. The peculiarities of cultural competences development, their structure, and content are analyzed. The specific features of cultural competences of bachelors specializing in the work with youth are identified. On the basis of the theoretical research, the necessity of using the multicultural learning environment of a high school in developing cultural competencies of future bachelors specializing in the work with youth is identified and approved. In conclusion, the author identifies specific forms and methods that promote the development of cultural competences in a multicultural learning environment of a high school.

Keywords: multicultural learning environment; cultural competence; bachelors specializing in the work with youth; state youth policy.

На современном этапе развития сферы молодежной политики возрастает потребность в подготовке высшей школой высококультурных специалистов, способных непосредственно взаимодействовать с представителями различной культурной инаковости в условиях усиления миграционных потоков, пробуждения национального самосознания и расширения международного сотрудничества.

Ведущим кадровым ресурсом сферы го-

сударственной молодежной политики являются выпускники специальности «Организация работы с молодежью», которая с 2003 года введена в отечественную систему высшего профессионального образования. Федеральный государственный образовательный стандарт третьего поколения предполагает, что в результате освоения основной образовательной программы высшего профессионального образования направления подготовки «Организация работы с мо-

лодежь», будущий бакалавр должен обладать 16 общекультурными компетенциями. Выделим наиболее важные компетенции в рамках рассматриваемой проблемы: готовность проявлять расовую, национальную, этническую, религиозную толерантность, готовность к повышению своего культурного уровня, способность ясно, и аргументировано формулировать свои мысли в устной и письменной формах, в том числе на иностранном языке и др. Разработчики стандарта третьего поколения планируют, что овладение студентами общекультурными компетенциями в процессе обучения, позволит будущему работнику самостоятельно разрешать нестандартные задачи, стремиться к непрерывному самообразованию и ответственно относиться к результатам своей профессиональной деятельности. М. Г. Синякова, определяет статус общекультурных компетенций в составе базовых компетенций, как первообразной и фундаментальной составляющей для таких образований, как профессиональная готовность и компетентность, профессионализм, мастерство, индивидуальное творчество и др. [7].

Следовательно, высокий уровень владения общекультурными компетенциями необходим для бакалавров по работе с молодёжью и содействует в перспективе овладению специальными профессиональными компетенциями, необходимыми для эффективной деятельности в молодёжной среде. По мнению Н. К. Чапаева, общекультурные компетенции выступают в качестве мотора, приводящего в движение деятельностный потенциал личности [9, с. 16]. Тем самым этот вид компетенций, возможно, рассматривать как основу для перехода специалиста в различные профессиональной позиции в условиях реформирования государственной молодёжной политики в России.

Для подробного рассмотрения понятия общекультурная компетенция проведем обзор научных трудов по данному вопросу и на основании позиций авторов (А. В. Белкин, Л. И. Берестова, Т. Е. Исаева, В. Н. Куница, В. В. Нестеров, Д. Равен, Р. Уайт, Н. Хомский, А. В. Хуторской, Э. Шорт и др.) разграничим периоды становления рассматриваемой концепции в рамках образовательной сферы.

С 1960-х по 1970-е гг. // категория компе-

тенция входит в научный обиход, проводятся исследования различных видов языковой компетенции. С 1970-х по 1990-е гг. – категория компетенция используется в практике и теории обучения языкознанию, в коммуникативном обучении. В период с 1990-х и по настоящее время расширяются научные исследования компетенций в контексте образования, повышается внимание научного сообщества на рассмотрении компетенций в профессиональной сфере.

За сравнительно короткий исторический период компетенция становится базовым понятием новейшего подхода к содержанию современного образования. В 2002 году А. В. Хуторской вводит в научный оборот понятие общекультурная компетенция, определяемое, как особенность национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов и др. [3, с. 143].

В исследованиях направленных на изучение общекультурной компетенции выделяют разнообразные подходы к установлению её сущности. Так О. В. Гусевская определяет общекультурную компетенцию, как готовность учащихся к гармоничному вхождению в культурное пространство человечества, к диалоговой форме общения с окружающими людьми; как коммуникативную, эстетическую и этическую культуру выпускника [2, с. 131]. Г. Н. Симдянова понимает под общекультурной компетенцией, способность человека ориентироваться в пространстве культуры [6, с. 262].

На сегодняшний день в научном сообществе не существует общепринятой позиции по структуре и содержанию компонентов общекультурной компетенции. Исследователи рассматривают данные компетенции как многокомпонентное образование, выделяя в них следующие компоненты: творческий, аксиологический, эмоциональный, когнитивный, операционально-деятельностный, информационно-коммуникативный, мотивационно-ценностный.

Для определения содержания общекультурной компетенции будущего выпускника обратимся к сфере молодёжной политики, как его непосредственной профессиональной деятельности, где важнейшим приоритетом, провозглашённым в Стратегии государственной молодёжной политики Рос-

сийской Федерации является создание условий и возможностей для успешной социализации молодёжи [8, с. 2]. В федеральном государственном образовательном стандарте по направлению подготовки «Организация работы с молодежью» определяются объекты профессиональной деятельности: социокультурные процессы в молодежной среде, свойства и состояния молодёжи, их проявления в различных областях социальной деятельности и взаимодействия на уровне индивида, группы, сообщества.

Таким образом, в общем виде суть деятельности данного бакалавра заключается в решении проблем социализации различных категорий молодёжи. Поэтому общекультурная компетенция будущего бакалавра по работе с молодёжью составляет готовность к вхождению в мультикультурную социальную среду, освоение общей и управленческой культуры, способность к диалоговой форме коммуникации с молодёжной аудиторией.

В этой связи актуальной задачей стоящей перед отечественной высшей школой в направлении подготовки будущих организаторов работы с молодёжью является содержательное наполнение всех компонентов общекультурной компетенции. Между тем в учреждениях высшего профессионального образования, как правило, основное внимание фокусируется на формировании профессиональных компетенций, а развитие общекультурных компетенций, часто оказывается затруднено и зависит от возможностей и инициативы профессорско-преподавательского состава учреждения. Решению данной проблемы может способствовать образовательное пространство высшего учебного заведения, организованное с учётом сложившегося культурного многообразия.

Понятие «образовательное пространство» было включено в научной лексикон Е. В. Мещеряковой и М. Я. Виленским: целостная интегративная единица «социума и мирового образовательного пространства, нормативно или стихийно структурированную и имеющую свою систему координат, которая, по их мнению, способствует эффективной профессиональной подготовке педагога» [1, с. 10].

В педагогическом терминологическом словаре отмечается, что «образовательное пространство – своеобразный лаг между эм-

пирическим восприятием образовательного комплекса и многокомпонентной и многоуровневой системой, включающей в себя не только отдельную совокупность учреждений, управленческую структуру со средствами обучения, мебелью и оборудованием, но специфические условия, факторы, связи и взаимодействия субъектов образования, определяющие характер педагогических процессов» [4, с. 49].

На основе анализа научно-педагогической литературы (А. И. Бондаревской, С. А. Бородачевым, Н. А. Бочарниковой, В. Г. Веселовой, Т. А. Жданко, Т. А. Ольховой, И. С. Пономаревой, Л. Л. Редько, Э. К. Самерхановой, Л. О. Сулима, С. В. Шмачиной, А.В. Шумаковой и др.) выделим основное свойство этого образовательного пространства – полифункциональность. Данное свойство возникает при наличии определенных условий и исполняет различные функции, основными из которых являются развивающая и формирующая. Особенность образовательного пространства большинства современных российских вузов заключается в наличии смешанного национального состава, что позволяет обозначить его, как мультикультурное образовательное пространство. Как утверждает Г. В. Палаткина – мультикультурное образовательное пространство – такая форма жизнедеятельности, которая выводит учебное заведение в широкий мир этнической и мировой культуры, намного расширяет возможности личностного и профессионального саморазвития, самореализации и самоопределения [5, с. 56].

Следовательно, использование потенциала мультикультурного образовательного пространства, открывает возможность создавать необходимые условия для формирования общекультурных компетенций без увеличения объёма учебной нагрузки по дисциплинам социально-гуманитарного цикла, за счёт существующего этнокультурного капитала высшей школы. Решение данной задачи требует взаимодействия педагогических, методических, административных структур, а так же студенческого самоуправления вузов, и предполагает формирование особой системы, адекватной сущности и содержанию культуры межэтнических отношений среди студентов.

Мультикультурное образовательное пространство позволяет расширять сферу осведомленности будущих бакалавров о культурных особенностях различных этнических и конфессиональных общностей в рамках организации и проведения всевозможных фестивалей культур, национальных игр, календаря национальных праздников, создания студенческих дискуссионных клубов по обсуждению тематики связанной с культурным многообразием в молодёжной среде и др.

Стимулировать самостоятельную деятельность студентов по формированию общекультурных компетенций возможно посредством расширения использования различных средств и форм учебной деятельности. В рамках мультикультурного образовательного пространства учреждения – возможно, использовать проектный метод, решение комплексных задач, написание творческих работ на основе проблемных ситуаций возникших на национальной основе в молодёжной сфере, метод ролевых игр, тренингов на сплочение студентов различной национальной принадлежности и т.д.

Отдельным способом формирования данных компетенций у бакалавров данного направления является активное участие в практике студентов в государственных и некоммерческих структурах действующих в этнокультурной молодёжной сфере. Организация подобной практики будет способствовать повышению уровня общекультурных компетенций будущих выпускников в результате профессионального взаимодействия с представителями различных этнокультурных групп, существующих в регионе.

Таким образом, обозначим ряд мер, содействующих развитию общекультурных компетенций в мультикультурном образовательном пространстве высшей школы:

– стимулирование самостоятельной работы студентов над формированием общекультурных компетенций путем осведомления их о перспективах профессиональной самореализации в сфере развития этнотолерантности в молодёжной среде.

– расширение сотрудничества системы высшего профессионального образования с различными национально-культурными автономиями и государственными органами в сфере проведения практики студентов данного направления, включающее взаимодей-

ствие с представителями различных национальных сообществ.

– расширение применения различных технологий и методов учебной работы, направленных на увеличение знаний студентов о культурном многообразии.

Необходимо учитывать, что достижение высокого уровня в формировании общекультурных компетенций в рассматриваемом пространстве высшей школы возможен, только если студент ставится в положение активного субъекта познавательной и практической деятельности.

Использование возможностей мультикультурного образовательного пространства высшей школы, в качестве инструмента по формированию общекультурных компетенций позволяет реализовывать комплекс мер обеспечивающих выработку и непрерывное повышение у студентов объёма исходной общекультурной разноплановой информации, овладение способами ее аккумуляции и обновления за счёт самостоятельной деятельности студентов. Тем самым это будет способствовать более качественно овладению выпускником общекультурной компетентностями, предусмотренными в направлении подготовки «Организация работы с молодежью».

Сформированные общекультурные компетенции будущих бакалавров по работе с молодёжью в мультикультурном образовательном пространстве, содействует этнической идентификации и развитию культурного самосознания обучаемых, что в целом препятствует этнокультурной изоляции, способствует развитию межнациональных взаимоотношений и этнотолерантности в профессиональной деятельности в рамках реализации государственной молодёжной политики.

Библиографический список

1. *Виленский М. Я.* Образовательное пространство как педагогическая категория // Педагогическое образование и наука. – М., 2002. – № 2. – С. 8–18.
2. *Гусевская О. В.* Формирование коммуникативной культуры личности как основа общекультурной компетентности // Ценности и смыслы. – М., 2009. – № 1. – С. 131–141.
3. Компетенции в образовании: опыт проектирования. – М.: Научно-внедренческое предпри-

ятие «ИНЭК», 2007. – 327 с.

4. Педагогический терминологический словарь. – СПб.: Российская национальная библиотека, 2006. – 140 с.

5. Принципы и условия мультикультурного образования: монография. – Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2008. – 137 с.

6. Симдянова Г. Н. Методика формирования общекультурных компетенций у учащихся школы // Вектор науки ТГУ. – 2012. – №1. – С.262–263.

7. Снякова М. Г. Основные подходы к определению сущности общекультурной компетентности бакалавра // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. –

№9. – С.24–25.

8. Стратегия государственной молодежной политики в Российской Федерации: Утверждена Распоряжением Правительства РФ от 18.12.2006 г. № 1760-р. М., Министерство образования и науки Российской Федерации. 2006. – 24 с.

9. Чанаев Н. К. Интеграция образования и производства: методология, теория, опыт: монография. – Челябинск: ЧИРПО; Екатеринбург: ИРРО, 2007. – 408 с.

10. Юрочкина И. Ю. Развитие социальных компетенций молодёжи в условиях деятельности общественных организаций: теоретический аспект // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №8. – С. 165–171.

Наумов Петр Юрьевич

Адъюнкт адъюнктуры очного и заочного обучения, Новосибирский военный институт внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России, petr.naumov.777@mail.ru, Новосибирск

Скибицкий Эдуард Григорьевич

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой философии, педагогики и психологии Сибирской академии финансов и банковского дела, skibit@yandex.ru, Новосибирск

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ

Аннотация. В статье, на основе изучения различных источников, проанализировано содержание словосочетания «педагогические условия», определены его структурные компоненты, предпринята авторская интерпретация данного понятия. На основании этого, рассмотрены педагогические условия развития системы ценностей будущих офицеров внутренних войск МВД России. Приведено их компонентное содержание, сущность, задачи и функции. Показано как они влияют на педагогический процесс в военном институте внутренних войск МВД России. Основным результатом работы является то, что соблюдение условий выявленных авторами, позволяет создать в военном институте среду, способствующую развитию системы ценностей будущих офицеров.

Ключевые слова: условие, педагогические условия, развитие, система ценностей курсантов.

Naumov Peter Yuryevich

Part and full-time Adjunct of Novosibirsk I.K. Yakovlev Military Institute of Internal Military Forces of Russian Ministry of Internal Affairs, petr.naumov.777@mail.ru, Novosibirsk

Skibitskiy Eduard Grigoryevich

Doctor of pedagogical sciences, Professor, Head of the Department of Philosophy, Pedagogics and Psychology of the Siberian academy of the finance and banking, skibit@yandex.ru, Novosibirsk

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF VALUES OF FUTURE OFFICERS OF INTERNAL MILITARY FORCES OF RUSSIAN MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS

Abstract. The content of the word combination “pedagogical conditions”, based on many theoretical sources, was analyzed; the structural components of the word combination were identified; the author’s attempt to make an interpretation of the concept was made. The pedagogical conditions of the development of the system of values of future officers of internal military forces of Russian ministry of Internal Affairs were concerned; their structure, essence, objectives, and functions are suggested. Their influence on the educational process of the institute of internal military forces of Russian ministry of Internal Affairs is revealed. The main result of the research is the assumption that the conditions identified by the authors, allow to create in a military institute an environment that promotes development of the system of values of future officers.

Keywords: condition, pedagogical conditions, development, system of values of future officers.

В современной ситуации, связанной с вопросами разработки проблемы развития системы ценностей будущих офицеров внутренних войск МВД России*, важное место отводится условиям, при которых возможна

ее создание и реализация в высшее профессиональное образование, в общем, и в военный институт, в частности.

При решении задач развития системы ценностей будущих офицеров, на основе изучения психолого-педагогической и методической литературы, и проведенных экспериментальных работах, нами, выявлен

* Далее – «будущих офицеров»

комплекс педагогических условий, необходимых для успешной реализации, вышеназванного процесса.

Для проведения нашей работы, основное методологическое значение имеет системный подход, поскольку рассмотрение явлений в рамках системного подхода, в трех плоскостях, предметной, функциональной и исторической, позволяет не только смоделировать его состав и структуру, но и выявить связь системы со средой и понять условия, которые способствуют ее существованию и развитию, либо наоборот.

Прежде, чем привести, описать и объяснить данные условия в нашей работе и обосновать, как они влияют на развитие системы ценностей будущих офицеров, необходимо установить семантику слов, входящих в словосочетание «педагогические условия».

Различными авторами в своих трудах, посвящённых анализу феномена «условия» и «условий различных явлений», приводится большое количество определений данного понятия. Здесь, необходима оговорка о том, что в данной работе перечислением и анализом понятий «условие» мы занимаемся с определенными ограничениями, поскольку данная работа носит не только обзорный характер.

Проанализируем основные черты и признаки понятия «условие» в различных аспектах. В научной литературе «условие», как правило, понимается в трех основных значениях:

- 1) обстоятельство, от которого что-нибудь зависит;
- 2) правила, установленные в какой-нибудь области жизни, деятельности;
- 3) обстановка, в которой что-нибудь происходит [5, с. 588].

Термин «условие», берет начала своей научной трактовки в философии, а также рассматриваются в рамках психологии и педагогики (таблица 1).

В логике выделяют условия достаточные и необходимые. *Необходимые* условия-те, которые имеют место всякий раз, как только возникают действия. Без них существование различных предметов, как материальных, так и идеальных невозможно, и по своему иерархическому значению, они занимают более важное место по отношению к пред-

посылкам этих явлений. *Достаточные*, те, которые непременно вызывают различные явления или действия [3].

В данной работе, акцент мы делаем на педагогический аспект, поэтому коротко (в качестве примера) рассмотрим другой термин, входящий в словосочетание «педагогические условия», а именно понятие «педагогика» (таблица 2).

Сведение дефиниций «педагогика» и «условия» в определении «педагогические условия», позволяет нам перейти к исследованию их сущности и классификации.

В педагогической науке, кроме, собственно «педагогических условий», выделяют еще «организационные», или «организационно-педагогические». Организационно-педагогические условия – принципиальные основания для связывания процессов деятельности при разработке различных педагогических концепций. Исходя, из принципов системного подхода, данные условия необходимо рассматривать как систему. Понятие «система организационно-педагогических условий» подразумевает: а) осмысление той части педагогического процесса, которое подвергается преобразованию, как многоаспектной проблемы; б) определение сущности, содержания, функции и параметров образовательной системы. Подробным изучением организационно-педагогических условий, мы заниматься, не будем, поскольку в своей дальнейшей работе, рассматриваем и используем только педагогические условия.

Собственно, проблеме анализа педагогических условий посвящены труды различных ученых-педагогов, например В. И. Андреева, М. В. Зверевой, Н. В. Ипполитовой, А. Я. Найна, Н. М. Яковлева и др. Данные авторы, приводят различные определения этого понятия и приводят различные доказательства, при его обосновании.

В. А. Ермолаев считает, что дефиниция «педагогические условия» в широком смысле включает в себя совокупность факторов, обстоятельств, внешних и внутренних требований и параметров, учет выполнения которых обеспечит достижение предполагаемого педагогического результата [8, с. 208].

О. Л. Назарова исходит из определения педагогических условий, как совокупности объективных возможностей, содержания,

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Таблица 1– Анализ понятий «условие»

№ п/п	Автор	Определение понятия	Ключевые слова
1.	И. Т. Фролов	Категория, выражающая отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может. Сам предмет выступает при этом, как нечто обусловленное, а условие как относительно внешнее предмету, многообразии объективного мира. В отличие от причины, порождающей то или иное явление или процесс, условие составляет ту среду, обстановку, в которой последние возникают, существуют и развиваются [10].	Отношение, предмет, окружающие явления, нечто обусловленное, процесс, среда, обстановка.
2.	Л. Ф. Ильичев	Связь с отношением предмета, к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может: то, от чего зависит нечто другое (обусловливаемое); существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия, которого с необходимостью следует существование данного явления [11, с. 707].	Связь, отношение, явление, существенный компонент, необходимость, существование.
3.	Н. В. Ипполитова, Н. А. Стерхова	Условие есть совокупность причин, обстоятельств, каких-либо объектов, влияющих на развитие, воспитание и обучение человека; ускоряет или замедляет процессы развития, воспитания и обучения, а также воздействовать на их динамику и конечные результаты [2].	Совокупность причин, влияние, объект, воспитание, обучение, процесс развития, результат.
4.	Р. С. Немов	Понятие «условие» автором, представлено в контексте психического развития и раскрывается через совокупность внутренних и внешних причин, определяющих психологическое развитие человека, ускоряющих или замедляющих его, оказывающих влияние на процесс развития, его динамику и конечные результаты [4, с. 270-271].	Контекст, психическое развитие, совокупность причин, процесс развития, конечный результат.

Таблица 2– Краткий анализ понятия «педагогика»

№ п/п	Автор	Определение понятия	Ключевые слова
1.	П. И. Пидкасистый	Под педагогикой понимает науку, изучающую особую, социально и личностно детерминированную деятельность по приобщению человеческих существ к жизни общества [7, с. 6.].	Наука, личностно детерминированная деятельность, человеческие существа, жизнь общества.
2.	В. А. Сластенин	Под педагогикой понимает науку, которая изучает сущность, закономерности, тенденции и перспективы развития педагогического процесса (образования) как фактора и средства развития человека на протяжении всей жизни [6, с. 61].	Наука, сущность, закономерности, пед. процесс, развитие человека.
3.	В. И. Волынкин	Под педагогикой понимает науку об общих закономерностях воспитания, образования и обучения людей, формах и методах специально социально-организованных педагогических взаимодействий, построения педагогических систем и педагогического процесса на основе определенной парадигмы [1, с. 11].	Наука, общие закономерности, воспитание, образование, пед. взаимодействие, пед. система, парадигма.
4.	О. В. Артюшкин, Э. Г. Скибицкий	Педагогика–наука, изучающая сущность, закономерности, принципы, методы и формы организации педагогического процесса как фактора и средства развития человека и его социального опыта, на протяжении всей жизни [9].	Наука, сущность, закономерности, принципы, пед. процесс, развитие человека, социальный опыт.

форм, методов, педагогических приемов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных в исследовании задач [8, с. 208].

Н. В. Ипполитова и Н. А. Стерхова, говорят о том, что рассматривали педагогические условия, как один из компонентов педагогической системы, отражающий совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, воздействующих на личностный и процессуальный аспекты данной системы и обеспечивающих её эффективное функционирование и развитие [2].

На основе приведенных выше, определений словосочетания «педагогические условия», дадим собственную дефиницию данного термина, в контексте нашего исследования. Под *педагогическими условиями* мы понимаем совокупность взаимосвязанных мер, необходимых для создания целенаправленного образовательного процесса с использованием педагогически полезного дидактического обеспечения, разработанного на базе современных технологий с целью развития системы ценностей курсантов.

В соответствии с решаемой задачей по развитию системы ценностей будущих офицеров, мы определили следующие условия:

- разработка содержательной модели, системы ценностей будущих офицеров;
- создание модели развития системы ценностей будущих офицеров;
- готовность преподавателей в ходе учебной деятельности к проведению целенаправленной работы по развитию системы ценностей будущих офицеров;
- готовность курсантов к развитию у себя системы ценностей.

Рассмотрим кратко их содержание.

1) Под содержательной моделью системы ценностей будущих офицеров, мы понимаем определенную систему в своих свойствах отображающую данный феномен. В структуру ее входят следующие компоненты (виды ценностей): экзистенциальные, этические, правовые, эстетико-художественные, воинские традиции и нормы.

Она выполняет следующие задачи: представляет собой содержательное основание развитию системы ценностей будущих офицеров; формирует представления о феномене, который отображает; позволяет решить

исходную исследовательскую цель.

Выполняет следующие функции: общепедагогические (воспитывающие, обучающие, развивающие), а также организующую, информативно-содержательную и др.

2) Под моделью развития системы ценностей будущих офицеров, мы понимаем определенную систему в своих свойствах отображающую данный процесс. Представляет собой единство целей, задач, субъектов, этапов, механизмов и результата развития системы ценностей будущих офицеров.

Она выполняет следующие задачи: объединяет и организует процесс развития системы ценностей будущих офицеров; позволяет скорректировать работу в зависимости от результата.

Выполняет следующие функции: формирующую, развивающую, управленческую, процессуальную, результативную и др.

3) Готовность преподавателей в ходе учебной деятельности к развитию системы ценностей будущих офицеров представляет собой пригодность преподавателей, выражающаяся в активном положительном отношении данных лиц к деятельности по развитию системы ценностей. Именно данное условие, позволяет создать диалоговую среду, где и преподаватель и курсант выступают значимыми друг для друга.

Она выполняет следующие задачи: представляет собой характеристику личности преподавателя, необходимую для развития системы ценностей будущих офицеров; позволяет решить создать среду диалога и понимания требований преподавателя.

Выполняет следующие функции: мотивационную, диалогическую, корректирующую, рефлексивную и др.

4) Готовность курсантов к развитию у себя системы ценностей, представляет собой пригодность курсантов, выражающаяся в активном положительном отношении данных лиц к собственной деятельности по восприятию и развитию системы ценностей специфического военного этноса. Именно данное условие, позволяет создать диалоговую среду, где и преподаватель и курсант выступают значимыми друг для друга.

Она выполняет следующие задачи: представляет собой характеристику личности курсанта, необходимую для развития системы ценностей будущих офицеров; позволяет

решить создать среду диалога и понимания потребностей и имеющихся ценностей у курсанта.

Выполняет следующие функции: развивающую, а также мотивационную, диалогическую, корректирующую и др.

Исследования показали, что эффективность проведения мероприятий, связанных с разработкой и реализацией в педагогическом процессе военного института внутренних войск МВД России развития системы ценностей курсантов, возможна при соблюдении в комплексе вышеназванных педагогических условий.

Библиографический список

1. *Волынкин В. И.* Педагогика в схемах и таблицах: учеб. пособие – Ростов-н/Д: Феникс, 2007. – 282 с.

2. *Ипполитова Н. В. Стерхова Н. А.* – Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация. // *General and Professional Education.* – 2012. – №1. – С. 8–14

3. *Кирилов В. И., Старченко А. А.* Логика: учеб. пособие. – М.: Изд. Юристъ, 1997. – 254 с.

4. *Немов Р. С.* Психология: словарь-справочник: в 2 ч. – М.: Изд. ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – Ч. 2. – 352 с.

5. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка: / С.И. Ожегов; под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М.: ООО «Изд. Оникс»: ООО Изд. «Мир и образование», 2007. – 588 с.

6. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: «Академия», 2004. – 576 с.

7. Педагогика. – М.: Пед. Общество России, 1998. – 640с.

8. *Скибицкий Э. Г., Шабанов А. Г.* Дистанционное обучение: теоретико-методологические основы: монография.– Новосибирск: СИБФД, СГА, – 2004 г. – 208с.

9. *Терминологический словарь молодого исследователя.* – Абакан: Хакасское книжное издательство, 2005. – 100 с.

10. *Философский словарь* // Под. ред. И. Т. Фролова.– 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.

11. *Философский энциклопедический словарь.* – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 707с.

ПСИХОЛОГИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

УДК 316.614.6

Руденский Евгений Владимирович

Доктор социологических наук, кандидат педагогических наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии НГПУ, rudenskiy@ramble.ru, Новосибирск

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ВИКТИМОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ КАК ПСИХОТЕХНИЧЕСКАЯ СИСТЕМА СОЦИАЛЬНОЙ ТЕРАПИИ ВИКТИМНОЙ ЛИЧНОСТИ

Аннотация: в статье представлена характеристика социально-психологической виктимологии личности как психотехнической системы социальной терапии виктимной личности в единстве теории виктимогенеза личности как теоретико-методологического основания психотехнической системы, психотехнической теории терапевтической социализации, психотехники социально-психологической диагностики виктимности, психотехники клинико-социологического метода социальной терапии, психотехники терапевтического социально-психологического тренинга, конструктивистской педагогики онтогенетической социализации как психотехнической дидактики. Социальная терапия виктимной личности представлена как социально-психологическая технология девиктимизации (снижения виктимности) личности.

Ключевые слова: социально-психологическая виктимология личности, онтогенетическая виктимизация личности, онтогенетическая социализация личности, социально-психологическая виктимность, виктимогенез личности, виктимный тип личности, клинико-социологическая методология, диагностико-терапевтический эксперимент, социальная терапия виктимной личности, виктимный тип личности, психотехническая система социальной терапии.

Rudensky Evgeny Vladimirovich

Doctor of sociological sciences, candidate of pedagogical sciences, professor of chair of the general psychology and history of psychology of NGPU, rudenskiy@ramble.ru, Novosibirsk

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL VIKTIMOLOGIYA OF THE PERSONALITY AS PSYCHOTECHNICAL SYSTEM SOCIAL THERAPY OF THE VIKTIMNY PERSONALITY

Abstract. The characteristic of a social and psychological viktimologiya of the personality as psychotechnical system of social therapy of the viktimny personality in unity of the theory viktimogenez is submitted to the personality as teoretiko-methodological basis of psychotechnical system, psychotechnical theory of therapeutic socialization, psychoequipment of social and psychological diagnostics of a viktimnost, psychoequipment of a kliniko-sociological method of social therapy, psychoequipment of therapeutic social and psychological training, constructivist pedagogics of ontogeneticheskoy socialization as psychotechnical didactics. Social therapy of the viktimny personality is presented as social and psychological technology of a deviktimization (decrease in a viktimnost) to the personality.

Keywords: social and psychological viktimologiya of the personality, ontogeneticheskoy viktimization of the personality, ontogeneticheskoy socialization of the personality, social and psychological viktimnost, viktimogenez persons, viktimny type of the personality, kliniko-sociological methodology, diagnostiko-therapeutic experiment, social therapy of the viktimny personality, viktimny type of the personality, psychotechnical system of social therapy.

Слом социальной системы Советского союза, который произошел в 1991 году, закономерно вызвал разрушение социально-генетических механизмов развития личности, которые сложились в стране за годы советской власти, а новый механизм, адекватный новым социальным отношениям в стране, не сложился. Культурный шок, а затем длительное пребывание страны в состоянии аномии закономерно детерминировали актуализацию деструктивных механизмов социальной генетики личности.

Одним, и мало изученным, деструктивным механизмом социальной генетики личности, является *социально-психологический механизм онтогенетической виктимизации личности*. Проблема онтогенетической виктимизации личности длительное время рассматривалась мной в контексте исследования дефекта социализации личности в интерактивных системах семьи и образования [1].

Концепт «*онтогенетическая виктимизация личности*» введен мной в социально-психологический тезаурус для характеристики процесса дефицитного-деформирующего индивидуального развития личности в условиях социально-психологической депривации [4].

Социально-психологическая депривация определяет развитие дисгармонии межличностных отношений и ведет к риску социально-психологической деградации личности.

Связь дисгармонии межличностных отношений и деградации личности предстает в исследовании социально-психологической виктимизации личности как фактор риска виктимогенеза личности (дисгармония межличностных отношений) и деструктивная результативность виктимогенеза личности (социально-психологическая деградация личности).

Социально-психологическая виктимизация – это деструктивный механизм зарождения, формирования и развития социально-психологической уязвимости личности к критическим ситуациям социального функционирования: кризисам, конфликтам, социальным фрустрациям и стрессам [5].

А если исходить из того, что современное российское общество формируется как общество социально-психологической конкуренции социальных субъектов. Конкуренции, в которой кризис, конфликт и стресс

становятся нормативными компонентами повседневности, проблема социально-психологической виктимности, опять же закономерно, становится актуальной как для личности, как социального субъекта, так и для всей системы социальных отношений социальных субъектов в обществе.

Социально-психологическая виктимность личности – это один из базовых концептов социально-психологической виктимологии личности, указывающий на то, что личность имеет дефицит субъектных качеств личности – дефицит субъектности [6].

Субъектность является характеристикой социально-психологических качеств личности: автономности; активности; аутентичности; адаптивности. То, есть тех качеств, которые развиваются в процессе онтогенетической социализации личности, которая является конструктивным антиподом онтогенетической виктимизации личности.

В процессе онтогенетической социализации личность обретает субъектные качества только при условии, если процесс психического онтогенеза обеспечивает развитие психических функций, а процесс социального онтогенеза формирует социально-личностные компетентности.

Социально-личностные компетентности – социально-коммуникативные, социально-когнитивные, социально-эмоциональные, социально-ролевые, определяют фундаментальное основание зарождения, формирования и развития субъектных качеств личности. Качеств, формирование которых связано с реализацией личностью коммуникативной потребности развития. Это потребность в значимом другом человеке, взаимодействие с которым – социализирующая интеракция – обеспечивает решение задач онтогенетической социализации.

Особенностью онтогенетической социализации является то, что она осуществляется в процессе разрешения проблемных (конфликтных, кризисных, стрессовых и ситуаций социальной фрустрации) ситуаций на основе социальной активности и социально-психологической рефлексии социализирующего субъекта. Рефлексии, в процессе которой социализирующийся субъект осуществляет когнитивное конструирование своих социально-личностных компетентностей и социальное конструирование со-

циально-ролевых моделей своего функционирования. Концепция онтогенетической социализации является по своей сути синтезом социально-когнитивного конструктивизма с социально-ролевым конструктивизмом и раскрывает понимание цели социализации в характеристике функционального аспекта социального субъекта.

С точки зрения функциональной характеристики цели онтогенетической социализации личности, полноценное социальное функционирование личности как единство социально-когнитивного функционирования и социально-ролевого функционирования является критерием его успешности и через его оценку определяется уровень социализированности личности.

Концепция онтогенетической социализации личности – это концепция субъектно-детерминированного социально-интерактивного механизма зарождения, формирования и развития субъектных качеств личности. Субъектный детерминизм онтогенетической социализации личности характеризует ее зависимость результативности от социально-субъектных качеств социализатора. В этой роли в процессе онтогенетической социализации выступают родители, педагоги, сверстники, средства массовой информации, социальные институты..., но решающая роль принадлежит степени гармоничности – дисгармоничности межличностных отношений. Виктимогенным фактором являются дисгармоничные межличностные отношения.

Социально-психологическими индикаторами дисгармонии межличностных отношений являются: социально-психологическая напряженность; социально-психологическая отчужденность; нтерпсихическая и интрапсихическая конфликтность; межличностная и социальная агрессивность.

С. В. Духовновский выделил следующие признаки дисгармонии межличностных отношений: ослабление взаимосвязи между субъектами отношений; ослабление позитивных эмоциональных связей между субъектами отношений, преобладание удаляющих чувств над сближающими; дисбаланс (нарушение равновесия) между когнитивными, эмоциональными и поведенческими компонентами отношений, гиперболизированное доминирование сближающих чувств, их симбиоз [1].

Индикаторами социально-психологической деградации личности являются: утрата социально-психологической уравновешенности; утрата социально-психологической устойчивости; ослабление социально-психологической активности; повышенная раздражительность и межличностная конфликтность; расстройство социально-когнитивного функционирования; снижение адаптационного потенциала; сужение социальных интересов; развитие благодушия, беспечности, безволия; социально-психологическая дезадаптивность; снижение социального интеллекта; утрата эмоционального интеллекта.

Доминирование в системе межличностных отношений на всех уровнях социальной системы российского общества дисгармонии и, как следствие, социально-психологическая деградация личности указывают на то, что в обществе формируется деструктивная социально-психологическая дистанция [7]. Деструктивная социально-психологическая дистанция – это социально-психологический индикатор разрыва интерактивного механизма социализации. Разрывая, ведущего к запуску деструктивного механизма онтогенетической виктимизации личности.

Исследование детерминирующих оснований, процессов и механизмов онтогенетической виктимизации личности в условиях социально-психологической депривации коммуникативной потребности развития (КПР), создающей социальную фрустрацию личности, виктимогенную деформацию личности и создающую риск социально-психологической деградации, является областью научных интересов социально-психологической виктимологии личности.

В системе виктимологического знания, которое интенсивно развивается в последние годы, социально-психологическая виктимология личности исследует онтогенетическую виктимизацию личности на основе клинко-социологической методологии, методом диагностико-терапевтического эксперимента.

Социально-психологическая виктимология личности ориентирована на запросы социально-психологической практики клинческих социологов, социальных психологов, социальных педагогов, социальных работников, клинческих психологов и социаль-

ных психиатров.

Социально-психологическая виктимология личности исследует детерминанты и механизмы онтогенетической виктимизации личности, разрабатывает теорию виктимогенеза личности как системно-интегрированного механизма зарождения, формирования и развития социально-психологического типа личности – личности виктима, и на этой основе формирует теоретико-методологическое основание социально-психологической практики – социальной терапии виктимной личности.

Такое понимание социально-психологической виктимологии личности как социально-психологической дисциплины о жертвах социального дизонтогенеза личности (жертвах дефекта онтогенетической социализации личности) характеризует ее как:

- теоретико-методологическую систему гносеологии личной виктимности;
- психотехническую систему социальной терапии виктимной личности.

Интегрирующим основанием, на основе которого эти две системные характеристики социально-психологической виктимологии личности образуют, единство является методологический принцип реципрокной дефицитности. Согласно этому принципу интерпретируются базовые концепты социально-психологической виктимологии личности. А именно: виктимность, виктимизация, виктимогенез, виктимный тип личности.

Но первоначально определим суть концепта «дефицит». Этот концепт определяет суть базового феномена социально-психологической виктимологии личности – дефекта онтогенетической социализации и на основе его интерпретации разрабатывается вся концептуальная система социально-психологической виктимологии личности.

И так, концепт «дефицит» трактуется в социально-психологической виктимологии личности исходя из понимания феноменологии дефицита как характеристики «недостатка важного» или «недостатка необходимого» компонента или качества для полноценного социального функционирования личности.

В психологии существует определение концепта «дефицит» А. Маслоу, который характеризовал его как «пустоту» или «провал» в психологической структуре личности и создающий риск деформации личности [2].

Дефицит как детерминанта деформации, а деформация как детерминанта компенсирующей деструктивной социально-ролевой адаптации, а деструктивная социально-ролевая адаптация как детерминанта социально-психологической деградации, характеризуют феномен «дефицит» как концепт в интерпретации виктимизации личности и личной виктимности [8].

Личная виктимность – социально-психологический индикатор уязвимости к критическим ситуациям социального функционирования личности, детерминированной дефектом онтогенетической социализации – онтогенетической виктимизации, которая характеризуется системой дефицитом психических функций и системой дефицитов социально-личностной компетентности.

Виктимизация – системный процесс прогрессирующего развития дефекта онтогенетической социализации, вследствие увеличения (расширения) системы дефицитов психических функций и системы дефицитов социально-личностной компетентности с одновременной прогрессирующей дефицитарной деформацией социально-психологической структуры личности и деформацией социально-когнитивного функционирования и социально-ролевого функционирования личности.

Исходным дефицитом, детерминирующим процесс виктимизации, является социально-психологическая депривация как система дефицитов (дефицит конструктивной социально-психологической дистанции; дефицит конструктивной социализирующей интеракции; дефицит социальной поддержки; дефицит социальной эмпатии и т.д.).

Механизм виктимизации в совокупности с механизмом дефицитарной деформации личности раскрывают закономерности виктимогенеза личности.

Виктимогенез личности – это механизм зарождения, формирования и развития дефицитно-деформированного социально-психологического типа личности – личности виктима.

Теория виктимогенеза личности, которая является стержнем всех разделов социально-психологической виктимологии личности, формирует теоретико-методологическое основание психотехнической системы социальной терапии виктимной личности.

Она формирует фундамент пятиуровневой психотехнической системы социальной терапии виктимной личности.

Первый уровень психотехнической системы социальной терапии виктимной личности образует психотехническая теория терапевтической социализации. Второй – психотехническая концепция социально-психологической диагностики виктимности и виктимной личности.

Третий уровень представлен клинико-социологической методологией социальной терапии виктимной личности как единство социально-диагностических, социально-аналитических, социально-когнитивных, социально-ролевых методов социальной терапии виктимной личности.

Четвертый уровень – это психотехника терапевтического социально-психологического тренинга.

Пятый – психотехническая дидактика конструктивистской педагогики онтогенетической социализации личности.

В единстве пять уровней психотехнической системы социальной терапии виктимной личности ориентированы на решение стратегической цели – девиктимизации личности. Это означает снижение уровня дефицитности психических функций и дефицитов социально-личностной компетентности.

Клинико-социологическая методология социальной терапии виктимной личности – это система методов, формирующих полноценность социального функционирования личности путем снижения дефицитности социально-когнитивного функционирования и дефицитности социально-ролевого функционирования личности.

Социальная терапия виктимной личности – это социально-психологическая практика терапевтической социализации, ориентированной на коррекцию, реабилитацию, абелитами дефицита психической функции и дефицита социально-личностной компетентности, имеющая цель реабилитации полноценного социального функционирования личности.

Социальная терапия виктимной личности как психотехническая система разрабатывается в лаборатории социально-психологической виктимологии, которая создана на базе ГАУ НСО «Центр социально-культурной реабилитации инвалидов». На базе этой же лаборатории ведется практическая подготовка

магистров психолого-педагогического образования по программе «Психологическая и социально-педагогическая виктимология».

Интеграция научно-исследовательской и образовательной деятельности в Лаборатории социально-психологической виктимологии формирует *лабораторный метод развития психотехнической системы социальной терапии виктимной личности*. Метод, который позволяет развивать не только социально-педагогическую виктимологию личности, но и формировать профессиональную компетентность магистрантов как социальных терапевтов-виктимологов.

Библиографический список

1. Духновский С. В., Овчарова Н. В. Гармония и дисгармония межличностных отношений субъектов образовательного процесса. Теоретические и эмпирические основы: монография. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2012. – 277с.
2. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. – Москва: Смысл, 1999. – 425 с.
3. Руденский Е. В. Дефект социализации личности учащегося в образовательном процессе школы: генезис, феноменология, онтология. Теоретико-экспериментальные основания социально-педагогической виктимологии образования. – Кемерово: Изд-во КРИПКИПРО, 2003. – 330с.
4. Руденский Е. В. Дефицит социально-психологической компетентности как триггер онтогенетической виктимизации личности // Сибирский педагогический журнал. – №1. – 2013. – С.217–222.
5. Руденский Е. В. Депривационный виктимизм как социально-психологический механизм онтогенеза личной виктимности // Мир науки, культуры, образования. – №1(38). – 2013. – С. 141–146.
6. Руденский Е. В. Виктимологический детерминизм как методология исследования проблем профессионального образования и профессиональной занятости молодежи // Профессиональное образование и занятость молодежи – XXI век: материалы международной научно-практической конференции (Кемерово, 27–28 марта 2013). – Часть 1. – Кемерово: Изд-во КРИПО, 2013. – С. 93–97.
7. Руденский Е. В. Дефицит социально-психологической компетентности преподавателя высшей школы: концептуализация феномена социально-психологической виктимологии // Педагогический профессионализм в образовании. – Часть 1. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. – С. 84–95.
8. Руденский Е. В. Методологические основания виктимологии образования. Новосибирск: Изд-во ООО «Архивариус-Н», 2004. – 182с.

Перевозкина Юлия Михайловна

Кандидат психологических наук, заведующая кафедрой психологии личности и специальной психологии Новосибирского государственного педагогического университета, доцент кафедры практической психологии НОУ ВПО Новосибирский гуманитарный институт, per@brk.ru, Новосибирск

Дмитриева Наталья Витальевна

Доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности и специальной психологии Новосибирского государственного педагогического университета, dnv2@mail.ru, Новосибирск

Перевозкин Сергей Борисович

Кандидат психологических наук, начальник отдела тестирования и инноваций, доцент кафедры практической психологии НОУ ВПО Новосибирский гуманитарный институт, per@brk.ru, Новосибирск

Рюмина Татьяна Владимировна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности и специальной психологии Новосибирского государственного педагогического университета, abt@ngs.ru, Новосибирск

Ганпанцурова Ольга Борисовна

Старший преподаватель кафедры психологии личности и специальной психологии Новосибирского государственного педагогического университета, olgana74@mail.ru, Новосибирск

ПОСТРОЕНИЕ КОНСТРУКТА ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ДОМИНАНТНОГО АРХЕТИПА

Аннотация. Статья посвящена построению конструкта для изучения доминантного архетипа в структуре личности. Даны и проанализированы классификации архетипов у различных авторов. Рассмотрена классификация К. Пирсон и М. Марк, которые проецируют архетипы через категорию мотивации, классификация J. Veebe связывающего архетипы с четырьмя функциями и двумя аттитодами, классификация мужских и женских архетипов с персональной и теневой стороной О. К. Агавеляна, Ю. М. Перевозкиной и С. Б. Перевозкина, классификация архетипических образов русской культурной традиции через оси мотиваций и стадий А. В. Чернышова, классификация ролевых архетипов богов греческого пантеона Г. Б. Бедненко. Представлены поведенческие паттерны 10 архетипов проходящие сквозь призму четырех сфер человеческой жизни с учетом теневой части архетипа и персональной: Великая Мать, Великий Отец, Мудрая Старуха, Мудрый Старец, Предвечная Дева, Герой, Ведьма, Враг, Божественный Ребенок, Трикстер.

Ключевые слова: доминантный архетип, паттерны поведения, характеристики архетипов, теневая и персональная сторона архетипа, классификации архетипических образов.

Perevozkina Juliya Michaylovna

Candidate of psychological sciences, Head of the Department of Psychology of Personality and Special Psychology of Novosibirsk state pedagogical university, associate professor of the Department of Practical Psychology of Novosibirsk Humanitarian Institute, per@brk.ru, Novosibirsk

Dmitrieva Nataliya Vitalyevna

Doctor of psychological sciences, Professor of the Department of Psychology of Personality and Special Psychology of Novosibirsk state pedagogical university, dnv2@mail.ru, Novosibirsk

Perevozkin Sergey Borisovich

Candidate of Psychological sciences, Head of the Department of Testing and Innovations, Associate professor of the Department of Practical Psychology of Novosibirsk Humanitarian Institute, per@brk.ru, Novosibirsk

CREATING A CONSTRUCT FOR STUDYING OF THE DOMINANT ARCHETYPE

Abstract. The paper is devoted to the creating a construct for studying of the dominant archetype in the structure of a personality. The classifications of archetypes by various authors are given and analysed. K. Pierson and M. Mark's classifications, which project archetypes through the category of motivation, is considered. J. Beebe's classification, connecting archetypes with four functions and two attitudes is presented; the classification of male and female archetypes by O. K. Agavelyan, J. M. Perevozkina and S. B. Perevozkina is considered; the classification of archetype images of Russian cultural tradition through axes of motivations and stages by V. Tchernyshov; and the classification of role archetypes of gods of the Greek pantheon of G. B. Bednenko is suggested. The behavioural patterns of 10 archetypes passing through a prism of four spheres of a human life taking into account a shadow part of an archetype and personal are presented: the Great Mother, the Great Father, the Wise Old Woman, the Wise Aged Man, the Puella Aeterna, the Hero, the Witch, the Enemy, the Puer, the Trickster.

Keywords: dominant archetype, patterns of behaviour, characteristics of archetypes, shadow and personal parts of an archetype, classification archetypical images.

Актуальность проблемы обусловлена происходящими в последнее время в обществе социально-экономическими изменениями, которые сопровождаются глубокими изменениями базовых ценностей. В частности наблюдается отрыв от бессознательного, который приводит к нарастанию кризисных явлений, с одной стороны, а с другой чрезмерными увлечениями магическим и волшебным, что в свою очередь оказывают существенное влияние на личность и вызывают необходимость более требовательно подходить к изучению бессознательных основ психики - главных архетипических элементов личности.

Бессознательные структуры, впервые были описаны К. Г. Юнгом, в дальнейшем получили теоретическое осмысление в работах М. Элиаде., Дж. Кэмпбелла, Э. Ноймана, Е. М. Мелетинского и др. авторов, которые изучали теоретические аспекты архетипов в различных контекстах. Сам автор [7] говорил о достаточно большом количестве архетипов, но тем не менее выделял главные: Эго, Персона, Тень, Анима, Анимус – архетипы структуры психики; Великая Мать, Великий Отец, Божественный Ребенок, Мудрый Старец, Трикстер – архетипы кол-

лективного бессознательного. При этом, по мнению автора, все архетипы, так или иначе должны быть представлены в структуре личности. В случае же выраженности одного архетипа – можно говорить о «захвате» архетипом субъекта или о его доминировании, что может сопровождаться различными нарушениями в психики и кризисными явлениями. По мнению К. Г. Юнга архетипы символизируют, прежде всего, образы и в меньшей степени сюжеты, что затрудняет их описание с точки зрения доминирования в психики личности.

Различные авторы, следуя К. Г. Юнгу, определяют виды архетипов, описывая и характеризуя их. Анализ приведенных авторами типологий архетипов, демонстрирует некоторые различия. Так, например, J. Beebe [8] предлагает типологическую модель восьми архетипов, связывая их с четырьмя функциями (мышление, интуиция, ощущение и чувство), а также с двумя основными аттитюдами – экстраверсия/интроверсия. В результате J. Beebe выделил восемь архетипов: четыре архетипа индивидуальности – Герой/Героиня для передней функции (сознательная доминирующая), Отец/Мать для второй функции или «вспомогательной» функции,

Младенец/Девственница для третичной функции, Анимус/Анима для подчиненной функции (бессознательная); четыре теневых архетипа, противоположных индивидуальности (с такими же функциями, но с противоположным отношением) – Оппозиционная личность (Персона) противоположна Герою/Героине, Старик/Ведьма противоположны архетипу Отец/Мать, Трикстер - Младенцу/Девственнице и Демоническая Индивидуальность (Тень) - Анимусу/Аниме.

Еще одну оригинальную типологическую модель архетипов выдвигают К. Пирсон и М. Марк [4], которые проецируют архетипы через категорию мотивации. Авторы в четырех квадрантах, расположенных на пересечении двух осей – Стабильность/Мастерство и Принадлежность/Независимость четыре группы архетипов, являющиеся, по мнению авторов, наиболее важными для выполнения четырех базовых человеческих потребностей (таблица 1).

У каждого архетипа М. Марк и К. Пирсон выделяют несколько уровней и теневой аспект. При этом, авторы отмечают, что архетипы имея положительную и отрицательную сторону могут делать жизнь индивида более насыщенной, либо захватывать личность активизируя ее теневую сторону.

Предложенная авторами модель активно используется в рекламе и менеджменте и на

ее основе А. В. Чернышовым [6] в рамках диссертационного исследования было дано определение содержания архетипов, соответствующих различным историческим типам русской культурной традиции, с целью выявления тенденций использования архетипов в пространстве современной телерекламы. Многомерный контент-анализ 145 текстов русских народных сказок позволил автору классифицировать архетипические образы русской культурной традиции (таблица 2).

В свою очередь Г. Б. Бедненко [3] дает характеристику ролевым архетипам, используя классификацию греческих богов и богинь. Она отдельно описывает мужские архетипы и женские. Анализ работ автора позволил нам свести все ролевые архетипы представленные Г. Б. Бедненко в таблицу 3.

О. К. Агавеляном, С. Б. Перевозкиным и Ю. М. Перевозкиной [1] было осуществлено корреляционное исследование вербальных и визуальных характеристик архетипов, полученных на основе частотного и сопоставительного анализов, которое позволило выделить два основных полюса архетипов. Первый включает в себя архетипы Мать/Отец, Герой/Дева и Ребенок, положительное начало личности. Второй полюс включает их теневые аспекты Старик/Старуха, Враг/Ведьма и Трикстер, которые отражают более

Таблица 1. – Соотношение функций и видов архетипов

Мотивационные оси	Виды архетипов
Независимость, реализация	Искатель, Простодушный, Мудрец
Риск, мастерство	Герой, Бунтарь, Маг
Принадлежность, удовольствие	Славный малый, Любовник, Шут
Стабильность, контроль	Заботливый, Творец, Правитель

Таблица 2 – Пространство русских архетипов

		Ось стадий					
		Подготовка: Архетипы семьи		Путь: Архетипы превращений и изменений		Возвращение: Архетипы королевского двора	
		Архетип	Персонаж	Архетип	Персонаж	Архетип	Персонаж
Ось мотиваций	Стабильность и контроль	Забота	Мать/Мачеха	Творчество	Данила-Мастер	Власть	Царь
	Риск и мастерство	Героизм	Богатырь	Бунт	Кощей	Магия	Золотая рыбка
	Принадлежность и обладание	Верность	Солдат	Любовь	Василиса Прекрасная	Карнавал	Черт
	Независимость и самореализация	Простота	Дурак	Поиск	Иван Царевич	Мудрость	Баба-яга

Таблица 3 – Рольевые архетипы по Г. Б. Бедненко и их сопоставление с архетипами К. Г. Юнга

К. Г. Юнг	Г. Б. Бедненко	Функции
Великая Мать	Деметра	Богиня материнства и плодородия
	Гера	Богиня брака и деторождения
	Афина	Богиня государственной стратегии и общественного устройства
Великий Отец	Зевс	Отец, начальник, узурпатор
	Посейдон	Вождь, главарь, атаман
Мудрая Старуха	Гестия	Богиня домашнего очага
Мудрый Старец	Гефест	Увалень, изобретатель, одиночка
Предвечная Дева	Персефона	Богиня Подземного царства и возвращения Весны
	Артемиды	Богиня охоты и защитница девушек
	Афродита	Богиня любви и красоты
Герой	Аполлон	Законник, спортсмен, артист
Враг	Аид	Тайный властитель, отшельник, теневая фигура
	Арес	Борец, солдат, соперник
Колдунья	Геката	Богиня чародейства и перекрестков
Божественный Ребенок	Дионис	Харизматичный лидер
Трикстер	Гермес	Хитрец, ловкач, посредник

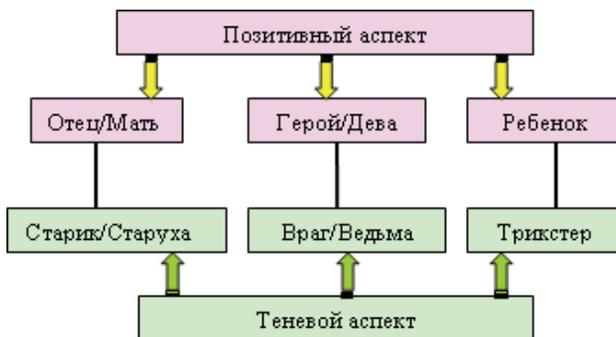


Рисунок 1 – Соотношение архетипов и их теневых аспектов

иррациональные, негативные характеристики, несущие в себе оттенки зла (рис. 1).

Для каждого архетипа были определены вербальные характеристики. Архетипы женского позитивного начала обладают такими характеристиками как красота, забота, нежность, доброта. Негативный аспект отличает злость, мудрость, старость. Архетипы мужского позитивного начала включают силу, ум, справедливость, красоту, храбрость; негативное начало – мудрость, силу, злость, хитрость, коварность. Архетип самости: позитивный аспект – веселый, милый, беззаботный; негативный аспект – хитрый, веселый, смешной, ловкий, подлый, лживый, двуличный

Безусловно в настоящей работе представлены далеко не все типологии архетипов, т.к. объем работы не позволяет их рассмотреть,

тем не менее авторами настоящей работы ранее (см. [2]) был дан сопоставительный анализ архетипов у различных авторов, который позволил, свести все типологии к следующим видам: Великая Мать, Великий Отец, Мудрая Старуха, Мудрый Старец, Предвечная Дева, Герой, Ведьма, Враг, Божественный Ребенок, Трикстер.

Для построения конструкта для каждого архетипа были использованы теоретическое описание архетипов у разных авторов. На этой основе были описаны характеристики 10 архетипов отдельно для каждой из четырех сфер жизни человека. В. Д. Менделевич [5, с. 110] отмечает, что у человека существуют четыре основные сферы (рис. 2).

Мы считаем, что некоторые сферы имеют слишком узкое название, и в настоящей работе предлагаем следующие обозначения

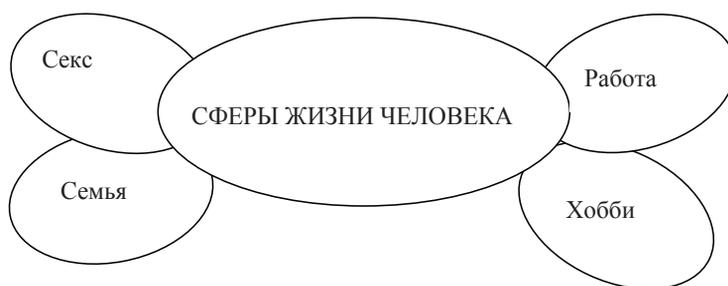


Рисунок 2 – Сферы жизни человека

сфер человеческой жизни: 1. Семья; 2. Интимная и сексуальная сфера; 3. Профессиональная сфера; 4. Сфера межличностных отношений, досуг. В таблице 2 представлены поведенческие паттерны 10 архетипов

проходящие сквозь призму четырех сфер человеческой жизни. При этом учитывается, что каждый архетип имеет теневую, отвергаемую часть (-) и персональную, желаемую часть (+).

Таблица 4 – Конструкт методики «Доминантный архетип»

Сфера	Архетип	№	Поведенческий паттерн	
			+ (1)	- (2)
1	2	3	4	5
I. Семья	Мать	1	заботится о членах своей семьи, дарит им любовь, охраняет и защищает, на первом месте стоят дети	свойственна сверхопека детей, сверхподавление детей и гиперконтроль, для нее характерна созависимость
	Отец	2	берет на себя ответственности за свою жизнь и членов своей семьи, осуществление руководства в семье	проявляет тиранизм по отношению к членам семьи, авторитаритарен, властолюбив, склонен к контролю детей и жены
	Старуха	3	предпочитает заниматься домашними делами, рукоделием, вязанием, может быть хорошей супругой	старается быть незаметной, может пожертвовать своей жизнью и стать сиделкой для больных родителей, часто бывает ворчлива
	Старец	4	учит детей, наставляя на путь истинный, проявляет спокойствие, терпение и мудрость в конфликтных ситуациях	обладая огромной силой убеждения на членов семьи чувством всемогущества может заставлять их делать, то что они не хотят, ворчит на членов семьи
	Герой	5	стремится защитить своих членов семьи от реального или придуманного им врага	видит все через призму неуважения, угрозы или вызова со стороны членов семьи, имеет место тенденция к затяжным конфликтам
	Дева	6	в родительской семье старается быть послушной дочерью, стремится отделиться от доминантной матери, к доминантному мужу	в семье бывает несколько легкомысленна, по отношению к близким может занимать позицию жертвы
	Вельма	7	автономность и независимость от семьи, самостоятельно принимает решения, развит дух соперничества	чувствует себя «не родной», родители часто не рады ей, мстительна по отношению к близким, особенно если с ней поступили не так, как ей хотелось,
	Враг	8	считает, что по отношению к нему все члены семьи относятся несправедливо и на этом фоне конфликтует	склонен к ревности и подозрительности, мстителен, склонен к агрессии, может избить жену и детей
	Ребенок	9	привязан к окружающим его близким людям, очень любит играть с собственными детьми	зависимость от членов семьи, жертвование собой и окружающими ради общественных ценностей, безответствен

1	2	3	4	5
2. Интимная, сексуальная сфера	Трикстер	10	устраивает праздники для членов семьи, спонтанен, для него нет никаких норм и запретов, открыто говорит о своих чувствах	растрчивает жизнь в пустую, в семье распространяет хаос, потворство своим слабостям, лень
	Мать	1	способна испытывать и выражать любовь, отношения с партнером носят характер мать-сын, проявляет нежность к партнеру	к сексу в основном относится как к процессу, способствующему произведению потомства
	Отец	2	отношения с партнером носят характер отец-дочь, женщина не имеет права голоса, она свидетельствует статусу мужчины	подозревает партнершу в измене, считает ее своей собственностью, может проявлять насилие по отношению к партнерше
	Старуха	3	целомудренна, любовные страсти не волнуют, стремление к духовным исканиям	для мужчин неприметна, они считают ее «серой мышью», резкое отрицание секса, может остаться старой девой
	Старец	4	эксперт в отношениях с противоположным полом, во взаимоотношениях с женщинами ценит общение	проявляет критичность в отношениях с противоположным полом, бесчувственность в отношении к женщинам
	Герой	5	демонстрация телесного совершенства, благосклонно относятся к восторгающимися им женщинам	страх перед близкими отношениями, эмоциональная холодность, отталкивание партнерши как только она слишком приблизилась к нему
	Дева	6	стремление к совершенству в любовных отношениях, неутолимая жажда любви, страстная в любви	соблазнительница, использует отношения для достижений, возможна зависимость от секса или в отношениях (промискуитет)
	Вельда	7	мужчины не имеют большого значения, соблазняет мужчин и «выкидывает», вдоволь ими насытившись	жестокая месть мужчине за причиненную ей обиду, яростна и коварна, неутолима в желаниях, околдовывает в интимных отношениях
	Враг	8	сексуальная доминантность, в женщине видит некий приз, за который он борется и должен одержать превосходство над соперниками	сексуальное и физическое насилие, особенно в результате принятия алкоголя, ярко выраженный ревнивец обесценивание женщины после сексуальной победы над ней
	Ребенок	9	спонтанен и самодостаточен в сексе, наслаждается процессом, отдается страсти целиком	сексуальная распущенность, сексоголизм, непостоянство в отношениях
3. Профессиональная сфера	Трикстер	10	легко и непринужденно завязывает отношения с партнершами, жизнерадостно предлагает интимную близость многочисленным подругам	склонность к вакханалиям, распутник, движимый похотью и импульсами тела без самоконтроля или достоинства, может изменить партнерше и обвинить ее в случившемся
	Мать	1	потребность быть кормилицей, заботится о других	тотальный контроль и подчинение
			акушер-гинеколог, садовод, руководитель, воспитатель в детском саду	
	Отец	2	обладает великолепными организаторскими способностями	авторитарность, есть риск стать жестоким тираном
политик, предприниматель, преподаватель, бизнесмен, режиссер, дирижер, чиновник, аппаратчик				
Старуха	3	проявляет творчество, любит создавать уют, может отречься от мирского и посвятить себя богу	суетлива, свойственна лишняя и бесплодная активность, может быть выражен трудовогоголизм	
		домохозяйка, библиотекарь, музейный работник, учитель, монахиня, сиделка		

1	2	3	4	5
	Старец	4	характерно стремление стать экспертом, творчество и мастерство	отличает догматизм, самоуверенность, свойственна надменность по отношению к сотрудникам
			инженер, изобретатель, хирург, мастер инструментов, философ, критик	
	Герой	5	на работе проявляет свою эрудицию и ум, склонен к рациональности	использует свою силу для личной выгоды, пренебрегая моралью, этикой и интересами других
			исследователь, юрист, адвокат, полицейский, прокурор, спортсмен, спасатель	
	Дева	6	на работе характерно проявление творчества, мечтательна	проявляет зависимость от мнения значимых людей
			актриса, певица, писательница, модельер, модель, стилист	
	Ведьма	7	высоко развито самопознание, экстрасенсорный опыт, наблюдательна	характерна манипуляция, использование своего опыта для оказания влияния на окружающих,
			сваха, психотерапевт, экстрасенс, целительница	
	Враг	8	потребность контролировать окружающих, обладает скрытой информацией о себе	демонстрирует поведение, подрывающее близкие отношения, карьеру
			военный, каскадер, разведчик, экстрасенс	
Ребенок	9	обладает талантом вдохновителя групп и сообществ, экспериментатор	безумный гений (разрушение себя и окружающего), жертвование собой ради общественных ценностей	
		артист, рок-музыкант, танцор, исследователь, ученый		
Трикстер	10	умеет подстроиться под ситуацию, отзеркалить кого-либо. быть посредником	с легкостью бросает начатое дело, несобран, безответствен, безработный	
		психолог, психотерапевт, менеджер, управленческий персонал, торговец, журналист, пресс-секретарь, дипломат		
4. Сфера межличностных отношений, досуг	Мать	1	альтруист, которым движет сочувствие, щедра к людям	в отношениях с окружающими блокирует агрессию и конфликтное поведение
	Отец	2	способен организовать деятельность, досуг, заступается за своих знакомых	в отношении с окружающими проявляет власть, может проявить мстительность, может пойти в разгул,
	Старуха	3	старается быть незаметной, больше времени предпочитает проводить дома	в отношениях с окружающими тихая, по большей части мало общительна, в основном замкнутая
	Старец	4	в компании проявляет себя как интеллеktуал, духовность	при полной уверенности, что овладел магической мудростью, возможно проявление надменности, самоуверен
	Герой	5	характерна потребность постоянно побеждать, достигать успеха	может декларировать различные постулаты и идеи, которым должны следовать окружающие
	Дева	6	естественная, радуется жизни, в кругу подружек восхищается чем-то, обожает секреты	свойственна в межличностных отношениях несамостоятельность, непостоянство в отношениях
	Ведьма	7	склонна следовать своим интересам, способна общаться с разными людьми, в компании может остро подшутить над другими	склонна к собиранию сплетен, подозрительна по отношению к окружающими, мнительна бывают дурные предчувствия, злоязычна и завистлива
	Враг	8	стремление в отношениях с окружающими стать неформальным лидером	если терпит неудачу в победе над другими соперниками, то может возникнуть немотивированная агрессия, возможен разгул

1	2	3	4	5
	Ребенок	9	с окружающими ведет себя непосредственно, спонтанно, экстравагантен	может очень эмоционально реагировать, вплоть до крика, пока не достигнет желаемого, возможно саморазрушение
	Трикстер	10	в межличностных отношениях характерны живость, оптимистичность, открытость, общительность, склонность к увлечениям	идет по жизни как беззаботный искатель приключений, проявляет незрелость во взаимоотношениях с людьми

Таким образом, в ходе сопоставительного анализа классификаций архетипов у разных авторов, были определены 10 важнейших архетипических образов. На основании классификаций и описаний были даны для каждого из 10 архетипов мы получили в каждой из четырех сфер по две психологические характеристики – на теневую, отвергаемую часть (-) и на персональную, желаемую часть (+), в итоге получилось 80 различных психологических характеристик, дающих возможность диагностировать доминантный архетип в структуре личности.

Библиографический список

1. Агавелян О. К., Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М. Вербально – визуальные характеристики архетипов в современных представлениях личности // Сибирский вестник специального образования. – Выпуск № 3, январь 2011 – С. 7–14

2. Агавелян О. К., Агавелян Р. О., Дмитриева Н. В., Перевозкина Ю. М., Перевозкин С. Б. Специфика проявления архетипических элементов у студентов гуманитарных профессий // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 4 – С. 197–204

3. Бедненко Г. Б. Боги, герои, мужчины. Архетипы мужественности. – М: Класс, 2005 – 315 с

4. Марк М., Пирсон К. Герой и бунтарь. Создание бренда с помощью архетипов. – СПб.: Питер, 2005. – 336 с.

5. Психология девиантного поведения: учебное пособие. – СПб.: Речь, 2005. – 445 с.

6. Чернышев А. В. Русские архетипы в брендинге и эффективность рекламы: автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Нижний Новгород: Нижегородский гос. Ун-т имени Н.И. Лобачевского, 2011. – 32 с.

7. Юнг К. Г. Душа и миф. Шесть архетипов. – Мн.: Харвест, 2004. – 400 с.

8. Beebe J. Evolving the Eight-Function Model / J. Beebe. - TypeFace, 16 / 2, 2005. – P. 8–11.

Белокопытов Юрий Николаевич*Доктор психологических наук, профессор Сибирского государственного технологического университета, iura.belov@yandex.ru, Красноярск*

ПАРАМЕТР ПОРЯДКА В САМООРГАНИЗУЮЩЕЙСЯ КОМАНДЕ МЕНЕДЖЕРОВ

Аннотация. В статье дается всесторонний анализ невербального общения как параметра порядка в процессе самоорганизации менеджеров в команду. Автор предлагает оригинальный синергетический подход к теоретическому и экспериментальному исследованию данного феномена. Изучено влияние паттернов мимики лица, жестов рук и поз человека на процесс самоорганизации. Выявлена синергия эмоциональной, интеллектуальной и волевой сферы в команде. Обосновывается самоорганизация процессов управления. Вскрыты этапы самоорганизации поведения системы управления. Доказана синхронность управления и организации поведения в команде менеджеров. В исследовании принимали участие менеджеры организаций различных форм собственности.

Ключевые слова: невербальное общение, самоорганизация, команда менеджеров, параметр порядка, паттерны, мимика лица, жесты рук, позы человека.

Belokopytov Yuriy Nikolaevich*Doctor of Psychology sciences, Professor, the Siberian State University of Technology, iura.belov@yandex.ru, Krasnoyarsk*

A RANK PARAMETER IN A SELF-ORGANIZING MANAGEMENT TEAM

Abstract. The paper provides a comprehensive analysis of non-verbal communication as a parameter of order in the process of self-organization of managers into the team. The author offers an original synergetic approach to the theoretical and experimental study of this phenomenon. The influence of facial expression patterns, hand gestures and poses of a man on the self-organization process is investigated. The synergy of emotional, intellectual, and volitional spheres of a team is identified. Self-organization nature of the processes of management is justified. The stages of self-organization of the system of management are identified. The synchronicity of management and the organization of behavior in the management team is proved. The study involved managers of the companies with various forms of ownership.

Keywords: non-verbal behaviour; self-organization; management team; parameter of order; patterns; facial expression; hand gestures; poses of a man.

Анализ научной литературы показал, что российские и зарубежные исследования в основном посвящены внешним проявлениям невербального поведения человека: мимике лица, жестам рук, позам человека [1; 2; 3; 4]. Практически не исследованной областью остаются проблемы невербального поведения менеджеров, а совершенно не изученной – *параметры как синергетические механизмы самоорганизации.*

Предметом нашего исследования является невербальное общение. С точки зрения синергетики, мы его трактуем как синер-

гетический параметр порядка. Именно он является ведущим при самоорганизации в социально-психологических системах управления. Структуры и процессы управления в наибольшей степени подвержены синергетическому влиянию динамики бессловесного общения. Особенно ярко самоорганизующиеся процессы проявляются в команде менеджеров.

Под командой менеджеров мы понимаем высокоорганизованный управленческий коллектив педагогов, который достиг своего высшего уровня развития посредством

само-организации структур и процессов управления. Важно отметить, что менеджер-лидер является *ядром* самоорганизующейся системы невербального поведения. Его специфические сигналы невербального поведения, проявляющиеся в ключевых паттернах (структурообразующих единицах) языка мимики и телодвижений, способствуют эмпатическому расположению к нему подчиняющихся менеджеров.

Самоорганизация поведения зависит от множества факторов и формируется в течение длительного времени. Синергия поведения реализуется в различных моделях взаимодействия, в зависимости оттого, каким органам чувств человек отдает предпочтение в своем мироощущении. В порядке значимости органы чувств выстраиваются в следующую иерархию: вкус, запах, осязание, слух, зрение. Наиболее информативен для человека зрительный канал получения информации. Обилие хаотического проявления невербального поведения индивидов «*стягивается*» к строго ограничивающим коллективное поведение паттернам порядка. Странный хаотический аттрактор (гипотетический *притягиватель*) начинает функционировать не по хаотическим траекториям, а по циклам порядка, что приводит к синхронизации языка телодвижений окружающих.

Каждый *этап самоорганизации поведения системы управления* формирует определенную структуру паттернов невербального поведения. На ее подготовительном этапе, посредством хаоса невербального поведения устанавливается взаимопонимание членов группы. Позы еще не совпадают, жесты участников носят оборонительный характер. На следующем этапе совместной активной деятельности, происходит информационно-энергетическая «подпитка» каждого участника за счет синхронности жестов и копирования поз и жестов. Наконец, после выполнения работы наступает всплеск эмоций. Успех часто сопряжен со снятием психологического напряжения. Последний, заключительный этап отдыха сопровождается распадом группы. Невербальное поведение становится свободным и спокойным.

Следовательно, становление, эффективное функционирование и разрушение паттернов контактной *группы происходит циклически за тот промежуток времени,*

который необходим для выполнения групповой задачи. Наблюдается периодическая цикличность в возникновении напряжения, уравнивания и эмоционально-энергетических спадов (выгорания) в социально-психологической системе управления.

Так, в низкоорганизованных управленческих системах менеджер-лидер демонстрирует доминирующее и угрожающее поведение. Он стремится упрочить свою позицию среди подчиненных-менеджеров в осуществлении господства и иерархии власти. В управленческой группе царит поведение подчинения и покорности. Позы и жесты окружающих его менеджеров сигнализируют о соответствующей подчиненности. Хотя некоторые черты бесхарактерных менеджеров вносят дисгармонию и перекося в межличностные отношения менеджеров-коллег, так как они копируют своего ведущего менеджера.

В высокоорганизованных командах менеджеров наоборот преобладает ограниченное число организационно-управленческих жестов. Среди дезорганизационных и хаотически нейтральных, необходимо отметить притягивающие, объединяющие для окружающих жесты (Рисунок 1). В нашем исследовании их проявление ограничилось паттернами жестов руки под номерами 27, 28, 21. Некоторые жесты, при внимательном рассмотрении напоминают нам жесты известных культурно-исторических памятников. Они стали символом-архетипом не только в понимании скульптора. Хотя реально проявляющиеся жесты необходимо рассматривать целостно, в контексте с позой и мимикой, а еще лучше в динамике со словесным общением.

Ряд универсальных сигналов невербального поведения генетически запрограммированы в человеке. Это особенно ярко проявляется у лидеров-менеджеров, обладающих харизмой. В команде в процессе *принятия решения* из «хаоса идей» особое мнение «ключевой фигуры» будет решающим. Подмечено, что синергетический эффект наступает, когда зрительная информация о невербальном поведении (поза, жест, мимика) совпадает по смыслу со слуховой информацией (интонация, пауза, ритм). Хотя их смысловая нагрузка, по данным зарубежных исследований, соотносится как 93% к 7%.

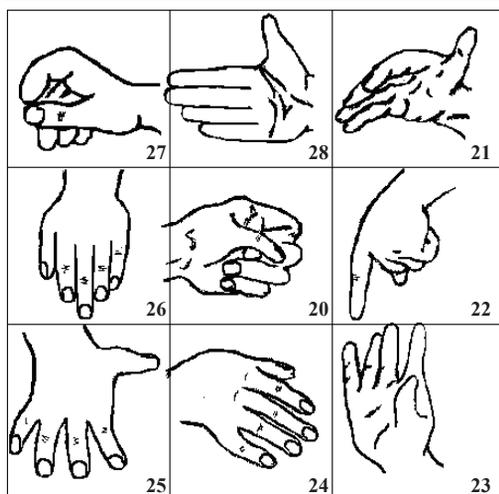


Рисунок 1 – Самоорганизующиеся паттерны жестов руки

Процесс варьирования творческой позиции соперничества и сотрудничества достигается мерой проявления в бессловесном общении элементов агрессивности, асинхронности, асимметричности осуществляемых в процессе поиска оптимума доминирования и подчинения.

Процесс формирования самоорганизующихся оптимальных взаимоотношений напрямую зависит от установившейся социально-психологической дистанции, открытости и закрытости жестов, проявления движения вовне и движения вовнутрь, ритма и такта невербального поведения участников. Кроме внешнего сходства поз, жестов, мимики менеджеров, большое значение имеет даже их деловая одежда и аксессуары. Выявлено, что в высокоорганизованной команде в результате взаимного сочетания и дополнения невербального поведения за весьма короткий промежуток времени наступает эффект синергизма. При этом минимальное социально-психологическое управленческое влияние, реализуемое в команде: зрительный контакт, интонация голоса, движение головы, жест руки приводят к информационно-энергетическому всплеску творческой активности всей социально-психологической системы.

Наши теоретические и эмпирические исследования выявили взаимосвязь невербального поведения с психологическими и социально-психологическими характеристиками

менеджера и команды менеджеров. Невербальное поведение взаимосвязано с самоорганизующейся структурой личности-менеджера и динамическими процессами самоорганизации невербальных паттернов в команде менеджеров. Таким образом, невербальное поведение является показателем не только процессов управления, но и самоорганизации в самой системе управления. Возникает парадоксальная ситуация, структура и процессы управления само-организуются. В этом немаловажную роль играет синергетический параметр – невербальное поведение взаимодействующих менеджеров.

Невербальные паттерны динамичны. Они несут в себе смысловую нагрузку, которая проявляется в информационно-энергетической частоте и их интенсивности. Синергетический механизм невербального поведения успешно кодирует и декодирует невербальные паттерны (коды), так называемые устойчивые формы поведения личностных, групповых и социокультурных уровней. Это, несомненно, связано с функционированием странного аттрактора (основополагающее понятие науки синергетики, изучающей процессы самоорганизации), так как невербальное поведение менеджеров представляет собой часть целостного поведения, совокупности организационного и управленческого.

В проведенном исследовании мы также обнаружили сходство в самоорганизации паттернов проявляющихся поз (Рисунок 2). На рисунке представлены девять самоорганизующихся паттернов поз человека. Их отличие в декартовой системе координат заключается в следующем. По вертикали высота фигурок олицетворяет не рост, а разницу организационно-управленческой компетентности. При этом выделенная черная фигурка означает ведущего менеджера. Как видим, при движении слева направо в горизонтальной координате, наблюдается рост компетентности менеджеров-подчиненных. При движении снизу вверх по вертикальной координате, отмечается переход от взаимного отталкивания до взаимного притяжения. На пересечении двух заданных координат появляются девять структурированных паттернов. Важно отметить, что таких локальных моделей поз можно было выделить несколько десятков, если не сотен. Мы пошли по класси-

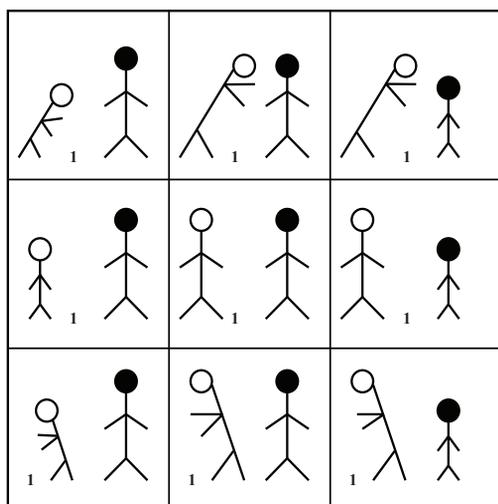


Рисунок 2 – Самоорганизующиеся паттерны поз человека

ческому пути выделения моделей сложившемуся в психологической литературе.

Результаты исследований следующие (общая выборка составила 338 человек). В низкоорганизованных управленческих группах частота проявления поз рассеивается равномерно по всей матрице, с небольшими флуктуациями. В высокоорганизованной команде паттерны стягиваются к определенному минимуму, то есть самоорганизуются. При этом более ярко проявляются паттерны под номерами 10, 12, 18. Налицо коллективные тенденции командной деятельности на равных, а также проявляющийся синергетический эффект команды. Интегративный эффект начинает интенсивно активизироваться когда три паттерна в количественном отношении доминируют над остальными. Порядок в команде преобладает над хаосом.

Важно отметить некоторые особенности реализации синергетического механизма. Данный механизм невербального поведения наиболее эффективно функционирует в самоорганизующейся социально-психологической системе. Хотя он направлен с некоторым перекосом на восприятие эмоционально-нейтральных и отрицательных отношений, а не на регуляцию эмоционально-положительных отношений, при повышенной личностной самооценке. Полученные результаты, в основном совпадают с данными российских исследователей. Для

профессиональных менеджеров, реализация данной группы паттернов говорит о том, что их позы в сравнении с динамичными профессиями актера, спортсмена более статичны, так как реализуется не эмоциональная или волевая структура личности, а интеллектуальная. Раздумья и выработка решений требует определенных статичных поз для менеджера. В научной литературе существует мнение, что именно яркое проявление западающих в группе социально-перцептивных способностей по интерпретации невербального поведения и выдвигает лидера во главе самоорганизующейся группы.

Сложность сознательной интерпретации невербального проявления элементов состоит в том, что у каждого человека она имеет довольно широкую и многозначную смысловую трактовку, зависящую от уровня его образования, опыта, социально-психологических качеств и ряда других факторов. Показано, что адекватность интерпретации зависит от селективного восприятия, стереотипов и эталонов, величины и уровня развития команды, а также окружающего культурного влияния. В самоорганизующейся группе менеджеров возникает доминирование законов синергии, которые накладывают свой отпечаток на синхронность и асинхронность вербального и невербального поведения при их самоорганизации в команду.

Межличностная и межгрупповая обратные связи являются необходимыми механизмами социально-психологического взаимодействия. Закономерности работы головного мозга и центральной нервной системы, основанные на геометрическом декодировании ориентации линий, помогают раскрыть принцип действия когнитивного механизма распознавания эмоций человека. Минимально они различаются по двум параметрам: изгибу рта и подвижному контуру бровей. Для более точной и адекватной интерпретации мимики лица человека необходима еще дополнительно фрактально-подобная структура линий (контраст, складки, морщины). Выражение глаз также несет в себе важную дополнительную информацию об интенсивности эмоций. Наиболее адекватное восприятие эмоций возможно в их динамическом проявлении. При этом имеются универсальные экспрессивные паттерны эмоций, легко опознаваемые. Исследования самоорганизу-

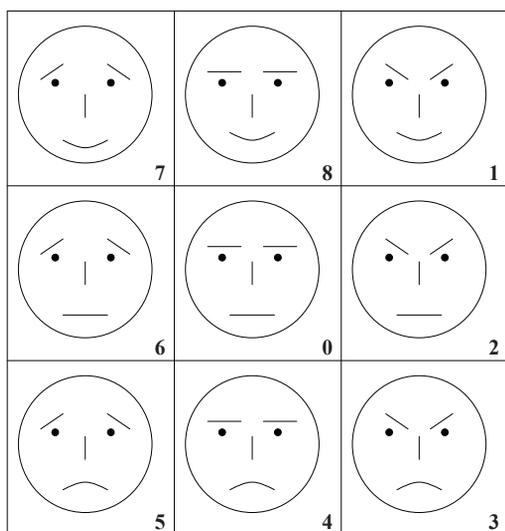


Рисунок 3 – Самоорганизующиеся паттерны мимики лица

ющих паттернов мимики лица выявили, что по частоте проявления в высокоорганизованной команде преобладают паттерны порядка под номерами 7, 8, 1. В отличие от паттернов хаоса, именно они обеспечивают притяжение и эмоциональную синхронность в команде (Рисунок 3).

Таким образом, самоорганизацию орга-

низационного и управленческого поведения команды менеджеров мы интерпретировали посредством управляющего порядка: невербального общения. Особенность управленческого влияния психологического механизма проявляется в следующем. Уровень выраженности мимики, жеста, позы менеджера при стремлении к власти взаимосвязан с таким качеством взаимоотношений как авторитарность. Его невербальное поведение при стремлении к групповому признанию наиболее взаимосвязано с альтруистическими качествами. В реальной практике менеджеру приходится «балансировать» на грани авторитарности и альтруизма. Это дает возможность в единстве решать как экономические, так и социально-психологические задачи управления.

Библиографический список

1. Бехтерев В. М. Объективная психология. – М.: Наука, 1991. – 298 с.
2. Изард К. Э. Психология эмоций. – СПб.: Изд-во «Питер», 1999. – 464 с.
3. Лабунская В. А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. – Ростов н/Д: Феникс, 1999. – 608 с.
4. Читать человека как книгу. – Мн.: ПП «МЕТ»; М.: АОЗТ «ЭКСМО», 1995. – 219 с.

Руденская Юлия Евгеньевна

Кандидат социологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии Новосибирского государственного педагогического университета, rudenskaja@rambler.ru, Новосибирск

ФАКТОРЫ ОНТОГЕНЕТИЧЕСКОЙ ВИКТИМИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ИНТЕРАКТИВНОЙ СИСТЕМЕ СЕМЬИ

Аннотация. Статья посвящена анализу базового концепта социально-психологической виктимологии личности, авторского направления Е.В. Руденского – онтогенетической виктимизации личности (деструктивный продукт онтогенетической социализации личности). Автор выделяет факторы онтогенетической виктимизации личности в интерактивной системе семьи – дефицит аттракции, дефицит взаимопонимания и дефицит ролевой компетенции родителя. Описывает их феноменологию и деструктивное влияние как на интерактивную систему семьи в целом, так и на социализирующуюся личность ребенка.

Ключевые слова: социально-психологическая виктимология, онтогенетическая социализация, онтогенетическая виктимизация, интерактивная система социального онтогенеза личности, интерактивная система семьи, дефект интерактивного механизма социализации личности, дефицит аттракции, дефицит взаимопонимания, дефицит ролевой компетенции родителя.

Rudenskaya Juliya Evgenyevna

Candidate of Sociological Sciences, Associate professor of General Psychology and History of Psychology of Novosibirsk state pedagogical university, rudenskaja@rambler.ru, Novosibirsk

FACTORS OF ONTOGENETIC VICTIMIZATION OF THE PERSONALITY IN THE INTERACTIVE SYSTEM OF THE FAMILY

Abstract. The paper is devoted to the analysis of a basic concept of social and psychological victimology of the personality by E.V Rudenskiy – ontogenetic victimization of the personality (a destructive product of ontogenetic socialization of the personality). The factors of ontogenetic victimization of the personality in interactive system of a family – lack of attraction, mutual understanding, and the role competence of a parent are identified; their phenomenology and destructive influence both on the interactive system of a family as a whole, and on the being socialized identity of the child are described.

Keywords: social and psychological victimology, ontogenetic socialization, ontogenetic victimization, interactive system of a person's social ontogeny, interactive system of a family, defect of the interactive mechanism of socialization of the personality, lack of attraction, mutual understanding, and the role competence of a parent.

Концепт «*онтогенетическая виктимизация личности*» как деструктивный феномен социального дизонтогенеза личности и как механизм виктимогенеза личности введен в социально-психологическую теорию личности Е. В. Руденским, в качестве одного из базовых концептов, разрабатываемой им системы виктимологического знания – социально-психологической виктимологии личности [3].

Социально-психологическая виктимология личности – это социально-психологическая система теорий виктимогенеза личности в современном российском обществе,

разработанная Е.В. Руденским. Она представляет собой единство теоретико-методологической системы гносеологии виктимности личности и психотехнической системы социальной терапии виктимной личности.

Социально-психологическая виктимология личности рассматривает проблему виктимности личности – социальной уязвимости к критическим жизненным ситуациям связывают с дефектом онтогенетической социализации [2]. Концепт «дефект онтогенетической социализации» трактуется в социально-психологической виктимологии личности как система дефицитов социаль-

но-личностных компетентностей и дефицитов психических функций.

Дефект онтогенетической социализации обусловлен деструкцией интерактивного механизма социализации и приводит к онтогенетической виктимизации личности

Социально-психологическая виктимология личности на данный момент концентрирует внимание на рассмотрении субъективных качеств социализатора как генетических источниках виктимизации личности. В рамках данной работы мы сконцентрируем свое внимание на иных социально-психологических детерминантах онтогенетической виктимизации личности. А именно, на дефиците аттракции, дефиците взаимопонимания и дефиците ролевой компетенции родителя, которые порождают конфликтное состояние интерактивного механизма социализации.

Идеальной моделью для исследования этих факторов онтогенетической виктимизации личности является семья. В социально-психологической виктимологии личности семья обоснована как интерактивная система социального онтогенеза личности, решающая задачи первичной социализации.

Интерактивная система социального онтогенеза личности – это особое пространство межличностных взаимоотношений, которое формируется между агентом социализации и социализирующейся личностью.

Следуя логике Г. С. Салливана, мы рассматриваем межличностные отношения как механизм социальной генетики личности [4]. В этом случае, качество межличностных отношений в интерактивной системе семьи будет определять качество личности ребенка.

Интегральными индикаторами качества семейной интеракции мы выделяем – аттракцию, взаимопонимание и ролевую компетенцию родителя (см. табл. 1). Межличностные отношения традиционно рассматриваются в единстве трех компонентов аффективным

(аттракция), когнитивном (взаимопонимание) и акциональном (ролевая компетентность родителя).

Соответственно дефицитарное состояние одного или нескольких из перечисленных компонентов будет выступать в качестве фактора онтогенетической виктимизации личности в интерактивной системе семьи.

Аттракция в интерактивной системе семьи понимается нами как социально-психологический феномен, заключающийся в устойчивой положительной аффективной установке, определяющая взаимное эмоциональное притяжение между агентом социализации родителем и личностью ребенка.

Эмоциональные отношения между родителем и ребенком относятся к разряду уникальных психологических феноменов, так как аттракция в семье основа на безусловном эмоциональном притяжении. Во всех иным системах межличностных отношений в основе аттракции будут находиться объективные причины (успех, внешняя привлекательность, полезность партнера) и только в семейном взаимодействии между родителем и ребенком безусловная любовь.

Это эмоциональное отношение создает основание для специфической буферной зоны, пространства доверия и социального экспериментирования в рамках интерактивной системы семьи. Ребенок не испытывает страха и тревоги в процессе социального экспериментирования, так как рассчитывает на принятие и эмоциональную поддержку со стороны родителя.

Дефицит аттракции приводит к конфронтационной установке в социализирующем взаимодействии. Между родителем как агентом социализации и ребенком формируется напряжение, природа которого не всегда осознается. Сам процесс межличностных взаимодействий может вызывать неприязнь и попытку свернуть коммуникацию (уход

Таблица – Дефект интерактивного механизма социализации личности

Компонент	Межличностные отношения в семье		
	Когнитивный	Аффективный	Акциональный
Дефицит	Взаимопонимания	Аттракции	Ролевой компетенции
Деструктивные последствия	Когнитивные искажения социализирующего знания	Конфронтационная установка в социализирующем взаимодействии	Коммуникативный травматизм
	Дефект интерактивного механизма социализации личности		

в работу, поиск причины реже бывает с ребенком, подчеркивание негативных качеств и т.д.).

Аттракция между родителем как агентом социализации и личностью ребенка создает аффективную основу для процесса взаимопонимания.

Взаимопонимание – когнитивный феномен межличностных отношений, заключающийся в согласованности и гармоничности ментальной активности. Идентификация, стереотипизация и рефлексия являются основными механизмами взаимопонимания в интерактивной системе семьи [5]. Так, *идентификация* формирует не только чувство сопричастности между субъектами интерактивной системы семьи, но и выступает в качестве механизма трансляции социокультурного опыта (через бессознательную имитацию).

Стереотипизация выступает в качестве механизма формирования семейных паттернов, которые задают модель поведения в рамках интерактивной системы семьи. Все многообразие семейных паттернов (каждая семейная система формирует свой собственный уникальный стиль взаимодействия), условно, можно свести к двум формам:

– объективная (неконструктивная), в которой личность ребенка рассматривается как инструмент достижения значимых целей для агента социализации-родителя;

– субъектная (конструктивная) – личность ребенка является ценностью, в основе интеракций установка на партнерские отношения вне зависимости от возраста ребенка и его социальных успехов [1].

Стереотипизация и идентификация опосредованно воздействуют на когнитивную активность социализирующейся личности ребенка. Механизм *рефлексии* выступает в качестве активатора когнитивной сферы межличностных отношений. Родитель интерпретирует ситуации социального функционирования, что создает основу для формирования активной когнитивной установки у ребенка и перевода рефлексии из внешнего плана во внутренний (формирование рефлексивного самоконтроля у социализирующейся личности ребенка).

Дефицит взаимопонимания приводит к когнитивным искажениям социализирующего знания. Это может проявляться

как в частных ситуациях, например, опыт передаваемый родителем как агентом социализации рассматривается ребенком как неэффективный, так и в глобальном варианте – неспособность родителя и ребенка к взаимодействию в принципе (вплоть до утраты взаимодействия).

Аттракция и взаимопонимание в интерактивной системе семьи формируют субъективное чувство безопасности для личности ребенка (конструктивная основа для формирования базового доверия к миру – цель первичной социализации). Дефицит аттракции и взаимопонимания приводят к формированию интересубъектной тревоги, которая дестабилизирует социальное функционирование социализирующейся личности и формирует у нее деструктивные основания для дефекта онтологической социализации (индукция онтологической виктимизации личности).

Аттракция и взаимопонимание как факторы онтогенетической социализации личности в интерактивной системе семьи формируют субъективное ощущение неблагополучия, как у социализирующейся личности, так и у родителя (онтогенетическая виктимизация может находиться в латентном состоянии). Дефицит ролевой компетенции родителя выводит онтогенетическую виктимизацию на актуальный уровень.

Ролевая компетенция рассматривается нами как способность личности к эффективному выполнению функциональных задач, обусловленных логикой той или иной роли.

Функциональные задачи ролевой компетенции родителя определяются социальными ожиданиями и персональными требованиями со стороны самой личности родителя.

Модель поведения родителя в различных ситуациях социального функционирования принимается ребенком в качестве своеобразного нормативного эталона. Отдельные поведенческие аспекты ролевого поведения родителя перенимаются ребенком на бессознательном уровне (что особенно ярко проявляется у маленьких детей, копирующих реплики и действия родителей).

Поэтому мы предлагаем рассматривать **роль родителя** – это механизм социального научения, в интерактивной системе семьи.

Дефицит ролевой компетенции родителя приводит к его неспособности выстроить конструктивное взаимодействие с лично-

стью ребенка, что создает основания для формирования коммуникативного травматизма (травматизации личности во взаимодействии с родителем как агентом социализации).

Дефицит ролевой компетенции родителя может быть обусловлен рядом факторов:

- дефицит ролевых знаний – неадекватная интерпретация специфики роли и особенностей ее реализации в процессе социального функционирования;

- ролевая конфликтность – неспособность согласовать требования различных ролей, что приводит к рассогласованию модели поведения и увеличения интерпсихического напряжения;

- функционально-динамическая ригидность – неспособность родителя к адекватному ролевому реагированию в ситуациях межличностного взаимодействия с ребенком;

- патологии характера – акцентуации характера, психопатии личности родителя приводят к искаженной интерпретации роли и ее дисфункциональному исполнению;

- эмоциональная напряженность – чрезмерно высокий уровень интерпсихического и интрапсихического напряжения, который дестабилизирует процесс социального функционирования личности родителя и влияет на его ролевое поведение.

Ролевая компетентность родителя представляет собой сложное социально-психологическое явление, которое зависит не только от знаний и умений в области родительства, но и от индивидуально-личностных особенностей личности самого родителя.

Дефицит аттракции, взаимопонимания и ролевой компетенции родителя создают в комплексе основания для формирования

дефекта интерактивного механизма социализации личности. Вместо социализации личности интерактивная система семьи запускает виктимоплатику личности и блокирует возможность конструктивного социального становления.

Таким образом, дефицит аттракции, взаимопонимания и ролевой компетенции являются базовыми факторами онтогенетической виктимизации личности в семье. Нормативное состояние данных феноменов – это потенциал интерактивной системы семьи, в которой создаются конструктивные основания для социальной генетики личности ребенка. Дефицитарное состояние одного из факторов приводит к запуску механизма социального дизонтогенеза личности – виктимизации.

Библиографический список

1. *Муравьева О. И.* Проблема общения и коммуникативной компетентности в контексте гипотезы о психологических пространствах существования человека // Вестник Томского государственного университета. – 2005. – № 286. – С. 110–117.

2. *Руденский Е. В.* Депривационный виктимизм как социально-психологический механизм онтогенеза личной виктимности / Е. В. Руденский // Мир науки, культуры, образования. – № 1 (38) – 2013. – С.139–144

3. *Руденский Е. В.* Дефицит социально-психологической компетентности как триггер онтогенетической виктимизации личности // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №1. – С. 217–223.

4. *Салливан Г. С.* Интерперсональная теория психиатрии. – СПб.: Ювента, 1999. – 347 с.

5. *Словарь-психолога-практика.* – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001. – 976с.

Шамишкова Екатерина Олеговна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии факультета психологии Новосибирского государственного педагогического университета, shamka05@mail.ru, Новосибирск

Шамишкова Ольга Александровна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии факультета психологии Новосибирского государственного педагогического университета, shamol56@rambler.ru, Новосибирск

Рехлова Анастасия Игоревна

Студентка 5 курса факультета психологии Новосибирского государственного педагогического университета, a.rekhlova@gmail.com, Новосибирск

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ГРАНИЦ
И СТАТУСОВ ЭГО-ИДЕНТИЧНОСТИ У ОДНОПОЛЫХ БЛИЗНЕЦОВ**

Аннотация. Основной целью данной статьи явилось исследование взаимосвязи статусов эго-идентичности и психологических границ у однополых близнецов. В статье представлен краткий теоретико-методологический анализ понятия «идентичность». Обоснована необходимость изучения границ «Я» во взаимосвязи со статусами идентичности. Дана характеристика индивидуальных особенностей дизиготных и монозиготных близнецов. В результате эмпирического исследования получены новые данные о стадиях развития эго-идентичности и психологических границах близнецов, а так же выявлены основные индивидуальные отличия исследуемых конструктов у однорожденных сиблингов.

Ключевые слова: идентичность, статусы идентичности, психологические границы, границы «Я», дизиготные и монозиготные близнецы, «близнецовая единица».

Shamshikova Ekaterina Olegovna

Candidate of Psychological Sciences, Docent of the Department of General psychology and history of psychology at Novosibirsk State Pedagogical University, shamka05@mail.ru, Novosibirsk

Shamshikova Olga Aleksandrovna

Candidate of Psychological Sciences, Professor of the Department of General psychology and history of psychology at Novosibirsk State Pedagogical University, shamol56@rambler.ru, Novosibirsk

Rehlova Anastasiya Igorevna

Student of the graduate course faculty of psychology at Novosibirsk State Pedagogical University, a.rekhlova@gmail.com, Novosibirsk

**INTERRELATION OF PSYCHOLOGICAL BOUNDARIES
AND EGO-IDENTITY STATUSES IN A SAME-SEX TWINS**

Abstract. The main aim of the article is a study of interrelation of ego-identity statuses and psychological boundaries in same-sex twins. The article presents a brief theoretical-methodological analysis of the concept «identity». The necessity of studying of boundaries in interrelation with identity statuses is based. Given The characteristics of individual features of dizygotic and monozygotic twins is given. As a result of empirical research a new data about stages of ego-identity development and psychological boundaries of twins are received, as well as key individual differences of discussed constructs of single siblings are identified.

Keywords: identity, identity statuses, psychological boundaries, ego-boundaries, dizygotic and monozygotic twins, «twins unit».

Проблема идентичности стала наиболее актуальной в 20-м столетии и остается таковой в настоящее время. Исследователи [1] связывают это с тем, что в предыдущем веке начался процесс капитализации общества, глобализации мирового пространства; произошли научные войны и научная революция: «Современное состояние общества характеризуется глубокими динамическими и структурными изменениями во всех сферах социокультурной реальности, которые влекут за собой размывание ориентиров в индивидуально-личностном и возрастном развитии наших современников» [2, с. 74]. Все это в значительной мере повлияло на структуру и динамику человеческой психики и, в первую очередь, на состояние идентичности.

Изучая развитие концепции идентичности, мы обнаружили, что в современной психологической науке наработан значительный материал по данной теме, однако единого взгляда на проблему идентичности среди ученых до сих пор не существует. В качестве словарной статьи, понятие «идентичность» почти всегда включено в различные психологические и психоаналитические справочники и словари, которые в основном содержат выдержки и цитаты из трудов Э. Эриксона, отмечая, что данный термин принадлежит психоаналитической традиции.

Действительно, Э. Эриксон является одним из крупнейших исследователей этой области, разработавшим эпигенетическую карту психосоциального развития человека. Он был первым, кто стал систематически использовать термин «идентичность», чтобы «рассматривать жизнь индивидов в рамках специфической структуры общества» [3, с. 178]. Его заслуга без преувеличения состоит в придании идентичности контекста и содержания, начиная с введенных им двух оригинальных терминов «эго – идентичность» и «кризис идентичности» в 40 годы прошлого столетия. До него, в психологических текстах встречаются лишь отдельные лапидарные упоминания термина в трудах З. Фрейда и Ж. Лакана.

Обращаясь к одной из словарных статей словаря-справочника под редакцией В. Лейбина, мы находим следующее определение понятию идентичность: «чувство тождественности человека самому себе, ощущение

целостности, принимаемый им образ себя во всех своих свойствах, качествах и отношении к окружающему миру» [4, с. 272], которое на наш взгляд в наибольшей степени соответствует классическому представлению об этом феномене.

Со времен Э. Эриксона исследованием идентичности занимались такие видные ученые, как Х. Лихтенштейн, Н. Холланд, Г. Аммон, Х. Кохут, Г. Салливан, Дж. Марсиа, А. S. Waterman, G. H. Mead и др.

В отечественной психологии вклад в изучение феномена идентичности внесли В. С. Агеев, О. Л. оманова, Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева и др.

Джеймс Марсиа – другой видный исследователь идентичности, продолжал и развивал теорию вслед за Э. Эриксоном. Его теория была создана в 1964 году и называется статусной структурой идентичности. Важным механизмом в развитии идентичности является процесс решения проблем индивидом, когда «решение каждой жизненной проблемы вносит вклад в достижение идентичности» [5, с. 13]. Основываясь на классических работах Э. Эриксона, Дж. Марсиа предположил, что существует четыре разных статуса идентичности, которые различаются в зависимости от того, насколько человек воспринимает проблему идентичности и приходит к ее решению: достигнутая идентичность; предрешенная идентичность; мораторий; диффузная идентичность. Данные статусы можно рассматривать и как стадии развития идентичности.

В рамках изучения вопроса, посвященного идентичности, особое место отводится психологическим границам: «Для того, что бы быть самим собой, требуется, во-первых, ограничивающее себя отношение к миру и другим людям и, во-вторых, достаточная ясность в отношении к самому себе. Динамическая структура бытия «Я» заключается в двойственном соотношении: вовне и вовнутрь» [6, с. 260]. Высокая значимость границ «Я» в формировании идентичности подтверждается и результатами корреляционных исследований [6, с. 262]. Этой же точки зрения придерживаются такие исследователи, как Г. Аммон, О. Кренберг, Ц. П. Короленко и др.

Г. Аммон отмечает, что только отграничение «Я» от «Не-Я» приводит к осознанию

существования двух индивидов, которые могут устанавливать друг с другом отношения. «Поэтому в генетическом понимании построение границ «Я» является решающей фазой в развитии идентичности человека. <...> Только Я-отграничение создает действительность, реальность, основу для Я-ощущения и для идентичности. Поэтому для развития собственной идентичности удачное Я-отграничение имеет важное значение» [7, с.38].

Что же касается Э. Эриксона, то он был один из первых психоаналитиков (вслед за А. Адлером), который расширил теорию понимания развития личности до ее взаимодействия с социумом, когда эти взаимоотношения представляют собой основную линию развития. Именно через взаимодействие, в первую очередь, с матерью и первичным окружением формируются границы ребенка [5, с. 56]. Естественно, определенные нарушения в этой среде влекут за собой развитие нарушений в формировании границ, а вслед за ними и нарушения идентичности.

По мнению Г. Аммона идентичность и группа обуславливают друг друга, а развитие идентичности напрямую зависит от динамики межчеловеческих процессов. Онтогенетически идентичность – «сумма всего жизненно-исторического опыта и идентификаций» [7, с. 51]. Отношения внутри группы отражаются непосредственно в психике, и наоборот, переживания, чувства, установки находят свое прямое выражение в социальных структурах. Таким образом, как полагает автор идентичность представляет собой явление на границе пространства и времени. А процесс отделения себя от других создает основу для формирования собственной идентичности.

Одним из важнейших этапов исследования развития различных структур психики является оценка вклада наследственности и среды в ее формирование, для чего часто используется классический близнецовый метод, начало которому положила статья Ф. Гальтона «История близнецов как критерий относительной силы природы и воспитания», опубликованная в 1876 г. Хотя на сегодняшний день эта работа имеет скорее исторический интерес, тогда как в конце 19 века она вызвала к жизни большое количество подобных исследований. В под-

линно научный, метод изучения близнецов превратился только в 20-х годах прошлого столетия, когда появилось обоснованное представление о способах диагностики зиготности [8].

Для того чтобы использовать близнецовый метод в аспекте изучения идентичности и психологических границ, необходимо выяснить, отличается ли процесс и результат формирования идентичности у близнецов от опыта одиночнорожденных детей. Исследования особенностей развития идентичности у близнецов в литературе не обнаружено. В основном описаны особенности когнитивной и коммуникативной сферы близнецов. Таким образом, необходимо изучение особенностей телесного опыта и развития эго-идентичности у близнецов.

В целом надо отметить, что, во-первых, ни один из авторов использующих близнецовый метод напрямую не обращается к понятию «идентичность». Однако наблюдения, описанные в их работах, имеют непосредственное к ней отношение. Во-вторых, все авторы отмечают большие различия в особенностях развития монозиготных и дизиготных близнецов. В-третьих, все авторы сходятся во мнении, «что эффект близнецовости оказывает негативное влияние на интеллектуальное и личностное развитие» [9, с. 65].

В.В.Семенов, рассматривает данный вопрос более широко. Ключевой особенностью развития близнецов он считает так называемую близнецовую ситуацию: «полное отождествление себя с близнецовым партнером, стремлением ничем не отличаться от него» [10, с. 34]. По мнению автора близнецовая ситуация накладывает неизгладимый отпечаток на все развитие близнецов, а так же на их отношения как с родителями, так и с другими людьми. Авторы [9; 10] отмечают, что специфика развития близнецов находит наибольшее выражение в ситуации монозиготных (однойяцевых) близнецов, чем дизиготных (разнойяцевых). В основном это различия качественного характера.

С целью изучения взаимосвязи статусов идентичности и психологических границ «Я» у однополых близнецов было проведено исследование, состоящее из трех этапов.

Первый этап был связан с формированием банка диагностического инструментария

и последующей диагностикой испытуемых. С целью исследования статусов идентичности были использованы два теста: «Кризисы идентичности по Э.Эрикссону» и «Статусы идентичности по Дж.Марсиа» в модификации Г. и Э.Аминева [цит. по 5]. Для исследования различных типов психологических границ применялись методика «Границы Я» Н. Браун в адаптации Е. О. Шамшиковой [11, с. 168], «Я-структурный тест Г. Аммона» (ИСТА) [7], опросник «Суверенность психологического пространства» С. К. Нартовой-Бочавер [12].

На втором этапе проводилось изучение особенностей взаимосвязи статусов идентичности с различными типами психологических границ методом корреляционного (критерий r_s -Спирмена) и сравнительного (критерий U-Манна-Уитни) анализ.

На третьем этапе осуществлялась интерпретация полученных данных, формулировались выводы.

Эмпирическая выборка испытуемых формировалась через социальные сети и в общем составила 100 человек. Экспериментальная группа (ЭГ) составили 50 респондентов – 25 пар однополых близнецов, 12 из которых – мужского пола и 13 – женского. Выборка уравновешена по признаку моно/дизиготности: 13 монозиготных и 12 дизиготных пар. Возрастной показатель варьируется в пределах от 18 до 30 лет.

В контрольную группу (КГ) вошло 50 испытуемых (20 пар однородных однополых сиблингов) в возрасте от 18 лет до 30. Из них 20 – лица мужского пола, и 30 – женского.

В ходе исследования эмпирическая группа (ЭГ) была разделена на две подгруппы (ЭГ₁ и ЭГ₂) по показателю зиготности: монозиготные (N₁=26) и дизиготные (N₂=24). Результаты исследования достоверности различий по исследуемым шкалам с помощью U-критерия Манна-Уитни показали наличие достоверных различий между ЭГ₁ и ЭГ₂ по следующим шкалам. На 1% уровне значимости: «суверенность физического тела», «суверенность территории», «суверенность вещей», «суверенность психологического пространства» в диапазоне U=541÷563. На 5% уровне значимости: «негативная идентичность», «предрешенная идентичность», «внешнее дефицитарное отграничение», «внутреннее дефицитарное отграничение»

в диапазоне U=441÷449 (во всех случаях сумма средних рангов выше в ЭГ₂). Таким образом, теоретическое положение о том, что особенности развития близнецов более ярко выражены в случае монозиготных близнецов находит свое подтверждение.

В. В. Семенов обозначает «стремление однополых дизиготных близнецов к различиям и стремление монозиготных близнецов к единообразию» [10, с. 35] одной из трех основных тенденций взаимоотношений близнецовых партнеров. По нашему мнению, именно поэтому баллы по шкалам негативной идентичности и моратория достоверно выше в группе ЭГ₂, чем в группе ЭГ₁ как достижение собственной идентичности по пути «от противоположного»: «я не такой, я другой, я отличаюсь, мы разные». Для дизиготных близнецов желание и попытки достижения собственной идентичности более актуальны, чем для монозиготных, что и находит свое выражение в результатах по шкале «мораторий» как нахождение в состоянии преодоления кризиса идентичности. Более того, в стилях взаимоотношений монозиготных и дизиготных близнецов выделяют две противоположные тенденции: конвергентную (сближение) и дивергентную (отделение) соответственно.

Согласно полученным результатам можно предположить особую роль социального окружения на возникновение нарушений в формировании психологических границ у близнецов, так как высокий уровень достоверности различий выявлен именно по шкалам методики С. К. Нартовой-Бочавер, в которой основным механизмом формирования границ являются окружающие, прежде всего, родители [12].

В результате проведенного корреляционного анализа были получены следующие взаимосвязи.

В ЭГ₁ выявлены положительные взаимосвязи на 1% уровне значимости между шкалами «предрешенная идентичность» и «внешнее конструктивное отграничение», «ситуация кризиса идентичности» и «внешнее деструктивное отграничение» при диапазоне $r_s=754÷622$. Положительные взаимосвязи на 5% уровне значимости между шкалами «достигнутая идентичность» и «внешнее конструктивное отграничение», «предрешенная идентичность» и «вну-

треннее конструктивное отграничение», «диффузная идентичность» и «внешнее деструктивное отграничение» при диапазоне $r_s=427\div 277$. Отрицательные взаимосвязи на 5% уровне значимости между шкалами «ситуация кризиса идентичности» и «суверенность территории», «предрешенная идентичность» и «суверенность привычек» при диапазоне $r_s = -416\div -480$.

В ЭГ₂ выявлены положительные взаимосвязи на 1% уровне значимости между шкалами «ситуация кризиса идентичности» и «внешнее дефицитарное отграничение», «диффузная идентичность» и «внешнее дефицитарное отграничение»; «внутреннее дефицитарное отграничение» при диапазоне $r_s=588\div 711$. Положительные взаимосвязи на 5% уровне значимости между шкалами «границы Я» и «достигнутая идентичность», «предрешенная идентичность», «диффузная идентичность»; «диффузная идентичность» и «внешнее деструктивное отграничение», «внутреннее деструктивное отграничение»; «негативная идентичность» и «внутреннее деструктивное отграничение» при диапазоне $r_s=428\div 511$. Отрицательные взаимосвязи на 5% уровне значимости между шкалами «ситуация кризиса идентичности» и «внешнее конструктивное отграничение» при $r_s = -455$.

Таким образом, мы видим, что система взаимосвязи психологических границ и статусов идентичности у монозиготных дизиготных однополых близнецов имеют свою специфику.

Рассмотрим теперь результаты анализа на наличие достоверных различий между ЭГ и КГ.

Результаты исследования достоверности различий по исследуемым шкалам с помощью U-критерия Манна-Уитни показали наличие достоверных различий между ЭГ и КГ. На 1% уровне значимости по шкалам «невроз кризиса», «мораторий» при диапазоне $U=856\div 866$. На 5% уровне значимости – «диффузная идентичность», «внутреннее деструктивное отграничение» при диапазоне $U=904\div 966$. На уровне тенденции – «ситуация кризиса идентичности», «достигнутая идентичность» при диапазоне $U=990\div 1005$.

Полученные результаты полностью подтверждают существующие теоретические положения о том, что формирование идентичности у близнецов является более слож-

ным процессом, чем у однорожденных детей, так как в первом случае процесс сепарации и достижения автономии требует отделения не только от матери, но и от партнера-близнеца.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Процесс формирования идентичности у однополых близнецов действительно отличен от процесса формирования идентичности однорожденных сиблингов. Здесь имеют место и количественные и качественные различия. Все эти особенности более ярко выражены у монозиготных близнецов, чем у дизиготных.

2. Особое значение в формировании идентичности близнецов имеет характер взаимодействия внутри близнецовой пары, так как он часто определяет особенности взаимодействия и с окружающим миром.

3. «Близнецовая единица» может рассматриваться как сложная система, часто представляемая даже как отдельная целостная личность. С одной стороны, она имеет сложные взаимосвязи и специфические процессы внутри самой пары, с другой стороны, «психологическое сходство возникает как результат навязанной со стороны родителей и других окружающих людей установки «быть во всем походим на близнеца», «быть одинаковыми» [10, с. 44].

4. В то же время, психологические процессы и механизмы в психике близнецов, ведущие к нарушению идентичности, разительно отличаются от патологических механизмов психики однорожденного человека. В первую очередь потому, что в целом они являются индивидуальной нормой и неизбежны. Более того, и сами эти процессы, и результат, к которому они приводят, для близнецов имеет качественно иное значение, чем для однорожденного человека, так как напрямую связаны с эмоционально значимым, близким человеком. Факт наличия сиблинга-близнеца является первичным и ключевым в случае нарушения идентичности близнеца. Он может являться основным препятствием при попытке психологического вмешательства с целью коррекции нарушений идентичности.

5. Очевидно, что с точки зрения статистической нормы случаи близнецов часто представляются серьезными отклонениями,

порой даже соотносимыми с пограничным уровнем нарушения психики однорожденного человека, что востребует необходимость разработки отдельных норм, специфических для людей из близнецовой пары. Эти нормы позволят разработать особый подход в коррекции и терапии в случаях близнецов.

Так же стоит отметить, что такие разработки могут быть полезны и для психологии однорожденных, так как позволят, во-первых, взглянуть на уже изученные вещи с новых позиций, позиций сравнения. Во-вторых, сделают возможным более дифференцированный подход к пониманию факторов формирования и развития идентичности в норме и патологии.

Библиографический список

1. Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В., Загоруйко Е. Н. Идентичность в норме и патологии. – Новосибирск: НГПУ, 2000. – 256 с.
2. Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В., Загоруйко Е. Н. Идентичность: Развитие, перенасыщенность, бегство. – Новосибирск: НГПУ, 2007. – 468 с.
3. Лейбин В. М. Словарь-справочник по психоанализу. – СПб.: Питер, 2003. – 688 с.
4. Нартова-Бочавер С. К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в

его бытии. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.

5. Очерки динамической психиатрии. Транскультуральное исследование / Под. ред. М. М. Кабанова, Н. Г. Незнанова. – СПб.: Институт им. В.М. Бехтерева, 2003. – 438 с.

6. Равич-Щербо И. В. Метод близнецов в психологии и психофизиологии // Проблемы генетической психофизиологии человека. – М.: Наука, 1978. – С. 22–47.

7. Семенов В. В., Кочубей Б. И., Семенов В. В., и др. Психологические очерки о близнецах. – М.: Вопросы психологии, 2003. – 104 с.

8. Сергиенко Е. А., Виленская Г. А. Дозорская А. В. и др. Близнецы от рождения до трех лет. – М.: Когито-Центр, 2002. – 143 с.

9. Солдатова Е. Л. Эго-идентичность в нормативных кризисах развития // Вопросы психологии. – 2006. – №5. – С. 74–84.

10. Шамишкова Е. О. Адаптация зарубежной методики «Границы Я» Н.Браун // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – №4. – С. 163–173;

11. Шамишкова Е. О., Петровская Т. Ю. К вопросу о взаимосвязи частоты нарушения границ «Я», степени выраженности нарциссических черт личности и статусе ее идентичности // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – №7 (19). – С. 259–265.

12. Энциклопедия глубинной психологии. Т. III. Последователи Фрейда. – М.: Когито-Центр, 2002. – 410 с.

*Дьячков Алексей Васильевич**Заведующий кафедрой иностранных языков Новосибирской государственной архитектурно-художественной академии, d.aleksey@ngs.ru, Новосибирск*

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА ИНОСТРАННОГО ТЕКСТА ПРИ РАЗЛИЧНОМ СООТНОШЕНИИ ПЕРВОЙ И ВТОРОЙ СИГНАЛЬНЫХ СИСТЕМ ЧЕЛОВЕКА

Аннотация. В данной статье приводятся результаты эксперимента, проведённого с целью выявления индивидуальной специфики перевода иностранного текста при различном соотношении первой и второй сигнальных систем человека. На основе имеющихся научных данных, высказывается предположение о различиях у индивидов в восприятии и понимании получаемой речевой информации в зависимости от преобладания той или иной сигнальной системы. Описывается ход эксперимента, даются критерии оценки полученных данных, анализируются полученные результаты. Все данные приведены в виде двух таблиц, представляющих собой результаты корреляционного и погруппового анализов.

Ключевые слова: сигнальные системы человека, художественный тип, мыслительный тип, перевод иностранного текста, корреляционные связи.

*Dyachkov Aleksey Vasilevich**Head of foreign languages department, Novosibirsk State Academy of Architecture and Fine Arts, d.aleksey@ngs.ru, Novosibirsk*

INDIVIDUAL SPECIFICITY IN FOREIGN TEXTS TRANSLATING AT A DIFFERENT RATIO OF THE FIRST AND THE SECOND SIGNALING SYSTEMS

Abstract. This article shows the results of the experiment carried out to reveal some individual specificity in foreign texts translating at a different ratio of the first and the second signaling systems. Based on scientific data, an assumption about different perception and comprehension of a narrative information depending on predominance of any of signaling system is given here. Description of the experiment, estimating criteria, and the analysis of the results are also given in the article. All data with the correlation and group analyses are given in two tables.

Keywords: signaling systems, artistic type, thinking type, translating of a foreign text, correlation.

Способность обмениваться мыслями при помощи речи является неотъемлемым и специфическим свойством человека. Любой акт речи подразумевает наличие источника информации и её реципиента. Реципиент извлекает из обращённого к нему сообщения разную по объёму, содержанию и смыслу информацию в зависимости от его знаний, уровня образованности, заинтересованности в получаемой информации, а также индивидуально-психологических и психофизиологических особенностей личности, таких, как специальные свойства нервной системы, уровни слуховой и зрительной памяти, различные эмоциональные составляющие, со-

отношение произвольной и непроизвольной регуляции и др. [2; 5; 7] Одним из таких факторов, который может интегрировать в себе эти особенности, является соотношение сигнальных систем действительности человека. Основным психологическим различием между специально человеческими типами И. П. Павлов полагал способ восприятия и переработки информации, проявляющийся в аналитичности-синтетичности, образности-вербальности, пронизывающий всю деятельность человека: синтетический тип – характерный для людей с относительным преобладанием первой сигнальной системы («художников»), и аналитический – свой-

ственный тем, у кого превалирует вторая сигнальная система («мыслители»). Художественному типу свойственно «широкое восприятие действительности», «картинность речи», сильное воображение; люди художественного типа «всё представляют в виде образов», способны «ясно, иногда до степени галлюцинации, представлять себе предметы и явления». Но представитель этого типа «слаб в аналитической части»; «хорошо и полно отражает действительность, но систематизирует плохо» [9, с. 109–110].

Мыслительный тип характеризуется способностью к анализу и к систематизации, склонностью к отвлечённым размышлениям, реагированием не столько на конкретные явления, сколько на обобщение их и при этом отсутствием «художественности» в указанном выше смысле [Там же]. Таким образом, различное соотношение первой и второй сигнальных систем человека (по И. П. Павлову) оказывает значительное влияние на понимание получаемой речевой информации как в письменной, так и в устной форме. Если же получаемая информация передаётся на иностранном языке, то ведущая роль первой или второй сигнальных систем может проявиться особенно ярко.

Для того чтобы проверить подобное предположение, мы провели исследование, которое включало два этапа.

На первом этапе нам необходимо было выявить испытуемых, принадлежащих к разным специально-человеческим типам высшей нервной деятельности (ВНД) по И. П. Павлову. Для достижения поставленной цели мы использовали методику М. Н. Борисовой [3], ориентированную на выявление соотношения первой и второй сигнальных систем. Эксперимент проводился на базе Новосибирской Государственной Архитектурно-Художественной Академии, кроме этого в нем участвовали студенты Новосибирского Государственного Университета и слушатели подготовительного отделения Новосибирской Государственной Архитектурно-Художественной Академии. Всего 170 человек. В результате было выделено 5 групп, в которых количество испытуемых распределилось следующим образом.

Первая группа – 70 человек, в которую вошли испытуемые, принадлежащие к среднему типу ВНД, то есть те, кто при выполне-

нии теста М.Н.Борисовой имел следующие результаты: узнавание – 3 или 4, описание – 2 или 3. Во вторую группу (21 чел.) вошли студенты, принадлежащие к «мыслительному типу», то есть те, кто по «описанию» имел высокие результаты 4 или 5, а по «узнаванию» – 2 или 1. К третьей группе (15 чел.) мы отнесли студентов с одинаково низкими результатами, как по «узнаванию», так и по «описанию», то есть: 0, 1 или 2. В четвёртую группу вошли «художники», у которых «узнавание» составило 5 или 4 балла, а «описание» – 0, 1 или 2 (46 человек). Что касается пятой группы (18 чел), то она состоит из студентов одинаково хорошо решающих задачи первой и второй серии («одинаково высокие») имеющие от 4 до 5 баллов и по узнаванию, и описанию.

В ходе второго этапа участники эксперимента должны были провести работу над небольшим текстом на английском языке. «Текст как сложное семантическое образование обладает рядом психолингвистических характеристик, отсутствующих у слова, словосочетания или фразы. К их числу относятся цельность, связанность, эмотивность, креолизованность, прецедентность, скажность. Кроме того, в тексте сохраняются следы невербального поведения участников коммуникации, и он обладает большой степенью интерпретативности (реципиенты могут извлечь из него много смыслов)» [1, с. 108].

Мы решили предложить нашим испытуемым художественный текст, чтобы избежать однобокости восприятия, которая, на наш взгляд, характерна для научно-технических текстов. К тому же для нас было важным выявить индивидуально-психологические особенности, характерные как для «мыслителей», так и для «художников» у которых, как известно, образно-эмоциональное восприятие преобладает над рациональным при решении любых жизненных задач, в том числе и лингвистических, куда, безусловно, входит и перевод текста.

Таким образом, при переводе необходимо не только осмыслить текст, но требуется воспринять его образное и эмоциональное воздействие, которое характерно для «художественного» или публицистического текста. Кроме того, предлагая для перевода художественный текст, содержащий некую

жизненную историю, мы предполагали, что восприятие и понимание текста не окажется одинаковым для всех участников эксперимента. «Рецепция текста, не бывает абсолютно равной у различных индивидов, так как рецептором всегда является человек с его неповторимой индивидуальностью. Запас знаний и опыта, своеобразие мышления и чувствования, воспитания и образования, литературных вкусов и пристрастий, уровень владения родным языком, влияние конкретной социальной среды и общественных интересов, специфика формирования мировоззрения и личности и т.п. – всё это не может оказаться абсолютно одинаковым даже у близнецов» [4]. Для того, чтобы определить количественный и качественный уровень понимания текста, а также принципы и способы его перевода, мы попросили испытуемых не просто перевести текст (при этом трудности при понимании были исключены объективной простотой текста), а, во-первых, нарисовать главного героя текста, во-вторых, дать его краткое словесное описание, которое включало бы в себя: внешность, возраст, материальное состояние, отношение к жизни, возможный род занятий и так далее. Надо сказать, что непосредственно в тексте таких данных о главном герое нет, мы предложили участникам как бы «домыслить» главного героя, каким он им видится на основании понятого из текста.

Оценивая результаты предложенного нами задания на описание главного героя, мы заметили ряд характерных особенностей. Те участники эксперимента, которых мы отнесли к «художникам», давали описание главного героя отличное от нашего о нём представления, т. е. авторов текста. По мысли авторов, главный герой – это молодой человек от 25 до 35 лет, достаточно состоятельный, привлекательный внешне, возможно немного циничный, этакий Дон Жуан, практичный, но с лёгким отношением к жизни. Эти качества характера, поведения или внешние данные, на которые мы намекали, оказались ими не замечены. Образ главного героя, который возник у испытуемых этой группы, сложился, вероятно, из их собственных представлений об этом человеке, основанных на каких-то других критериях. Кроме того, в таких описаниях часто присутствовали субъективные суждения оце-

ночного характера (Например, «Довольно симпатичный»; «Я бы с ним познакомилась/ не познакомилась; вышла/ не вышла замуж» и т. д.), а также попытки описать его прошлое (семью, происхождение, судьбу т. д.), удивившие испытуемого далеко от реальной ситуации.

В группе, которую мы назвали «мыслители», наоборот, присутствовали чёткие, лаконичные характеристики, совпадающие с нашим пониманием главного героя («пижон»; «мажор»; «богатенький сынок»; «ловелас» и т. д.).

Угадывание вышеперечисленных характеристик и послужило основанием для выбора критерия оценивания этого задания. Если испытуемый в целом угадывал типаж созданного нами героя, то получал 4 или 5 баллов в зависимости от точности характеристик. Если в каких-либо характеристиках обнаруживалось полное несоответствие, скажем, возраст (пожилой) или внешность (лысый, толстый), или, например, отношение к жизни, или к женщинам (добрый, чуткий, романтик), испытуемый получал 2–3 балла. Очень редкий результат 1 балл ставился тому, кто по всем критериям указывал «не те» характеристики.

Текст: *It was a cold autumn evening, and it was raining. John was driving home in his "Bugatti". He was thinking about his new girlfriend Mary, she was a top-model, and she was waiting for him to celebrate her 25-th birthday. He had a present for her: It was a beautiful diamond ring. John liked to present diamonds to his girlfriends, that was the shortest way to their hearts. "Diamonds are girls' best friends" he remembered these famous words and grinned.*

Полученные данные были обработаны с помощью корреляционного анализа Спирмена. Кроме того, был проведён погрупповой анализ по методу Краскела-Уоллеса между всеми образовавшимися у нас группами. (Все данные были обработаны с помощью компьютерной программы SPSS for Windows).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что мы имеем достаточно выраженные корреляционные связи между тестом М. Н. Борисовой на «описание» и показателями авторского экспериментального теста на перевод текста «описание героя».

Подобные связи могут означать, что

Таблица 1 – Корреляционная матрица (по Спирмену) показателей теста М. Н. Борисовой и авторского экспериментального языкового теста «Описание героя»

Показатели	Описание (по М. Н. Борисовой)	Узнавание (по М.Н. Борисовой)
Авторский экспериментальный тест «Описание героя»	0,476(**)	0,008

Примечание: значком ** отмечены значимые корреляции при $p < 0,01$.

Таблица 2 – Средние значения показателей выполнения тестов по выделенным пяти группам

	Показатели (тесты)	Средние значения показателей по группам				
		Средний тип n = 70	Художники n = 46	Мыслители n = 21	Одинаково низкие n = 15	Одинаково высокие n = 18
1	Описание героя	3	2,1	3,9	1,6	3,8
2	Узнавание	3,8	4,5	1,9	1,86	4,4
3	Описание	2,1	1,06	4,2	0,8	4

«мыслители» при переводе иностранного текста действуют точно так же как и при выполнении любой другой деятельности, т.е. используя рациональный подход, анализируя полученную информацию со всех сторон, обращая внимание на отдельные детали и по ним, выстраивая стратегию действий. С другой стороны, отсутствие корреляционных связей между тестом на «узнавание» по М. Н. Борисовой и языковым тестом «описание героя» позволяет нам утверждать, что при переводе текстов «художники» также применяют привычные для них подходы и методы выполнения полученной задачи. Вероятно, они ориентируются на образ, появившийся в их воображении, стараются украсить его какой-либо дополнительной информацией или появившимися в связи с этим образом субъективными оценками.

Данные погруппового анализа, на наш взгляд, подтверждают нашу гипотезу о различии в подходах и стратегии выполнения перевода иностранного текста.

В представленной здесь таблице 2 мы видим, что испытуемые, отнесенные нами в группы «одинаково низкие» и «одинаково высокие» имеют соответственно низкие и высокие средние показатели в плане выполнения перевода. Это, на наш взгляд, означает, что слаборазвитая как первая, так и вторая сигнальные системы отрицательно сказываются на процессе перевода иноязычных конструкций. С другой стороны, практически одинаковое среднее значение у

представителей групп «одинаково высокие» и «мыслители», как минимум, не мешает при выполнении данного вида деятельности.

Таким образом, мы можем видеть, что уровень развития сигнальных систем человека, безусловно, влияет на качество выполнения перевода иностранного текста. Более того, это влияние различно. «Мыслители» при переводе ориентируются на объективные лингвистические и логико-грамматические законы построения текста, и при недостатке необходимой информации для понимания сути предложенной языковой конструкции, стараются анализировать отдельные детали имеющегося материала. «Художники» же, обращают меньше внимания на отдельные языковые детали, и стремятся выразить свое собственное отношение к тексту, или передать те ощущения, которые он у них вызвал.

Библиографический список

1. Белянин В. П. Психоллингвистика. – М.: Флинта, 2002. – 226 с.
2. Большунова Н. Я. Взаимосвязь индивидуальных различий по параметру непроизвольной-произвольной регуляции с особенностями соотношения сигнальных систем: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1981– 546 с.
3. Борисова М. Н. Методика определения соотношения первой и второй сигнальных систем // Типологические особенности высшей нервной деятельности человека. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – С.307–332.
4. Виноградов В. С. Введение в переводоведение. – М., 2001. – 224.

5. *Голубева Э. А.* Способности. Личность. Индивидуальность/ Э.А. Голубева. – Дубна: ФЕНИКС+, 2005. – 512 с.
6. *Кабардов М. К.* Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей (Индивидуально-типологический подход: автореф. дис. д-ра психол. наук. – М., 2001. – 52 с.
7. *Кабардов М. К., Арцишевская Е. В.* Типология языковых способностей // *Способности: к 100-летию со дня рождения Б. М. Теплова.* – Дубна: Феникс, 1997. – С. 259–288.
8. *Комиссаров В. Н.* Теория перевода (лингвистические аспекты). – М.: Высшая школа, 1990. – 253с.
9. *Фарков А. В.* Проблема обучаемости учащихся в психолого-педагогической литературе // *Сибирский педагогический журнал.* – 2012. – № 6. – С. 179–183.

Клепикова Наталья Михайловна

Кандидат психологических наук, доцент факультета психологии Новосибирского государственного педагогического университета, nataliaklepikova@ya.ru, Новосибирск

Шамшикова Ольга Александровна

Кандидат психологических наук, профессор факультета психологии Новосибирского государственного педагогического университета, kafedra_psi@mail.ru, Новосибирск

ДИНАМИКА ОПТИМАЛЬНОГО НАРЦИССИЗМА И НАРЦИССИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье представлены актуальные теоретические подходы к пониманию оптимального нарциссизма и нарциссических состояний личности. Обозначены критерии диагностики оптимального нарциссизма и нарциссических состояний по результатам использования валидных и надежных опросников. Приведены результаты лонгитюдного эмпирического исследования (интервал полгода), подтверждающие динамику оптимального нарциссизма и нарциссических состояний у лиц контингента психической нормы. Определены характеристики нарциссических состояний, которые могут быть, кратковременные, изменчивые; длительные, устойчивые.

Ключевые слова: нарциссизм; оптимальный нарциссизм; нарциссические состояния; нарциссические черты, нарциссические стратегии.

Klepikova Natalya Mikhailovna

Candidate of Psychological Sciences, Docent of the Department of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, nataliaklepikova@ya.ru, Novosibirsk

Shamshikova Olga Aleksandrovna

Candidate of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, kafedra_psi@mail.ru, Novosibirsk

DYNAMICS OF OPTIMUM PERSONAL NARCISSISM AND NARCISSISTIC STATES

Abstract. The article presents the current theoretical approaches to the understanding of the optimal narcissism and narcissistic states. Proposed the diagnostic criteria for optimal narcissism and narcissistic states on the results of the use of valid and reliable questionnaire. The results of a longitudinal empirical study (range six months) in individuals contingent mental norm confirming dynamics the optimal narcissism and narcissistic states. The characteristics of narcissistic states, which can be short-term, volatile, long-term, sustainable.

Keywords: narcissism; optimum personal narcissism, narcissistic states, narcissistic personal traits, narcissistic personal strategies.

В последние десятилетия XX века в зарубежной психологии развернулась полемика, в основе которой идея З.Фрейда (1914/2003) о том, что *суть нарциссической проблемы заключается не столько в том, насколько та или иная личность нарциссична, сколько в том, как та или иная личность, регулирует свой нарциссизм.* Итогом этой дискуссии явилось прояснение некоторых ключевых вопросов: во-первых, понимание того, что *психическая активность является нарцис-*

сической в той степени, в какой ее функцией является защита, восполнение и сохранение структурной целостности, временной стабильности и позитивно-аффективной окраски представления о себе [12]; во-вторых, осмысление того, что *оптимальный нарциссизм личности,* проявляется, как способность по-настоящему полно воспринимать свои силы и возможности, реализовывать их, прощать себе ошибки, извлекать необходимые уроки из неудач и тем самым уве-

личивать свой жизненный потенциал [1]; в-третьих, утверждение того, что искажения (отклонения от) оптимального нарциссизма могут проявляться как *нарциссические состояния* [17].

По мнению А. Миллер, «оптимальный нарциссизм» базируется не столько даже на рефлексии, сколько подобен пульсу, который не замечается до тех пор, пока представление личности о себе позитивно стабильно, а регуляция представления личности о себе – оптимальна [6]. У. Г. Иоффе и Дж. Сандлер говорят об оптимальном нарциссическом состоянии личности, которое определяют как «идеальное состояние» хорошего самочувствия – это «состояние, которое сопровождается гармоничное и интегрированное функционирование всех биологических и ментальных структур» [18, с. 155]. В психологической литературе многократно отмечается, что оптимальный нарциссизм личности проявляется как жизненный тонус, как здоровое самоощущение, которое, скорее, даже невербализуемо, но всегда отражает непоколебимую уверенность человека – «Я есть!» [5; 20].

Размышляя о нарциссических состояниях Э. Фромм отмечает, что это специфические состояния, при которых вся активность сконцентрирована на собственной личности (на своем теле, своих потребностях, своих чувствах, мыслях и вещах) [14]. Всё то, что не воспринимается как часть собственной личности и не является предметом актуальных потребностей, не представляет интереса и аффективно не окрашено [14]. При таких состояниях всегда выражены проблемы настроения, самоуважения и регуляции напряжения [10].

Повторяющиеся нарциссические состояния Х. Кохут понимает как мотивационно-потребностные состояния, которые «освобождают» нарциссический гнев, сопровождающий фрустрацию нарциссических потребностей – возникают агрессия, конфликтность и *защитная активность грандиозного «Я»* [19]. В критической ситуации нарциссическая активность устремлена на *нивелирование субъективной значимости того фактора, который может разрушить представление личности о себе*, которое хранит сознательный и бессознательный опыт относительно телесного и психиче-

ского существования человека [20]. Видимо, при необходимости эта специфическая активность «может отключать» опасные желания и чувства, если базовые потребности личности фрустрированы, а ее, находящаяся под угрозой представление о себе, может быть отражено «здесь и сейчас» в предельно возможном, но крайне нежелательном, соответствии с реальностью.

Примерно в этой же логике рассматривает нарциссизм Ф. В. Денеке. Он считает, что нарциссическая активность лежит в основе функционирования сложной динамической системы представлений личности о себе, которая образует субъективную «модель внутреннего мира человека» и является в большей степени неосознаваемой [17, с.262], в отличие от Я-концепции [8]. Процессы регуляции, непрерывно протекающие в системе представлений о себе (до тех пор, пока живет человек), включают в себя каждые мгновения его жизни, постоянно и непрестанно связываются друг с другом и упорядочиваются в текущее представление, насыщенное «чувством Я» [там же] и всегда содержат доминирующую потребность, избранный мотив, выполненное (иногда лишь только в фантазии) действие по достижению цели, устойчивые поведенческие паттерны, когнитивную и/или аффективную оценку результата. При помощи этих комплексных и/или дифференцированных связей строится субъективная модель внутреннего и внешнего мира, что делает возможным для личности познание как окружающей действительности (и себя в ней), так и собственной психической реальности.

Как отмечает В. Д. Шадриков: «У любого человека существует нарциссическое ядро, которое, как кажется, невозможно уничтожить. Если это утверждение справедливо, то тогда мы можем предположить, что нарциссическое пристрастие <...> имеет у человека биологическую основу» [15, с. 143]. Он подчеркивает, что нарциссизм необходим для выживания и одновременно он представляет собой угрозу сохранения жизни. Выход из этой парадоксальной ситуации представляется двояким. С одной стороны выживанию служит *оптимальный, а не максимальный нарциссизм*. То есть в биологически необходимой степени *нарциссизм должен быть совместим с социальным сотрудничеством*.

С другой стороны, *индивидуальный нарциссизм может превращаться в групповой*, и тогда род (нация, религия, раса) начинает играть роль индивида и становится объектом нарциссической страсти. Таким образом, нарциссическая энергия (активность) неизменно остается, но она теперь она применяется в интересах сохранения группы вместо сохранения жизни отдельного человека и его представления о себе [там же].

Рассматривая дестабилизацию системы представлений личности о себе, Ф. В. Денеке описывает *нарциссические состояния* как нарастающий «дефицит представления личности о себе, возникающий <...> вследствие дефектов развития чувства самооценности и самоуважения <...> в случаях потери объекта или обид, отражая какой-либо негативный опыт, который переживается как психотравма, так как оживляет латентный дефект самопринятия, и, наконец, предполагает непосредственную активизацию дефицита представления личности о себе в моменты кризисов психического развития» [17, с. 271]. Автор подчеркивает важную для нас мысль, что если система представлений личности о себе «оптимально уравновешена, то это соответствует тому, что человек ощущает себя в центре своих переживаний, мыслей и поведения. Он доволен собой, смотрит в будущее с уверенностью, воспринимает себя, несмотря на разнообразие своих воспоминаний, желаний и фантазий как интегрированное, целостное существо, переживающее неразрывный континуум личного прошлого, настоящего и будущего» [17, с. 260]. Равновесие в системе – это есть состояние оптимального нарциссизма личности.

Центральным симптомом нарушенного функционирования нарциссических способов регуляции представления личности о себе являются *нарциссические состояния*. Однако это не противоречит существующим в отечественной психологии представлениям о мотивационно-потребностных состояниях, которые обеспечивают структурную и функциональную организацию тех компонентов психики, которые на данный момент выполняют функцию активного взаимодействия человека с внешней средой [7]. Их адаптивная функция заключается в установлении соответствия между актуализированными потребностями личности, ее возмож-

ностями и ресурсами с учетом конкретных условий существования и особенностей поведения [2], в уравнивании человека как относительно замкнутой системы с внешней средой [11].

В эмпирическом исследовании нами предпринята попытка диагностировать оптимальный нарциссизм и нарциссические состояния по результатам ретестирования респондентов с интервалом в полгода. Также с учетом принципа продолжительности, который, как указывает Ю.Е. Сосновикова, равносильно применим ко всем видам психических состояний при их исследовании, нами проверялось предположение о возможности разделения нарциссических состояний на устойчивые / изменчивые; длительные / кратковременные [11].

Психодиагностическое исследование осуществлено на выборке *289 человек* (168 женщин, 121 мужчина, средний возраст 21 год). Исходно респондентам были предложены авторский опросник «Нарциссические черты личности» (О.А.Шамшикова, Н.М.Клепикова, 2006-2010) и адаптированные нами зарубежные методики «Нарциссический опросник личности» (R. Raskin, C. S. Hall, 1979; J. Zimmermann, 1994), «Диагностика нарциссизма» (F.W.Deneke, B. Hilgentshtok, R. B. Muller, 1989–1994) [4]. Затем все испытуемые были дифференцированы на две экспериментальные группы по уровню выраженности нарциссических черт, из них *49 человек* (17%), результаты которых по отдельным шкалам опросника выше нормы ($x > M + SD$), и *208 человек* (72%), чьи результаты не превосходят стандартного отклонения от среднего значения по всем шкалам ($x = M \pm SD$). Из анализа исключены данные *32 человек* (11%), ответы которых отражают «социальную желательность» ($x < M - SD$).

Опросник «Нарциссические черты личности» выбран для дифференциации в связи с тем, что он ориентирован на критерии DSMAPA, которые оговаривают, возможную устойчивость, длительность выраженности, исследуемых характеристик. Мы подчеркиваем, что обнаруженные высокие значения по отдельным шкалам опросника «Нарциссические черты личности» ни в коем случае не достигают уровня клинической выраженности, оставаясь в рамках «здоровой вариации». Эта позиция находит подтверж-

дение в исследованиях С. Е. Соколова [9] и Е. О. Шамшиковой [16], которые характеризуют респондентов с выраженным нарциссизмом в пределах психической нормы как самодостаточных и доминантных внешне, а внутренне сконцентрированных на себе, на подтверждении своей ценности, точнее, на поддержании грандиозного имиджа.

Значения в пределах «коридора нормы» ($x=M\pm SD$) по всем шкалам опросников, рассматриваются нами согласно *интерпретационным схемам межиндивидуальных различий* как «*оптимальный нарциссизм личности*». Значения выше нормативных ($x>M+SD$) согласно *интерпретационным схемам межиндивидуальных различий* мы определяем как «*нарциссические состояния*». Через полгода проводилось повторное тестирование испытуемых. Индивидуальные показатели респондентов обеих групп по шкалам трех методик оценивались на предмет устойчивости-изменчивости во времени.

Расчеты проводились с использованием критерия Т-Вилкоксона. Выявлена *неустойчивость* индивидуальных значений, отражающих *оптимальный нарциссизм личности* ($n=208$) – обнаружены сдвиги ($T=$ от -2.082 при $p<0.05$ до -5.637 при $p<0.0001$) по отдельным шкалам в сторону увеличения/уменьшения баллов. При повторном тестировании с интервалом в полгода группы респондентов, результаты которых исходно превосходили нормативные ($n=49$; $x>M+SD$), для *11 человек* (4% от общей выборки) зафиксирована сохранность индивидуальных баллов ($T=$ от -0.073 до -1.796) подтверждена *устойчивость и длительность нарциссических состояний*.

Характеризуя респондентов с устойчиво высокими показателями по всем исследуемым параметрам, мы отмечаем, что нарциссические состояния этих лиц носят устойчивый длительный характер. Как пишут К. К. Морф, Ф. Родевальт, качественно эти состояния схожи с кратковременными неустойчивыми нарциссическими состояниями личности, которые проявляются в доминировании ориентированного на себя восприятия реальности, отражают проблемы самоуважения, настроения, регуляции внутреннего напряжения [20]. Отмечается искажение способности личности реалистично воспринимать, ощущать и оценивать себя;

нестабильность отношения к себе, проявляющаяся колебаниями идей собственной переоценки и недооценки с невозможностью стабилизации отношения к себе. Они стремятся находиться в центре внимания и получать подтверждение своей значимости от окружающих. В то же время они не способны воспринимать критику, реагируя на нее агрессивно. В межличностных отношениях выражена тенденция к манипулированию другими.

О. А. Прохоров обозначает, что в границах продолжительного времени (от месяца до года и более) психические состояния одновременно и обеспечивают проявление определенных свойств, регуляцию психических процессов, и в то же время отражают сформированные свойства, *трансформации и акцентуации характера* [цит. по 2]. В отечественной и зарубежной психологии существуют множественные представления о нарциссических чертах личности, нарциссическом характере и его этиологии [3; 5; 10 и др.]. Для этих респондентов мы предполагаем возможность перехода нарциссических состояний в *устойчивые нарциссические черты*. Особо отметим, что в нашем исследовании задача проследить динамику формирования нарциссических личностных черт не ставилась, и не могла быть решена ввиду ограниченного объема выборки ($N=11$) лиц с высокими устойчивыми показателями по параметрам, отражающим аспекты нарциссизма.

При повторном тестировании с интервалом в полгода группы респондентов, результаты которых исходно превосходили нормативные ($n=49$; $x>M+SD$), по результатам обследования *38 человек* (13% от общей выборки) обнаружен сдвиг в сторону уменьшения исходно высоких индивидуальных значений. По методике «Нарциссические черты личности» зафиксированы достоверные сдвиги в сторону снижения показателей на 0.1% уровне значимости по следующим шкалам: *манипуляции в межличностных отношениях, дефицит эмпатии*; на 1% уровне значимости по шкалам: *грандиозное чувство значимости, поглощенность фантазиями, вера в собственную уникальность, потребность в постоянном внимании и восхищении, ожидание особого отношения*; на 5% уровне значимости по шкалам *сверхза-*

нятость чувством зависти, дерзкое, заносчивое поведение.

По следующим шкалам методики «Нарциссический опросник личности» зафиксированы сдвиги в отрицательную сторону на 0,1% уровне значимости: *самовосхищение и самолюбование, лидерство и авторитетность, использование и притязание, перевосходство и надменность.*

Установлены достоверные сдвиги в сторону снижения показателей по восемнадцати шкалам опросника «Диагностика нарциссизма», из них на 0.1% уровне значимости по шкалам: *потеря контроля, дереализация / деперсонализация, базовый потенциал надежды, ничтожное Я, негативное отношение к телу, возвращение к архаическим фантазиям, грандиозное Я, стремление к идеальному объекту, жажда похвалы и подтверждения значимости, нарциссический гнев, идеал самоудовлетворения, обесценивание объекта, идеалы ценностей, симбиотическая самозащита, ипохондрия, нарциссическая польза от болезней;* на 1% значимости по шкале *социальная изоляция* и на 5% уровне значимости по шкале *бессильное Я.*

Установленные сдвиги позволяют активировать *неустойчивость и кратковременность нарциссических состояний*, как возникающих в ответ на угрозу представлению личности о себе, связанные с попыткой сохранить позитивное самопредставление и первоначальное самоуважение в противостоянии обстоятельствам [10].

Нарциссические состояния связаны с активностью направленной на защиту от возможной физической и/или психической боли, которая может травмировать личность [17]. К. К. Морф, Ф. Родевальт в основе кратковременных нарциссических состояний видят уязвимое представление о себе, которое нуждается в защите. В случае отсутствия угрозы представлению личности о себе нарциссическое состояние перестает быть выраженным [20].

На основании представленного исследования мы можем сделать следующие выводы: 1) *оптимальный нарциссизм личности* – гармоничное и интегрированное состояние целостности, временной стабильности и позитивно-аффективной окраски представления личности о себе, которое воспринимается как «идеальное состояние» хорошего

самочувствия и уверенности в себе и проявляется как ориентированное на себя и других восприятие реальности; 2) *нарциссические состояния* – состояния, направленные на сохранение структурной целостности, временной стабильности и позитивно-аффективной окраски представления личности о себе, проявляются как доминирование ориентированного на себя восприятия реальности и как неспособность поддерживать адекватную самооценку, отражают проблемы самоуважения, настроения, регуляции внутреннего напряжения; характеризуются обратимостью и длительностью, обладают такими свойствами как динамичность существования, ситуативная воспроизводимость и возможность переходить в условиях особой значимости и повторяемости в устойчивые нарциссические черты.

Библиографический список

1. Бурбиль И. Модель операционализации структуры личности в динамической психиатрии: дис. ... д-ра психол. наук. – Санкт-Петербург, 2003. – 266 с.
2. Ильин Е. П. Психофизиология состояний человека. – СПб.: Питер, 2005. – 412 с.
3. Кернберг О. Ф. Тяжелые личностные расстройства. – М.: Класс, 2000. – 464 с.
4. Клепикова Н. М. Операциональное определение нарциссизма в пределах психической нормы: дис. ... канд. психол. наук. – Хабаровск, 2011. – 257 с.
5. Когнитивная психотерапия расстройств личности / Под ред. А. Бек, А. Фримен. – СПб.: Питер, 2002. – 544 с.
6. Миллер А. Драма одаренного ребенка и поиск собственного Я. – М.: Академический проект, 2006. – 144с.
7. Рубинштейн С. Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – С. 213–259.
8. Синчурина М. Г. Структура Я-концепции: интеграция научных представлений // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №2. – С. 115–119.
9. Соколов С. Е. К вопросу о взаимосвязи нарциссических проявлений личности и развитии ее самосознания // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2007. – №105. – С. 205–212.
10. Соколова Е. Т., Чечельницкая Е. П. Психология нарциссизма: учебное пособие. – М.: Учебно – методический коллектор «Психология», 2001. – 90 с.
11. Сосновицкая Ю. Е. Принципы классификации психических состояний // Психические

- состояния: сост. Л.В. Куликов. – СПб.: Питер, 2000. – С.184–194
12. *Столороу Р., Брандшафт Б., Атвуд Д.* Клинический психоанализ. Интерсубъективный подход. – М.: Класс, 1999. – 278с.
13. *Фрейд З.* О нарциссизме // Очерки по психологии сексуальности. – Минск: Поппури. 2003. С. 117–144.
14. *Фромм Э.* Душа человека. – М.: АСТ, 2010. – 251 с.
15. *Шадриков В. Д.* Мир внутренней жизни человека. – М.: Логос, 2006. – 392с.
16. *Шамишкова Е. О.* Динамические тенденции самосознания: трансформации нарциссизма и развитие психологических границ личности // Философия образования. – 2008. – №1. – С. 194–203.
17. *Deneke F. W.* Die Regulation des Selbsterlebens bei Gesunden, psychosomatischen, psychoneurotischen und alkoholkranken Patienten – ein taxonomischer Forschungsansatz // Psychotherapie, Psychosomatik und medizinische Psychologie. 1994. Heft. 44. – P. 260–80.
18. *Joff W. G., Sandler J.* Über einige begriffliche Probleme im Zusammenhang mit dem Studium narzißtischer Störungen // Psyche. – 1967. – №21. – S. 152–165.
19. *Kohut H., Wolff E.* Die Störungen des Selbst und ihre Behandlung // Peters UH (Hrsg.) Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. – Zürich: Kindler, 1978. – 412 s.
20. *Morf C. C., Rhodewalt F.* Die Paradoxa des Narzissmus – ein dynamisches selbstregulatorisches Prozessmodell // Narzissmus Grundlagen – Störungsbilder – Therapie. – Stuttgart-N.Y.: Schattauer, 2009. – P. 308–347.

Кошкарлов Владимир Иванович

Кандидат медицинских наук, доцент кафедры психологии личности и специальной психологии факультета психологии Новосибирского государственного педагогического университета, *v-koshkarov@mail.ru*, Новосибирск

Бородина Викторина Николаевна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности и специальной психологии факультета психологии Новосибирского государственного педагогического университета, *borodina0769@mail.ru*, Новосибирск

Кадетова Любовь Александровна

Студентка факультета психологии Новосибирского государственного педагогического университета, *love_v2.0@mail.ru*, Новосибирск

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ОДИНОЧЕСТВА И САМООЦЕНКИ У ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Психологический феномен одиночества, рассматривается как о чувство, процесс, отношения, жизненная позиция и состояние. Как психическое состояние человека одиночество отражает переживание своей отдельности, субъективной невозможности или нежелания чувствовать адекватный отклик, принятие и признание себя другими людьми. Адекватность самооценки, одной из составляющих «Я-концепции», является условием, которое можно рассматривать как причину или следствие одиночества или уединения. Показана связь между одиночеством и самооценкой у подростков, которая проявляется как на уровне субъективного ощущения одиночества, так и на уровне общения с окружающими и принятия себя. Трудности в коммуникативной сфере, подросток демонстрирует в одиночестве, субъективно переживая отстраненность, замкнутость, отчужденность.

Ключевые слова: одиночество; субъективное ощущение одиночества; самооценка; индивидуальность

Koshkarov Vladimir Ivanovich

Candidate of Medical Sciences, Docent of the personality psychology and special psychology department of the Novosibirsk State Pedagogical University, *v-koshkarov@mail.ru*, Novosibirsk

Borodina Victorina Nikolaevna

Candidate of Psychological Sciences, Docent of the personality psychology and special psychology department of the Novosibirsk State Pedagogical University, *borodina0769@mail.ru*, Novosibirsk

Kadetova Lyubov Alexandrovna

A student of the Faculty of Psychology of the Novosibirsk State Pedagogical University, *love_v2.0@mail.ru*, Novosibirsk

STUDY ON THE RELATIONSHIP OF LONELINESS AND SELF-ESTEEM IN ADOLESCENTS

Abstract. Psychological phenomenon of loneliness, is considered as a feeling, process, relationships, life position and status. As a mental state of the person experiencing loneliness reflects its individual, subjective inability or unwillingness to feel adequate response, acceptance and recognition of the other people. Self-esteem, one of the components of the «self-concept» is a condition that can be considered as a cause or a consequence of loneliness or solitude. The relationship between loneliness and self-esteem in adolescents, which appears both at the level of subjective perception of loneliness, and at the level of communication with others and self-acceptance, is shown. A teenager demonstrates the difficulties of communication in loneliness, subjectively experiencing distancing, isolation, alienation.

Keywords: loneliness; subjective feeling of loneliness; self-esteem; personality.

Одиночество как психическое состояние, имеющее ярко выраженную негативную окраску, известно человечеству, по крайней мере, с античных времен. При достаточно частом указании на одиночество как на психологическое явление остается актуальным изучение ее отдельных его проявлений и взаимосвязей с личностными особенностями и характеристиками.

В условиях социально-экономической нестабильности проявления и последствия субъективного одиночества человека становятся по-особому злободневными и значимыми. В последнее десятилетие к проблеме одиночества проявляется повышенный интерес со стороны воспитателей, школьных психологов и социальных работников. Становится все более очевидной необходимость анализа природы и сущности этого состояния, специфики его переживания и проявления в жизни и деятельности.

В настоящее время успешно завершены ряд диссертационных исследований по философским, социологическим и психологическим аспектам проблемы одиночества: Г. М. Тихонов, Ж. В. Пузанова, Л. И. Старовойтова, Ю. М. Черепухин, А. П. Глазков, О. Ю. Порошенко, И. А. Уледова, Д. В. Гарбузов, В. И. Гладышев, Е. В. Неумова, Е. Н. Мухиярова, С. В. Бакалдин и др.

Практически во всех работах подчеркивается, что феномен одиночества отличается сложностью и неоднозначностью в плане научного определения и индивидуального осмысления его исследователем.

Впервые особое внимание на одиночество среди психологов обратил Э. Фромм. Он считал, что сама натура человека не может быть согласна с одиночеством и изоляцией. Э. Фромм подробно рассматривал ситуации, приводящие к возникновению ужаса перед одиночеством, становившегося порой сильнее смерти и видел в этом причину развития многих психических расстройств, также предполагая вероятность развития соматических расстройств. Личности свойственен ряд социальных потребностей, коренящихся в значимости общения: в связях с людьми, в самоутверждении и привязанности, формирующие резко отрицательное отношение к одиночеству. Рассматривая, как человечество в ходе своего развития решало проблему одиночества, Э. Фромм пишет, что

ни творческая деятельность, ни оргиастические состояния, ни следования обычаям или верованиям группы не были достаточными для этого преодоления – они были лишь «частичными ответами». «Полный ответ» – достижение единения с другим человеком в любви [8, с. 154–157].

Одиночество не следует путать с уединением. Множество людей ежедневно ощущают эту потребность побыть одному. Среди позитивных аспектов уединенности приводится возможность рефлексии, общения с самим собой и богом или иначе высшей точкой трансценденции. А. Маслоу заявлял, что без него невозможна самоактуализация. Это состояние одиночества можно назвать управляемым, основанным на осознании собственной индивидуальности, автономности, самости [6, с. 196–197].

Рассматривая одиночество как психический феномен, можно говорить о нем как о чувстве, процессе, отношении, жизненной позиции, состоянии.

Собственно одиночество есть негативное, тяжелое переживание. «Оно является естественным активатором страха. Зачастую, оставаясь в одиночестве, человек, ощущает угрозу своей безопасности, но стоит ему оказаться среди людей как страх отступает». Соответственно, чем чаще человек ощущает свое одиночество, тем чаще возникает и эмоция страха, что выражается в постоянно повышенном уровне тревожности, что сказывается, прежде всего, на сердечно-сосудистой системе. Кроме страха и тревоги одиночество как сложный аффективно-когнитивный комплекс часто включает в себя эмоцию печали [2, с. 298]. Одиночеству часто сопутствуют депрессивные и тревожные расстройства, спровоцированные переживанием эмоций печали и страха.

Одиночество как чувство обуславливается переживанием человеком своей непохожести на других, вследствие чего возникает определенный психологический барьер в общении, ощущение непонимания и неприятия себя другими людьми.

Одиночество как процесс – это постепенное утрачивание способности личности воспринимать и реализовывать имеющиеся в обществе нормы, принципы, ценности в конкретных жизненных ситуациях. В результате процесса формирования и переживания оди-

ночества происходит утрата личностью статуса значимого субъекта социальной жизни.

Одиночество как отношение – это невозможность принятия мира как самоцели и формирования собственной самооценки. При этом индивид, анализируя свои отношения с другими людьми, не интегрирует себя в окружающее социальное пространство [5, с. 329].

Кроме того, одиночество обычно сопутствует синдрому избегания или дистанцирования, которые широко распространены в современном обществе. Они могут реализовываться как в непосредственной изоляции от общества, при этом всегда существует внутренний конфликт между желанием установить близкие отношения и мысленным предвосхищением неудачи подобных попыток, и наличие социальных фобий разного рода, так и амбивалентно, когда имеется множество поверхностных контактов при отсутствии по настоящему близких отношений или создается впечатление, что индивид в начале отношений искренне вовлечен в контакт, но далее он неожиданно отстраняется, обесценивая значимость контакта. И те, и другие обычно осознают свое одиночество, но часто оказываются не в силах изменить ситуацию на протяжении многих лет. Кроме того, одиночество является одним из определяющих факторов формирования и реализации аддиктивного поведения. Оно в свою очередь, неся в себе черты аутоагрессии, дополнительно усугубляет состояние человека и способствует развитию различных психосоматозов [4, с. 43–51].

Одиночество как жизненная позиция – это осознанное нежелание поддерживать близкие отношения с кем бы то ни было. Человек отчужден не только от других, себе подобных, но и от мира в целом – его ценностей, идеалов, норм.

Состояние одиночества – это переживание человеком потери внутренней целостности, а также внешней гармонии с миром, между желаемым и достигнутым качеством социального общения.

Мы понимаем под одиночеством психическое состояние человека, отражающее переживание им своей отдельности, субъективной невозможности или нежелания чувствовать адекватный отклик, принятие и признание себя другими людьми.

Особенности одиночества у подростков рассматривались в зарубежной литературе Г. Салливан, В. Серма, в отечественной – О. Б. Долгиновой, А. И. Захаровым, С. Г. Корчагиной и В. Г. Казанской и другими.

Г. Салливан считал, что одиночество «чрезвычайно неприятное и гнетущее чувство». По мнению Г. Салливана, одиночество связано с недостатком, или утратой, или боязнью утраты таких аспектов взаимоотношений, которые складываются, формируются на определенных этапах его личностного развития. Он отмечает, что одиночество проявляется, начиная с подросткового возраста.

В. Серма исследовал одиночество как проявление глубокого личностного кризиса. Он подчеркивает, что причиной роста количества самоубийств среди подростков и молодых людей является «сильное и почти непередаваемое чувство одиночества».

Одиночество в подростковом возрасте имеет различные аспекты, различно проявляющиеся во времени (часто появляющаяся скука, отчуждение, неприкаянность), в содержании (низкий психологический статус) и сферах личности (коммуникативная, духовная и др.). Для каждого подростка одиночество имеет личностную значимость, а иногда и ценность, позволяющую осмыслить свой внутренний мир.

В определении проблемы одиночества выделяется несколько подходов.

Первый из них – это отрицание самого факта наличия подросткового одиночества, но с этой точкой зрения согласиться довольно сложно. Следующий взгляд признает одиночество как нечто поверхностное, несерьезное. Но именно третья точка зрения, принадлежащая И. С. Кон, связывает возникновение одиночества с возникновением самосознания, или «Я-концепцией». Я-концепция – это относительно устойчивая, более или менее осознанная система представлений индивида о себе. Именно она и является центральным новообразованием подросткового возраста. И. С. Кон пишет о том, что «Я» подростка еще расплывчато, нередко переживается как беспокойство, внутри ребенка борются два человека: «внешний» и «внутренний». Из-за этого часто возникает чувство одиночества [3, с. 119].

Одной из составляющих «Я-концепции» является самооценка, неадекватность кото-

рой можно рассматривать как причину одиночества. Р. Бернс отмечает, что образ «Я» и самооценка неразрывно связаны. Самооценка закладывается еще в раннем детстве и зависит от стиля воспитания в семье, а также отношения социального окружения, или «значимых других».

«При адекватной самооценке, формирующейся в семьях, уважающих и признающих личность ребенка, одиночество правильное было бы рассматривать как «уединение», положительный опыт, который ведет к оптимальному развитию личности, попытке «разобраться в самом себе» [1, с. 127].

Неадекватная самооценка, к которой относятся, в том числе, и заниженная и завышенная, ведет к диффузии самосознания и, как следствие, к негативному переживанию одиночества.

Завышенная самооценка порождает конфликт между очень высокими притязаниями и сильной неуверенностью в себе. Как следствие – не складываются межличностные отношения, особенно страдают отношения со сверстниками. Дети зачастую избегают чересчур эгоистичного, подчас агрессивного подростка, что приводит к острому чувству одиночества» [7, с. 174].

При заниженной же самооценке подросток крайне неуверен в себе, застенчив, пассивен и, как следствие, непопулярен среди сверстников. Из этого следует, что низкая самооценка является фактором развития острого чувства одиночества.

Самооценка в психологической литературе понимается как сложная система, определяющая характер самоотношения индивида и включающая общую самооценку, отражающую уровень самоуважения, целостное принятие или непринятие себя, и парциальные, частные самооценки, характеризующие отношение к отдельным сторонам своей личности, поступкам, успешности отдельных видов деятельности.

При проведении исследования взаимосвязи одиночества и самооценки у подростков (39 подростков в возрасте 14–15 лет) использовались методики: методика исследования самооценки личности С. А. Будасси, «Степень одиночества» И. Татарского, методика диагностики ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона.

Анализ данных диагностики самооценки

личности подростков (методика исследования самооценки личности С. А. Будасси), показал, что 36,67% испытуемых имеют низкий уровень выраженности показателей самооценки, 16,67% – средний и 46,67% – высокий. Подростки с завышенной самооценкой гипертрофированно оценивают свои достоинства, ставят перед собой более высокие цели, чем те, которые они могут реально достигнуть. Подростки с заниженной самооценкой обычно ставят перед собой более низкие цели, чем те, которые могут достигнуть, преувеличивая значение неудач. Заниженность самооценки человек характеризуется чрезмерной неуверенностью в себе, что ведет к формированию таких черт, как смирение, пассивность, «комплекс неполноценности». Окружающие иногда воспринимают такого подростка как сердитого, злого, неконтактного и следствием этого становится формирование изоляции от людей, одиночество. Наиболее благоприятна адекватная самооценка, предполагающая равное признание как своих достоинств, так и недостатков.

Для диагностики уровня одиночества у подростков мы использовали методику И. Татарского «Степень одиночества». Высокие уровни одиночества диагностировалась у 50% испытуемых данной выборки респондентов. Такие подростки, как правило, испытывают сложности во взаимоотношениях не только с окружающими, но и с самим собой. Характерны довольно низкая степень принятия себя, уровень личной энергетики также невысок. Возможны психосоматические проявления стресса. Средняя степень одиночества – у 13,3% испытуемых. 36,7% подростков не испытывают чувства одиночества, хорошо и много общаются, могут эффективно помогать другим.

С целью диагностики субъективного ощущения одиночества нами использована методика «Диагностики ощущения одиночества» Д. Рассела и М. Фергюсона. 26,7% имеют высокий субъективный уровень одиночества, 33,3% – средний и 40% – низкий.

Статистической обработка результатов исследования проводилась с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена в программной среде Microsoft Excel.

Значимая положительная корреляционная связь ($r_{\text{гэмп}} = 0,4204$; $r_{\text{гкр}} = 0,41$ при $p \leq 0,01$)

наблюдается между показателями самооценки и степенью одиночества, т.е. при высокой степени одиночества наблюдается низкая самооценка, при низкой степени одиночества наблюдается высокая самооценка.

Значимая отрицательная корреляционная связь ($r_{гэмп} = -0,4157$; $r_{гкр} = 0,41$ при $p \leq 0,01$) наблюдается между показателями самооценки и показателями субъективного ощущения одиночества, т.е. при высоком субъективном ощущении одиночества наблюдается низкая самооценка, при низком субъективном ощущении одиночества наблюдается высокая самооценка.

Таким образом, результаты проведенного исследования указывают на взаимосвязь между одиночеством и самооценкой у подростков, проявляющуюся как на уровне субъективного ощущения одиночества, так и на уровне общения с окружающими и принятия себя. Полученные результаты согласуются с данными теоретических исследований по проблемам самооценки и одиночества у подростков и могут рассматриваться как достоверные.

Проведенное исследование позволяет заключить, что в подростковом возрасте только завершается формирование личностного «Я» подростка. Мы не можем утверждать, что самооценка в подростковом возрасте сформирована. Именно в этот возрастной период чаще всего актуализируются проблемы, связанные с одиночеством, обусловленным низкой самооценкой. Безусловно, что с проблемой одиночества люди сталкиваются и в другом возрасте, однако, в подростковом возрасте, это приобретает большую значимость, так как у значительной части подростков, указывающих на переживания одиночества, констатируются низкие и неустойчивые показатели самооценки.

Одиночество в подростковом возрасте является, в известной степени, нормальным явлением. Самооценка – новообразование

подросткового возраста. В ее формировании большая роль принадлежит особенностям переживания общения с окружающими и, испытывая трудности в коммуникативной сфере, подросток демонстрирует одиночество, субъективно - отстраненность, замкнутость, отчужденность.

Поэтому одиночество в подростковом возрасте, хотя и является проблемой, не носит деструктивного характера, поскольку сопряжено с этапами личностного развития, завершением формирования «Я» подростка и формированием самооценки. В то же время, результаты проведенных исследований могут представлять собой и практическую пользу, в плане реализации системного и направленного подхода в проведении психопрофилактической, психолого-педагогической и коррекционной работы психологами образовательных учреждений.

Библиографический список

1. *Гамезо М. В.* Возрастная психология: Личность от молодости до старости. – М.: Академия, 2001. – 272 с.
2. *Изард К. Э.* Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2012. – 464 с.
3. *Кон И. С.* Психология юношеского возраста: Проблемы формирования личности. – М.: Просвещение, 1979. – 175 с.
4. *Короленко Ц. П.* Homo Postmodernicus. Психологические и психические нарушения в постмодернистском мире: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2009. – 248 с.
5. *Лебедев В. И.* Психология и психопатология одиночества и групповой изоляции. – М.: Юнити-Дана, 2007. – 408 с.
6. *Маслоу А.* Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
7. *Мухина В. С.* Возрастная психология. Феноменология развития. – М.: Академия, 2009. – 640 с.
8. *Фромм Э.* Искусство любить. – М.: Азбука-классика, 2008. – 224 с.

УДК 372.3/.4

Большунова Наталья Яковлевна

*Доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии
НГПУ, nat_bolshunova@mail.ru, Новосибирск*

Инчина Мауса Валентиновна

Директор Прогимназии № 2 г. .., progym2@ngs.ru, Новосибирск

ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЯ В ДЕТСКОМ САДУ В ФОРМАХ ИГРЫ СРЕДСТВАМИ СКАЗКИ

Аннотация. В статье представлено описание требований к деятельности воспитателя и его типичных ошибок, способов организации занятий, способов разработки сценариев занятий для дошкольников при организации их образования в формах игры средствами сказки. Смысл такой организации работы с дошкольниками состоит в том, что их развитие осуществляется в пространстве детской субкультуры, т.е. в формах ведущей деятельности и сопровождающего ее общения, средствами детского мышления, в контексте детских ценностей и ценностей родной культуры. Такая организация образования ориентирована на развитие субъектности и индивидуальности, поскольку она органична ребенку и не отчуждена от него. Она одновременно социокультурно ориентирована, что особенно существенно в условиях аномии, ресантимента, кидальтизма и других негативных явлений, характерных для современной социокультурной ситуации. Однако описываемый подход к организации образования востребует изменения педагогической позиции воспитателя, что представляет значительные трудности и обуславливает необходимость специально организованного обучения.

Ключевые слова: детская субкультура, игра, сказка, образование дошкольников, детское мышление, развивающая среда.

Bolshunova Natalya Yakovlevna

Doctor of pedagogical sciences, Professor of the Department of General Psychology and the History of Psychology of Novosibirsk State Pedagogical University, nat_bolshunova@mail.ru, Novosibirsk

Inchina Maisa Valentinovna

Director of progymnasium №2, progym2@ngs.ru, Novosibirsk

THE TECHNOLOGY OF ORGANIZATION OF CLASSES IN A KINDERGARTEN IN THE FORM OF A GAME BY MEANS OF A FAIRY TALE

Abstract. The requirements for an educator's activity, and some typical mistakes made are suggested. The methods of organizing classes, and working out their scenario for pre-school children's education in the forms of a game, by means of a fairy tale are described. The essence of such work with preschool children is in their development through children's subculture, i.e. in the forms of the dominant activity, and appropriate communication, by means of children's thinking, in the context of children's values and the values of native culture. Such organization of education is focused on the development of subjectivity and identity, because it is organic toward the child, and is not alienated from him; it has socio-cultural orientation, what is especially important in terms of anomie, resantimenta, kidaltizma and other negative phenomena of the contemporary socio-cultural situation. However, the described approach to the education requires the modification of teachers' pedagogical position, that has some difficulties and necessitates the specially organized training.

Key words: children's subculture, game, fairy tale, preschool children education, children's thinking, developing environment

Современная социокультурная ситуация, для которой характерны глубочайшие изменения в скорости информационных процессов, их ускорение и увеличение информационной емкости научных открытий, событий социальной и обыденной жизни предъявляет особые требования к образованию. Оно должно подготовить человека, начиная с дошкольного возраста справляться с той эмоциональной, интеллектуальной, социальной, аксиологической, информационной нагрузкой, перед которой его ставит жизнь. Это невозможно в стратегии адаптации к этим стремительным изменениям и востребует от человека быть субъектом собственной жизни, способным не только делать выбор, совершать поступки, принимать решения «здесь и теперь», но прогнозировать, проектировать и реализовывать свой собственный жизненный путь в контексте возможного будущего.

Наши исследования, связанные с разработкой концепции организации образования в формах детской субкультуры и ее внедрением в дошкольных группах на протяжении более чем двадцати пяти лет [1; 2; 3], свидетельствуют о том, что организация образования дошкольников в формах игры средствами сказки актуализирует развитие детского мышления, эмоциональной сферы, саморегуляции, субъектности, индивидуальности, ведет к улучшению качества и увеличению объема знаний. Что особенно важно, учитывая современную социокультурную ситуацию, обуславливает и духовно-нравственное развитие детей, готовность к поступку. Организация образования в формах и средствами, соответствующими специфике детской субкультуры и детского мышления, позволяет актуализировать возможности детей и изменить само содержание образования в сторону его глубины и насыщенности, а также перестроить логику, лежащую в основе выбора последовательности освоения предметного содержания, основанную на истории развития определенных явлений, понятий и действий (например, числа, счета, письменности и пр.).

(Детская субкультура, являясь частью общечеловеческой культуры, характеризуется особенной для данного возраста системой деятельностей, в которую включен ребенок; спецификой видов, форм, средств общения,

преобладающих в системе коммуникаций; особенностями системы или композиции ценностей (образом человека, социокультурными образцами), с которыми соизмеряет ребенок свои поступки, мысли, переживания; спецификой картины мира и мышления, представлений детей об устройстве мира. Для дошкольной субкультуры свойственна сюжетно-ролевая игра как ведущая деятельность; сказка как средство мышления и связанная с этим его мифологичность; спонтанность, интимность, неотчужденность, диалогичность общения; непосредственность и одновременно интимность базовых человеческих ценностей, представленных в образной, метафорической, сказочной форме (зло – Кощей Бессмертный, добро – Марья Краса и пр.). Соответственно, оптимальной формой организации образования является драматизация сказки) [2; 3; 5; 6; 7; 8; 12].

Начиная эксперимент много лет тому назад, мы не предполагали существенно изменять содержание программы, нас больше волновали инновационные технологии обучения дошкольников, не отчуждающие детей от себя и своего развития. Однако темпы усвоения материала детьми, возросший интеллектуальный потенциал побудили нас заняться изменением программы в сторону увеличения ее объема и глубины и, главное, изменения стратегии изложения материала, учитывающей, что мышление ребенка, являясь мифологическим, наглядным [1; 2], тем не менее, может быть одновременно теоретическим.

Инновационно организованное образование предъявляет особые требования к воспитателю, работающему в контексте представлений о специфике детского общества и детской субкультуры – умение играть и, соответственно, управлять развитием детской игры, владение диалоговыми средствами [11], развитое воображение, креативность и, обязательно, понимание ребенка и интуиция его состояния, его видения мира. Как показал наш опыт работы с педагогами – изменение педагогической парадигмы взаимодействия с детьми непросто дается воспитателям и требует специального обучения [2]. Опишем основные технологии работы с дошкольниками в условиях организации образования в формах игры средствами сказки и соответствующие требования к воспитате-

лю, работающему в этой парадигме.

Умение играть предполагает способность воспитателя вживаться в некоторую игровую роль и быть таким образом причастным к пространству детской игры. Однако воспитателю необходимо не только существовать в пространстве игры, но одновременно рефлексировать ее процессы и содержание, т.е. быть трансградиентным пространству игры. Это позволяет педагогу осуществлять исследование ситуации игры, уровня ее развития, характера общения детей в игре и пр. Одновременно, посредством ведения роли, педагог может режиссировать детскую игру, расширяя и углубляя содержание игровых ролей, усложняя правила, развертывая более содержательные, гибкие, динамичные сюжеты, расширяя смысловое и предметное наполнение игровой среды, изменяя способ образования игры.

Игра-драматизация (драматизация сказки), на которую мы опираемся в нашей работе, представляет собой такую сюжетно-ролевую игру, где ребенок одновременно или попеременно является зрителем или игроком (актером), причем сюжет игры в его основных коллизиях заранее продуман взрослым участником игры, и может быть, в основных чертах заранее известен детям. Взрослый в такой игре выполняет функции режиссера (в случае драматизации сказки – сказителя), сценариста и актера (игрока). Взрослый ведет игру-драматизацию (драматизацию сказки) так, чтобы реализовать задачи развития ребенка, самой игры, психокоррекции, собственно обучения знаниям, умениям, навыкам и т.д. Функции воспитателя в игре-драматизации подобны функциям ведущего (психотерапевта) в клинических ролевых играх или психодраме, однако воспитатель решает, прежде всего, задачи развития и обучения, кроме того, он является одновременно и прямым участником детской игры. В качестве режиссера воспитатель осуществляет исследование пространства детской игры, ставит задачи, выбирает сценарии и сюжеты, создает условия для развития сюжета и вовлеченности детей в игру. Он может предложить детям игру; может войти в уже развернутую игру, взяв на себя некоторую роль, не противоречащую сюжету данной игры, тем самым изменяя ее содержание, сюжет, направленность. Воспитатель может попы-

таться внести в игру более сложное и интересное содержание посредством введения в ее контекст какой-либо новой проблемы интенцией собственной роли или подсказав неожиданное действие, решение кому-либо из детей. Можно добиться этого путем изменения игровой среды (предложив предметы-заместители, новые игрушки, расширив функциональное назначение предметов и т.д.). Выполняя функции режиссера, воспитатель подготавливает пространство игры, заранее подбирая игровую среду, актуализируя потребность в обыгрывании определенных сюжетов (посредством чтения сказок и историй, экскурсий, по образу собственной деятельности и т.д.)

В качестве игрока (актера) воспитатель создает условия для совместной деятельности детей между собой и детей со взрослым, является инициатором разрешения детских конфликтов, актуализирует интерес детей к игре путем усиления эмоциональной насыщенности игровых ролей и выразительности образов, реализует развивающие и образовательные задачи игры.

Организуя игру-драматизацию как форму образования дошкольников воспитатель может допускать следующие ошибки:

1. Ошибка дидактизма ведет к тому, что воспитатель разрушает пространство игры своими действиями и высказываниями. Когда педагог говорит ребенку: «Ну-ка, покажи мне, правильно ли ты нарисовал план для...», – он и сам утрачивает чувство причастности к игре, и разрушает игру ребенка, превращая ее в урок. Иное дело, если воспитатель, поддерживая сюжет и ролевые отношения, обращается к одному из персонажей: «Вот, Лисичка, план, который сделал Петя, сможешь ли ты найти по нему дорогу?».

Ошибки дидактизма, проявляются и в том, что педагог организует деятельность детей, опираясь на дисциплинирующие высказывания: «Не отвлекайтесь», «Перестаньте шуметь» и т.п., в то время как в условиях игры-драматизации необходимо применять средства, существующие в самой игре. Например: «А вот Злой Волшебник радуется, что все своими делами занимаются, никто Аленушке не помогает...». Как правило, даже малыши в такой ситуации возвращаются в игровое пространство, если их внимание было отвлечено каким-либо обстоя-

тельством.

2. Следующая ошибка связана с опасением недостаточной «активности» детей. Однако «активность» не всегда проявляется в речи или ролевом действии. Ребенок сопереживает героям сказки, игры, что обнаруживается в мимике, позе, общем состоянии внимательного слушания. В этом случае нужно дать ребенку возможность освоиться в игре, включиться в ситуацию общения, эмоционально прожить ситуацию, даже если для этого потребуются время.

3. Недооценка «занятий», которые направлены не столько на обретение ответов (усвоение знаний, умений, навыков), сколько на актуализацию вопросов. Важно так выстраивать сценарии занятий, чтобы в них содержалась возможность экспериментирования с неясным, непонятным: новое нестандартное назначение предмета, неизвестный контекст и смысл предметов и явлений и т.д. Например, дошкольники с трудом осваивают временные представления, это обусловлено, на наш взгляд тем, что ребенок живет «внутри» времени и не может исследовать свойства времени из позиции наблюдателя. Сюжет сказки можно разработать так, чтобы дошкольник вступил в особые отношения со временем. Например, Время можно персонализировать (волшебник Время) и обнаружить его для ребенка как особую сущность. Такое Время уже можно наблюдать, исследовать его свойства, экспериментировать с ними, изменяя игровой сюжет. Однако Время нужно вначале обнаружить. Для обнаружения таких сложных, новых для ребенка явлений необходимы специальные занятия.

4. Традиционно одним из признаков правильно организованного занятия является его соответствие временной норме. Это требование оправданно, если занятия с дошкольниками проводятся в форме учебной деятельности, скрашенной сюрпризными моментами, дидактическими играми и пр. Однако в случае игры, имеющей свободную организационную структуру, длительность занятия определяется на основе интереса детей к нему, их желания. Учитывая интересы детей, бывает важно закончить занятие раньше, если, произошли какие-либо значимые события (появилась радуга, пришли гости в группу и т.д.), если отсутствует мотивация игры; и, наоборот, если дети увле-

чены игрой, то допустимо продлить занятие. Причем, важным признаком хорошо организованного занятия является продолжение самостоятельной игры или появление обигранных на занятии игровых сюжетов в свободной деятельности. Если ребенок принял занятие как игру, то у него возникает потребность «отыграть» то, что он не смог выразить в совместной со взрослым деятельности. Поэтому не следует после окончания занятия-игры забирать у детей игрушки, дидактический и наглядный материал, применяемые на занятиях.

5. Существенным недостатком является построение нормативно-отчужденных отношений с детьми. Воспитателю важно создать условия для спонтанных проявлений чувств ребенка (конечно, в определенных границах), его интересов, вопросов и т.д. Действительное образование может быть осуществлено только в условиях неотчужденной от ребенка деятельности, в которой он «проживает» социальный опыт и таким образом присваивает его. Поэтому важно поддерживать и одобрять действия детей, направленные на развитие ситуации и сюжета игры, даже если это не совпадает с продуманным заранее сценарием занятия. Воспитателю необходимо найти возможность реализовать обучающие цели в пространстве нового сюжета, предложенного детьми, что предполагает поддержку детских вопросов, гипотез, объяснений, детского экспериментирования, вообще любых проявлений познавательной активности, любых усилий, направленных на освоение мира и самоактуализацию, даже если гипотезы, предположения, ответы не совпадают с ожиданиями взрослого.

Важно также уметь понимать, что именно говорит ребенок, когда что-либо сообщает или задает вопрос, внимательно реагировать на детские реплики, разговаривать с детьми в контексте детских представлений о мире. Например, утверждая, что земля круглая, дети могут иметь в виду, что она похожа на яйцо, внутри которого расположено небо (верх), леса, моря, города, люди (низ); или представляют Землю в виде округлой лепешки, на обратной стороне которой люди «ходят вниз головой» и т.д.

Важной задачей воспитателя является разработка сценариев, адекватных возрасту и задачам образования. Наиболее удачными

для сценарирования у детей раннего возраста являются кумулятивные сказки. Дети трех лет хорошо принимают сказки о животных. В средней и старшей группах хорошо удаётся драматизация волшебных сказок. В старшей же группе дети успешно драматизируют былички, бывальщины, исторические сказки и былины. Старшие дошкольники проявляют также интерес к сказкам-фантазиям (детская фантастика). При этом важно понимать, что сказка ни в коем случае не должна редуцироваться до уровня дидактического средства. Нельзя за счет примитивизации текста и сюжета сказки пытаться решать задачи обучения. Сценарий занятия должен создаваться по законам художественного произведения и не профанировать отношение ребенка к сказке как к художественному тексту, как к явлению культуры.

Образовательное содержание может включаться в сказки как необходимые моменты сюжета, от которых зависит его дальнейшее развитие. Например, чтобы войти в волшебную дверь, необходимо отыскать ключ с таким же сечением, как отверстие замка (развитие сенсорных эталонов формы), чтобы найти необходимый по сюжету предмет (волшебный меч и т.д.), необходимо отмерить определенное количество шагов или мерок; чтобы добраться до Змея Горыныча, нужно прочесть «письмо», в котором при помощи условных знаков «описан» путь и т.д. В сюжете игры не должно быть заданий, не обусловленных «логикой» его развития, иначе игра разрушается и превращается в учебную деятельность.

Наши исследования показали, что осмысленность и мотивированность заданий в контексте детских видов деятельности существенно улучшает продуктивность памяти, мышления, воображения. Так, задачи Ж. Пиаже с трудом решаются старшими дошкольниками, если предъявляются как когнитивные задачи, но если они даются внутри сказочного сюжета, происходит преодоление феноменов Пиаже и интеллектуальное задание часто решается успешно [4].

Нами выделено несколько способов включения предметного содержания образования в сюжет сказки. Во-первых, оно может выступать в качестве особого рода противоречивых ситуаций, требующих обследования действием, выдвижения и проверки гипотез.

Решение такого рода задач осуществляется в процессе организованного средствами сказки детского экспериментирования [9]. Например, в процессе экспериментирования дети трех лет могут самостоятельно обнаружить и выделить как особую размерность категорию высоты.

Сказка позволяет также осуществить мысленный эксперимент с опорой на наглядные или идеальные модели [10]. Например, дети попадают на заколдованный злым волшебником остров, где время потекло в обратную сторону. Почему это представляет опасность? «Потому что мы будем уменьшаться, уменьшаться... И совсем исчезнем, – рассуждают дети. – Что же делать, может быть, не помогать жителям острова, а как можно скорее уплыть отсюда?» – «Нет, помочь нужно», – решают четырехлетки. – «Так, как же быть?» – «А нужно успеть сделать все, как можно быстрее, чтобы не успеть исчезнуть», – догадываются дошкольники средней группы.

Другой способ введения в сказку предметного содержания позволяет сделать математическое, языковое и др. содержание материалом, «кубиками» сюжетно-ролевой игры, из которых выстраивается «здание» сказки. Таким материалом могут быть количественные отношения: Белка-мама никак не может разобраться, сколько же еды – грибов, яблок, орехов – нужно принести ее голодным бельчатам. Она вначале приносит слишком много – и это тяжело и опасно, потом она приносит слишком мало – кому-то из бельчат не хватает. Как же сделать так, чтобы принести столько, сколько нужно: чтобы и каждому бельчонку досталось, и не слишком много было (не тяжело нести). Дети вместе с умной, разумной, догадливой Белочкой-мамой открывают, что и бельчат, и яблоки можно посчитать палочками (камушками и т.д.). Действие счета осваивается детьми в дочисловом периоде: понятие числа как средства отображения количественных отношений (заместителями числа здесь являются элементы вспомогательного множества – палочки, камушки) осваивается до усвоения собственно именованных чисел.

Математическое, языковое, природоведческое и др. содержание может выступать как некое правило действия героев сказки. Например, в игре-путешествии можно вы-

браться из лабиринта только в том случае, если действовать в строгом соответствии с заданным содержанием. Это может быть карта или план, где указаны ориентиры и направление движения, цифрами или условными знаками обозначен порядок прохождения участков пути, с помощью мерок измеряется длина тех или иных отрезков пути.

Осваиваемое содержание может быть включено в сказку в форме особого рода познавательных задач – загадок, выполнение которых становится мерой социальной значимости героя (и его помощников – детей): волшебник покажет дорогу, если герой сказки вместе с детьми решит те или иные задачи (загадки). Такого рода ситуации типичны в сказках: женихов испытывает принцесса; Баба-яга испытывает Ивана Царевича и т.д. Этот способ эффективен, поскольку в качестве задач или загадок легко может быть представлено любое содержание (языковое, математическое, природоведческое, конструирование и т.д.).

Во всех этих случаях образовательное содержание включено в деятельность детей как средство ее организации, правило или условие ее выполнения, материал для ее построения, мера социальной значимости. Включаясь таким образом в деятельность, знания, умения, навыки осваиваются не только со стороны технологии (как знания, умения, навыки сами по себе), но они становятся моментом общественной формы деятельности (в данном случае сюжетно-ролевой игры, игры-драматизации) и социокультурной позиции ребенка.

Известна роль предметно-игровой среды в развитии сюжетно-ролевой игры, становлении личности, в общении дошкольника. Однако, с нашей точки зрения, развивающая среда – это не только удобно, функционально, динамично, эстетично организованные пространство, игрушки, предметы, обладающие признаками разнообразия и полноты сенсорных эталонов. Мы полагаем, что важными требованиями к развивающей среде помимо традиционно принимаемых являются следующие: а) развивающая среда должна удовлетворять специфике детского восприятия, детской картины мира; б) она должна быть мотивирована контекстом деятельности и общения и выполнять функцию знака, символа, некоторого ритуала общения

в рамках детской субкультуры.

Это означает, что одна из задач взрослого состоит в том, чтобы помочь детям так организовать наличную среду, чтобы ее составляющие наполнились многообразием смыслов, приобрели полифункциональное значение и стали знаками, символами, несущими в себе социокультурную информацию. Эти задачи можно выполнить теми средствами, которые определяют специфику детской субкультуры, детского мышления. Таким средством и является сказка, которая, с одной стороны, помогает ребенку преодолеть проблему неопределенности его взаимоотношений с предметным миром и социумом, наполняя смыслом предметы, явления, отношения, непонятные или неизвестные детям. С другой стороны, сказка при грамотном и тактичном применении становится средством организации и развития игровой деятельности детей. Развивая вместе с детьми воображаемую ситуацию, взрослые включают в ее контекст, делают значимыми для ребенка (включают в поле сознания и познания) все большее количество предметов, явлений, отношений окружающего мира. Их использование и исследование мотивируется контекстом самой деятельности ребенка. Такие включенные в деятельность, обогащенные ее смыслами предметы и явления становятся подлинно развивающей средой для ребенка.

В контексте сказки обретают, например, полноту, выходят за границы обыденности и прагматического понимания такие понятия, как пространство, время, скорость, бесконечность и т.д. В пространстве сказки, внутри ее смыслов предметы, явления обретают многозначность и неоднозначность, сакральность. Появляется возможность обретения отношения к миру как к тайне, ведь любой предмет в сказке может предстать перед ребенком в какой-то другой, чудесной функции. В сказке элементы окружающего ребенка мира приобретают особое знаково-символическое значение, метафорическое звучание, начинают нести особую социокультурную нагрузку, помогая ребенку осуществить восхождение в сферу культуры, человеческих ценностей: обычное комнатное растение может стать в сказке символом всего Живого на Земле. Произнесение «добраго слова» приобретает значение вол-

шебного действия, способного стать «живой водой», спасти от несчастий и даже смерти. В сказке предмет, явление, действие обнаруживают не только свои вещественные и прагматические свойства, но и культурные смыслы, обуславливая тем самым развитие не только собственно знаний, умений, навыков, деятельности и общения, но также решая задачу порождения и актуализации у ребенка ценностей как мер, с которыми соизмеряются те или иные решения, действия, поступки. В этом мы видим действительное значение развивающей среды, смысл которого – включение ребенка в контекст человеческой культуры.

Библиографический список

1. *Большунова Н. Я.* Место сказки в дошкольном образовании // Вопросы психологии. – 1993. – № 5. – С. 35–43.
2. *Большунова Н. Я.* Организация образования дошкольников в формах игры средствами сказки. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2000. – 407 с.
3. *Большунова Н. Я.* Субъектность как социокультурное явление. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2005. – 325 с.
4. *Инчина М. В.* Развитие логического мышления у дошкольников в условиях обучения средствами сказки // Личность и деятельность. – Новосибирск, 1995. – С. 91–92.
5. *Кудрявцев В. Т.* Смысл человеческого детства и психическое развитие ребенка. – М.: Изд. УРАО, 1997. – 156 с.
6. *Осорина М. В.* Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. – СПб.: Питер, 1999. – 288 с.
7. Проблемы дошкольной игры: Психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1987. – 192 с.
8. *Пропт В. Я.* Морфология сказки. – М.: Наука, 1969. – 168 с.
9. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольников. – М.: Педагогика, 1985. – 200 с.
10. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания. – М.: Педагогика, 1986. – 224 с.
11. *Устинова О. А.* Развитие «Образа – Я» в детской субкультуре посредством диалога. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2009. – Ч. 2. – С. 303–311.
12. *Эльконин Д. Б.* Психология игры. – М.: Просвещение, 1978. – 308 с.

Агавелян Оганес Карпетович

Доктор психологических наук, профессор, профессор института «Детства» Новосибирского государственного педагогического университета, oganesagavelyan@yandex.ru, Новосибирск

Агавелян Рубен Оганесович

Доктор психологических наук, профессор, директор института «Детства» Новосибирского государственного педагогического университета, ruben_ag@mail.ru, Новосибирск

Перевозкин Сергей Борисович

Кандидат психологических наук, начальник Центра тестирования и инновационных технологий, доцент кафедры практической психологии Новосибирского гуманитарного института, per@brk.ru, Новосибирск

Перевозкина Юлия Михайловна

Кандидат психологических наук, заведующая кафедрой психологии личности и специальной психологии Новосибирского государственного педагогического университета, доцент кафедры практической психологии Новосибирского гуманитарного института, per@brk.ru, Новосибирск

Ганпанцурова Ольга Борисовна

Старший преподаватель кафедры психологии личности и специальной психологии Новосибирского государственного педагогического университета: olgana74@mail.ru, Новосибирск

**ВЛИЯНИЕ ТЕКСТА НА ПРЕДЭКЗАМЕНЦИОННЫЙ
СТРЕСС У СТУДЕНТОВ**

Аннотация. Статья посвящена изучению влияния прописывания текста студентами, направленного на концентрацию волевых усилий на снижение предэкзаменационного стресса. Полученные эмпирические результаты позволили сделать вывод о том, что использование текста в виде концентрации перед экзаменом, позволяет нивелировать негативные последствия предэкзаменационного стресса.

Ключевые слова: текст, предэкзаменационный стресс, работоспособность, психоэмоциональное состояние.

Agaveljan Oganesh Karapetovich

The doctor of psychological sciences, the professor, professor of institute «Childhood» Novosibirsk state pedagogical university, oganesagavelyan@yandex.ru, Novosibirsk

Agaveljan Ruben Oganeshovich

The doctor of psychological sciences, the professor, the director of institute «Childhood» Novosibirsk state pedagogical university, ruben_ag@mail.ru, Novosibirsk

Perevozkin Sergey Borisovich

The candidate of psychological sciences, the chief of department of testing and innovations, the senior lecturer of chair of practical psychology of Novosibirsk humanitarian institute, per@brk.ru, Novosibirsk

Perevozkina Julia Mihajlovna

The candidate of the psychological sciences, managing chair of psychology of the person and special psychology of Novosibirsk state pedagogical university, the senior lecturer of chair of practical psychology of Novosibirsk humanitarian institute, per@brk.ru, Novosibirsk

Ganpanturova Olga Borisovna

The senior teacher of chair of psychology of the person and special psychology of Novosibirsk state pedagogical university, olgana74@mail.ru, Novosibirsk

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
TEXT INFLUENCE ON OF STRESS PRECEDING
AN EXAMINATION AT STUDENTS

Abstract. Article is devoted influence studying copying the text students directed on concentration of strong-willed efforts to decrease of stress preceding an examination. The received empirical results have allowed to draw a conclusion that use of the text in the form of concentration before examination, allows to level negative consequences of stress preceding an examination.

Keywords: the text, stress preceding an examination, working capacity, a psychoemotional condition.

В современной ситуации изучение возникновения и динамики психологических реакций человека на психотравмирующие события приобретает все большую актуальность. Решение проблем поведения субъекта во время экзамена невозможно без понимания того, что происходит в структуре личности под воздействием экстремального события, на каких уровнях личностной организации возникают разрушительные изменения, ведущие порой к возникновению предэкзаменационного стресса.

А. Лазарус [4] полагает, что процесс оценивания включает первичное оценивание (оценку стрессовой ситуации) и вторичное оценивание (оценку индивидом собственных ресурсов в совладании с данной ситуацией). В зависимости от этого формируется тип копинг-стратегии: проблемно-фокусированный копинг (действия, направленные на преодоление стрессовой ситуации) и эмоционально-фокусированный копинг (действия, направленные на улучшение эмоционального состояния).

О. Е. Александров с соавторами [2] предлагает классификацию стрессов, разделяя все стрессовые ситуации на три категории:

– Гражданская – разбойное нападение, избиение, изнасилование и т.д. изменения в психоэмоциональной сфере проявляются практически сразу же.

– Катастрофы – различные происшествия природного и техногенного характера (пожары, землетрясения, взрывы и т.д.)

– Боевая психическая травма – многоуровневый процесс адаптационной активности человеческого организма в условиях боевой обстановки в ответ на сочетание воздействия множества острых однократных психотравм, на фоне мощного хронического стресса.

Считая, что энергия эмоций способна активировать, угнетать и даже разрушать

личность, В. В. Бойко [3] предполагает, что дезорганизация эмоций может протекать в трех режимах:

1. устойчивая активизация психической деятельности – энергия эмоций не выходит вовне, а задерживается и концентрируется внутри. Данное проявляется в виде аффективных состояний (бурные переживания и плохо управляемые эмоции), неотрагированных переживаний (непроизвольное воспроизведение отрицательных впечатлений от минувшего), немотивированная тревожность (непроизвольное переживание по поводу лично значимых событий), фрустрированность (напряжение, обусловленное неудовлетворенностью личностной).

2. угнетение психической деятельности – преобладание негативных эмоциональных состояний на стрессовое воздействие. Автор выделяет несколько видов: дистимия, депрессия, апатия, растерянность, страх.

3. переменная активизация и угнетение психической деятельности – чередование подъемов и спадов жененной активности, что обусловлено преобладанием эмоций то положительного, то отрицательного спектра.

Все три режима, по мнению В. В. Бойко, характеризуют нервно-психическую устойчивость личности, которая является отражением одновременно психического и соматического уровня здоровья индивида.

Таким образом, стрессовые ситуации могут проявляться в различных сферах человеческой деятельности и характеризуются, прежде всего, сверхсильным воздействием на психику человека, что вызывает у него травматический стресс.

В качестве модели социально обусловленного стресса нами была выбрана экзаменационная ситуация, с которой ежегодно сталкиваются сотни тысяч студентов и школьников России, и которая является для большинства из них психотравмирующим

событием. Учитывая, что экзамен сопряжён с определенным эмоциональным напряжением, кроме того страх неуспешности в экзаменационной ситуации является одним из стрессогенных факторов, ухудшающим психоэмоциональное состояние студента. Это значительно снижает продуктивность его учебной деятельности. Многими исследователями отмечается, что для регуляции психоэмоционального состояния необходимо включать релаксирующие стимулы. В качестве таких стимулов в настоящем исследовании был выбран текст, способствующий максимальной концентрации усилий субъекта в одном направлении, для того, чтобы воспроизвести весь усвоенный материал. Под концентрацией понимается – сосредоточение мысли на одной точке, предмете или идее. Благодаря высокой концентрации человек может улучшить психоэмоциональное состояние, увеличивает работоспособность, берет под контроль все свои чувства и эмоции. Авторы предположили, что обращение к такому тексту способствует накоплению большого количества биоэнергии, которая в дальнейшем пойдет на решение требуемых задач.

Текст

«Сейчас, я концентрирую все свои усилия в одном направлении, я создаю концентрацию своих волевых усилий, для того, чтобы воспроизвести весь усвоенный материал. Я вижу схемы, таблицы, конспекты и страницы книг, они чётко представляются мне, и я воспроизвожу необходимую информацию.

Я не допускаю ни малейших сомнений в том, что здесь и сейчас я могу с первого раза ответить на поставленные вопросы, я способен концентрироваться, я уверен в себе и своих способностях. Мой внутренний голос диктует мне ответ, и я слышу его поддержку.

На протяжении всего экзамена я сохраняю абсолютное самоуправление, абсолютное подчинение всех действий достижению наибольшего результата своей работы. Ни при каких обстоятельствах я не нервничаю и не раздражаюсь. Во всякой обстановке я сохраняю выдержку и самообладание. Я чувствую способным предотвратить возникновение неуверенности даже тогда, когда это сделать очень трудно. Я все могу. Моё тело чувствует себя комфортно. Я сохраняю бодрость, уверенность в себе, сосредото-

ченность и самообладание. Моя выдержка и самообладание делают мои усилия более результативными. Я готов к сдаче экзамена».

С целью предупреждения и нивелирование негативных последствий предэкзаменационного стресса была предпринята попытка использования текста, направленного на максимальную концентрацию волевых усилий испытуемого в исследовании со следующим экспериментальным планом. Было использовано две группы испытуемых: контрольная и экспериментальная. Включение в каждую группу осуществлялось посредством метода рандомизации (случайным образом). Перед экзаменом у каждого испытуемого измерялось психоэмоциональное состояние, при помощи семи методик:

1. Методика САН предназначена на самоопределение уровня самочувствия, активности, настроения.

2. Методика Т. Немчина (НПН) направлена на измерение степени выраженности нервно-психического напряжения.

3. Шкала астенического состояния (ШАС) Е. Малковой и предназначена для выявления состояния сниженного настроения.

4. Шкала сниженного настроения – субдепрессии (ШСНС) В. Зунга предназначена для экспресс-диагностики выраженности сниженного настроения и снижения активности психической деятельности.

5. Методика самооценки эмоциональных состояний А. Уэссмана и Д. Рикса направлена на выявление различных по модальности эмоциональных состояний.

6. Методика самооценки уровня телесного напряжения В. Бойко предназначена для выявления мышечного напряжения в различных частях тела

7. Цветовой тест М. Люшера предназначен для выявления особенностей эмоционального реагирования и эмоционального состояния личности.

После чего, испытуемые, вошедшие в контрольную группу, сдавали экзамен, а испытуемые из экспериментальной группы писали один раз текст, в виде наговора, после чего также сдавали экзамен. Затем все испытуемые еще раз подвергались повторному тестированию.

В качестве испытуемых вошли студенты Сибирского государственного университета путей сообщения (70 человек) и Новосибир-

ского института экономики, психологии и права» (54 человека) различных факультетов и курсов в количестве 124 человек (64 девушки и 60 юношей). Возрастной диапазон варьируется от 18 до 20 лет.

Результаты сравнительного анализа контрольной и экспериментальной групп после экзамена (критерий U-Манна-Уитни) и внутри экспериментальной группы (критерий Т-Уилкоксона) показали, что по признакам отражающим психоэмоциональное состояние испытуемых существуют статистически значимые различия (табл. 1 и 2).

Значимые различия в выборе цветов в обеих группах демонстрирует, что в экспериментальной группе обнаруживается снижение черного и серых цветов и увеличение цветов основного спектра – красный и желтый (рис. 1). В то же время в контрольной группе данных различий не наблюдается. Увеличение красного и желтого цветов до 6 баллов в среднем по выборке, свидетельствует, что прописывание экспериментального текста, способствовало увеличению силы воли и потребность в энергичной деятельности, активности и работоспособности (красный цвет). Кроме того у испытуемых повысилась оптимистическая вера в эффективность работы, спонтанное удовлетворение от действий, умение мысленно переноситься в будущее, надежды на результативность сдачи экзамена.

Таблица 1 – Значимые различия экспериментальной и контрольной групп после воздействия

Признаки	U	p-level
Красный	388,0	0,020
Фиолетовый	354,5	0,006
Серый	436,0	0,052
Подбородок, горло, затылок	440,0	0,031
Память	457,5	0,039
Внимание	456,5	0,036
Чувство уверенности	436,0	0,052

Явное снижение черного цвета в экспериментальной группе свидетельствует о стремлении быть независимым и совершенно свободным от каких бы то ни было помех, ограничений, действовать активно и беспрестанно.

Явное снижение напряжения в зонах го-

ловы, груди и спины в экспериментальной группе до и после сдачи экзамена по сравнению с контрольной, говорит о том, что выбранный экспериментальный текст способствует с одной стороны концентрации личности на выполняемой работе, а с другой стороны расслабленности и спокойствию студентов (рис. 2).

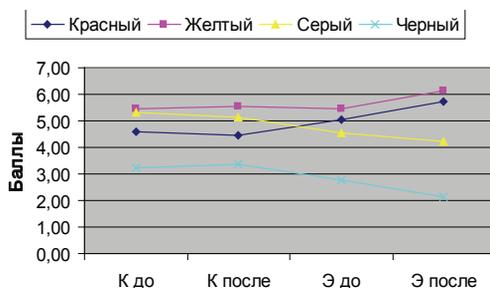


Рисунок 1 – Различия в предпочтении цвета между выборками студентов

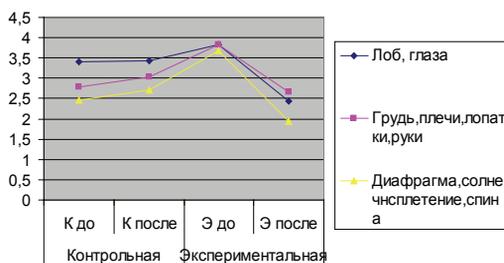


Рисунок 2 – Различия напряжения в зонах

Снижение напряжения в вышеприведенных зонах, говорит о том, что выбранный текст способствует улучшению психосоматического уровня здоровья индивида.

Таблица 2 – Значимые различия экспериментальной группы в первом и втором тестировании (текст)

Переменные	T	p
Красный	20,00	0,026
Желтый	26,00	0,010
Черный	16,50	0,008
Настроение	59,50	0,011
Лоб, глаза	51,50	0,015
Грудь, плечи, лопатки, руки	62,50	0,012
Диафрагма, солнечное сплетение, спина	22,50	0,001
Споко-тревожность	4,00	0,000
Приподнят-подавл	22,50	0,002
Уверенность-беспом	32,00	0,001

И, наконец, полученные статистически значимые различия в экспериментальной группе по признакам, отражающим улучшение психоэмоционального состояния испытуемых – повышение настроения, приподнятость, уверенность – демонстрируют, что прописывание экспериментального текста влияет на нервно-психическую устойчивость личности, которая является отражением одновременно психического и соматического уровня здоровья индивида (рис 3).

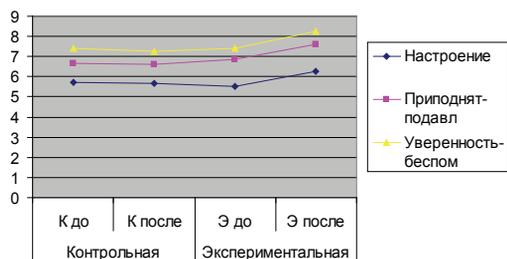


Рисунок 3 – Различия настроения

Таким образом, проведенное исследование позволило утверждать, что прописывание текста, направленного на концентрацию волевых усилий способствует активизации работоспособности личности, снижению

напряжения, улучшению настроения, повышению уверенности. Благодаря написанию экспериментального текста у испытуемых улучшилось психоэмоциональное состояние, увеличилась работоспособность, снижена тревожность.

Следовательно, использование текста в виде концентрации перед экзаменом, позволяет нивелировать негативные последствия предэкзаменационного стресса способствует накоплению большого количества биоэнергии, которая в дальнейшем идет на решение требуемых задач.

Библиографический список

1. Агавелян О. К., Агавелян Р. О., Первозкин С. Б., Первозкина Ю. М., Осколкова М. С. Психометрический анализ проективной методики «КРИК» // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №1. – С.210–217
2. Александров Е. О. Возвращение: учебно-методическое пособие по психологической помощи при посттравматическом стрессовом расстройстве. – Новосибирск, НГПУ, 2002. – 62 с.
3. Бойко В. В. Энергия эмоций. – СПб.: Питер, 2004. – 474 с.
4. Лазарус А. Краткосрочная мультимодальная психотерапия. – СПб.: Речь, 2001. – 256 с.

Тюрин Павел Трофимович

Доктор психологии, профессор Балтийского института психологии и менеджмента, pavels.tjurins@e-teliامتc.lv, Латвия, Рига.

ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ: МНОГООБРАЗИЕ РЕШЕНИЙ И НЕОДНОЗНАЧНОСТЬ ИНТЕРПРЕТАЦИЙ

Аннотация. Психологические исследования показывают, что многие творческие задачи могут иметь не одно верное решение, а несколько. Характер их решения во многом зависит от конкретной ситуации, в которой сам человек – ее важнейшая часть; испытуемый, решая «задачи на соображение», нередко дает свое толкование ее условий и предлагает свое решение, которое отличается от предусмотренного экзаменаторами. На материале экспериментального исследования показано, что причинами ошибок тестового прогнозирования может быть несоответствие когнитивных стилей разработчиков диагностических методик и их испытуемых, что может приводить к неверным и некорректным выводам о творческих способностях человека.

Ключевые слова: творческие задачи, многообразие интерпретаций нестандартных задач, ошибки тестового прогнозирования, несоответствие когнитивных стилей экспериментатора и испытуемого.



Tyurin Pavel Trofimovich

Doctor of psychological sciences, Professor of Baltic Institute of Psychology and Management, pavels.tjurins@e-teliامتc.lv, Latvia, Riga

CREATIVE TASKS: VARIETY OF SOLUTIONS AND AMBIGUITY OF INTERPRETATION

Abstract. Psychological studies show that many creative tasks can not be the right decision, but several. Features of their solutions is largely dependent on the specific situation in which the man himself – its most important part; solving creative problems, he often gives his interpretation of its terms, and offers a solution that is different from that provided by examiners. On the material of the pilot study indicated that the causes of errors in predicting the test can be the difference of cognitive styles of the authors of diagnostic techniques and subjects that can lead to incorrect conclusions about the individual creative abilities.

Keywords: creative challenges, the variety of interpretations of unconventional tasks of forecasting error abilities, different cognitive styles of the experimenter and the subject

Всем случалось, и неоднократно, попадать в ситуацию, выход из которой не может быть сразу подсказан предыдущим опытом, оказываться в тупике перед какой-либо задачей, парадоксальной, неразрешимой, перед проблемой, к которой неприменимы известные пути решения. Здесь возникает множество вопросов – чисто специальных и более общего характера. Необходимо понять, почему, оказавшись перед лицом нестандартной ситуации, решатель – человек, в иных обстоятельствах проявлявший себя вроде бы сообразительным и неглупым, вдруг перестает «чувствовать проблему». Исследовать эту сторону мышления – зна-

чит пролить дополнительный свет на закономерности творческого поиска, в какой-то мере приблизиться к пониманию того, как зарождаются и развиваются идеи*. Это тем более важно, т.к. выясняется, что для некоторых тестов отсутствуют строгие критерии, по которым решение следует признать единственно верным, однако часто таковым признается только то решение, которое ожидал экспериментатор. Он или составитель задачи по-своему толкуют условия задачи, но это, не означает, что ее цель и смысл не могут быть иначе истолкованы испытуемым, который может предложить иное прочтение текста, переводя в иную, более удобную для

себя плоскость интерпретации [4, 37–46; 5, с. 36–38; 6, с.48–56; 7, с.304–307; 8, с. 96–103]. В одной из своих сравнительно недавних публикаций А. Н. Поддъяков подробно рассматривает принципиальные трудности создания тестов креативности – поскольку «чем более новым и оригинальным будет ответ по тесту креативности, тем меньше вероятность, что тестирующий его заметит и отметит!». Еще одна причина неуспеха тестового прогнозирования – несовпадение когнитивных стилей разработчиков диагностических методик и лиц, на которых они затем испытываются. Это приводит к тому, что тестологи получают искаженное представление о развитости интеллекта человека; они часто не отдает себе в этом отчета, в том, что могут оказаться в ситуации, когда пытаются исследовать способности человека посредством инструментария, нацеленного на исследование мышления иной модальности, чем та, которая характерна для их испытуемых [2, с. 53].

Описание процесса решения «задачи на соображение» – «Цепь»

Существует целый ряд причин, в силу которых один и тот же текст может быть по-разному интерпретирован. Отметим сейчас лишь ту причину, которая коренится в самом тексте задачи (инструкции) – если содержание предложенной задачи легко расчленяется на самостоятельные смысловые элементы, то понять ее как единое целое и нащупать требуемый подход к решению бывает нелегко.

Чтобы получить более наглядное представление о сути обозначенной проблемы, рассмотрим случай, в котором можно было видеть, как своеобразное истолкование цели и условий задачи влияет на процесс поиска решения. 19-и испытуемым (в возрасте от 22 до 40 лет с высшим инженерно-конструкторским образованием) задачу «Цепь» – логическая задача «Цепь» для *психологического анализа* была предложена И. Н. Семеновым [3, с. 39–49]:

«Некий английский студент, сняв комнату на неделю, предложил хозяйке в уплату цепочку из семи драгоценных колец с тем, однако, условием, что он будет расплачиваться с ней ежедневно. Хозяйка согласилась, оговорив со своей стороны, что

он может распилить только одно кольцо. Как студенту удалось расплачиваться с хозяйкой?»

Процесс решения задачи «на соображение» распался на четыре этапа.

Вначале все испытуемые пытались обойти требование «он может распилить только одно кольцо». Предлагались разные ухищрения: «Сблизить все кольца друг к дружке в одно толстое кольцо и разрезать как одно». Возникали эти предложения, как признавались сами решатели, «на всякий случай».

На второй стадии делались попытки конструировать различные связки колец, в которых одно кольцо удерживает от распада все другие. Предлагались и более сложные сплетения, где одно из колец служило замком для других.

Тут (3-я стадия) экспериментатор показал изображение той цепочки, которая была у студента – рис.1, и предложил продолжить поиски решения.



Рисунок 1– Задача «Цепь»

Через 15–20 минут все испытуемые в один голос заявили, что решить задачу невозможно. Когда им было объявлено, что решение существует, четверо испытуемых предложили такое решение: пусть студент сам потребует от хозяйки решить задачу, раз она поставила такое необычное условие. В ответ на это «соломоново решение» экспериментатор сообщил, что хозяйка уже имела подобный опыт с другими студентами и могла бы решить задачу, но условия не допускают переадресования проблемы...

После непродолжительного периода безрезультатных блужданий испытуемых (около 10 минут) экспериментатор переходил к «подсказке» – демонстрировал: рисунок 2, говоря: «Вот она, наша цепочка, если распилить третье кольцо. Посмотрите, сколько колец в каждом ряду».

Предлагая эту схему, мы надеялись направить процесс поисков по пути оперирования числовыми сочетаниями, соответствующими количеству прожитых дней. В данном эксперименте был получен только

один ответ, представляющий собой шаг вперед к решению задачи:

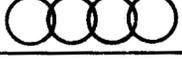
	7
	1
	6
	2
	5
	3
	4

Рисунок 2 – Подсказка для задачи решения задачи «Цепь»

«Предположим, что вас не интересует, как хозяйка получает по одному кольцу в день. Посмотрим, что остается у студента. Допустим, ему удалось что-то сделать с цепью, и он исправно расплачивается. Тогда у него в первый день должно остаться 6 колец, во второй – 5, в третий – 4, в четвертый – 3, в пятый – 2, в шестой – 1, в седьмой – ни одного. Может быть, нужно смотреть с другой стороны».

По окончании эксперимента один испытуемый в беседе с экспериментатором, воз-

вращаясь к обсуждению этой схемы, сказал: «Когда вы показали этот рисунок, я через несколько минут вообразил в руках цепочку, которую перебираю как четки. Помню, что я думал: вот одно кольцо, вот два, вот семь. Потом стал думать, что такое семь. Это: 3+4, 2+5, 1+6 и т.д. То же самое я подумал и о числе 5: если исходить из семи, то пять – это 7-2, 7-1-1. Но к ним (студенту и хозяйке), я думал, это отношения иметь не может».

Затем испытуемым была показана та же схема, но в упорядоченном виде – рис. 3. Им сообщалось, что те, кто находил решение этой задачи, перед тем как дать правильный ответ, так или иначе, строили эту или ей подобную схему. Из схемы видно, что в первый день отдано одно кольцо (осталось 4 + 2), во второй – два кольца (осталось 4, и откуда-то появившееся снова одно кольцо), в третий – отдано три кольца (осталось 4), в четвертый – отдано четыре кольца (откуда-то у студента опять появляются два и одно), в пятый отдано одно кольцо (осталось два), на шестой день отдано шесть колец (снова появляется одно), на седьмой – расплатился. Таким образом, тот, кто смог бы ответить, откуда у студента появляются отданные кольца, решил бы задачу.

Если кольца неоднократно появляются и исчезают в правой и левой части схемы, причем у студента их столько, сколько дней он собирается прожить у хозяйки, то идея возврата хозяйкой колец (такого числа, которое не нарушает их возрастание у нее по числу прожитых студентом дней) – то есть идея об-

	"Хозяйка"	"Студент"
Понедельник	1 	6 
Вторник	2 	5 
Среда	3 	4 
Четверг	4 	3 
Пятница	5 	2 
Суббота	6 	1 
Воскресенье	7 	0

Рисунок 3 – Схема решения задачи «Цепь»

мена лежит на поверхности.

В ответ на предъявление схемы было получено только одно правильное решение. Остальные испытуемые не выходили за рамки «плоской наглядности»: «слева одно кольцо, справа – шесть» и т. п. Женщина, которая дала верный ответ, после окончания эксперимента сказала, что, взглянув на схему, она вспомнила по некоторым действиям сходную задачу «Волк, коза, капуста и мужик», который должен их всех поодиночке перевезти на другой берег реки. Как известно, решение этой задачи основано на идее неоднократного переноса одного и того же объекта: так как мужик не может оставить одних волка с козой, козу с капустой, а лодка вмещает только мужика и еще один объект, то сначала он перевозит козу, затем возвращается и перевозит волка на тот берег, а козу обратно на этот берег, забирает капусту, оставляет волка с капустой и отправляется на этот берег за козой. Иногда испытуемые настаивают, что наряду с этим традиционным решением задача имеет и другое – мужик сначала перевозит козу, затем привозит капусту и водружает ее на рога козы и едет за волком, т.е. используют рога как «сильное свойство» признаков козы, хотя и отмечают, что такое решение не вполне соответствует требованиям: «Капуста будет повреждена, да и вообще тогда можно и волка посадить на рога козе и т.п.».

Но вернемся к задаче «Цепь». Четвертый этап эксперимента заключался в том, что испытуемым предлагалось в течение 5 минут решить специально сконструированную нами для целей эксперимента задачу «Календарь»:

«На каменистой горе стоял дом! На склоне горы было расположено селение. У его жителей существовал древний календарь. С его помощью все жители в любое время могли узнать, какой сегодня день недели. Место смотрителя календаря обычно отдавали старикам, которые уже не могли выполнять никакой другой работы. Старик, который соглашался на эту работу, должен был переселиться в дом на горе и каждое утро выставлять на крыше дома такое количество палок, чтобы оно соответствовало дню недели. При доме было три высокие палки: одна прямая, другая сверху была раздвоенной, третья – вверх

расчетверённой».

Экспериментатор зачитал текст задачи, роздал чистые листы бумаги и бланки: «Коротко опишите на бумаге процесс работы старика, а на бланке против дней недели нарисуйте палки, которыми пользовался старик» – рис. 4. Через десять минут большинство испытуемых дали ответ на обе задачи («Календарь» и «Цепь»), но несколько человек к решению задачи «Цепь» так и не перешли.

Понедельник	—	I
Вторник	—	Y
Среда	—	YI
Четверг	—	Y Y
Пятница	—	Y Y I
Суббота	—	Y Y Y
Воскресенье	—	Y Y Y I

Рисунок 4 – Задача «Календарь»

Обсуждение результатов экспериментов

Кажется странным, что подавляющее большинство испытуемых не пришли к идее обмена кольцами даже после предъявления схемы на рис.3. Создается впечатление, что они не просто не замечают эту возможность, но не хотят ее замечать. Двое испытуемых горячо отвергали обмен как способ решения задачи и после того, как решение было объявлено. Они говорили, что получить соответствие числа колец числу дней проживания путем обмена, конечно, можно, но условия задачи подразумевают недопустимость обмена. Почему? Что же блокировало появление мысли об обмене кольцами?

Причину трудностей, очевидно, следует усматривать не только в уровне способностей к творческому мышлению, но и в особенностях формулировки задачи. Обсуждение задачи «Цепь» с испытуемыми после их ознакомления с ее решением позволило реконструировать процесс формирования ими

гипотезы о содержании задачи – той самой гипотезы, которая предваряет поиски решения и регулирует его.

В условиях любой задачи содержатся ограничения на допустимые способы решения, и потому то или иное прочтение задачи существенно влияет на направление поисков ответа. В конечном счете, если испытуемый неадекватно (ожидаемому экспериментатором) воспринял условия задачи и потому ее не решил, то вопрос об уровне его мыслительных способностей остается открытым. Так, например, те испытуемые, которые протестовали против обмена, говорили, что, ознакомившись с текстом, они задали себе следующие вопросы:

1) почему же студент не соглашается на то, чтобы отдать хозяйке всю цепочку сразу целиком?

2) почему хозяйка не соглашается на то, чтобы студент отдал ей всю цепочку в конце недели, не разрезая ни одного кольца?

Скорее всего, полагали эти испытуемые, это не случайно. Это как-то связано с условиями задачи и должно найти отражение в ее решении. Оно появилось в задаче не просто для связности и занимательности сюжета. Вывод – видимо, студент и хозяйка не доверяли друг другу, а хозяйка, к тому же, не хотела испортить цепочку распилами нескольких колец.

Приводя примеры несоблюдения понятых таким образом условий задачи, испытуемые указывают на то, что студент вместо отдачи одного кольца в день неоднократно нарушает это условие: на второй день он отдает три кольца (получая обратно одно), на четвертый день отдает четыре кольца (получая обратно три), то есть отдает все кольца, и таким образом в какой-то момент становится человеком, который уже расплатился с хозяйкой за всю неделю проживания и т. д. То есть, с точки зрения «гипотезы недоверия», которая, естественно, возникает из текста задачи, студент трижды рискует: во второй день – двумя кольцами, в четвертый – четырьмя, в шестой – двумя.

Перечисленные возражения могут показаться обычными придирками, что не редкость в экспериментах «на соображение». Но они все же заслуживают внимания. Очевидно, что выработка представления о цели задачи находится в строгом сопод-

чинении с условиями ее решения. В то же время во многих экспериментальных тестовых задачах эти условия очень вариативны, и в процессе решения задачи испытуемые вычлениют свои «необходимые» условия. Составляющий задачи, а также сам экспериментатор, зная ответ составителя, часто не в состоянии учесть возможных толкований текста, которые ему можно придать. Ясно, что разные испытуемые, по-разному вычленив условия задачи из данного текста, могут предложить не только те ответы, которых ожидал экспериментатор. Основной вывод, который здесь можно сделать – это то, что, по сути, многие задачи «на соображение» в своих формулировках (в силу многозначности их возможной интерпретации) содержат в себе *не одну задачу, а несколько*, и в зависимости от того, как ее «прочтет» испытуемый, он будет приходить к решению одной из них и утверждать невозможность другого ее решения, или некорректность постановки другой «задачи».

Исследовательская практика показывает, что поведение человека в экспериментальных условиях зачастую дает лишь слабое представление о том, как он справляется с разрешением проблем в реальных, жизненных ситуациях. Действительный процесс решения – это противоречивый по содержанию, зигзагообразный по форме поиск, и, как писал А. Ф. Эсаулов, он никогда не ограничивается каким-либо одним единственным решением, как «это обычно значит в описании патентов или в подавляющей части книг, посвященных проблемам изобретательской деятельности» [9, с. 36–37]. В реальной творческой деятельности человек сам формулирует проблему, пытается «познакомиться» с ней поближе, вслепую и на ощупь старается обнаружить ее «живое», конкретное проявление. Он ставит практические и мысленные эксперименты, зачастую имеющие лишь косвенное отношение не только к результату поисков, но и к отдельным этапам. Зато они имеют ту ценность, что с их помощью он обнаруживает разнообразные пути и способы решения данного круга вопросов. В этой части исследования проблемы он часто не знает, каков будет результат. Ни тот, кто ждет от исследователя решения проблемы, ни тот, кто пытается снять ее, не знают, какова конкретная

цель задачи, порожденной стоящей перед ними проблемой. Но они знают одно – проблема быть не должно, и потому они исследователи только приблизительно определяют ограничения на возможные решения. Конечно, результат, к которому придет решатель, будет (или должен) находиться где-то поблизости от требуемого решения.

По-видимому, выход из проблемной ситуации представляет собой, как правило, не решение, находящееся в согласии с какими-то конкретными требованиями, а предложение, рассчитанное на компромисс со стороны того, кто ждет хоть какого-то удовлетворения, т.е. более или менее приемлемого решения проблемы. Это – предложение, содержащее в себе в свернутом виде вопрос: «Что получится, если здесь заменить это и поместить то? Какова на это будет реакция того, кто нуждается в решении проблемы?». Понятно, что в творческой деятельности адресант, вырабатывающий компромиссные решения, и адресат, готовый идти на любые компромиссы, чтобы снять проблему, могут совмещаться в одном лице – изобретателе, ученом, и т. д.

Общая закономерность касательно качества решений такова – чем острее и неотложнее потребность в выходе из ситуации, тем отчетливее тенденция выдвигать грубые, приблизительные варианты по ее преодолению и тем вероятнее готовность к согласию с недостаточно качественными решениями. В реальной практике ответ на вопрос о том, верно или неверно предлагаемое решение, лежит совсем не в плоскости логических оснований и сущности проблемной ситуации, а в плоскости тесноты ее связи с другими проблемами. И проблема, по сути, подчас не решается радикально, а лишь смещается в другую область: решение порождает новые проблемы, находящиеся, однако, за пределами ближайших интересов и необходимости – такие, что можно отложить «на потом».

С другой стороны, не исключено, что тот человек, у которого более развита чувствительность к проблемам, острее среагирует на приблизительность и неточность решения задачи – он обеспокоен возможными отрицательными последствиями предлагаемого решения для всего комплекса проблем, с которыми так или иначе связана в

его представлении данная задача. Возможно, что именно эта особенность восприятия тех испытуемых, которые сопротивлялись идее обмена кольцами, привела к возникновению у них «гипотезы недоверчивости». В их формулировке задача «Цель» превратилась в проблему, аналогичную той, что имеется в задаче Л.Эйлера «Семь мостов»:

Начиная с XIII в Кенигсберге строили мосты и к XVIII веку их было уже семь, соединявших берега реки Прегель с островами на ней. Задача состоит в том, чтобы пройти все семь мостов, не проходя ни по одному из них дважды. Многие пытались решить эту задачу, но никому это не удавалось.

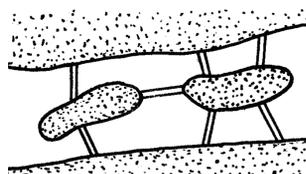


Рисунок 5 – Задача «Семь мостов»

В 1736 году задача о семи мостах заинтересовала выдающегося математика, члена Петербургской академии наук Леонарда Эйлера, о чём он написал в письме итальянскому математику и инженеру Мариони от 13 марта 1736 года. В этом письме Эйлер пишет о том, что он смог найти правило, пользуясь которым легко определить, можно ли пройти по всем мостам, не проходя дважды ни по одному из них (в случае семи мостов Кёнигсберга это невозможно). Решение задачи о семи мостах привело Эйлера к созданию теории графов (которая нашла очень широкое применение в практике, ее, например, используют при изучении транспортных и коммуникационных систем) и положило начало совершенно новой области исследований, выросшей впоследствии в самостоятельный раздел математики.

Таким образом, задача «7 мостов» решения не имеет. Конечно, пригласив на прогулку приятеля, согласившегося перенести вас по пройденному мосту к мосту, оставшемуся непройденным, можно настаивать, что решение достигнуто. Экспериментатор, несомненно, будет протестовать против такого поворота событий, якобы доказывающих косность мышления Эйлера. Ско-

рее всего, психолог станет утверждать, что это не решение, а эквилибристика словами «задача», «условия», «решение», «пройти», «дважды», поэтому эвристическая ценность таких *колумбовых решений* весьма ограничена. Выражение «колумбово решение» означает грубоватое решение какой-либо проблемы. Имеется в виду легенда, связанная с именем мореплавателя Христофора Колумб, который «посрамил» неспособных решить задачу поставить яйцо вертикально – он надбил скорлупу с одного конца и поставил яйцо. Очевидно, однако, что Колумб вовсе не решил задачу преодоления неравновесия.

Решения предложенной задачи «Цепь» (передача–возврат колец) и «Семь мостов» (перенос человека) сходны в одном – это не «самостоятельные» решения задачи: привлечены «подсобные» средства (хозяйка, приятель), а само доказательство того, что решение найдено, носит характер навязывания его истинности. Точно так же в задаче «Гордиев узел» мы назвали бы подсобным средством меч, которым разрубил его Александр Македонский.

По легенде, рассказанной древними историками, фригийцы (Фригия – название одной из областей в Малой Азии, нынешней Турции), которым оракул повелел избрать царем того, кто первым встретится им с телегой по дороге к храму Зевса, повстречались с простым земледельцем Гордием и провозгласили его царем. Телегу, изменившую его судьбу, Гордий поставил в храме Зевса и привязал ее к алтарю, завязав такой чрезвычайно запутанный узел, что никто не мог его распутать. По предсказанию оракула, сумевший распутать этот узел станет властителем всей Азии.

Когда Фригию покорил Александр Македонский он вошел в этот храм, а узнав о пророчестве, честолюбивый Александр попытался развязать узел. Потерпев неудачу, он выхватил меч и разрубил его. Отсюда возникло выражение «Гордиев узел», означающее всякое запутанное сплетение обстоятельств или трудно разрешимый вопрос, а «разрубить Гордиев узел» – значит разрешить какое-либо сложное, запутанное дело, затруднение насильственным, прямолинейным способом. Как известно, Александр Великий, начав завоевательный поход

в Индию, тоже потерпел неудачу, и возвращаясь домой, заболел и умер. В этом, при желании, можно усмотреть символическое предостережение, что решения с нестрогим соблюдением условий решения задачи – мнимые, бесполезны и опасны.

Подход к решению задачи «Цепь» облегчается, если, не меняя принципиального содержания, переформулировать ее:

«Двое – X и Y играют в игру «Цепь». X должен распилить цепочку, состоящую из семи колец, Он имеет право распилить только одно кольцо. Игра состоит в том, чтобы после распила кольца у играющего Y, в результате последовательных операций, оказывалось в первый раз одно кольцо, во второй раз – два, в третий – три кольца и т. д. Опишите процесс игры».

Такая формулировка в большей степени нейтральна, не уводит в сторону и не содержит ничего «наводящего». Конечно, процесс решения многих задач всегда включает в себя важнейший этап – извлечение из текста задачи *необходимой* информации, и в зависимости от индивидуальных особенностей решателя на основании его субъективной гипотезы о проблеме, из текста им может быть усмотрена и принята к сведению информация, либо облегчающая процесс решения, либо его затрудняющая. Однако если экспериментатор хочет составить более объективное представление о творческих способностях испытуемого, то нешаблонные задачи, видимо, должны быть составлены так, чтобы формулировки текста не подталкивали к извлечению заведомо непригодной информации. Насколько это осуществимо, сказать трудно, ведь, по-видимому, реальные проблемы всегда предстают перед человеком «нейтрально», безразлично к человеку – *незаинтересованно*, в том смысле, что они сами «не стремятся» быть решенными. Они впрямую «не помогают» и не подсказывают, как их решить, но и специально не отвлекают от решения – сам человек неизбежно усугубляет их *проблемность* тем, что оформляет содержание проблем в упрощенные для себя представления, сковывает их видение в более широком контексте, выходящем за пределы привычных связей, обусловленных его предшествующим опытом.

В отличие от тестов, в условиях реальных проблем человек волен встать на любую точ-

ку зрения. На это указывает сам факт одновременного существования конкурирующих точек зрения по одному и тому же вопросу. Это позволяет выделить из данных о проблемной ситуации, с одной стороны, «жесткую», неизменную информацию, с другой – более или менее легко трансформируемую. Решатель должен стремиться найти для себя такую позицию, при которой «жесткая» информация в сравнении с переменной занимала бы по возможности меньший удельный вес. Именно оперирование переменной информацией позволяет перекодировать исходные данные о проблеме таким образом, чтобы она поддавалась разрешению.

Для психолога здесь важны следующие моменты:

- способность человека выявить «смазанные» места в задаче, допускающие различное толкование (нечувствительность к ним соответствует «нечувствительности к проблемам»);

- способность отделить «жесткие» данные от трансформируемых;

- понимание того, какие характеристики переменной информации делают ее переменной;

- способность составлять из существенных элементов трансформируемой части проблемной информации новые сочетания;

- способность оперировать данными задачи с позиций ее преобразованной части и приходиться к непротиворечивому разрешению проблемы.

Дополнение к обсуждению (частный случай решения задачи «Цепь»)

Следует отметить, что специальная математическая подготовка человека, очевидно, может ускорить решение некоторых задач «на соображение». Замечательно подробное описание своих размышлений в процессе решения задачи «Цепь» мне прислал испытуемый из Вильнюса (Литва), в свое время окончивший механико-математический факультет Московского государственного университета, а в школьные годы занимавший призовые места на математических олимпиадах:

«Извините, что не сразу отвечаю на Вашу задачу про английского студента. Решил быстро, но сразу после этого уснул. Долго спал. Итак, задача:

«Некий английский студент, сняв комнату на неделю, предложил хозяйке в уплату

цепочку из семи драгоценных колец, с тем, однако, условием, что он будет расплачиваться с ней ежедневно. Хозяйка согласилась, оговорив со своей стороны, что он может распилить только одно кольцо. Как студенту удалось расплачиваться с хозяйкой?»

Задача показалась мне очень знакомой, наподобие тех, которые вошли в математическую книгу Льюиса Кэрролла, автора «Алисы в стране чудес». Та книга с задачами, если мне память не изменяет, называется «Кентерберийские головоломки». Эту задачу, понимая её именно в качестве обычной задачи с однозначными условиями, я решил примерно за пять минут, пользуясь обширной «базой памяти» о тысячах различных «обычных» головоломок, которые мне приходилось решать ещё в юности, когда сильно увлекался математикой. Но, возможно, Вам будет интересно узнать, на что именно я потратил эти пять минут. А потратил я их вот на какие размышления.

Зная о том, что любая «обычная» или даже математическая задача в Вашем персональном озвучивании перестаёт быть «обычной» и заведомо подразумевает неоднозначность условий («как хочешь, так и понимай условия задачи»)... (Точно зная об этом, потому что – жизненный опыт)...

Итак, зная об этом, и ещё до того, как начать решать задачу привычным для меня эмпирическим способом (то есть просто перебирать варианты, которых в случае с однозначными условиями здесь совсем не много – «есть семь колец, какое именно нужно разрезать?»), я предпочёл направить свою мысль на то, чтобы понять, что вариантов сцепки семи колец между собою (если считать, что любое из них можно сцепить с любым другим или даже с несколькими сразу) существует, строго говоря, не так и мало, поэтому точное количество всевозможных «сцепок» я даже не стал подсчитывать. Хотя некоторые варианты таких «сцепок» полностью совпадают между собою топологически, если считать все семь колец совершенно одинаковыми (об их одинаковости в условиях задачи косвенно указано, так как формулировка задачи косвенно указывает на одинаковость их цены). И поэтому, поразмыслив об этом примерно пять минут, я просто предпочёл, вместо рисования всех этих топологически различных кар-

тинок с различными «цепками», предпочёл решать задачу в качестве «обычной» задачи с однозначными условиями.

Однако, перед записыванием «обычного» решения «обычной» задачи предпочёл обязательно сделать оговорку о том, что решение сильно зависит от того, что именно подразумевает автор задачи под словом «цепочка». И, конечно же, не могу не подчеркнуть, что речь именно об авторе задачи, а не обо мне или о другом человеке, которые эту задачу просто взялся решать, из-за любви ли к познанию, или же по какой-нибудь другой причине, подразумевающей свободный выбор и добрую волю.

Итак, предварительная оговорка:

Решение задачи сильно зависит от того, какое конкретное значение автор задачи вкладывает в слово «цепочка». Какую именно «сцепку» подразумевает автор задачи. Например, если «цепочкой» может считаться такая «сцепка» колец, в которой шесть колец независимо друг от друга зацеплены за седьмое, то достаточно разрезать это седьмое кольцо, и все семь колец окажутся отделёнными друг от друга. Или – другой «например». Если «цепочка» является кольцевой, где все кольца сцеплены в одну линию, то есть первое со вторым, затем второе ещё и с третьим, и так далее, а затем последнее, седьмое, кольцо зацеплено, кроме шестого, опять ещё и за первое, то в такой кольцевой «цепочке», какое кольцо ни разрежешь, получаются только два фрагмента – шесть колец вместе, плюс одно разрезанное отдельно. И в этом случае наша задача, по моему мнению, вообще не имеет положительного решения. И так далее. Вариантов – действительно немало. (Конец предварительной оговорки.)

А вот теперь, собственно, решение для задачи «обычного» типа. Предположим, что все кольца в цепочке одинаковые в смысле цены, на что косвенно указывает нам условие задачи. Предположим также, что автор задачи подразумевает под словом «цепочка» такую «сцепку» колец, при которой все кольца сцеплены между собою в одну линию, то есть первое со вторым, затем второе ещё и с третьим, и так далее, но эта цепочка не замкнута, то есть последнее седьмое кольцо остаётся сцепленным только с шестым. (Имеем полное право на

такое предположение, потому что именно на такую расшифровку слова «цепочка» – «ряд, последовательность один за другим» – указывает нам независимый источник – словарь русского языка. Проверено.) Тогда для ежедневного «точного» расчёта с хозяйкой студент должен разрезать третье или пятое по счёту кольцо, если первым считать такое «крайнее» кольцо цепочки, которое сцеплено только с одним кольцом, а не с двумя одновременно. В результате, у студента оказывается в руках не цельная цепочка, а три её фрагмента, состоящие из одного разрезанного, а также отдельно из двух, и отдельно из четырёх колец.

Собственно, один, два и четыре – это первые три разряда двоичной системы счисления, позволяющие без проблем составить из них любое число от одного до семи включительно, но это просто к слову пришлось, ибо ещё до подробного решения подтверждает сам факт разрешимости такой задачи.

Дальнейшее подробное решение задачи отдалённо напоминает решение задачи про «волка, козу и капусту», то есть, ежедневный расчёт студента с хозяйкой будет выглядеть так:

1-й день – студент отдаёт одно разрезанное кольцо.

2-й день – студент отдаёт фрагмент из двух колец, и забирает разрезанное кольцо обратно, в качестве сдачи.

3-й день – студент отдаёт разрезанное кольцо.

4-й день – студент отдаёт фрагмент из четырёх колец, и забирает обратно все отданные ранее кольца, в качестве сдачи.

5-й день – студент снова отдаёт разрезанное кольцо.

6-й день – студент отдаёт фрагмент из двух колец, и снова забирает разрезанное кольцо обратно, в качестве сдачи.

7-й день – студент отдаёт оставшееся у него последним разрезанное кольцо.

Спасибо за внимание. Евгений Т.»

Выводы по результатам исследования

В исследованиях Д. Б. Богдавленной отмечается, что высший – креативный уровень интеллектуальной активности человека характеризуется стремлением к ис-

следованию условий возникновения задачи, выявить смысл обнаруживаемых эффектов [1]. По-видимому, трудности, аналогичные тем, с которыми столкнулись наши наиболее «несговорчивые» испытуемые, вполне могут возникать и на креативном уровне интеллектуальной активности, т.е. иногда подобная «чувствительность к проблемам», как мы видели, может и затруднить решение некоторых задач.

Предъявленная задача рассматривается лишь как проявление более общей закономерности, на которую и переносится их познавательный интерес. Особенности их мышления толкают к выяснению причин и механизмов логических аномалий, уводя в сторону от решений, страдающих, по их мнению, ущербной приблизительностью. Может статься, что испытуемые с высшим уровнем интеллектуальной активности по этой причине оказываются более подвержены неудачам в решении задач, в которых формулировка исходных положений недостаточно корректны. Это может служить объяснением парадокса, зафиксированного в биографиях многих выдающихся ученых, авторов пионерских открытий, сыгравших решающую роль в развитии науки, которые в школе считались малоодаренными, перспективными и непригодными для научной деятельности.

Библиографический список

1. *Богоявленская Д. Б.* Психология творческих способностей. М: Издательский дом «Федоров», 2009, – 416 с.
2. *Поддъяков А. Н.* Тестирование интеллекта, конкуренция и рефлексия / Рефлексивные процессы и управление. – № 2. – Т.7. – 2007. – 327 с.
3. *Семенов И. Н.* К нормативному анализу познавательной деятельности при решении творческих задач / Психологические исследования. – Вып.7. – М.: МГУ, 1977. – С. 39–49.
4. *Тюрин П. Т.* Особенности творческого мышления при решении пространственных задач. – Методы решения конструкторско-изобретательских задач. – Рига: Знание, 1979. – С. 37–46.
5. *Тюрин П. Т.* О соответствии итогов поиска условиям решения задач / Материалы конференции « Проблемы и практика обучения эвристическим методам решения научно-технических задач». – Л: Знание, 1981. – С.36-38.
6. *Тюрин П. Т.* Интерпретации визуальных ситуаций и метод отраженного трансформирования функциональных форм. – М: МПСИ, 2009. – 312 с.
7. *Тюрин П. Т.* К проблеме понимания / «125 лет Московскому психологическому обществу» – Юбилейный сборник РПО: в 4-х томах: Том 1 / Отв. ред. Богоявленская Д. Б., Зинченко Ю. П. – М.: МАКС Пресс. С.304-307.
8. *Тюрин П. Т.* Психологическая рефлексия феноменологии процесса творческого мышления // «Проектно-исследовательский подход в рефлексивно- психологическом обеспечении образования». – М: Изд. Высшая школа экономики. 2011. – С. 96-103.
9. *Эсаулов А. Ф.* Решение задач в науке и технике. – Л: Изд.ЛГУ, 1978. – 374 с.

Арсеньева Марина Викторовна*Аспирант кафедры логопедии, РГПУ им. А.И.Герцена, marinaa05@yandex.ru, Санкт-Петербург***Баряева Людмила Борисовна***Доктор педагогических наук, профессор кафедры логопедии РГПУ им. А. И. Герцена, alesey@yandex.ru, Санкт-Петербург***ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ ТЕКСТОВ
ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКАМИ С ТЯЖЕЛЫМИ
НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

Аннотация. В статье рассматриваются научно-теоретические подходы к проблеме изучения особенностей воспроизведения текстов литературных произведений дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи. Представлена методика изучения особенностей связной речи в процессе ознакомления старших дошкольников с текстами художественных произведений. Изучаются особенности передачи цельности текста дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи. Анализируются экспериментальные данные, полученные в ходе обследования детей с тяжелыми нарушениями речи, подтверждающие необходимость проведения коррекционной работы по развитию связной речи детей с тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: текст, воспроизведение текстов, связность текста, цельность текста, методика набора ключевых слов, тяжелое нарушение речи.

Arsenyeva Marina Viktorovna*Post-graduate student of the Department of Logopedics at the Herzen State Pedagogical University of Russia, marinaa05@yandex.ru, St. Petersburg***Baryaeva Lyudmila Borisovna***Doctor of pedagogical sciences, Professor of the Department of Logopedics at the Herzen State Pedagogical University of Russia, alesey@yandex.ru, St. Petersburg***STUDY OF THE PECULIARITIES OF TEXTS RENDERING
BY THE CHILDREN WITH STRONG SPEECH DISORDERS**

Abstract. Scientific and theoretical approaches to the problem of studying the peculiarities of texts rendering by the preschool age children with strong speech disorders are concerned. The methods of studying the peculiarities of connected speech in the process of reading are suggested. The peculiarities of texts rendering by the preschool age children with strong speech disorders are studied. The paper presents the analysis of the experimental results which prove the effectiveness of using the correction-pedagogical technology of developing the connected speech of preschool age children with strong speech disorders.

Keywords: text, texts rendering, coherence of a text, indivisibility of a text, method of choosing key words, strong speech disorder.

Современное состояние проблемы изучения связной речи дошкольников связано с реализацией положений Федеральных государственных требований (ФГТ) к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, включающей различные образовательные области. Содержание образовательной области «Чтение художественной литературы» направлено на достижение цели формирования интереса и

потребности в чтении книг через решение следующих задач: формирование целостной картины мира, в том числе формирование первичных ценностных представлений, развитие художественного восприятия в единстве содержания и формы, эстетического вкуса, формирование интереса и любви к художественной литературе, а так же развитие связной речи [3; 5].

В психолого-педагогической литературе

широко представлены исследования состояния связной речи у детей с речевой патологией. Установлено, что для них характерны неустойчивое внимание к речи, недостаточная речевая активность и инициативность, неумение принимать и удерживать словесную инструкцию, планировать высказывания, снижение контроля за смысловой стороной высказывания, что ведет к нарушениям воспроизведения текстов [1; 2; 3; 6 и др.].

В связи с этим актуальность исследования определяется необходимостью изучения особенностей воспроизведения текстов литературных произведений у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) и недостаточной разработанностью педагогической технологии развития связной речи в процессе изучения художественных произведений.

В данной статье мы рассмотрим некоторые результаты изучения *особенности воспроизведения текстов литературных произведений старшими дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи и с нормальным речевым развитием в разных видах пересказывания.*

Дошкольником было предложено пять заданий, направленных на изучение особенностей пересказа текстов литературных произведений по специально разработанной методике с использованием методики И. Н. Лебедевой [1]. Первое задание предполагало изучение особенностей пересказа небольшого литературного произведения без опоры на наглядность. Во втором, третьем и четвертом заданиях изучались особенности пересказа по сюжетной картине, по серии картин, определялись особенности режиссерской игры по сюжету и их влияние на пересказ. В пятом задании определялось влияние технических средств обучения на качество пересказывания. Для анализа результатов всех текстов была применена методика набора ключевых слов [4], позволяющая оценить особенности передачи цельности исходного текста испытуемыми. Предполагается, что набор ключевых слов (далее НКС) выступает как свернутая программа речемыслительной деятельности субъекта при порождении или понимании текста. Для оценки текстов-пересказов мы применяем НКС из 6 слов.

НКС применяется нами для анализа пе-

ресказов, а именно анализа особенностей передачи цельности исходного текста детьми старшего дошкольного возраста.

Используя методику НКС, выделяются уровни сформированности передачи цельности исходного текста детьми при пересказе.

Первый уровень передачи цельности свойственен тем детям, которые при воспроизведении текста совсем не используют слова из НКС. Это свидетельствует о нерасчлененности образа при восприятии текста. Дети либо воспроизводят те компоненты содержания, которые знакомы из прошлого опыта, либо отказываются выполнять задание.

При отнесении результатов ко второму уровню передачи цельности текста мы фиксировали использование одного или двух ключевых слов. Это свидетельствует о фрагментарном понимании текста. При пересказе дети допускают смысловые ошибки, нарушают последовательность изложения, включают в содержание внеконтекстные эпизоды.

Третий уровень передачи цельности текста мы отмечаем в случае, если использовались три-четыре слова из НКС. Пересказы в целом соотносимы по смыслу с исходным текстом, что свидетельствует о формировании общего представления о тексте. Однако отмечаются пропуски, перестановки и повторение фрагментов текста, ведущие к смысловым ошибкам. В текстах отсутствует смысловая и синтаксическая межфразовая связь, наблюдается неправильное употребление языковых средств.

При четвертом уровне в текстах-пересказах пять-шесть ключевых слов, что позволяет полностью передать фактическое содержание текста. Дети демонстрируют трудности в осмыслении причинно-следственных и временных связей, пропускают некоторые смысловые звенья.

Пятый, самый высокий, уровень передачи цельности текста свидетельствует о восприятии текста как содержательного единства. При пересказе дети полностью передают фактическое содержание текста.

Было проведено изучение текстов сорока дошкольников с ТНР и такого же количества детей с нормальным речевым и познавательным развитием. Анализ выполнения первого задания, направленного на пересказ небольшого литературного произведения, произво-

дился нами через уровневую оценку передачи цельности текста при пересказе. Среди дошкольников с ТНР и с нормальным речевым и познавательным развитием пятый уровень передачи цельности текста не встречается. Дети с нормальным речевым развитием достаточно хорошо справились с заданием, и больше половины пересказов отнесены к четвертому уровню передачи цельности текста. Среди дошкольников с ТНР лишь пять детей оказались на четвертом уровне передачи цельности текста. Дети самостоятельно справились с анализом предложенного содержания, правильно распределили последовательность звеньев информации. В пересказах дошкольников с тяжелыми нарушениями речи отмечалось использование однообразных синтаксических конструкций, возвращение к уже сказанному: *«Мальчик обманывал охотников. Он сказал: помогите, волк, волк. Они пришли, увидели, нет волка. А потом на самом деле он прибежал. А второй раз он позвал, и не пришли мужики, а потом все стадо перерезал»* (пересказ ребенка с ТНР). Третий уровень передачи цельности текста, когда используется три-четыре слова из НКС, продемонстрировало чуть меньше половины детей без речевых нарушений и большая часть детей с тяжелыми нарушениями речи (22 человек из 40). Во всех пересказах нарушена последовательность изложения, что свидетельствует о неумении ориентироваться на логические звенья в развитии сюжета и об отсутствии самоконтроля за процессом пересказа: *«Там сначала, что волк...мужики не стали помогать мальчику...они подумали, вдруг он их опять обманет. И волк зарезал овец»* (пересказ ребенка с ТНР). Второй уровень передачи цельности текста отмечается у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (10 человек из 40). Наблюдаются значительные нарушения в передаче цельности текста детьми. В пересказах присутствуют пропуски смысловых звеньев. Фрагментарное понимание текста свидетельствует о том, что у детей отсутствует целостный образ смыслового восприятия текста. Дети испытывают трудности при осмыслении содержания рассказа: *«Волк перерезал все стадо овец. Звал его на помощь»* (пересказ ребенка с ТНР). Затруднения в передаче цельности текста при пересказе выражаются в переключении на

побочные ассоциации, на воспроизведение своего собственного замысла. Пересказы трех детей с тяжелыми нарушениями речи были отнесены к первому уровню передачи цельности текста. Дети не выполнили задание. Помощь в виде вопросного плана ими не использовалась.

Анализ результатов выполнения второго задания, направленного на изучение особенностей пересказа литературного произведения с опорой на картину, показал, что большая часть детей без речевых и интеллектуальных нарушений хорошо справилась с заданиями, а основная часть их пересказов отнесена к четвертому уровню речевого развития. В отличие от результатов, полученных нами при анализе пересказов без опоры на наглядность, восемь пересказов детей без речевых и интеллектуальных нарушений были отнесены к пятому уровню передачи цельности текста. Тогда как при выполнении прошлого задания к этому уровню не был отнесен ни один пересказ. Среди дошкольников с ТНР так же присутствуют дети, оказавшиеся на четвертом уровне передачи цельности текста (10 детей). Однако больше половины детей с ТНР (21 детей из 40) и небольшое количество (9 из 40) детей без речевых нарушений были отнесены к третьему уровню передачи цельности текста. Их тексты отличаются однообразием синтаксических конструкций, бедностью словаря, нарушением последовательности изложения и структуры предложений *«Он собрал кучу игрушек. Дальше он делал, он охранял их. А дети играли все вместе. Ему скучно»* (пересказ ребенка с ТНР). Второй и первый уровни передачи цельности текста так же были представлены в пересказах детей с нарушениями речи (9 детей из 40). Их тексты составлены по наводящим вопросам, отмечается бедность и однообразие употребляемых языковых средств. Дети перечисляли то, что нарисовано на картинке. Это свидетельствует о том, что они не поняли содержание рассказа, его идею: *« Он забрал все игрушки. Паровозик, кубики, самолет. Он не играл, а просто сидел»* (пересказ ребенка с ТНР).

Сравнительное изучение текстов, полученных при пересказе с опорой на серию картин, позволило определить, что дети с нормальным речевым и интеллектуальным развитием успешно справились с заданием,

их пересказы отнесены к пятому и четвертому уровням передачи цельности текста. К четвертому уровню передачи цельности текста так же отнесено пять пересказов детей с ТНР. Третий уровень передачи цельности текста при пересказе продемонстрировало лишь три ребенка с нормальным речевым развитием и почти все дети (32 ребенка из 40) с тяжелыми нарушениями речи. Пересказы характеризуются наличием большого количества стереотипно построенных синтаксических конструкций. Присутствуют смысловые ошибки. Количество детей с ТНР, отнесенных ко второму уровню сократилось до трех. Их пересказы характеризуются стереотипностью грамматического оформления высказывания, отсутствием связей между смысловыми частями рассказа, так же часто подменяются перечислением действий, изображенных на картинах. Первый уровень передачи цельности текста не представлен в пересказах детей.

В четвертом задании изучались особенности пересказа текста на основе режиссерской игры с настольными игрушками. Отражение наглядного сюжета в игре носило характер обучающего дидактического эксперимента, во время которого дошкольникам предлагалось пересказать текст. Анализ полученных результатов показал, что почти все дети, как с речевыми нарушениями, так и без речевых и интеллектуальных нарушений с удовольствием включались в игру, с интересом реагировали на атрибуты игры. Пересказы детей без речевых нарушений были отнесены к пятому и четвертому уровням передачи цельности текста. Среди дошкольников с нарушениями речи так же больше половины детей (24 из 40) были отнесены к четвертому уровню и пять детей к самому успешному – пятому. Пересказы составлены самостоятельно, последовательность и логика событий соблюдена. Третьему уровню передачи цельности текста соответствовала речевая продукция детей с тяжелыми нарушениями речи (11 детей из 40). Как и в предыдущих пересказах, отмечалось нарушение последовательности изложения, пропуск существенных звеньев: *«Бабушка яблочку принесла. Настя сказала: красивое яблочко, спасибо дедушка. Это не я, это солнышко»* (пересказ ребенка с ТНР). Первый и второй уровень не были представлены в пересказах дошкольников.

Анализ результатов выполнения пятого задания, направленного на выявление возможностей детей пересказывать небольшое литературное произведение с опорой на серию картин, представленных на экране монитора, показал, что большинство пересказов детей без речевых нарушений и девять пересказов детей с ТНР были отнесены к пятому уровню передачи цельности текста. Остальная часть дошкольников без речевых и интеллектуальных нарушений и большая часть детей с ТНР (22 ребенка из 40) демонстрирует достаточно высокие возможности передачи фактического содержания данного текста, что соответствует четвертому уровню развития передачи цельности текста. Третий уровень передачи цельности текста представлен в пересказах детей с ТНР (9 из 40).

На основании полученных экспериментальных данных можно сделать вывод о том, что использование картинного материала положительно сказывается на репродуктивной деятельности детей, облегчает процесс планирования связного высказывания, помогает понять общий замысел. Серии сюжетных картин помогают раскрыть последовательность развития сюжета, то есть создают оптимальные условия для составления связного пересказа. Так же в ходе эксперимента показано положительное влияние использования символическо-моделирующих видов деятельности, а именно театрализованной игры с настольными игрушками в процессе изучения литературных произведений. Важно отметить, что у всех детей возросли показатели смысловой адекватности после проигрывания. Использование иллюстративного материала, в том числе представленного на экране монитора, так же положительно сказывается на уровне передачи текста при пересказе. Это обусловлено тем, что применение инновационных технологий увеличивает интерес детей к литературному произведению и соответствующему изображению, повышая мотивационную готовность общаться по ситуации произведения.

Полученные нами данные свидетельствуют о том, что использование картинного плана, символическо-моделирующих видов деятельности, интерактивных технологий при ознакомлении с произведениями художественной литературы, способствуют познавательному и речевому развитию дошкольников.

Библиографический список

1. *Лебедева И. Н.* Развитие связной речи дошкольников. Обучение рассказыванию по картине. – СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2009. – 175 с. (3)
2. *Левина Р. Е.* Основы теории и практики логопедии. – М.: Просвещение, 1968. – 367 с.
3. Программа воспитания и обучения дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. – СПб.: ЦДК, 2009. – 320 с.
4. *Сахарный Л. В., Штерн А. С.* Набор ключевых слов как тип текста // Лексические аспекты

в системе профессионально-ориентированного обучения иноязычной речевой деятельности: межвузовский сборник науч. тр. – Пермь, ПГПУ, 1988. – С. 34–51.

5. *Ушакова О. С.* Ознакомление дошкольников с литературной и развитие речи. – М.: ТЦ Сфера, 2012. – 288 с.

6. *Халилова Л. Б., Заимцял Д. Р.* Типология речезыковых нарушений у детей с недоразвитием речи (опыт психолингвистического исследования) // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 1. – С. 276–282.

Ивлева Мария Геннадьевна

Аспирант Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена, marya.ivleva1988@yandex.ru, Санкт-Петербург

Лопатина Людмила Владимировна

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой логопедии Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, l.v.lopatina@mail.ru, Санкт-Петербург

НАРУШЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСМОТРОВОГО ЧТЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье затрагивается проблема развития читательской компетенции и коммуникативного чтения, указывается на возможные трудности при его осуществлении у учащихся с задержкой психического развития. Автор представляет результаты исследования просмотрового чтения у данной категории детей. В статье анализируются уровни сформированности навыка ориентировочной деятельности по тексту у учеников с ЗПР в сравнении с их сверстниками с нормальным психическим развитием. Также автор выделяет группы ошибок, характерные для испытуемых с задержкой психического развития по результатам исследования просмотрового чтения; иллюстрирует их на примере ответов школьников; выдвигает предположения относительно причин их возникновения.

Ключевые слова: функционально грамотная личность, читательская компетенция, коммуникативное чтение, задержка психического развития, просмотровое чтение, навык ориентировочной деятельности по тексту.

Ivleva Mariya Gennadievna

Post-graduate student of the Department of Logopedics at the Herzen State Pedagogical University of Russia, marya.ivleva1988@yandex.ru, St.Petersburg

Lopatina Ludmila Vladimirovna

Doctor of pedagogical sciences, Professor, Head of the Department of Logopedics at the Herzen State Pedagogical University of Russia, l.v.lopatina@mail.ru, St. Petersburg

DISORDERS IN DEVELOPMENT OF A SCANNING READING COMPETENCE OF PUPILS WITH MENTAL RETARDATION

Abstract. The problem of a reading competence and a competence in communicative reading development is concerned; some possible difficulties of the competences' development of pupils with mental retardation are highlighted. The author presents the results of the research aimed at investigating the development of a scanning reading competence of this category of children. The levels of text orientation development of pupils with mental retardation, and their peers with normal mental development are analyzed and compared. The groups of mistakes in scanning reading, specific for the schoolchildren with mental retardation are described, and are illustrated by particular examples (schoolchildren's answers); the author's assumptions about the reasons for mistakes occurrence are proposed.

Keywords: functionally competent person, reading competence, communicative reading, mental retardation, scanning reading, text orientation.

Современные требования к школьному образованию предусматривают развитие функционально грамотной личности [2; 5], одним из важнейших показателей которой является квалифицированное чтение, развитая читательская компетенция, понима-

емая как «совокупность знаний и навыков, позволяющих человеку отбирать, понимать, организовывать информацию ... и успешно ее использовать» [5; 2]. К таковым знаниям и навыкам относят деление текста на структурно – смысловые части; самостоятельную

постановку вопросов к тексту; нахождение ключевых слов; соотнесение заглавия с содержанием; прогнозирование содержания по заголовку, ключевым словам, началу текста; умение подробно пересказать текст [1; 2]. Перечисленные универсальные учебные действия работы с текстовой информацией полноценно могут быть реализованы при использовании различных видов коммуникативного чтения (просмотровое, ознакомительное, изучающее), которое представляет собой информационно-познавательный процесс, связанный с приобретением, накоплением и применением знаний и выступающий средством достижения информационной грамотности [3].

Различные виды коммуникативного чтения могут быть недостаточно сформированы у учащихся с задержкой психического развития (ЗПР), что обусловлено влиянием целого комплекса факторов: дефицитностью предпосылок мышления (незрелостью аналитико – синтетической деятельности, трудностями переключения, истошаемостью психических процессов), а также недостаточностью представлений об окружающей действительности, бедностью лексикона, недоразвитием грамматического строя речи, трудностями организации и систематизации смысла прочитанного [4].

Нами было проведено исследование, которое охватило 30 школьников 7 класса с ЗПР церебрально-органического генеза (экспериментальная группа) и 30 учеников с нормальным психическим развитием (группа для сопоставительного анализа). В качестве его основной цели выступало, с одной стороны, изучение предпосылок для развития коммуникативного чтения, с другой – исследование сформированности его различных видов.

Одним из направлений исследования являлось изучение сформированности просмотрового чтения. Данный вид чтения связан с выборочным извлечением из текста конкретной информации (даты, имена, названия) без необходимости ее оценки и выявления причинно-следственных связей. Учащимся было необходимо за установленное время прочитать текст, выделяя основные моменты повествования, запомнить числовые данные и названия, встречающиеся в тексте, а также извлечь более развернутую информацию в

виде описания, аргументации. Для прочтения был предложен рассказ Акимушкина И. И. «Гепарды». Перед проведением задания давалась установка на нахождение и запоминание требуемой информации. После окончания установленного времени школьники отвечали на вопросы, требующие воспроизведения определенных фактов из рассказа.

Для учащихся экспериментальной группы в отличие от учеников общеобразовательной школы были характерны следующие особенности: они не стремились быстро приступить к чтению рассказа после инструкции экспериментатора, что свидетельствует о сниженной мотивации к выполнению задания, о высокой отвлекаемости внимания, о сниженном познавательном интересе.

По итогам выполнения задания лишь малая часть детей экспериментальной группы (2 человека) продемонстрировала высокий уровень сформированности просмотрового чтения, в отличие от учеников массовой школы, из которых 17 человек успешно справились с заданием. Учащиеся указанной группы продуктивно использовали установленное время и успевали просмотреть основные моменты повествования, найти их, связав с содержанием, и запомнить числовые данные, названия стран.

Большинство учащихся экспериментальной группы (15 человек) показали средний уровень сформированности просмотрового чтения. Среди учеников с ЗПР можно выделить 2 подгруппы детей в соответствии с особенностями выполнения задания. Так, школьники первой подгруппы (8 человек) недостаточно продуктивно использовали установленное время, поэтому успели просмотреть не весь рассказ, останавливая свое внимание на незначительных моментах повествования, которые не требовали прочтения. Незавершенность просмотра текста свидетельствует о трудностях распределения внимания в соответствии с поставленной целью, об отвлекаемости, о направленности мышления на второстепенные детали, о сниженной мотивации к познавательной деятельности.

Из 10 вопросов данная группа учащихся правильно ответила на 6–7. Они верно определили общее содержание текста, назвали часть числовых данных. В ряде случаев наблюдались ошибки в виде их смешения, од-

нако после названия ошибочного ответа дети часто исправляли его на верный ответ. Так, на вопрос экспериментатора: «*Какую скорость бега может развивать гепард?*» встречались, например, такие ответы – «*Кажется, пятьсот...ой, нет, это не скорость, сто сорок километров в час*». Характер подобных ответов свидетельствует о том, что учащиеся запомнили числа из текста, однако не связали их по смыслу с представленными данными, и неверный ответ они исправляют только после их вербализации.

Результаты выполнения задания детьми данной подгруппы свидетельствуют о трудности ориентировки в содержании текста, о несовершенстве анализа его организации. Невозможность точно определить цель задания и в соответствии с этой целью выбрать отдельные смысловые фрагменты рассказа и требуемые данные из них указывают на недостаточную сформированность операций структурирования содержания прочитанного: смыслового разграничения, семантического взвешивания, позволяющих расклассифицировать информацию на главную / второстепенную, соответствующую установке перед прочтением / не соответствующую.

Учащиеся с ЗПР второй подгруппы (7 человек) в целом продуктивно использовали отведенное время для просмотра текста. При этом они запомнили большинство числовых данных, названий стран, встречающихся в рассказе, однако нередко давая ответы, путали их. Так, на вопрос экспериментатора «*Где сохранились гепарды в настоящее время?*» дети давали, например, такие ответы – «*Они сохранились в Индии, Африке, Туркмении вроде еще...*» (по содержанию текста в этих странах гепардов, наоборот, не осталось). То есть, стремясь запомнить как можно больше требуемой фактуальной информации, дети указанной подгруппы не определяли логической связи между числом, названием страны и предметным содержанием информации, в которой эти данные упоминаются.

Таким образом, можно говорить о том, что навык поиска, отбора конкретной информации у данной группы учащихся в целом сформирован, однако найденные факты не всегда осмысливаются в соответствии с общим содержанием текста, поэтому возникают их смешения, замены.

В отличие от школьников эксперимен-

тальной группы, учащиеся общеобразовательной школы, показавшие средний уровень сформированности просмотрового чтения (10 человек), смогли распределить установленное время для поверхностного прочтения всего текста. У них наблюдались единичные ошибки, которые могут быть обусловлены недостаточной концентрацией, отвлекаемостью внимания.

Значительная часть детей с задержкой психического развития (13 человек) продемонстрировали низкий уровень сформированности просмотрового чтения, в отличие от группы учащихся с нормальным психическим развитием, в которой только 3 человека показали такой результат. Школьники непродуктивно использовали установленное время, поэтому не смогли завершить просмотр текста. Они верно ответили только на 3-5 вопросов из 10, правильно назвав лишь часть числовых данных. У учащихся данной группы наблюдались ошибки следующего характера.

1) Отсутствие ориентации на заглавие, обуславливающее искажение понимания общего содержания текста:

На вопрос экспериментатора «*О чем или о ком этот рассказ?*» дети давали, например, такие ответы – «*Это рассказ о животных*», «*Это рассказ о гепарде и антилопах*», «*Рассказ о кошках, собаках, гепардах*». Хотя на бланке с текстом было указано название произведения «Гепарды».

2) Смешения фактуальных единиц (числовых данных, названий стран), встречающихся в тексте:

Например, на вопрос экспериментатора «*Сколько детенышей рождает самка-гепард?*» встречались такие ответы – «*Кажется, у нее 4 детеныша*» (вместо «*1-5 детенышей*»).

3) Название только чисел без установления связи с соответствующей по смыслу информацией:

Например, на вопрос экспериментатора «*До какого возраста у детенышей гепарда когти могут вытягиваться в пальцы?*» дети давали такой ответ – «*Когти вытягиваются до 4*» (вместо «*до 4 месяцев*»).

4) Искажения фактуальных единиц (называние чисел, стран, не встречающихся в представленном тексте):

Например, на вопрос экспериментатора

«Где сохранились гепарды в настоящее время?» встречались такие ответы – «Они сохранились в Америке, Турции вроде...».

Ошибки первого типа могут быть обусловлены трудностями синтеза полученной информации в единое смысловое целое. Неверные ответы второго и третьего типов связаны с неосмысленным запоминанием требуемой информации, с трудностями упорядочения найденных фактуальных единиц, с ограниченным использованием смысловой догадки. Ошибки четвертого типа могут быть связаны с побочными ассоциациями, возникающими при неосмысленном запоминании требуемой информации.

Трудности воспроизведения учащимися с задержкой психического развития отдельных информационных данных могут быть также связаны с особенностями их мнестической деятельности, выражающихся в ограниченном объеме и скорости кратковременной памяти; в непрочности, повышенной тормозимости следов запоминания.

По результатам выполнения задания большинство учеников с ЗПР показали средний и низкий уровни сформированности просмотрового чтения. Для них характерно недостаточное развитие навыка ориентировочной деятельности по тексту. У данной категории детей наблюдались недостатки поиска, отбора, упорядочения фактуальных единиц, что связано с трудностями сегментации, анализа текстового сообщения, его внешней структуры, с несовершенством операций структурирования и переструктурирования содержания прочитанного, с особенностями функционирования психических процессов. При попытках извлечения информации они игнорировали заголовок

текста, заданную коммуникативную установку, программирующую выбор тактики прочтения – просмотр текста.

В отличие от учащихся экспериментальной группы значительная часть учеников общеобразовательной школы продемонстрировали высокий и средний уровни сформированности просмотрового чтения. Навык ориентировочной деятельности по тексту у них в целом сформирован: они продуктивно используют отведенное время для прочтения рассказа, успешно находят и актуализируют в речи большинство требуемых информационных данных.

Выявленные у школьников с ЗПР нарушения вычленения, отбора, усваивания требуемой информации в соответствии с коммуникативной установкой препятствуют накоплению сведений и знаний об окружающей действительности, что негативно сказывается на общем развитии и результатах обучения детей данной категории.

Библиографический список

1. Бунеева Е. В. Развитие интеллектуально – речевых умений учащихся как составляющей их функциональной грамотности // Начальная школа. Плюс «до» и «после». – 2012. – №8. – С. 10–14
2. Громова О. К. Чтение и новые образовательные стандарты // Поддержка и развитие чтения: тенденции и проблемы. – М.: МЦБС, 2011. – С. 121–128.
3. Ипполитова Н. А. Обучение чтению. – М.: Просвещение, 1990. – С. 270–278
4. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учеб. пособие. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 144 с.
5. Национальная программа поддержки и развития чтения / Фед. агентство по печати и массовым коммуникациям. Рос. книжный союз. – М.: МЦБС, 2007. – 56 с.

*Лучшева Людмила Михайловна**Старший преподаватель кафедры психологии НФИ КемГУ, lucseva@mail.ru, Кемерово*

СВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СОБЕННОСТЕЙ ПЕДАГОГОВ С РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬЮ РАСПОЗНАВАНИЯ ЭМОЦИЙ ПО ПАРАЛИНГВИСТИЧЕСКИМ ХАРАКТЕРИСТИКАМ ГОЛОСА

Аннотация. В статье представлены результаты формирования способностей педагогов распознавать эмоции по паралингвистическим характеристикам голоса посредством тренинга «Эффективное общение». Тренинг состоит из специально подобранных и разработанных упражнений, которые направлены на формирование способностей педагогов распознавать эмоции по паралингвистическим характеристикам голоса, коммуникативных навыков и умений, профилактику алекситимии и эмоционального выгорания. Кроме этого показана связь черт личности, эмоционального выгорания, алекситимии с качеством распознавания эмоций по паралингвистическим характеристикам голоса.

Ключевые слова: распознавание эмоций по голосу, формирование способностей, тренинг, черты личности, эмоциональное выгорание, алекситимия.

*Luchsheva Lyudmila Mikhaelovna**Senior teacher of chair of psychology of NFI KEMGU, lucseva@mail.ru, Kemerovo*

COMMUNICATION PSYCHOLOGICAL SOBENNOSTYA OF TEACHERS WITH THE REZUTATIVNOST RASPOZNAVANYA OF EMOTIONS ON PARALIGVISTICHESKY TO VOICE CHARACTERISTICS

Summary. Results of formation of abilities of teachers to distinguish emotions according to paralinguistic characteristics of a voice by means of training “Effective communication” are presented in article. Training consists of specially picked up and developed exercises which are directed on formation of abilities of teachers to distinguish emotions according to paralinguistic characteristics of a voice, communicative skills and abilities, prevention of an aleksitimiya and emotional burning out. Communication of lines of the personality, emotional burning out, aleksitimiya with quality of recognition of emotions according to paralinguistic characteristics of a voice is besides shown.

Keywords: recognition of emotions on a voice, formation of abilities, training, lines of the personality, emotional burning out, an aleksitimiya.

Характер совместного взаимодействия и взаимопонимания, которые складываются между педагогом и учащимся, результаты, к которым они приходят в совместной деятельности, существенно определяются тем, насколько качественно учитель распознает и интерпретирует поведение, облик и эмоциональные переживания ученика. Трансляция эмоциональных переживаний может осуществляться посредством вербальных (речь) и невербальных средств коммуникации (мики, жестов, пантомимики, голоса и др.). Способность распознавать эмоциональные проявления учащихся особенно значима в педагогическом общении, поскольку педагог чаще реагирует на поведение ученика в

целом (пассивен – не интересно или скучно на уроке, говорит тихо, медленно – не подготовлен к уроку и т.п.), не понимая внутреннего состояния ребенка, т.е. не соотнося его поведение и эмоциональные переживания. Недостаток сформированных перцептивных способностей [4] приводит к тому, что в учебном процессе педагоги используют стереотипные, однообразные методы обучения. Так как эмоциональные переживания ученика не являются ориентирующими субъективными сигналами для педагога, которые важны для выстраивания отношений «учитель – метод – ученик», являющиеся с точки зрения М.К. Кабардова, основой индивидуализации и дифференциации обучения, в

котором учитываются психологические особенности учащихся [3, 4].

Исследование чувствительности педагогов к такого рода информации, личностной готовности к распознаванию эмоциональных переживаний учащихся, а также поиск способов оптимизации и организации специальной работы с педагогами, направленной на формирование перцептивных способностей распознавать эмоции по паралингвистическим характеристикам голоса является одной из наиболее актуальных задач в современной педагогической психологии [1, 2].

Подобную точку зрения можно встретить у А. А. Бодалева, который считает, что именно невербальные сигналы, по утверждению автора, позволяют установить контакт и эффективные взаимные отношения между педагогом и учащимся. Паралингвистические характеристики голоса в процессе развития человека становятся яркими и непосредственными индикаторами эмоциональных переживаний. Именно паралингвистические характеристики обеспечивают наибольшую эффективность коммуникации и ... всегда являются точным индикатором состояния говорящего ... в то время как словесное выражение скрывает его, нередко искажая действительность [1].

В то же время практика показывает, что способность и умение различать эмоции учащихся (и коллег) по паралингвистическим характеристикам недостаточно акцентируются в педагогической деятельности. Данную задачу с успехом можно решить, средствами социально-психологического тренинга, который позволяет сформировать необходимые способности у педагогов [1, 7].

Сформировать способности к сложным видам деятельности, к которым можно отнести социально-перцептивные способности. В данном случае именно групповая форма работы будет предпочтительна так как педагоги относятся к социономическим профессиям в которых от качества общения зависит результат деятельности. В отечественной психологии принято считать, что социально-психологический тренинг оказывает влияние на «развитие личности в трех направлениях»: когнитивном, эмоциональном, конативном. Когнитивное развитие происходит за счет овладения информаци-

ей; эмоциональное – за счет личностно значимых переживаний; конативное – за счет осознания неэффективных способов поведения. Все указанные направления были взяты нами за основу разработки тренинга «Эффективное общение», направленного на формирование перцептивных способностей педагогов и черт личности, профилактику эмоционального выгорания и алекситимии. Тренинг рассчитан на 36 часов, который включает в себя лекционную часть (6 часов) и практическую (30 часов), где используются различные игры, упражнения, элементы арт-терапии и т.д. [5].

В исследовании приняли участие учителя начальных классов, педагоги-психологи и воспитатели в возрасте от 32 до 55 лет, со стажем работы – более десяти лет, образование – высшее.

В эмпирическом исследовании для выявления психологических особенностей респондентов были применены методики: многофакторного исследования личности Р. Кеттелла, уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко, Торонтская алекситимическая шкала. Результативность распознавания эмоций по паралингвистическим характеристикам голоса определялась методикой «Диагностика способностей распознавания эмоциональных состояний по голосу» [5, 6].

Для выявления психологического портрета педагога распознавшего/не распознавшего эмоциональные переживания учащегося по голосу (прошедшего/не прошедшего обучение) был применен многофакторный дисперсионный анализ (MANOVA). Гомогенность дисперсий оценивалась по критерию Ливена.

В качестве факторов выступили независимые переменные:

– переменная «обучение по программе «Эффективное общение», имеющая две градации: 1) наличие воздействия (экспериментальная группа); 2) отсутствие воздействия (контрольная группа).

– переменная «распознавание эмоций по голосу»: 0 – не распознавшие, 1 – распознавшие эмоцию.

В качестве независимых переменных выступили параметры, выражающие психологические особенности.

Результаты эмпирического значения критерия Фишера демонстрируют значимые

различия ($p \leq 0,05$) по алекситимии, уровню эмоционального выгорания и личностным чертам в группах, различающихся по успешности распознавания эмоций в контрольной группе (без воздействия) и экспериментальной группе (после воздействия).

Можно сделать вывод, что в целом более успешно осуществляют распознавание эмоций по голосу педагоги, обладающие следующими личностными особенностями: эмоциональной стабильностью (фактор С), смелостью (фактор Н), самоконтролем (фактор Q3), в то же время, педагоги, для которых характерны признаки эмоционального выгорания («Переживание психотравмирующих обстоятельств», «Загнанность в клетку», «Тревога и депрессия», «Эмоциональный дефицит», «Неадекватное эмоциональное избирательное реагирование», «Эмоционально-нравственная дезориентация»), алекситимии, напряженности (фактор Q4), сдержанности (фактор F), менее успешны в распознавании эмоций по голосу (Таблица 1).

Можно сделать вывод, что педагоги, *распознавшие эмоции по голосу*, обладают

рядом личностных черт, таких как: А (+) фактор, являющийся показателем высокой степени общительности человека в группе, доброты, отзывчивости и естественности. В то же время чрезмерная мягкость, ранимость педагога – фактор I (+) – может приводить к формированию симптома «*Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование*», которое может проявляться некоторой холодностью и формальностью в контактах.

Педагоги, не распознавшие эмоции в контрольной и экспериментальной группах, так же имеют сходные психологические особенности: «открытый, естественный, общительный А (+)», «ранимый, утонченный, зависимый». В эмоционально-волевой сфере отмечается возбуждение, склонность к раздражению – фактор Q4 (+). По-видимому, это является следствием формирующегося симптома «*Переживание психотравмирующих обстоятельств*», то есть профессиональная деятельность здесь выступает как психотравмирующий фактор. В связи с этим педагог стремится минимизировать

Таблица 1 – Схема психологических особенностей личности педагогов экспериментальной группы (методики опросник Торонтская алекситимическая шкала, 16 PF опросник Кеттелла, методика В.В. Бойко)

Эмоции	Распознавшие эмоции		
	Эмоциональное выгорание	Личностные черты	Алекситимия
Радость	Тревога и депрессия (10,07)	А (8,74), С (8), Н (7,88), I (9,46), Q3 (7,29)	-
Печаль	-	С (8,26), Н (8,14), Q3 (7,33)	-
Гнев	Неадекватное эмоциональное избирательное реагирование (10,98)	А (8,87), С (8,02), Н (8,10), I (9,50)	-
Страх	Неадекватное эмоциональное избирательное реагирование (11,42)	А (8,78), С (8,01), Q3 (7,28)	-
Нейтрально	Неадекватное эмоциональное избирательное реагирование (11,42)	А (9,00), С (8,01), Н (7,97), I (9,47), Q3 (7,30)	-
Не распознавшие эмоции			
Радость	Переживание психотравмирующих обстоятельств (10), «Загнанность в клетку» (10), Тревога и депрессия (26), Эмоциональный дефицит (15)	А (10), I (10), Q4 (8)	-
Печаль	-	-	19,67
Гнев	Неадекватное эмоциональное избирательное реагирование (12,05)	А (8,42), I (9,37)	18,63
Страх	Эмоционально-нравственная дезориентация (12,67)	А (8,33), F (3,00)	-
Нейтрально	Эмоционально-нравственная дезориентация (12,57)	А (8,33), F (3,00), I (9,33)	-

коммуникативные контакты с учащимися из-за сформированного симптома «Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование».

Полученные результаты позволяют утверждать, что педагоги, которые успешно распознали эмоции по паралингвистическим характеристикам голоса, отличаются следующими качествами: спокойные, уравновешенные, оптимистичные, умеют сочувствовать, сопереживать, контролировать свои эмоции. Данные результаты говорят о сформированной индивидуальной системе осознанного умения распознавать эмоции по голосу. Во всех других группах выявлены значительные проявления формирующегося синдрома эмоционального выгорания, кроме этого, ряд психологических особенностей, таких, например как ригидность, низкая способность контролировать свои эмоции, зависимость, пессимизм и т.д. не позволяют педагогам на достаточно точном уровне проводить дифференцировку эмоций по голосу.

Данные результаты свидетельствуют о том, результативность распознавания эмоций по паралингвистическим характеристикам голоса связана с рядом психологических особенностей: чертами личности, эмоциональным выгоранием, алекситимией, кроме этого, имеет значение сформированность социально-перцептивные способностей.

Человек, который качественно распознает эмоции по голосу, более эффективно и продуктивно взаимодействует с другими людьми. Учащиеся не всегда могут и хотят объяснять педагогам свои переживания. Поэтому часто им приходится диагностом и от успешности педагога зависит установится контакт с ребенком, распознает эмоциональные переживания или нет.

Таким образом, полученные результаты позволяют утверждать, что существует связь между психологическими особенностями личности, кроме этого тренинговая программа «Эффективное общение» способствует формированию способностей педагогов распознавать эмоции по голосу, профилактике эмоционального выгорания, алекситимии и некоторых черт личности.

Библиографический список

1. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 200с.
2. Большунова Н. Я. Социокультурные смыслы образования: развитие субъектности и индивидуальности // Социокультурные проблемы современного человека. Материалы III Международной научно-практической конференции. – Ч. I. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2008. – С. 169–184.
3. Кабардов М. К. Введение в профессию: практическая психология в системе образования. – М.: Изд-во УРАО, 2001. – 20 с.
4. Кабардов М. К., Арцишевская Е. В. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции // Вопросы психологии. – 1996. – №1. – С. 34–49.
5. Лучшева Л. М. Влияние эмоционального выгорания и алекситимии педагогов на успешность идентификации эмоциональных состояний по голосу // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск: Новосиб. гос. пед. ун-т, 2011. – № 1 – С. 267–275.
6. Лучшева Л. М., Большунова Н. Я. Психологические факторы, влияющие на успешность распознавания эмоций по голосу у педагогов // Голос и речь. – М., 2012. – № 1(6) – С. 105–110
7. Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. – М. Изд-во «Когито-Центр», 2011 г. – 600 с. [Электронный ресурс] URL: <http://vocabulary.ru/dictionary/1095> (дата обращения: 01.04.2013)

Феценко Екатерина Сергеевна

Соискатель кафедры педагогики и методики профессионального образования Белгородского государственного института искусств и культуры, Lizakat00@mail.ru, Белгород

СПЕЦИФИКА ВОСПРИЯТИЯ ИСКУССТВА ВОСПИТАННИКАМИ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДЕТСКИХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты работы с воспитанниками специальных детских учреждений. Указаны психолого-педагогические предпосылки восприятия искусства, периоды развития воспитанников школьного возраста, особенности эмоциональной сферы, художественного восприятия детей с учетом этих периодов. Выявлены возможности искусства в формировании творческой деятельности, личностного роста воспитанников специальных детских учреждений, а также совершенствования коммуникативной деятельности, эстетических представлений детей на каждом из этапов их возрастного становления.

Ключевые слова: восприятие искусства, художественное восприятие, воспитанники, специальные детские учреждения.

Fetsenko Ekaterina Sergeevna

Competitor of chair of pedagogy and methodology of professional education Belgorod State Institute of Arts and Culture, Lizakat00@mail.ru, Belgorod

SPECIFICS OF PERCEPTION OF ART BY PUPILS OF SPECIAL CHILD CARE FACILITIES

Abstract. In article theoretical and practical aspects of work with pupils of special child care facilities are considered. Psychologo-pedagogical preconditions of perception of art, the periods of development of pupils of school age, feature of the emotional sphere, art perception of children taking into account these periods are specified. Art possibilities in formation of creative activity, personal growth of pupils of special child care facilities, and also improvement of communicative activity, esthetic representations of children on each of stages of their age formation are revealed.

Keywords: perception of art, art perception, pupils, special child care facilities.

Одна из заметных черт нашего времени – пристальное внимание ученых, педагогов к развитию детей, их возможностей. Большая роль в связи с этим отводится искусству.

Искусство – явление полифункциональное, сложное и многозначное. Оно исследуется философами: Ю. Б. Боревым, М. С. Каганом, Л. Н. Столовичем и др., психологами: Л. С. Выготским, А. А. Мелик-Пашаевым и др., педагогами: Д. Б. Кабалевским, Б. М. Неменским и др.

Искусству принадлежит одно из ведущих мест в воспитании детей, так как через него с особой яркостью раскрывается внутренний мир ребенка, его отношение к явлениям и событиям жизни, радостные и грустные переживания.

Воспитанники специальных детских уч-

реждений (далее – ВСДУ) – это особая категория детей, в работе с которыми искусство является не только одним из способов профилактики и коррекции отклонений в развитии, но используется как средство их личностного и творческого развития, формирования эстетических представлений.

В данной статье мы рассмотрим проблемы восприятия искусства ВСДУ.

Восприятие относится к познавательным процессам, в его основе лежат ощущения. По мнению А.А. Ткемаладзе, восприятие – это определенная ступень чувственного познавательного процесса как отражение человеком предметов при их непосредственном воздействии на органы чувств, в виде целостных чувственных образов [4].

Именно искусство способно отражать

окружающий ребенка мир в чувственно-образной форме. Восприятие искусства требует от ребенка активной мыслительной деятельности, развитого воображения, эмоциональной восприимчивости, способности к соотношению художественных произведений к действительности и к собственному внутреннему миру, к осмыслению произведения в целом.

Специфика проблемы восприятия искусства ВСДУ состоит в том, что эмоциональное и интеллектуальное развитие этих детей протекает своеобразно и со значительным опозданием. В трудах В. Г. Баженова, И. П. Башкатова, Л. И. Божович, М. И. Буянова, Т. Н. Головиной, И.В. Дубровиной, А. И. Захарова, В.П. Кащенко, А. М. Прихожан, В. Н. Сорока-Росинского, Л. М. Шипицыной рассматривались особенности психологии, поведения, обучения и воспитания детей-сирот, «трудных» подростков и детей с проблемами в развитии.

Для ВСДУ характерны следующие особенности эмоциональной сферы и личности: пониженный фон настроения, тенденция к ограничению социальных контактов, сниженная самооценка, иждивенческие установки. Наблюдаются трудности социальной адаптации. У детей развиваются такие эмоциональные особенности, как робость, застенчивость, повышенная впечатлительность, неумение отстаивать свои интересы, обидчивость, замкнутость.

Успех педагогического воздействия средствами искусства зависит от учета возрастных и индивидуальных особенностей детей, так как каждому возрасту соответствует свой уровень развития физического, психологического и социального.

Рассмотрим психолого-педагогические характеристики детей разного возраста и особенности восприятия искусства ВСДУ.

Для правильного управления процессами восприятия искусства ВСДУ появилась необходимость классифицировать периоды развития ребенка. Для нас наибольший интерес представляет периодизация, охватывающая жизнь и развитие детей школьного возраста (6-18 лет), принятая в современной науке. Основу педагогической периодизации составляют стадии физического и психического развития ребенка и условия, в которых протекает воспитание.

Специфика восприятия искусства ВСДУ предусматривает постепенное повышение требований к детям в зависимости от их возраста, усложнения разнообразных видов творческой деятельности, применения современных форм и методов работы.

Первичной и наиболее важной проблемой в процессе восприятия искусства ВСДУ является проблема эмоционального развития воспитанников. Недостаточное эмоциональное развитие ребенка может выражаться в несформированности или неразвитости эмоций, слабо развитого мышления (наглядно-образного, абстрактно-логического, вербального и др.), низкой эрудиции и т.д. Психолого-педагогические исследования уровня и особенностей эмоционального развития ВСДУ выявляют слабо сформированную картину мира, повышенную ситуативность, снижение развития абстрактно-логического и творческого мышления, особенно у детей среднего школьного возраста.

Л. С. Выготский отмечает, что ведущая роль в становлении личности ребенка, регуляции его психических функций принадлежит эмоциональной сфере, именно с этой особенностью психики ребенка связана сила эмоционально-образного воздействия на него искусства [3].

Рассматривая возможности искусства как средства развития ВСДУ, мы говорим об определенной психолого-педагогической деятельности, т.е. совокупности педагогических мер, направленных на исправление нарушений в эмоциональном развитии ребенка.

Как уже указывалось, восприятие искусства ВСДУ происходит согласно их возрастным и психологическим особенностям. Проблема влияния различных видов искусства на личность с учетом ее возрастных особенностей нашла отражение в работах Ю. Б. Алиева, Б. В. Асафьева, В. Н. Шацкой и др.

Рассмотрим специфику восприятия искусства ВСДУ школьного возраста.

Младший школьный возраст (6-10 лет) ребенка связан с решительными изменениями в его деятельности, отношениях с другими людьми. Задача искусства в этот период развить эмоции ребенка и поднять его мышление на качественно новый уровень. В этот период представляется больше воз-

можностей для формирования нравственных качеств и положительных проявлений личности. Сознание ребенка тесно слито с чувственным восприятием мира.

Специфика восприятия искусства ВСДУ этого возраста связана с тем, что дети имеют отклонения в развитии интеллектуальной сферы, у них наблюдается задержка в развитии мышления, эмоций, незрелость саморегуляции. У воспитанников обнаруживается неравномерность развития различных психических функций. Отмеченная «дисгармоничность» ярко проявляется в интеллектуальной сфере. Также у этих детей недостаточно развито наглядно-образное мышление. Необходимое условие формирования мышления в этом возрасте – богатство и разнообразие чувственного опыта, который дети могут приобрести в процессе восприятия искусства. Необходимо задействовать ребенка в творческой деятельности, так как любая форма мышления закрепляется в деятельности. Подобная практика, богатая у ребенка, воспитывающегося в семье, чрезвычайно бедна у ВСДУ [2, с. 78].

Несовершенство эмоционально-волевой сферы обуславливает недостаточно выраженную эмоциональную отзывчивость, неадекватность эмоциональных реакций при восприятии произведений искусств. В процессе восприятия искусства у детей совершенствуются эмоции, благодаря чему им становятся более понятными те эмоции и чувства, которые выражают окружающие их люди – взрослые и сверстники.

Средний школьный возраст (10–15 лет) – переход от детства к юности. В этом возрасте у ребенка продолжается развитие нервной системы, мыслительной деятельности. Правильно организованному воспитанию принадлежит решающая роль. Воспитанник 10–15 лет ориентирован на освоение искусства на уровне его художественно-эстетической сущности, образного строя. Физическое освоение мира сменяется образным взаимоотношением с миром. Активными становятся фантазия и творческое образное созидание, сопровождаемые эстетическими и нравственными переживаниями и сопереживаниями. Для ребенка в этот период важным оказывается развитие образного мышления как самостоятельной и полноценной формы познания, как вида духовного освоения мира

человеком. Одна из серьезных задач педагога – развить у воспитанника способность наслаждаться красотой, как в восприятии, так и в активной творческой деятельности. Тем самым обогащается духовный мир воспитанника, углубляется целостное восприятие им мира.

Старший школьный (подростковый) возраст (15–18 лет) – это период выработки мировоззрения, убеждений, характера и жизненного самоопределения. Это время самоутверждения, бурного роста самосознания, активного осмысления будущего, пора поисков, надежд и мечтаний. Нравственные и социальные качества ВСДУ формируются ускоренными темпами. Появляется стремление выразить свою индивидуальность.

В подростковом возрасте происходит «скачок» в психофизиологическом развитии ребенка. В психике подростка появляются совершенно новые качества – склонность к самоанализу, самоконтролю, возрастает самосознание и т.д. В этом возрасте можно заметить особый интерес к познанию личности других людей, что связано с усилением внимания к самому себе.

В этом возрасте воспитанник ориентирован на восприятие и освоение искусства на уровне его социальных смыслов. Основной формой взаимоотношения с миром становится суждение.

Педагогический процесс формирования эстетического восприятия искусства у ВСДУ в этот возрастной период способствует развитию у них самосознания и самооценки. Подростковый возраст, трудный, критический для любого человека, таит особые опасности для ВСДУ. У этих детей развитие всех аспектов «Я» (представление о себе, отношение к себе, образа «Я», самооценка) существенно отличается от развития этих аспектов у детей из семьи.

Именно недостаточная выраженность представлений о собственных умениях, интересах у воспитанника может предшествовать нормальному протеканию процесса его самоопределения, важного для формирования его личности. Этому процессу может помочь искусство. В искусстве подросток способен выразить себя, и это выражение заслуживает особого внимания со стороны педагога, так как развитие интересов, повышение личностной значимости подростка

– существенная характеристика этого возраста, непосредственно связанная с потребностью в профессиональном и жизненном самоопределении.

Задача формирования и развития эстетического восприятия искусства ВСДУ в этот период связана с воспитанием их самосознания. Без выявления своего «Я», отделения его от внешнего мира и его осознания, духовное развитие личности невозможно.

Таким образом, восприятие искусства ВСДУ оказывает влияние на общее развитие детей. Опыт эмоционально-ценностного отношения человека к жизни, приобретаемый ими в процессе восприятия искусства, позволяет детям производить выбор цели собственной жизнедеятельности.

В процессе восприятия искусства необходимо учитывать законы и условия становления личности ребенка. Общее физическое, психическое развитие ВСДУ отличается от развития их сверстников, растущих в семьях. У ВСДУ отмечаются замедленный темп психического развития, ряд негативных особенностей: низкий уровень интеллектуального развития, бедная эмоциональная сфера и воображение, позднее формирование навыков саморегуляции.

Поведение этих детей характеризуется раздражительностью, вспышками гнева, агрессии, преувеличенным реагированием на события и взаимоотношения, обидчивостью, провоцированием конфликтов со сверстниками, неумением общаться с ними.

В каждом возрастном периоде нами выделены характерные особенности ВСДУ, которые оказывают наиболее существенное влияние на становление психологических новообразований, определяющих уровень развития отдельных психических процессов, личности ребенка в целом, а также на формирование творческой деятельности, задающие перспективу развития на следующих возрастных этапах.

Работа по совершенствованию восприятия искусства ВСДУ, как необходимого элемента в формировании восприятия ребенка в целом, – многогранный процесс. Основной

его целью является способствование достижению средствами искусства художественного творческого развития воспитанников и одновременно исправлению имеющихся у них отклонений.

Занятия искусством позволяют детям приобрести новый опыт. Эти занятия направлены на:

- развитие самоконтроля за эмоциональными проявлениями, принятие собственных эмоциональных реакций;
- развитие адекватных способов эмоционального реагирования;
- развитие способности понимать эмоциональное состояние другого человека;
- развитие адекватной самооценки;
- развитие творческого мышления;
- развитие коммуникативной деятельности детей, чувства эмпатии;
- проработку эмоционально-личностных проблем каждого воспитанника.

Занятия с применением различных видов искусства помогают ВСДУ определить творческие интересы, цели, возможности и пути преодоления проблем, мешающих им (ВСДУ) самостоятельно достигать желаемых результатов в разных областях деятельности.

Использование различных видов искусства в работе с ВСДУ способно развить положительные эмоции, интеллект ВСДУ, чем максимально облегчить путь продвижения детей этой категории в образовании и жизни.

Библиографический список

1. Алиев Ю. Б. Эмоционально-ценностная деятельность школьников как дидактическая основа их приобщения к искусству // Современные проблемы образования. – Тула, 1997. – 298 с.
2. Воспитание и развитие детей в детском доме. – М.: Педагогика, 1996. – 104 с.
3. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. – М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2003. – 512 с.
4. Ткемаладзе А. А. Вопросы эстетического познания. – Тбилиси: Хеловнеба, 1982. – 179 с.
5. Шацкая В. Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества. – М., «Педагогика», 1975. – 200 с.

УДК 130.3; 159.923.2

Серова Ольга Евгеньевна

Кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник ФГНУ «Психологический институт» Российской академии образования, s_olga953@mail.ru, Москва

МЕТАФИЗИЧЕСКОЕ ЕДИНСТВО ЛИЧНОСТИ: ИСТОРИКО ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Аннотация. В статье представлены результаты современного историко-психологического анализа учения о личности В.В.Зеньковского – выдающегося ученика Г.И.Челпанова и представителя блестящей плеяды психологов Русского зарубежья XX в. Зеньковский был создателем универсальной научной парадигмы, логический потенциал которой позволял придать системность «всему содержанию духовной жизни». В инновационной модели личности Зеньковским впервые психофизиологическое и духовное измерения внутреннего бытия были представлены в метафизическом единстве. Им был разработан образец интегративной методологии, в ракурсе которой впервые в поле научного рассмотрения была выдвинута проблема образа Божьего в человеке и ее психологической интерпретации. В статье показано, что учение В.В.Зеньковского, отразившее особенности культуры традиционного психологического мышления, отвечает на актуальный духовно-нравственный запрос к научным исследованиям внутреннего мира человека и содержит качественно новый методологический материал для современных исследователей проблемы личности.

Ключевые слова: личность; психологические теории; православное мирозерцание; субъект психического; образ Божий в человеке; метафизическое единство внутреннего мира.



Serova Olga Yugenievna

Candidate of psychological sciences, Senior researcher of "Psychological institute", Russian Academy of Education, s_olga953@mail.ru, Moscow

METAPHYSICAL UNITY OF THE PERSONALITY: HISTORICAL AND PSYCHOLOGICAL STUDY

Abstract. The paper presents the results of modern historical and psychological analysis of the study of the personality of V. V. Zenkovskiy's – an outstanding G. I. Chelpanov's follower and a representative of the brilliant pleiad of Russian psychologists of XX century. Zenkovskiy was the creator of a universal scientific paradigm, the logical potential of which allowed to systematize «the whole content of the spiritual life». The innovative model of personality, created by V. V. Zenkovskiy firstly presented psychophysiological and spiritual dimensions of inner being as a metaphysical unity. The scientist developed a model of integrative methodology, according to which, the problem of the image of God in a man, and its psychological interpretation was firstly proposed for the scientific review. The paper shows that the concepts of V. V. Zenkovskiy, reflect the characteristics of the traditional culture of psychological thinking, meet the actual spiritual and moral requirements for the research of the inner world of a man, and contain a new methodological material for modern researchers of the problems of personality.

Keywords: personality; psychological theories; orthodox worldview; subject of psychological; image of God in a man, metaphysical unity of inner world.

Проблема личности всегда занимала одно из центральных мест в исследованиях психологов разных школ и направлений в современном научном мире. Она нашла свое

оригинальное отражение в структурных теориях Э. Кречмера, Г. Олпорта, У. Шелдона, Д. Кеттела, Г. Айзенка, психодинамических теориях З. Фрейда, К. Левина, Э. Фромма,

Г. Саливана, К. Хорни, культурно-этнографических В. Вундта, Л. Леви-Брюда, М. Мид, интеракционистских Д. Г. Мида, Д. Дьюи, гуманистических и экзистенциальных К. Р. Роджерса, В. Франкла, Р. Мэя. В советской психологии проблема личности рассматривалась и в общепсихологическом, и социальнопсихологическом, и педагогическом аспектах, и многие выдающиеся ученые – Л. С. Выготский, В. С. Мерлин, В. Н. Мясищев, К. К. Платонов, С. Л. Рубинштейн, Д. Н. Узнадзе, Н. А. Менчинская, Л. И. Божович, А. В. Петровский и другие – внесли весомый вклад в ее изучение. В современных гуманитарных, философских и психологических концепциях личность представлена как «базовая социальная ценность, ради которой осуществляется социальное развитие общества» [1, с. 196]. Однако, «термин “личность”, широко используемый в психологии, многозначно определенный» до сих пор остается «сопротивляющимся» всем определениям [14, с. 215].

В статье мы обратимся к историко-психологическому исследованию этой «вечно живой» проблемы, поскольку уверены, что в результате мы не просто получим еще одно определение личности, но предложим качественно иной методологический материал для ее современных исследователей.

И начнем с того, что проблема личности – это не трудность сегодняшнего дня психологии, это один из самых сложных и сокрытых вопросов в отечественной психологической культуре. Ее генезис восходит к представлениям об ипостасности Лиц Божественной Троицы и святоотеческому учению о богообразности и богоподобии человека. Для культуры православного мышления характерно понятие личности как основы всего сущего. «Ипостась-личность есть самый внутренний принцип Абсолютного Бытия – его начальное и конечное измерение», и в человеке, образе Личного Бога, принцип личности – «есть самый “сокровенный сердца человек в нетленной красоте <...> что драгоценно перед Богом»» [15, с. 181]. Но несмотря на признание онтологической значимости данного принципа Отцы и Учителя церкви не оставили развернутого учения о личности. Не в последнюю очередь это связано с существованием тончайших смысловых дефиниций между понятиями полноты

подобия и слияния с Богом до неразличимости, едва доступных осознаю адекватно. Проблема онтологической и психологической сложности диалектики личного начала (божественного и человеческого) в контексте отечественной гуманитарной науки была впервые поставлена в учении А. С. Хомякова, И. В. Киреевского; получила развернутую авторскую интерпретацию у Н. А. Бердяева. Но интеллектуально и нравственно укорененные в традициях самобытной русской мысли труды родоначальников славянофильства Хомякова и Киреевского практически не используются в методолого-содержательном поле отечественной научной психологии, а более известные (хотя вряд ли многим) работы Н. А. Бердяева требуют очень критичного отношения к себе.

В ракурсе духовно-нравственной методологии традиционного отечественного психологического мышления подходил к исследованию проблемы личности Василий Васильевич Зеньковский (1881–1961) – выдающийся ученик основателя системы научной психологии и психологического образования в России Г. И. Челпанова. Но как следствие трагических событий 1917 года имя Зеньковского в большей мере сегодня известно как представителя блестящей плеяды богословов, философов и психологов Русского зарубежья XX века.

Для В. Зеньковского проблема личности была реально исполнена жизненно важного смысла: именно «размышления над понятием “личности”», привели его к существенной переоценке установок своего мировоззрения в юности [3, с. 251], а это значит, что искомое смысловое поле не только было продумано, но прочувствованно им в живом непосредственном опыте. Все творчество ученого, по существу, представляет собой единый континуум рассмотрения проблемы личности в различных аспектах. Но в каком бы ракурсе эта проблема не выдвигалась – в философском, психологическом или педагогическом – ее анализ носил отпечаток уникальности созданного им творческого подхода, все составляющие которого были связаны в органическое единство идеалами православного мирозерцания В. Зеньковского. Потому интересы его как ученого были направлены не просто на решение научных проблем, а имели сверхрациональную

«устремленность к одной цели – познать человека и его духовные, творческие возможности как путь преобразования личности и мира» [2, с. 36]. Существенно переработав и обогатив на основе святоотеческого учения свои научно-психологические представления, Зеньковский осуществил попытку логического оформления универсальной научной парадигмы («план Логоса»), которая обладала логическим потенциалом для «придания системности всему содержанию духовной жизни». Замысел восстановления плана Логоса, в котором все, что «рождается из глубины духа... должно вместиться в систему и найти в ней свое место» [4, с. 16–17], был воплощен в трудах «История русской философии» (Париж, 1948), «Основы христианской философии» (Франкфурт-на-Майне, 1961–1964).

Как психолог В. Зеньковский обратился к исследованию того уровня личного бытия, рассмотрение которого было сопряжено с максимальным приближением к предельной грани познания, но все же оставляло возможность для научного описания на языке философской (метафизической) психологии. Уже в диссертации 1914 года он предпринял рассмотрение личности не просто как одной из психологических категорий, но как духовной (идеальной) причины индивидуальной психологической жизни, которая всегда сохраняет свою «непроизводность и (логическую) трансцендендентность» и сообщается психике «лишь через особый духовный опыт» [12, с. 434]. Именно диссертацию «Проблема психической причинности», где он впервые обосновал свое понимание личности, В. Зеньковский назвал «самой удачной, философски содержательной» из своих работ в дневниковых записках 1950 года [3, с. 304].

Статус психического в концепции В. Зеньковского очень высок. Психика (психическое) не случайно определялась им как основное и существенное свойство мировой жизни. Это определение исходило из характерного для христианской культуры представления о том, что мир дан человеку как факт его психологии: все переводится на психический язык «и над этим только психическим материалом мы работаем и только чрез его разработку стремимся приблизиться к истине» [13, с. 39]. Структура

психики была представлена В. Зеньковским как иерархическая: человек вообще построен не гармонически, а иерархически, считал он. В топографии психического Зеньковский выделял уровни сознания и подсознательного. Однако, обращаясь к размышлениям о темных и таинственных глубинах человеческой психики, он не поддавался зову этой бездны (подобно многим своим современникам психологам). Зеньковский одним из первых попытался выстроить психолого-педагогическую систему как действенный способ преодоления ее власти, помогающий восхождению личности к вершинам христианской любви и «восстановлению утраченного единства человеческого духа» [9, с. 237].

Внутри активной целостности внутреннего бытия В. Зеньковский различал действие сферы «смыслов» (идеи, мысли) и «ценностей» (истина, святость, добро, красота) или сверхпсихического, но существующего как интрапсихическое в психическом и соотносимого с представлением о проявленности духа в душе. По мысли ученого (ср. с учением Э. Гуссерля), духовное разнородно с душевным, но не может иметь существования вне психической оформленности (восприятие, образы и т.д.). «Чистой духовности, свободной от психической ткани, мы в себе не находим – но если жизнь духа и проявляется лишь внутри психической сферы, то она все же не от нее, она не выводима из психики, образуя особый этаж бытия», – писал Зеньковский [5, с. 215]. Идеальному – истине, или добру, или красоте – нельзя, считал он, приписать самостоятельность существования или положение «вне реальности» (ср. толкование ценностей у Канта и эйдосов у Платона), «они суть явления в мире Бога, суть формы его самооткровения», потому «сферу ценностей нельзя мыслить вне Бога», она «сопринадлежит миру как явления Божественных энергий» [7, с. 216].

По выводам В. Зеньковского, анализ энергийной динамики психического или собственно процесса внутренней жизни, необходимо подводил к предположению о наличии некоей основы – особой исходной направленности на трансформацию внутренних связей, существующую как данность по отношению к любому моменту субъективного поля. Эту «преднаходимую» активность психики Зеньковский обозначил как

творческую инициативу души. Она рассматривалась ученым в качестве созидательной активности, поскольку все, что в душе происходит, «никогда не остается чисто рецептивным переживанием», писал он. По отношению к экстернальным варьирующимся факторам душа осуществляла деятельность формирующего воспринимаемую информацию начала, т.е. она была свободна в действиях над собственным содержанием и индивидуальна в организации форм этого содержания.

В динамическом процессе, созидаемом творческой инициативой души, В.Зеньковский выявил генерализующую устремленность к центру. Таким образом, в психическом «потоке» переживаний, чувств, восприятий, мыслей (по У. Джемсу), ученым была выделена центральная сфера. «Центрированной» признавалась им любая психика, но доказывалось, что только на уровне человека центральное ядро обладает качеством быть «субъектом» переживания. В дочеловеческом (животном) бытии есть природа, имеющая субъектом «существо», но не личность. «Всякая живая индивидуальность», – писал он, – «есть действительно Person (“существо”), хотя и не Personlichkeit (личность), – но Person носит в себе зачаток личности (ипостаси), которая, однако никогда не актуализируется сама по себе» [7, с. 214].

В.Зеньковский в высшей степени был корректен в оценках при рассмотрении проблемы личности и индивидуальности. Еще в 1911 г. им была опубликована статья «Принцип индивидуальности в психологии и педагогике» [10], в которой он констатировал, что индивидуальное бытие не доступно чувственному познанию и для психологии представляет собой факт, необъяснимый по своему происхождению. Определенным познавательным потенциалом обладает в этом отношении метафизический подход философии [Приводится по: 2, с. 10].

В метафизической реальности личности ученый выявил две стороны и в психолого-философском анализе рассматривал личность а) как объективную основу и единство психических процессов и б) как самобытно существующую в работе своего самосознания.

Личность, или я человека подчеркивал он, всегда есть психический опыт (переживание), но никогда не свойство этого опыта,

т.е. личность не конструируется в процессе накопления психического опыта.

Личность есть и комплекс повторяющихся однородных – стабильных – переживаний, и (одновременно) комплекс случайных переживаний – как мелких, так и серьезных, – создающих неповторимость каждой личности или ее индивидуальность. И если личность не утрачивается при кризисных состояниях, связанных с диссоциацией я или в экстагических состояниях, то индивидуальность в результате переживания такого опыта трансформируется, т.е. возникает новая индивидуальность.

Как единство самосознания личность организуется в действительную цельность самосознанием, однако, личность и самосознание не тождественны. Потому, эмпирическое я – это проявление личности (одно из многих), но основание индивидуальности. Эмпирическое я не самосуцно и выступает как производное некоей основы, того, что Зеньковский назвал «реальным я». Именно реальное я есть корень и центр психической жизни, ее организующая основа, сила и источник психической энергии.

Наличие внутреннего ядра дается человеку в опыте как переживание я, сознание я, или, как называет автор, «чувство я». Деятельность эмпирического я, протекает как самопознание; деятельность реального я – как самосознание. Чувство я при этом выступает конститутивным элементом всего психологического опыта.

Таким образом, реальное я полагалось В.Зеньковским в качестве внутренней, психической стороны эмпирического я. Но поскольку по закону бытия, актуальное психическое явление всегда имеет свою причину в явлениях более высокого порядка, причиной душевных явлений ученый назвал духовную субстанцию, следовательно – духовная субстанция выступает субъектом психической жизни. Именно духовная субстанция есть та формирующая сила, которая поддерживает живое единство психики и телеологически определяет ее жизнь. Однако, выступая основанием психической жизни, сама духовная субстанция не может быть полностью выражена в психологических понятиях.

Если обратиться к формулировке искомого понятия на данном уровне анализа, то зафиксируем общую мысль В.Зеньковского:

личность есть духовная субстанция, являющаяся началом душевной жизни, проявляющая себя в деятельности реального и эмпирического я; личность есть субъект психического, полностью невыразимый на языке психологических понятий.

Доказав, что личность – это духовный корень души человека, В.Зеньковский далее развивал свое понимание проблемы в ракурсе убеждения, что «человек становится личностью только потому, что Христос “просвещает всякого человека”» (Ин. 9) [7, с. 314]. В его учении это утверждение исполнено глубочайшего смысла – и онтологического, и психологического, и гносеологического. Следуя ему в своих критических размышлениях о личности, Зеньковский постепенно поднимается и над проблемой сложности ее терминологического выражения, и над вопросом тонкого различения в понимании онтолого-психологических явлений, и всего того, что может быть рассмотрено в фокусе представлений о свойствах самой души и признаков ее деятельности. Ученый выходит на уровень вопроса об особом действии Бога в душе человека, или об образе Божиим в нем (1930). Подчеркнем, что Зеньковским был первым богословом и философом, который этот догматический вопрос выдвинул в проблемное поле психологии.

Придавая догматическим учениям о «подобосущии» и «единосущии» человека осевое значение для правильной постановки и разрешения проблем психологии, ученый писал, что весь материал ее достижений (как естественнонаучного, так и объективно-идеалистического направлений) может быть содержательно соотнесен только с проблемой «подобосущия». Вопрос «единосущия» и идея образа Божия в человеке никогда не подвергалась в истории познания достаточному рассмотрению. Однако, по мысли В.Зеньковского, эта идея на современном этапе развития психологии приобретает для нее – как науке о душе, т.е. о существенной стороне человека – значение не просто регулятивной, но собственно конститутивной идеи. Развивая концепцию иерархического строения души Зеньковский в свое время подчеркнул сделанный им вывод о «центральности» в человеке духовной жизни [5]. Тем самым в 1929 году он предложил ключ к разрешению поставленной позднее – в 1931

году – проблемы образа Божия в человеке.

Конечно, образ Божий следует связывать с понятием о существенном и непреходящем в душе человека, но искать его необходимо через представление о стержневом характере постоянно протекающего процесса духовной жизни. И В.Зеньковский приходит к следующим уникальным методологическим выводам: образ Божий есть «не статическое, а динамическое начало»; он не может быть понимаем субстанционально (как некое строение или функция души); он выражает себя как способность души к вечной духовной жизни и искание Безусловного неотразимо присуще нашей душе. «Это свойство души потому и есть образ Божий*, что в Боге Бесконечная Жизнь есть в полноте и действительности, в человеке же, как тварном существе, может быть только ее образ, иначе говоря, в нем дана та же жизнь, но не в реальности, а в искании, являющем тот же “образ” бытия, как и в Боге. Направленность на Безусловное в человеке есть дар Божий. Ибо лишь Бог и мог дать нам такое свойство. Никакая эволюция тварного мира не могла бы родить томление о бесконечном, если бы это томление не было порождено в нас самим этим Бесконечным» [6, с. 153].

Из учения о динамической природе образа Божия, носителем которой является духовная жизнь в человеке, выводимо и новое понимание личности.

Личность есть проявление живой связи человека с Богом; личность не замкнута в себе, она не обладает «бесконечностью» как свойством, но обладает способностью выходить за пределы тварного мира в силу направленности на Бесконечное, на поиск Бога; личность жива в меру своей проницаемости для безостановочного потока духовной жизни.

Вследствие обращения к идее образа Божия в человеке психологические категории, разработанные В.Зеньковским еще в магистерской диссертации, получили свое наполнение реальным жизненным содержанием. Не случайно сам он писал, что только «откровение об образе Божиим в человеке», помогает «понять живую силу вечности, изнутри определяющую духовную жизнь в

* Здесь и далее в цитате курсив В. В. Зеньковского. – *О.С.*

нас», и лишь в свете этого откровения становится понятна реальность и действительность вечности, «беспрерывно светящейся в эмпирических явлениях», составляющих фактологическую цепь земного существования человека. Однако, «не сама по себе духовная жизнь в нас, но понятая лишь как образ Божий, как видение Бога и искание Его, договаривает тайну человека...» [6, с. 162] и проясняет основание его как личности.

В заключение подчеркнем очень ценное для психологической науки общее положение в исследовательском подходе В.Зеньковского: представление о личности не имеет здесь ни малейшего оттенка экстатической отвлеченности духа от тела – «не только “дух”, высшие духовные функции неразрывно связаны со всей полнотой душевной жизни, – но они (через душу) связаны и с телом» [6, с. 66]. В предлагаемой Зеньковским модели личности (если говорить современным языком) отчетливо выражен принцип метафизического единства человека и его учение стало нравственно-психологическим средоточием именно такого понимания цельности личностного бытия.

Учение В.В.Зеньковского о личности, отразившее особенности культуры традиционного психологического мышления, сегодня отвечает на актуальный духовно-нравственный запрос, предъявляемый со стороны современного социума к научным исследованиям внутреннего мира человека, и содержит качественно новый методологический материал для современных исследователей проблемы личности.

Библиографический список

1. Еникеев М. И. Психологический энциклопедический словарь. – М.: Проспект, 2010. – 557 с.

2. Зеньковский В. В. Путь к идейному синтезу и единству.– Т. 1: О русской философии и литературе: статьи, очерки, рецензии (1912– 1961) // Сост., подгот. текста, вступ. ст., и примеч. О.Т.Ермишина. – М.: Русский путь, 2008. – 448с.

3. Зеньковский В. В. Из моей жизни // Вестник РХД. – 2002. – № 183. – С. 303–332.

4. Зеньковский В. В. История русской философии: в 2 т. – М.; Ростов-н/Д.: Феникс, 1999. – Т.1. – 544с.

5. Зеньковский В. В. Об иерархическом строе души // Научные труды Русского Народного университета в Праге. – Прага, 1929. – Т. 2. – С. 235–250.

6. Зеньковский В. В. Об образе Божием в человеке // Вопросы философии. – 2003. – № 12. – С. 147 – 162

7. Зеньковский В. В. Основы христианской философии. – М.: Канон+, 1999. – 560 с.

8. Зеньковский В. В. История русской философии: в 2 т. – Л.: Эго, 1991. – Т.2. – Ч.2. – 450 с.

9. Зеньковский В. В. Православие и русская культура // Проблемы русского религиозного сознания. – Берлин, 1924. – 356 с..

10. Зеньковский В. В. Принцип индивидуальности в психологии и педагогике // Вопросы философии и психологии. – 1911. – Кн. 108. – 855 с.

11. Зеньковский В. В. Проблема бессмертия у Л.Н.Толстого / В.В.Зеньковский. Собр. соч.: в 2 т. – М., 2008. – Т.1: О русской философии и литературе: статьи, очерки, рецензии (1912– 1961) / Сост., подг. текста, вступ. ст., примеч. О.Т.Ермишин. – 448 с.

12. Зеньковский В. В. Проблема психической причинности. – Киев: тип. Императ. ун-та св. Владимира, 1914. – 435 с.

13. Михаил (Грибановский), иерм. Истина Божия. Опыт уяснения основных христианских истин естественной человеческой мыслью. – СПб., 2004. – 321 с.

14. Свенцицкий А. Л. Краткий психологический словарь. – М.: Проспект, 2011. – 512 с.

15. Софроний (Сахаров), архм. Видеть Бога как Он есть. – М.: Отчий дом, 2000. – 250 с.

Донцов Андрей Владиславович

*Преподаватель кафедры «Профессиональное образование, педагогика и психология» СГУПС,
andrew.dontsov@front.ru, Новосибирск*

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ РЕЛИГИОЗНОСТИ КАК ЛИЧНОСТНОГО КАЧЕСТВА

Аннотация. В статье делается попытка сопоставить портрет современного верующего с традиционным его пониманием. Также, автор анализирует взаимосвязь между термином «религиозность» и другими терминами, описывающими зависимость личности от культуры: «базовая личность», «модальная личность», «ментальность». Результаты анализа ложатся в основу эмпирического исследования, охватившего 121 человека. Основой для выделения контрольной и экспериментальной групп стало отношение к религиозным традициям и ритуалам. Семь психодиагностических методик были подобраны так, чтобы выявить различные особенности ценностно-мотивационной сферы. Их данные были обработаны при помощи методов математической статистики «критерий Т Стьюдента» и «факторный анализ». В результате, автором была выявлена и показана взаимосвязь религиозности с рядом особенностей ценностно-мотивационной сферы и типом менталитета и сформулированы новые проблемы в данной области исследования.

Ключевые слова: религиозность, ценностно-мотивационная сфера, менталитет, психология религии, христианская психология.

Dontsov Andrey Vladislavovich

Teacher of the Department of Professional Education, Pedagogics and Psychology at the Siberian Transport University, andrew.dontsov@front.ru, Novosibirsk

MODERN CONDITION OF RELIGIOSITY AS A PERSONAL QUALITY

Abstract. The paper presents the comparison of the image of a modern believer with its traditional understanding. The relationship between the term «religiosity» and other terms that describe the dependence of an individual on the culture: «basic personality», «modal personality», «mentality» is analyzed. The analysis made the basis for the empirical study, involving 121 people. The identifying the control and experimental groups was based on the attitude to the religious traditions and rituals. Seven psychodiagnostic methods were chosen to identify different parameters of value-motivational sphere. The data was processed using statistical methods «criterion T-Student» and «factor analysis». As a result, the relationship of religiosity with a number of features of value-motivational sphere, and the type of mentality has been identified, and new problems in this area of research have been revealed.

Keywords: religiosity, motives and values, mentality, psychology of religion, Christian psychology.

В последнее время появляется всё большее количество исследований, свидетельствующих о росте числа верующих, в том числе и среди молодёжи [1; 5]. Эти данные актуализируют и новые вопросы. Во-первых, кроме мнения о подлинном духовном возрождении в России, выдвигается и предположение о формировании современной религиозности по новому образцу, который не совпадает с традиционным значением данного понятия. В частности, по мнению некоторых авторов, роль веры как

таковой отходит на второй план, а её место занимает принадлежность к определённой культуре, связанной с тем или иным вероисповеданием (православием, исламом и т.д.). Отдельные исследователи предполагают даже, что имеет место факт появления новой обрядовости, изменения вероучения существующих традиционных религий [3; 5]. Во-вторых, до сих пор дискуссионным остаётся вопрос об определении содержания религиозности как таковой и отношений данного понятия с такими категориями и явлениями,

как религиозное самоопределение, участие в обрядах, посещение храмов и т.д., важным является также понимание личностных коррелятов религиозности.

Не вызывает сомнений, что религия является высоко значимым институтом социализации, важной стороной совокупного культурного облика социума. Таким образом, она служит индикатором социокультурных оснований жизни общества и оказывает влияние на его ценностные приоритеты и другие личностные качества. Соответственно можно предположить, что изменение формы религиозности повлечёт за собой и изменения в психологическом портрете каждого отдельного индивида, принадлежащего данному социуму.

Подтверждающие это предположение данные можно найти у ряда авторов, предметом исследований которых является как собственно религиозное мировоззрение, так и культурная среда в целом. В этой области, как известно, одними из первых стали работы В. Вундта, С. Холла, Ф. Боаса, впоследствии продолженные М. Мид, Р. Линтоном, А. Кардинером, Д. Мацумото и другими. Для описания культурнообусловленных личностных качеств одним из первых было использовано понятие *базовой личности* как структуры, формируемой в контексте определённой культуры и общей для всех её представителей [6]. Затем оно было заменено иным, статистическим понятием *модальная личность* [6], обозначающее наиболее часто встречающийся в рамках данной культуры личностный тип. Со временем, некоторые исследователи стали предпринимать также попытки заменить и это понятие.

Так, этнопсихологами был предложен термин *ментальность*, трактуемое изначально как «система образов, ...которые ... лежат в основе человеческих представлений о мире и о своём месте в этом мире и, следовательно, определяют поступки и поведение людей» [цит. по 6, с. 151]. Как отмечают исследователи, в отечественной науке наиболее близки к нему понятия *мировоззрение*, *миропонимание*, *менталитет*. Причём большая часть российских публикаций в данной области так или иначе затрагивает вопросы религии как важного фактора становления личности, того или иного менталитета, мировоззрения.

Другой аспект этих исследований учитывает конкретную специфику развития российского общества, сложность и неоднородность его структуры, что выражается в идее поливариантности мировоззренческих оснований, свойственных современному российскому этносу, и отвечает основным принципам исследования развитых обществ. Так, например, Ю. В. Печин, Н. Я. Большунова пишут о трёх типах общественных идеалов, служащих, соответственно, основаниями трёх типов мировоззрения: христианском, советском и либеральном [2; 4], В. Е. Семёнов предлагает концепцию полиментальности общества, куда входят четыре основных менталитета: православно-христианский, коллективистско-социалистический, индивидуалистско-капиталистический, криминально-мафиозный, а также пятый, диффузный псевдоменталитет, характеризующийся мозаичностью и фрагментарностью. Автор указывает: «В реальности существует своеобразные переходные, промежуточные умонастроения между каждой парой смежных базовых менталитетов» [5, с. 402]. Так или иначе, очевидно, что отношение к религии прочно связывается с определённым типом менталитета человека.

Одним из центральных аспектов личности является её ценностно-мотивационная сфера, она же, по мнению исследователей, выступает в тесной связи с менталитетом. В. Е. Семёнов определяет менталитет как «исторически сложившееся групповое долговременное умонастроение, единство (сплав) сознательных и неосознанных ценностей, норм, установок в их когнитивном, эмоциональном и поведенческом выражении» [5, с. 401]. Для того чтобы прояснить особенности смысловой, ценностно-мотивационной сфер людей, приобщённых к тому или иному вероисповеданию, отличающие их от нерелигиозных, нами было предпринято эмпирическое исследование.

Всего в исследовании приняло участие 121 человек. Экспериментальная группа (n = 43) представлена молодыми людьми обоего пола, в возрасте от 18 до 30 лет (средний возраст 23,6 лет), которых можно охарактеризовать как воцерковленных (т.е. идентифицирующие себя как верующие, посещающие храм раз в неделю и чаще, регулярно молящиеся и читающие

священные книги, соблюдающие большинство ритуалов). В частности, 22 человека – прихожане православной церкви в честь иконы Божией Матери Знамение-Абалацкая (г. Новосибирск), 13 человек – прихожане католического Кафедрального собора Преображения Господня (г. Новосибирск) и 8 человек – прихожане православной церкви Рождества Иоанна Предтечи (г. Куйбышев, НСО). На проведение исследования было получено разрешение настоятелей храмов.

Состав контрольной группы включил в себя молодых людей обоего пола ($n=78$), преимущественно студентов, аспирантов и преподавателей ГОУ ВПО «Новосибирский Государственный Педагогический Университет» и ФГОУ ВПО «Новосибирский Государственный Аграрный Университет». Возрастные рамки группы – от 18 до 28 лет (средний возраст 21,2 года). Ключевым критерием для формирования группы стало редкое посещение её участниками храмов.

Исходя из целей исследования, нами был подобран соответствующий психодиагностический инструментарий. Всем испытуемым были выданы индивидуальные бланки с напечатанным текстом методик. Исследование проводилось анонимно, в письменной форме.

Было использовано семь методик: «Диагностика парциальных позиций интернальности – экстернальности личности» Е. Ф. Бажина и др., «Ценностные ориентации» Ш. Шварца, «Определение жизненных ценностей личности (Must–тест)» П.Н. Иванова, Е.Ф. Колобовой, «Диагностика полимотивационных тенденций в «Я-концепции» личности» С.М. Петровой, «Методика исследования макиавеллизма личности» В. В. Знакова, «Тест-опросник уровня индивидуальной религиозности» Ю. В. Щербатых, «Шкала религиозной ориентации» Г. У. Олпорта и Д. Росса. Математическая обработка результатов проводилась в два этапа.

На первом этапе данные по методикам ТОР Ю. В. Щербатых и «Шкала религиозной ориентации» Г. У. Олпорта, Д. Росса были проверены на нормальность распределения и обработаны при помощи статистического t -критерия Стьюдента. Обработка осуществлялась в пакетах программ Microsoft Excel и AtteStat. Были получены следующие результаты: по всем шкалам методик были получены достоверные различия на

уровне значимости $p \leq 0,001$. Причём, данные распределились следующим образом: представители экспериментальной выборки получили большие показатели по шкалам «Гносеологические корни религиозности и склонность к идеалистической философии», «Тенденция искать в религии поддержку и утешение», «Внешние признаки религиозности», «Тенденция верить в Творца и признавать существование высшей силы, создавшей мир», «Наличие религиозного самосознания» и «Отношение к религии как образцу моральных норм поведения» методики ТОР. Представители контрольной группы получили более высокие показатели по шкалам «Отношение испытуемого к магии», «Интерес к «псевдонауке»» методики ТОР, а также шкалам «Внешняя религиозность», «Внутренняя религиозность», «Общая религиозность» опросника Оллпорта-Росса. Относительно методики «Шкала религиозной ориентации» следует упомянуть, что низкие показатели по шкале внутренней религиозности, напротив, свидетельствуют о высокой выраженности внутренне религиозной позиции личности, глубоком принятии религиозной системы ценностей. Низкие показатели по всем трём её шкалам соответствуют, согласно исследованиям И. М. Богдановской, последовательной внутренней религиозности [1]. Таким образом, тех прихожан, которые, стремясь к Богу, организуют свою жизнь созвучно церковным предписаниям, или, пользуясь религиозным термином, воцерковленных, можно охарактеризовать следующим образом. Их обращение к религии является осознанным и ответственным, она занимает центральное место в ценностно-мотивационной сфере личности и преобразует все остальные мотивы и побуждения. Миропонимание таких людей в значительной мере основано на религиозных источниках, включая знания о Боге, сотворившем мир, идеальном мире, смысле человеческой жизни – это же способствует принятию религиозных предписаний в качестве морально-нравственных ориентиров и соответствующему поведению. Кроме того, в сложные жизненные моменты вера помогает им найти утешение.

На основании этих данных можно сделать вывод о том, что формальные признаки, такие как частота посещения храма, отправленние ритуалов, соблюдение молитвенной

практики, чтение религиозной литературы, могут служить также и маркёром определённых внутренних качеств, интериоризации религиозных установок, особого, религиозного, типа мышления. Кроме того, вполне очевидна нецелесообразность заявлений о возникновении новой религиозности, нового православия, поскольку составленный на основании эмпирического материала портрет религиозной личности вполне укладывается в её стандартное понимание, изменяясь в пределах допустимого.

На втором этапе математической обработки была проведена факторизация полученных данных с использованием вращения по методу варимакс. Факторный анализ осуществлялся при помощи программного пакета SPSS 17.0. Благодаря этой операции были выявлены некоторые типы личности, основывающиеся на тех или иных особенностях ценностно-мотивационной сферы, включая религиозные ценности.

1) «Внутренне религиозный человек» (см. табл.1).

Фактор описывает тип личности, ориентированной на спокойную, безопасную и упорядоченную общественную жизнь, воздерживающейся от потенциально вредоносных действий. Большое значение придаётся следованию традициям как упорядочивающему фактору, в том числе и религиозным.

Высоко ценится успешность группы, с которой соотносит себя данный индивид. Кроме того, в основу мировоззрения данных людей включена религиозная картина мира. Этот фактор соответствует христианскому типу личности [4; 5], ориентированному на стабильность общества.

2) «Авторитарная религиозность» (табл. 2).

Для такого человека характерна идентификация себя с определённой конфессией. В то же время, ему присуща ориентация на жёсткий, авторитарный или тоталитарный вид общества, на чёткую иерархию отношений, в которой сам индивид, принадлежащий к данному типу, стремится занять верхние положения. Ещё одним важным элементом картины мира, описываемой данным фактором, является вера в Творца – возможно, это непосредственно влияет и на предпочтения формы устройства общества, отражая высказанную в Рим. 13, 1 мысль «Всякая власть от Бога».

3) «Открытый обыватель» (табл. 3).

Религиозные мотивы присутствуют в структуре ценностно-мотивационной сферы лишь в форме внешней религиозности, при которой религия интересует человека как способ достижения других, не связанных с нею целей. Можно предположить, что это, в первую очередь, коммуникативные цели. Для такого типа личности характерно стрем-

Таблица 1 – Структура фактора личностных черт «Внутренне религиозный человек»

Переменные и их факторная нагрузка (прямая корреляция)	Переменные и их факторная нагрузка (обратная корреляция)
Социальная культура 0,794 Социальность 0,790 Безопасность 0,761 Поддержка традиций 0,756 Ограничительный конформизм 0,698 Духовность 0,665 Зрелость 0,562 Вера в существование Творца 0,457 Религия как образец моральных норм 0,424 Философские корни религиозности 0,405	Внутренняя религиозность 0,506 Общая религиозность 0,436

Таблица 2 – Структура фактора личностных черт «Авторитарная религиозность»

Переменные и их факторная нагрузка (прямая корреляция)	Переменные и их факторная нагрузка (обратная корреляция)
Власть и влияние 0,486 Вера в существование Творца 0,464 Религиозное самосознание 0,453 Известность 0,411	Свобода, открытость и демократия в обществе 0,502 Служение людям 0,449

лением к стабильности в обществе, способом и ценным результатом достижения которой является качественное выполнение каждым своей общественной функции. Этот фактор в большей степени соответствует коллективистскому типу личности [4; 5], ориентированному на безопасность общества и контакты с окружающими.

4) «Либеральный потребитель» (см. табл. 4).

Фактор описывает человека, ориентированного на самоутверждение, яркую насыщенную жизнь, поиск острых ощущений (в том числе и при помощи различных мистических увлечений) и, фактически, антагонистичен религиозным ценностям. Глубина религиозной жизни скорее расценивается как ограничивающая более ценные потребности в свободе, новизне, самопрезентации, а потому отвергается, заменяясь своей внешней имитацией. Этот фактор соответствует либеральному мировоззрению, менталитету [4; 5].

5) «Гуманистически ориентированный» (табл. 5).

Для данного типа личности характерно стремление к общению, он воспринимает людей как неповторимых, изначально добрых и нравственных существ, получает удовольствие от межличностных контактов. Нормы и нравственность представляются такому человеку чем-то самим собой разумеющимся, выражающими человеческую сущность. Этот фактор представляет собой идеал гуманистического понимания человека, спроецированный, в большей степени, на межличностную сферу.

6) «Скептический потребитель» (табл. 6).

Такой человек склонен воспринимать жизнь скорее в мрачных тонах. Из-за отсутствия надежд на будущее он стремится прожить жизнь, словно яркая бабочка, выделяющаяся своей пестротой и забываясь в получении удовольствий.

Таким образом, наше исследование позволило установить следующее:

Во-первых, выявлено соответствие между частым посещением церкви, участием в ритуалах, молитвенных практиках и т.д. и наличием глубоко интериоризованной религиозной картины мира, включением религиозных мотивов в ценностно-нравственную сферу личности и их влиянием на прочие личностные структуры. Это показывает преждевременность предположений о воз-

никновении нового типа религиозности, изменении традиционных вероучений, поскольку воцерковленные прихожане, составляющие ядро паствы, вполне соответствуют классическому пониманию «верующего».

Во-вторых, посредством факторного анализа обнаружены некоторые содержательные особенности религиозности как качества личности. В частности, было выявлено несколько характерных типов личности, основанных на предпочтении одних ценностей другим. Результатом первичной обработки стали генеральные факторы, получившие условные названия «Духовный традиционалист» и «Социально адаптированный». Применение вращения по методу варимакс позволило конкретизировать эти компоненты в более специфичные подтипы: «Внутренне религиозный человек», «Авторитарная религиозность», «Открытый обыватель», «Либеральный потребитель», «Гуманистически ориентированный», «Скептический потребитель». Некоторые из выявленных типов и подтипов соответствуют выделяемым рядом учёных базовым мировоззренческим типам, типам менталитета [2; 4; 5] (например, «Внутренне религиозный человек» соответствует православно-христианскому менталитету, «Либеральный потребитель» – либерально-потребительскому и т.д.), другие же, вероятно, представляют собой их переходные формы.

Другими словами, полученные данные позволили выявить конкретное преломление идеально-философских оснований различных мировоззренческих типов через российскую действительность, эмпирическим путём вскрыть соответствующие им психологические черты, а с другой стороны – определить влияние приобщения к традиционной религии на личность. Тем не менее, в данном направлении предстоит проделать ещё значительную работу как для анализа динамики соотношения различных типов менталитетов в масштабе современного российского общества, так и для определения более чётких различий между разными уровнями включённости индивида в религиозный контекст.

Библиографический список

1. Богдановская И. М. Смысловая организация современного религиозного опыта личности: дис. ... канд. психол. наук. – СПб: Российский государственный педагогический университет им.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Таблица 3 – Структура фактора личностных черт «Открытый обыватель»

Переменные и их факторная нагрузка (прямая корреляция)	Переменные и их факторная нагрузка (обратная корреляция)
Безопасность 0,612 Внешняя религиозность 0,581 Межличностное общение 0,512 Общая религиозность 0,466 Познавательная мотивация 0,458 Трудовая мотивация 0,404	-

Таблица 4 – Структура фактора личностных черт «Либеральный потребитель»

Переменные и их факторная нагрузка (прямая корреляция)	Переменные и их факторная нагрузка (обратная корреляция)
Достижения 0,806 Наслаждение 0,785 Самоопределение 0,706 Социальная власть 0,675 Интерес к псевдонауке 0,666 Общая религиозность 0,612 Внутренняя религиозность 0,609 Стимуляция 0,595 Эгоцентрическая мотивация 0,481 Интерес к магии 0,475 Зрелость 0,440 Внешняя религиозность 0,437 Автономность 0,409	Религиозная жизнь 0,586 Тенденция искать в религии поддержку 0,535 Религиозное самосознание 0,509 Философские корни религиозности 0,499

Таблица 5 – Структура фактора личностных черт «Гуманистически ориентированный»

Переменные и их факторная нагрузка (прямая корреляция)	Переменные и их факторная нагрузка (обратная корреляция)
Позитивное отношение к людям 0,569 Нормативная мотивация 0,545 Коммуникативная мотивация 0,522 Стремление к превосходству 0,477 Нравственная мотивация 0,422	Макиавеллизм 0,497

Таблица 6 – Структура фактора личностных черт «Скептический потребитель»

Переменные и их факторная нагрузка (прямая корреляция)	Переменные и их факторная нагрузка (обратная корреляция)
Привлекательность 0,597 Мотивация индивидуализации 0,515 Гедонистическая мотивация 0,435	Оптимистическая мотивация 0,462 Интерес к магии 0,437

А. И. Герцена., 2002. – 217 с.

2. Большунова Н. Я. Проблема характера: традиции и современность. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2011. – 235 с.

3. Исакова Н. В. Традиционная культура и ценностные приоритеты мировоззрения. – №4, С. 27–31.

4. Печин Ю. В. Ценностные основания мотивации личности (на материале исследования труда горожан-дачников): автореферат дис. ... канд.

психол. наук. – Новосибирск, 2008. – 24 с.

5. Семёнов В. Е. Особенности российской полиментальности в контексте развития страны // Общество и социология: новые реалии и новые идеи. СПб: Социологическое общество им. М. М. Ковалевского, 2002. – С. 227–237.

6. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. – М.: Институт психологии РАН, «Академический проект», 1999. – 320 с.

УДК: 159.923+378

Оспенников Сергей Валентинович

Старший преподаватель Новосибирского военного института внутренних войск имени генерала армии И.К.Яковлева МВД России, Ospennikov@inbox.ru, Новосибирск

Шулаков Алексей Владимирович

Старший преподаватель Новосибирского военного института внутренних войск имени генерала армии И. К. Яковлева МВД России, shulaaleks@ngs.ru, Новосибирск

СТРУКТУРА ЛИЧНОСТНОГО РОСТА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВОЕННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ВВ МВД РОССИИ, ОСОБЕННОСТИ И УСЛОВИЯ ЕГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Проблемы личностного роста преподавателей военно-образовательных учреждений внутренних войск МВД России рассматриваются применительно к современным требованиями к личности преподавателя на основе гуманитарной парадигмы. Определены «ограничители» и «актуализирующие факторы» личностного роста преподавателя военного учреждения. Предложена психологическая структура личностного роста, сформулированы подходы к его развитию. При этом личностный рост понимается с точки зрения субъектной и аксиологической парадигмы, что означает, что личностный рост преподавателя офицера связан с развитием субъектности и системы ценностей.

Ключевые слова: личностный рост, условия роста личности, самоактуализация, военно-образовательное учреждение, мотивационно-ценностный, деятельность, субъект.

Ospennikov Sergey Valentinovich

Senior teacher of Novosibirsk I.K. Yakovlev Military Institute of Internal Military Forces of Russian Ministry of Internal Affairs, Ospennikov@inbox.ru, Novosibirsk

Shulakov Alexey Vladimirovich

Senior teacher of Novosibirsk I.K. Yakovlev Military Institute of Internal Military Forces of Russian Ministry of Internal Affairs, shulaaleks@ngs.ru, Novosibirsk

THE STRUCTURE OF PERSONAL GROWTH OF A TEACHER OF THE MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTION OF INTERNAL MILITARY FORCES OF RUSSIAN MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS, PECULIARITIES AND CONDITIONS OF ITS DEVELOPMENT

Abstract. In the article the problems of personal growth of Instructor in military educational institution of Interior Troops, of Ministry of Internal Affairs of Russia, are considered in relation to modern requirements to the personality of the Instructor through humanitarian paradigm. "Limiters" and "effective factors" of personal growth of the Instructor through in military academies are defined. Psychological structure of personal growth is offered, approaches to its development are formulated. The personal growth is understood from the point of view of subjective and axiological paradigm, with means that personal growth of an officer as an Instructor is related to the development of subjectivity and system of values.

Keywords: personal growth, conditions of growth of the personality, effective factors, military educational institution, motivational and valuable, activity, subject.

Значительные перемены, происходящие в настоящее время в экономической, политической, социальной и духовной сферах жизни России, отражаются и на внутренних войсках МВД России. Особое значение имеет совершенствование личностного разви-

тия преподавателя военно-образовательного учреждения внутренних войск, профессиональная подготовка офицерских кадров.

Решение задачи по подготовке будущего специалиста возложено на преподавателя военно-образовательного учреждения внутренних войск МВД России, требования к которому в настоящее время кардинально изменились и детерминируются социальным заказом, требованиями к личности и деятельности преподавателя, нравственному облику, политическому и социокультурному кругозору. Особенно важными становятся глубокая контекстная специализация, свободное ориентирование в общекультурных областях знания, серьёзная психолого-педагогическая подготовка, владение методологическим аппаратом и коммуникативной техникой, высокий креативный и нравственный потенциал, профессиональная компетентность преподавателя военно-образовательного учреждения внутренних войск.

В тоже время в практике военных образовательных учреждений складывается противоречивая ситуация. Главное противоречие (личностно-профессиональное) заключается между потребностью в квалифицированных, обладающих высокой компетентностью и способных к личностному росту преподавателях и несоответствия данным требованиям настоящей военно-образовательной системы. Это противоречие имеет объективные основания, содержащиеся в специфике содержания профессии военного и модели его поведения: востребованность самостоятельности, ответственности с одной стороны и дисциплинированности, исполнительности, с другой.

Для решения данной проблемы по нашему мнению процесс личностного роста преподавателя военно-образовательного учреждения должен быть построен на основе личностно-ориентированного, субъектно-деятельностного подхода, что позволит качественно улучшить состав преподавателей и более эффективно проводить подготовку кадровых офицеров для внутренних войск МВД России.

Для этого важно создать такие условия профессиональной деятельности, в которых преподаватель не будет испытывать психологический дискомфорт и сможет реализовываться как полноправный субъект своей

деятельности, что наиболее соответствует современным подходам гуманистической парадигмы в системе образования.

Цель личностно ориентированного, субъектного подхода – создание условий для полноценного развития следующих психологических качеств преподавателя:

- способность к выбору;
- рефлексия как инструмент интеграции личности;
- поиск смыслов и мотивов для деятельности;
- сформированность образа “Я”;
- ответственность за результат деятельности;
- свобода личности (освобождение от административных догматов).

Личностным ростом в контексте исследований, проведенных отечественными учеными является интегральная характеристика процесса актуализации личности, которая отражает отношение человека к себе и окружающему миру в качестве субъекта деятельности (Рубинштейн С. Л., Леонтьев А. Н., Ананьев Б. Г., Абульханова-Славская К. А., Брушлинский А. В., и др.). Акцент делается на активно-преобразующей функции личности, в центре внимания находится изучение главной способности человека – производить изменения в мире, в других людях и в самом себе посредством деятельности, разрешая противоречия обстоятельств (условий) складывающихся в процессе своей деятельности и возможностей, которыми он потенциально обладает на пути движения вверх к человеческому, этическому, социальному, психологическому совершенству.

Иными словами, если решено противоречие, значит, сделан шаг вперед к обретению субъектности, а это важный критерий личностного роста.

Мы полагаем, что наиболее существенным в определении субъектности является выделение такого ее качества, как авторство собственной жизни, собственной истории, которое не возможно без самоопределения, выраженности определенной позиции человека. В то же время такое авторство не может состояться, как показывает С. Л. Рубинштейн, без выхода человека за границы самого себя. «Своими действиями я непрерывно взрываю, изменяю ситуацию, в которой я нахожусь, а вместе с тем непрерывно

выхожу за пределы самого себя» [Цит. по: 3, с. 84].

Это значит, что человек должен четко представлять идеальный образ себя – человека, которым он стремится стать. В отечественной психологии подавляющее большинство ученых отдают Я-концепции центральное место в формировании личности, определяя ее как высшее, сложнейшее интегрированное и динамическое образование в духовном мире человека, регулирующее психическую жизнь; систему представлений о себе, внутреннее ядро личности [7, с.116].

В настоящее время среди различных моделей личностного роста, нет разработанной и апробированной модели, в которой учитывается специфика деятельности офицера преподавателя военных образовательного учреждения.

Главными специфическими чертами деятельности преподавателя военно-образовательного учреждения являются:

1. закрытость военно-образовательной системы от влияния социального окружения, профессиональная деятельность в жестких рамках единоначалия;
2. отсутствие личностно-ориентированного подхода к преподавателям военно-образовательного учреждения;
3. недостаток дополнительного профессионального образования преподавателей военно-образовательного учреждения;
4. высокая социальная ответственность за результат своей деятельности;
5. особые традиции ценностей офицерского корпуса России.

Для любого развития, роста необходим комплекс организационных и психологических условий, которые нам необходимо разработать и апробировать в контексте специфики деятельности преподавателя военно-образовательного учреждения.

Сама же проблема личностного роста имеет онтологическую основу и должна рассматриваться с практической точки зрения, в современном контексте исторического, онтологического, социокультурного, акмеологического и возрастного подходов, что указывает на динамический характер нашего исследования.

В зарубежной психологии проблема роста личности рассматривалась в работах:

А. Адлера, З. Фрейда, Э. Фромма, К. Хорни, Э. Эриксона, К.Г.Юнга, А. Маслоу, Г. Олпорта, Ф. Перлза, К. Роджерса, В. Франкла и других ученых.

Вместе с тем необходимо учитывать, что попытки механического переноса идей зарубежных авторов на нашу психолого-теоретическую основу заведомо обречены как минимум на несоответствие, и если принимать за основу положение что личность формируется в той среде, в которой она проживает, то это неизбежно накладывает свои культуральные особенности. Поэтому важно понять, что идеи самореализации, личностного роста и многие другие не возникли сами по себе, а являются следствием более глубоких установок, задающих вполне определенный подход к человеку и его развитию [Приводится по: 4].

В отечественной психологии проблема роста личности рассматривалась в работах: Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева и других авторов. В рамках теории деятельности Н., Р. Битяновой предложена модель психологической структуры личностного роста.

В настоящее время практические, прикладные аспекты психологической практики в решении задач активизации личностного роста отражены в работах таких авторов как Р. Ассаджолли, Э. Берна, Дж. Бьюдженталя, М. Джеймса и Д. Джонгварда, Л. Камерон-Бэндлер, Дж. Рейнуотер, К. Роджерса, Ф. Перлза, К. Рудестама, В. Франкла, А. Г. Асмолова, Н. Р. Битяновой, О. В. Немеринского, А. С. Прутченкова и других авторов.

В этих работах рассматриваются некоторые аспекты личностного роста, при этом используется как термин «личностный рост», так и его синонимы, отражаются как прикладные аспекты решения задач личностного роста, так и разные составляющие практики развития личностного роста (рис. 1).

В условиях становления гуманитарной парадигмы в современной Российской науке наиболее близки к ней по содержанию и к понятию личностного роста гуманистическая теория самоактуализации А. Маслоу и деятельностная теория С. Л. Рубинштейна.

Личностный рост офицера преподавателя обладает спецификой, обусловленной особенностями профессии и организации образова-

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ЛИЧНОСТНОГО РОСТА

Компоненты личностного роста							Результат личностного роста
Операциональные категории личностного роста	Ценностный компонент	Мотивационный компонент	Деятельностный компонент	Механизмы реализации	Волевой компонент	Цель	
Содержание компонентов	Ценностные ориентации	Все высшие виды потребностей и мотивов.	Качества: - активность - креативность - профессиональная обучаемость	Рост субъектных качеств. Снятие защит и барьеров на пути личностного роста. Рефлексия. Интеграция личности. Самодвижение.	Ответственность	Личностная актуализация	1. Стагнация личностного роста 2. Неустойчивая динамика личностного роста 3. Устойчивый личностный рост и развитие личности
			Компетенции: - коммуникативная - перцептивная - властная Направленность: Психические способности в деятельности				
Источники	Смыслы-ценности	Смыслообразующая система мотивов	Природный потенциал Личностное здоровье	Воля	Потребность роста личности	Самопознание Самооценка	
Уровни исследования	исторический, онтологический, социокультурный, акмеологический и возрастной						
	Уровни (характеристика) результата ЛР	Низкий	Отсутствие установок- мотив, потребность, цель. Стратегия жизни не построена. Нет поступка продиктованного волей и осознанным выбором. Самопознание не сопровождается рефлексией	Неустойчивые потребности, цель неясна. Появление потребности самореализации исамопознания. Попытки рефлексии.	Потребности имеют ценностно-смысловое звучание. Целеполагание построено с учетом перспектив. Свобода воли и принятие ответственности за выбор.	1. Несознательное поведение. 2. Осознание мотивов, причин и символики своих поступков. 3. Рекурсивное осознание мотивов и причин поступков. 4. Появление мета-рефлексии. 5. Осознание, что качественные изменения рефлексии бесконечны.	
Содержательный аспект		Восхождение на более высокий уровень своей жизни, прусловии, что личность решает противоречия обстоятельств и условий своей деятельности, жизни общества и возможностей, способностей, которыми она потенциально обладает, и движется вверх к человеческому, этическому, социальному психологическому совершенству.	Непрерывности. Самоорганизации. Саморазвитие изнутри субъекта	Субъектности Нормального развития	Активный личностный рост		
Принципы							
Критерии							
Динамические свойства							
Психические свойства	Направленность на успех. Фрустрация. Ответственность. Самоидентичность. Интеллект.						

Рис. 1. Психологическая структура личностного роста.

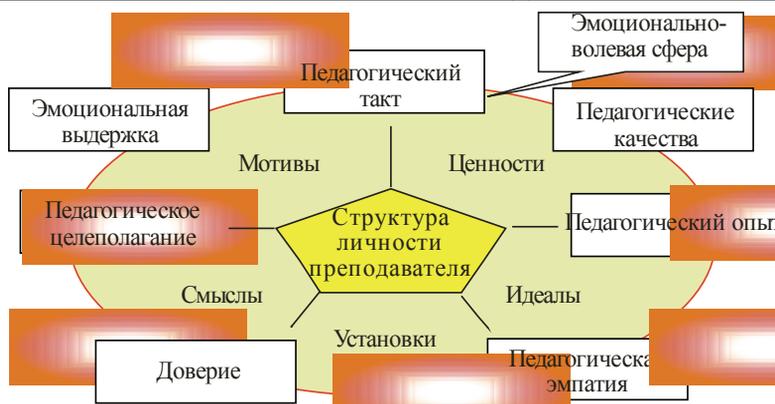


Рис. 3. Структура личности преподавателя.

ционно-ценностная составная. Несмотря на то, что преподаватели военно-образовательного учреждения являются частью общества и для них характерны ценности, формируемые обществом, среда в которой они занимаются деятельностью, накладывает определенный отпечаток. На наш взгляд для преподавателя военно-образовательного учреждения характерно наличие системы ценностей, которые играют немаловажную роль в развитии и воспитании обучаемых. Военно-профессиональная позиция преподавателя вырастает из той системы взглядов, убеждений и ценностных ориентации, которые формировались на протяжении всей военной службы.

Показано, что данные условия связаны с профессиональной спецификой деятельности преподавателя и именно деятельностный подход к решению данной проблемы необходимо поставить во главу исследования (субъектно-деятельностный подход Рубинштейна) [6].

По нашему мнению для развития личностного роста преподавателя военно-образовательного учреждения необходимо учитывать деятельность, личную практику, мировоззрение, учебные и внеучебные интересы, структуру личности преподавателя (рис. 3).

Можно предположить, что активно стимулировать личностный рост преподавателя военно-образовательного учреждения может его профессиональное развитие, так как профессионально важные качества, компетенции, направленность заложены в основу профессионального развития и являются критериями деятельностного компонента личностного роста преподавателя военно-

образовательного учреждения.

Личностный рост преподавателя военно-образовательного учреждения (если попробовать дать определение такому понятию) – это восхождение на более высокий уровень своей жизни в движении вверх к человеческому, этическому, социальному, психологическому совершенству.

Условием такого восхождения, возможно, будут являться его умения решать противоречия смыслов, мотивов и ценностей, когда основным может быть вопрос «Зачем?». Во многом это вопрос и духовных исканий личности.

Мотивационно-ценностный подход, мотивация наиболее рассматриваемое направление в психологии личности. Ценностные ориентации (мотивы, смыслы) являются основой жизненной стратегии личности (Абульханова-Славская К. А., Леонтьев Д. А. и др.).

В деятельности преподавателя военно-образовательного учреждения от условий ее организации будут зависеть уровень мотивации и смыслообразования, которые дают толчок социальной рефлексии. В этом случае следует ожидать изменения в субъектной сфере и как следствие в сфере деятельности субъекта.

Например, оценка результатов труда преподавателя безусловно влияет на состояние внутреннего психологического комфорта. И в случае, когда результат труда высокий, а также когда за низкие показатели следует критика, рефлексия в одном случае служит для закрепления успеха, а в другом для работы над ошибками и решения задач в целях достижения поставленной цели – и в этом

смысле важна мера критики.

Детерминированность мотивационно-смысловых отношений социальной позицией и обусловленность этой позицией отношений деятельности субъекта определяют другие особенности психологической природы мотивационно-смысловых отношений:

– опосредованность изменения мотивационно-смысловых отношений изменением лежащей в ее основе деятельности (принцип деятельностного опосредования мотивационно-смысловых отношений индивидуальности);

– недостаточность осознания личностью смысла для его изменения;

– невозможность непосредственного воплощения личностного смысла в значениях.

Из принципа деятельностного опосредования мотивационно-смысловых отношений вытекает, что перемена социальной позиции человека в мире влечет переосмысление его отношений к действительности [2, с. 357].

При любом уровне мотивационно-смысловых отношений преподаватель в деятельности руководствуется схемой: мотив – воля – выбор. Обычно субъект сначала – еще до акта принятия решения – предусматривает трудности выполнения задачи. Когда эти трудности незначительны, тогда относительно легко дается и само решение, требуя меньшей концентрации воли, меньшего напряжения. Но когда предстоят серьезные трудности, тогда воля нуждается в гораздо большей мобилизации энергии. Именно данное свойство воли, позволяющее субъекту принять энергичное решение, невзирая на то, что он изначально понимает, насколько оно трудновыполнимо, указывает на ее твердость.

Всякий выбор, безусловно, имеет какое-то основание, и в случае воли этим основанием служит мотив.

В отечественной психологической науке в исследовании мотивационной сферы личности проводившимся А. Н. Леонтьевым было введено понятие «динамическая смысловая система» [5]. Динамическую смысловую систему можно определить как относительно устойчивую и автономную иерархически организованную систему, включающую в себя ряд разноуровневых смысловых структур и функционирующую как единое целое. Ключевое значение в формировании мотивационной сферы придается мировоззрению.

Субъектный подход к изучению личности ставит своей задачей изучение личности «изнутри», со стороны субъекта.

«При субъектном подходе, пишет В. Э. Чудновский, – в характеристике личности, в поведении человека подчеркивается роль активного, творческого начала. Это означает, что человек не просто подчиняется внешним обстоятельствам, его поведение внутренне детерминировано, и это позволяет ему стать хозяином судьбы». По мнению К. А. Абульхановой – «У человека всегда должна быть возможность осознавать себя личностью, перспектива стать лучше...» [1, с.9].

Необходимость реализации возможности личностного роста отдельного преподавателя на основе научно разработанной методики приобретает важное значение и способствует развитию научного потенциала педагогического состава военно-образовательных учреждений внутренних войск МВД России.

Следовательно, нам необходимо найти и научно обосновать благоприятные условия и психологические механизмы реализации потенциала личностного роста, разработать действенную модель личностного роста преподавателя военно-образовательного учреждения.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Асмолов А. Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека: – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Смисл: издательский центр «Академия», 2007. – 528 с.
3. Большунова Н. Я. Условия и средства развития субъектности. – дисс. ... док. психол. наук. – 2007. – ... с.
4. Братченко С. Л., Миронова М. Р. Личностный рост и его критерии. // Психологические проблемы самореализации личности. – Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского ун-та, 1997. – 240 с.
5. Леонтьев Д. А. Методика предельных смыслов: методическое руководство. – М.: Смисл, 1999. – 36 с.
6. Рубинштейн С. Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.
7. Синчурина М. Г. Структура Я-концепции: интеграция научных представлений // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №2. – С. 115–119.

Дьячков Алексей Анатольевич

Адъюнкт адъюнктуры Новосибирского военного института внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России, dyachkov-alex@ mail.ru, Новосибирск

ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЦ С ВЫРАЖЕННЫМ ПРАКТИЧЕСКИМ МЫШЛЕНИЕМ НА ПРИМЕРЕ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Аннотация. В статье рассматриваются дифференциально-типологические особенности личности и их связь с практическим мышлением на примере исследования будущих офицеров внутренних войск МВД России. Предоставляются данные проведенного экспериментального исследования военнослужащих (тест Кеттелла, опросник Кейрси, Личностный опросник Петрова ПЛО-1), дан сравнительный анализ полученных данных с выраженностью командирских качеств, описанных Б.М. Тепловым. На основании проведенного исследования предлагается вероятностный типичный психологический портрет офицера внутренних войск МВД России.

Ключевые слова: мышление; практическое мышление; командирские качества.

Dyachkov Alexey Anatolyevich

Adjunct of Novosibirsk I.K. Yakovlev Military Institute of Internal Military Forces of Russian Ministry of Internal Affairs, dyachkov-alex@ mail.ru, Novosibirsk

DIFFERENTIALLY-TYOPOLOGICAL PECULIARITIES OF PEOPLE WITH DEFINITE PRACTICAL THINKING (ON THE EXAMPLE OF FUTURE ARMY OFFICERS)

Abstract. Differentially-typological features of a personality and their influence on practical thinking, on an example of the future officers of internal military forces of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation are considered. The data of the experimental research, conducted on the future officers is presented (Kettell's test, questionnaire of Keirsey, Petrov's personality questionnaire—PPQ); the comparative analysis of the data with intensity of commanding qualities, described by B.M. Teplov is given. On the basis of the research the likelihood typical psychological portrait of an officer of internal military forces of the Ministry of Internal Affairs of Russia is offered.

Keywords: thinking, practical thinking, qualities of commanders.

Занимаясь проблемой мышления, исследователи непременно сталкиваются с необходимостью изучения самой личности с целью определения влияния ее различных свойств и качеств на мышление и наоборот. Мышление не может выступать отдельно от личностных, индивидуальных свойств человека. Здесь мы согласны с личностным подходом Б. Г. Ананьева, согласно которому нельзя изучать психические процессы отдельно от индивидуальных особенностей человека и сами эти особенности определяют и влияют на психические процессы [1].

Общеизвестно, что мышление включено в любую осмысленную деятельность людей: оно возникает и развивается «внутри исторически складывающихся способов этой де-

ятельности» [4]. Формированием мышления человек занимается в период всего своего психического развития.

Один из известнейших исследователей военных способностей командиров Б. М. Теплов в своей фундаментальной работе «Ум полководца» выделил их важные качества [6]: возможность абстрагироваться от чувства страха; очень быстрое прохождение мысли, вызванное в нужное время; умение выявлять главное, и сосредотачивать усилия мысли именно на этом; способность к максимальной продуктивности ума в условиях максимальной опасности; максимальная нацеленность именно на конечный результат деятельности; очень четкая ориентация во времени и пространстве; соразмерение

замысла со средствами исполнения; способность представить в своем воображении сложное целое, образуемое разнородными объектами, не упуская без внимания детали; возможность работать с колоссальным объемом сложного материала, подлежащего анализу; способность построения простых, конкретных планов выполнения решения; способность к систематизирующему анализу, в дальнейшем ведущего к выделению существенного; синтетическая сила ума, соединенная с конкретностью мышления; избирательность памяти; способность предвидения; способность быстро находить новые решения при непредвиденном изменении обстановки; решительность и мужество; осторожность и осмотрительность; упорство в достижении конечной цели, сочетающееся с возможностью менять промежуточные планы.

Таким образом, деятельность военного, командира свидетельствует об определенной комплексности, взаимосвязи ряда качеств, которые могут обеспечить успешность этой деятельности. Это положение вытекает также из анализа результатов комплексного исследования способностей, осуществляемых в школе Б. М Теплова [3;2;5].

В нашем исследовании мы попытались выявить отношения вышеперечисленных качеств в деятельности военнослужащих – будущих офицеров. Исследование проводилось в рамках эксперимента по развитию практического мышления у будущих офицеров внутренних войск МВД России. В исследовании приняли участие курсанты третьего курса Новосибирского военного института внутренних войск имени генерала армии И. К. Яковлева МВД России в количестве ста сорока шести человек. Средний возраст исследуемых составил двадцать два года. Исследование военнослужащих проводилось по нескольким методикам с использованием стандартизированных тестов, на автоматизированном рабочем месте военного психолога АРМ ВП (таблица1).

Данные, полученные нами на промежуточном этапе исследования практического мышления, имеют довольно любопытные результаты.

С помощью программы StatSoft STATISTICA 6.1.478 – Russian Edition мы осуществили корреляционный анализ и фак-

торный анализ [7]. Было выявлено, что личностные качества, которые необходимы будущему офицеру, связаны со сферой интеллекта. Факторного анализа по пятифакторной модели выявил следующее. Первый фактор, который мы условно назвали эмоциональные особенности, показывает, что напряженность, самообвинение, мечтательность, подозрительность, мягкосердечность отрицательно связаны с эмоциональной устойчивостью, самоконтролем, интеллектом, добросовестностью, смелостью, рациональностью, мышлением, экстраверсией, добросердечностью, сенсорикой и, в итоге, с командными качествами. Этот комплекс говорит о том, что успешность офицера теснейшим образом связана с интеллектуальными качествами личности. Как видно из таблицы (таблица2), все вышеназванные качества имеют довольно большой удельный вес.

Во второй фактор (жизнерадостности) с высокими положительными факторными весами входят такие качества, как жизнерадостность, смелость, напористость, добросердечность, а с отрицательными: рациональность, сенсорика, мышление, самодостаточность, пронизательность. Напомним, что согласно 16-факторному личностному опроснику – 16-ФЛЮ, разработанному Р.Кэттеллом в 1949 г., высокие оценки в определении жизнерадостности характерны для активных, жизнерадостных, беспечных людей, легко воспринимающих жизнь, не склонных задумываться над мотивами и последствиями поступков [8]. Они любят перемены в работе, путешествия и авантюры, часто меняют интересы и настроение. Очевидно, что данное качество не вполне соответствует статусу офицера. Что касается смелости, то здесь хотелось бы привести один афоризм: «Не знает о том безрассудная смелость, как мелочь ломает великое дело». Как нам кажется, в этом простом изречении многое сказано. Для профессии офицер важнее не смелость, но и не робость, а скорее всего что-то среднее.

Рассматривая третий фактор, можно увидеть, что качества военнослужащего, подходящего для службы в войсках специального назначения, отрицательно связаны с параметром командных качеств, т.е. во многом не соответствуют для назначения на командные

Таблица 1 – Методики, использовавшиеся для определения личностных качеств военнослужащих

№ п/п	Методики	Показатели	Психологические характеристики
1.	16-факторный личностный опросник – 16-ФЛО	Дает многогранную информацию об индивидуальности. С помощью опросника могут быть оценены черты личности, или «конституционные факторы личности» по Р. Кэттеллу	Фактор А: замкнутость – общительность (добросердечность) Фактор В: интеллект Фактор С: эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость Фактор Е: конформность (подчиняемость) – доминантность (напористость) Фактор F: озабоченность, скрытность – жизнерадостность Фактор G: недобросовестность – добросовестность (нормативность) Фактор H: робость – смелость Фактор I: жесткость – мягкосердечность Фактор L: доверчивость – подозрительность Фактор M: практичность – мечтательность Фактор N: наивность – проницательность Фактор O: самоуверенность – самообвинение (ранимость) Q1: ригидность (консерватизм) – гибкость (радикализм) Q2: социабельность – самостоятельность Q3: низкий (импульсивность) – высокий самоконтроль Q4: расслабленность – напряженность (фрустрированность).
2.	Опросник Д. Кейрси	Позволяет определить совокупность ценностных ориентаций представителей различных групп темперамента	Четыре типа темперамента: SJ – Эпиметей; SP – Дионисий; NT – Прометей; NF – Аполлон.
3.	Личностный опросник Петрова ПЛЮ-1.	Методика предназначена для изучения военно – профессиональных склонностей кандидатов на военную службу	Изучение происходит на основе оценки соответствия профессиональной предрасположенности, особенностей практического опыта обследуемого требованиям основных классов сходных воинских специальностей: организаторских, сенсорно-гностических, сенсомоторных, сенсорных, технологических и моторно-волевых.

должности, они также имеют отрицательную связь с мягкосердечностью. Такие лица действуют на основе логической оценки ситуации, интуицию подменяют расчетом, суровы, черствы по отношению к окружающим, согласно описанию, предложенному Р. Кеттеллом [8].

Анализируя четвертый фактор (водительские данные), мы также находим, что такая сфера военной деятельности, как водительские должности, имеет хорошую связь с должностями, подлежащими замещению военнослужащими со способностями в сфере связи и наблюдения, но имеют отрицательную связь со способностями, необходимыми в войсках специального назначения, отри-

цательная связь наблюдается также с сенсорикой, мышлением, подозрительностью и самообвинением.

Анализ пятого фактора, где генеральным показателем является рациональность, показывает, что он связан с экстраверсией, подозрительностью, жизнерадостностью и напористостью. В то же время этот генеральный фактор отрицательно связан с гибкостью и командными качествами. Будет не лишним заметить, что связи, когда генеральным фактором является рациональность, на данной выборке военнослужащих имеют небольшие удельные веса (не больше 0,38) (Таблица 2).

Результаты проведенного анализа с вращением в целом подтверждают результаты,

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Таблица 2 – Факторный анализ результатов тестирования
военнослужащих (по пяти факторам без вращения)

Переменные /Факторы	интеллектуальные особенности	жизнерадостность	спецназначения	водительские данные	рациональность
Добросердечность	-0,441199*	0,437018*	0,131236	-0,117964	0,133533
Интеллект	-0,608983*	0,103235	-0,215085	0,018373	0,032608
Эмоциональная устойчивость	-0,731554*	0,165873	-0,189046	0,137928	0,024648
Напористость	-0,351324	0,448292*	0,152340	0,112699	-0,307883
Жизнерадостность	-0,089695	0,654022*	0,034270	-0,139351	-0,326551
Добросовестность	-0,570664*	-0,277101	0,209056	0,101693	0,099721
Смелость	-0,562594*	0,488693*	0,218390	0,244486	0,056375
Мягкосердечность	0,471734*	0,026194	0,351967	0,033165	-0,114088
Подозрительность	0,442490*	0,270054	0,236320	-0,328400	-0,311053
Мечтательность	0,519734*	0,227158	0,084503	0,032120	-0,262536
Проницательность	-0,196945	-0,467254*	-0,022716	-0,149737	0,379635
Самообвинение	0,723609*	-0,048897*	0,000687	-0,315562	0,139443
Гибкость	0,158683	0,300983	-0,281293	-0,191118	0,374631
Самодостаточность	0,226314	-0,455200*	-0,044699	-0,159776	0,108327
Самоконтроль	-0,671681*	-0,354358	0,078871	0,100408	-0,084818
Напряженность	0,779363*	0,009379	0,141597	-0,248865	-0,097299
Экстраверсия	-0,464627*	0,305136	0,115850	-0,155559	-0,325250
Сенсорика	-0,369537	-0,515384*	0,008895	-0,383875	-0,280464
Мышление	-0,478320*	-0,517763*	0,075769	-0,332557	-0,155949
Рациональность	-0,507352*	-0,531175*	0,136213	-0,227228	-0,390674
Командные	-0,368840	0,188318	0,719076*	-0,206136	0,357552
Операторские	0,253160	-0,325118	0,246679	0,219317	-0,122096
Связи и наблюдения	0,398081	-0,297185	0,056263	0,392727	-0,242626
Водительские	0,193284	-0,255314	-0,290126	0,518387*	-0,179533
Спецназначения	-0,120174	0,241128	-0,760279*	-0,373656	-0,135643
Технологические	0,287005	-0,014174	0,253696	0,003331	0,121423
Общ.дис.	5,591548	3,204830	1,855224	1,488527	1,373445
Доля общ.	0,215060	0,123263	0,071355	0,057251	0,052825

Примечание: звездочкой помечены данные выше 0,4

полученные до вращения.

Исходя из анализа корреляционной и факторной матрицы мы приходим к выводу о том, что качества личности, которые необходимы офицеру в повседневной деятельности, связаны со сферой интеллекта.

В связи с вышеизложенным можно составить вероятностный типичный психологический портрет офицера внутренних войск МВД России. Это человек, хорошо управляющий своими эмоциями и настроением, отличающийся эмоциональной стабильностью, реалистичностью и устойчивостью установок. Он способен преодолевать жизненные трудности и конфликты благодаря наличию развитого волевого контроля над эмоциональной сферой. Способен под-

нять моральный дух целой группы людей. Это человек с довольно высоким уровнем интеллектуальных возможностей, с развитым абстрактным мышлением. Довольно сообразителен, быстро схватывает новое, хорошо обучается, имеет разнообразные интеллектуальные интересы. Обладает высокой степенью организованности, умением контролировать свои эмоции и чувства, действовать упорядоченно. Хорошо осознает социальные требования и старается их аккуратно выполнять, заботится о впечатлении, которое производит своим поведением, о своей общественной репутации. Имеет развитое чувство ответственности, добросовестность, стойкость моральных принципов, порядочность в межличностных отноше-

ях, осознанное соблюдение норм и правил поведения, зачастую отказывается от эгоистических целей в пользу общественных. Этот человек обладает слабой восприимчивостью к угрозе, довольно смелый, решительный. Данная личность непринужденно ведет себя в обществе, имеет определенный успех у противоположного пола, не теряется при столкновении с неожиданными обстоятельствами, быстро забывает о неудачах. У него низкий уровень тревожности, он без труда переносит жизненные невзгоды и неприятные эмоциональные ситуации. В групповой деятельности часто становится лидером, особенно если деятельность группы связана с соперничеством, соревнованиями или риском. В то же время – это открытый и добросердечный, общительный и добродушный человек. Ему свойственны естественность и непринужденность в поведении, внимательность, доброта, мягкосердечность в отношениях. Он охотно работает с людьми, активен в устранении конфликтов, доверчив, не боится критики, испытывает яркие эмоции, живо откликается на любые события.

Ввиду того, что на данной выборке обнаруживается явная взаимосвязь военных, командных способностей с особенностями интеллекта, необходима дальнейшие исследования по выявлению специфики этих

связей в контексте проблемы практического мышления, поставленной еще Б. М. Тепловым.

Библиографический список

1. *Ананьев Б. Г.* Психология и проблемы человекознания: избранные психологические труды. – М.: Издательство Московского психологического института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005. – 432 с.
2. *Большунова Н. Я.* Взаимосвязь индивидуальных различий по параметру произвольной – произвольной регуляции с особенностями соотношениями сигнальных систем: дис... канд. психол. наук. – М., 1981. – 189 с.
3. *Голубева Э. А.* Способности. Личность. Индивидуальность. – Дубна: Феникс+, 2005. – 512 с.;
4. *Давыдов В. В.* Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). – М.: Педагогика, 1972. – 249 с.
5. *Кабардов М. К.* Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей: автореф. дис... док. психол. наук. М., 2001. – 52с.
6. *Теплов Б. М.* Ум полководца. – М.: Педагогика, 1985. – 208 с.
7. *Тугушев Р.Х.* Особенности факторного анализа в психологии / Известия Саратовского университета. – 2006. – Т.6. – Сер. Философия. Психология. Педагогика, вып. 1/2. Саратов, 2006. – С. 89–98
8. *Шмелев А. Г.* Психодиагностика личностных черт. – СПб: Речь, 2002. – 480с.

Чихачёв Максим Витальевич*Адъюнкт адъюнктуры очного и заочного обучения, Новосибирский военный институт внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России, max_chihachev@mail.ru, Новосибирск***ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ
В ИССЛЕДОВАНИЯХ ВОЕННЫХ ПСИХОЛОГОВ**

Аннотация. В статье проведен анализ существующих в психологии точек зрения на проблему психологической адаптации в исследованиях военных психологов. Рассматривается сущность адаптации военнослужащих в работах различных авторов. Выделяются объективные и субъективные критерии социально-психологической адаптированности военнослужащих. Проанализирована зависимость сохранения профессионального здоровья военнослужащих от их личного адаптационного потенциала. Рассмотрена психологическая адаптивность юношей к военной службе. Отмечена существующая тождественность компонентов адаптивности со структурой коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: адаптивность, психологическая адаптивность, адаптированность, личностный адаптационный потенциал, учебная адаптированность, служебно-дисциплинарная адаптированность, микросоциальная адаптированность.

Chikhachev Maxim Vitalievich*Associate (graduate student) full-time students. Novosibirsk military institute of internal armies of a name of general I.K. Yakovleva of the Ministry of Internal Affairs of Russia, max_chihachev@mail.ru, Novosibirsk***PSYCHOLOGICAL ADAPTATION
IN RESEARCHES OF MILITARY PSYCHOLOGISTS**

Abstract. In article the analysis of the points of view existing in psychology on a problem of psychological adaptation in researches of military psychologists is carried out. The essence of adaptation of the military personnel, in works of various authors is considered. Objective and subjective criteria of social and psychological adaptedness of the military personnel are allocated. Dependence of safety of professional health of the military personnel on their personal adaptation potential is analysed. Psychological adaptability of young men to military service is considered. Existing identity of components of adaptability with structure of communicative competence is noted.

Keywords: adaptability, psychological adaptability, adaptedness, personal adaptation potential, educational adaptedness, office disciplinary adaptedness, mikrosotsialnaya adaptedness.

В военной психологии исследование закономерностей, психологических механизмов и типологии адаптационного процесса, особенностей его проявления у различных категорий военнослужащих были предметом изучения Алдашевой А. А., Яблонко В. Я., Жмырикова А. Н., Сенокосова Ж. Г., Камышева А. А., Попкова В. В., Соловьева И. В., Булгакова А. В., Чайки В. Г. [1, 3, 5, 8, 13, 14, 15, 16, 17]. Проблемы формирования военно-профессиональной ориентированности учащихся, их психологической готовности к службе в Вооруженных Силах изучались Алешкиным В. В., Лоскутовым В. Н. [2, 10].

Рассматривая сущность адаптации военнослужащих, указанные авторы отмечают,

что содержанием данного процесса является перестройка потребностно-мотивационной сферы, комплекса имеющихся навыков, умений и привычек, освоение новых социальных ролей, достижение нового статуса в коллективе и т.д. [4].

Обобщение взглядов военных психологов по исследуемой проблеме позволяет выделить объективные и субъективные критерии социально-психологической адаптированности военнослужащих.

Объективные критерии включают:

а) учебную адаптированность – эффективность, успешность учебно-профессиональной деятельности;

б) служебно-дисциплинарную адаптиро-

ванность – успешность выполнения служебных задач, выполнение требований уставов, приказов командиров и начальников;

в) микросоциальную адаптированность – авторитетное положение в коллективе как результат самоутверждения, достаточно высокий статус, отсутствие конфликтов с сослуживцами;

К субъективным критериям относятся:

а) удовлетворенность военнослужащего своим профессиональным, внутриколлективным статусом, сохранность интереса к военной профессии, воинской специальности, развитие профессиональных интересов – мотивационная адаптированность;

б) позитивно-конструктивное отношение к взаимоотношениям в коллективе, отсутствие агрессивного-конфликтного или пассивно-подчиненного отношения к окружающим;

в) наличие адекватной, достаточно высокой самооценки при позитивном «Я-образе» («Я-концепции»), предполагающем отсутствие внутренних конфликтов, эмоциональной истощенности и пр. [7].

В военной психологии общепризнанной точкой зрения считается, что адаптационный потенциал обуславливает адаптивные возможности человека и является одним из интегральных показателей личности военнослужащего. Данное утверждение исходит из признания наличия в структуре личности способностей, являющихся условием ее успешной адаптации к измененной среде существования и основной детерминантой конструктивного пути развития этого процесса. Его основные составляющие: нервно-психическая устойчивость, коммуникативные способности, поведенческая регуляция и моральная нормативность. Выделение коммуникативных способностей в качестве одного из факторов успешной адаптации к военной службе подтверждает актуальность изучения коммуникативной компетентности военнослужащих для обогащения теоретических данных эмпирическими, а также для нахождения новых закономерностей влияния изучаемых понятий.

В исследовании А. Г. Маклакова проанализирована зависимость сохранности профессионального здоровья военнослужащих от их личностного адаптационного потенциала, а также специфики ситуаций, требующих наибольшей его мобилизации (например, ситуация первичной адаптации

к условиям службы). Личностный адаптационный потенциал рассматривается автором как интегрированная характеристика психического развития личности, определяющая эффективность военно-профессиональной адаптации и вероятность сохранения профессионального здоровья военнослужащих. К числу наиболее значимых, с точки зрения сохранения психического здоровья характеристик личностного адаптивного потенциала, А.Г. Маклаков относит уровень нервно-психической устойчивости, самооценку личности, уровень ее конфликтности, ориентацию на существующие нормы поведения и требования коллектива, а также наличие среды общения и внешней социальной поддержки. В этой связи основными направлениями медико-психологического обеспечения профессиональной деятельности военнослужащих автор предлагает считать: психологическое прогнозирование здоровья и выявление лиц с недостаточным уровнем развития личностного потенциала; медико-психологическое сопровождение профессиональной деятельности военнослужащих и психологическую коррекцию; медико-психологическую реабилитацию лиц, перенесших воздействие психических факторов экстремальных условий деятельности [6].

Важность и необходимость предварительного формирования психологической готовности старшекласников к службе в Вооруженных Силах подчеркивается в исследовании В. Н. Лоскутова. Психологическая готовность автором определяется как сложное, системное личностно-функциональное новообразование, определяющее успешность адаптированности молодых воинов к условиям военной службы, их быстрое вхождение в воинские коллективы и освоение боевой специальности. Данное образование включает в себя следующие подструктуры: социально-мировоззренческую (подструктуру социально-ценностных ориентаций); морально-политических чувств; необходимого и достаточного опыта, знаний, навыков, умений и привычек (в контексте соответствующей деятельности), а также характерологических качеств [6].

Следует отметить, что понятие адаптивности, будучи заимствовано из физиологии, соотносится со способностью к вариативному поведению, предполагающему определенную его пластичность и изменчивость в

зависимости от реального или прогнозируемого изменения обстановки и требований внешней среды. В этой связи адаптивный потенциал личности (адаптивность) предполагает наличие в его составе таких качеств, которые бы обеспечивали требуемую целесообразную изменчивость и пластичность поведения индивида. Для обеспечения необходимой вариативности поведения данные качества должны соответствовать предполагаемому спектру требований тех ситуаций, в которые может быть включен будущий военнослужащий. С учетом этого, психологическая адаптивность юношей к военной службе может быть рассмотрена как интегративное свойство личности (адаптивный потенциал), являющееся условием вариативного изменения уровня и характера психической регуляции поведения и эмоционального состояния сообразно меняющейся обстановке и пролонгированной перспективной оценки динамики вхождения будущего призывника в контекст военно-профессиональной среды, обеспечивающее эффективное взаимодействие молодого человека с другими субъектами без чрезмерного нервно-психического напряжения и внутриличностных конфликтов.

В структурном отношении психологическая адаптивность личности юноши к военной службе состоит из компонентов интеллектуального, поведенческого, эмоционально-волевого, мотивационного, обеспечивающих в своей совокупности актуализацию адаптивного потенциала в процессе конкретно-ситуативного разрешения противоречия «личность – требования военно-социальной среды». Функциями указанных компонентов являются:

- мотивационного компонента – оценка и выбор адаптационных стратегий, направленных на удовлетворение актуальных потребностей личности и преодоление внутриличностных конфликтов, как результата пролонгированной перспективной оценки несоответствия собственного психического ресурса условиям реализации мотивов;

- интеллектуального компонента – вероятностная оценка ситуации, изменяющихся требований военно-социальной среды и адекватности собственного психического ресурса с точки зрения выбора наиболее оптимальных адаптивных действий;

- поведенческого компонента – установ-

ление и поддержание коммуникативного контакта, учебного и профессионального взаимодействия с субъектами социального окружения, референтно – значимыми в плане трансляции социальных норм и оценки результатов адаптационных действий;

- эмоционально-волевого компонента – обеспечение психической регуляции поведения и эмоциональных состояний, в границах, исключающих чрезмерное напряжение организма и личностных трудозатрат.

Анализируя компоненты адаптивности, стоит отметить существующую тождественность со структурой коммуникативной компетентности. Так, в выделяемой В. И. Кашницким структуре, операциональный компонент коммуникативной компетентности, обеспечивающий управление ходом процесса общения, эффективные воздействия на партнеров по общению, оптимальную саморегуляцию в ходе общения, соотносится с поведенческим элементом адаптивности, отвечающего за установление и поддержание коммуникативного контакта. Содержательный компонент, включающий знание законов общения, закономерностей и механизмов социальной перцепции, находит свое отражение в интеллектуальном компоненте, обеспечивающем оценку ситуации и степени соответствия собственного ресурса требованиям военно-социальной среды. Базовый компонент, включающий установки, ценностные ориентации, мотивы в коммуникативной сфере, может выступить основой для формирования мотивационного компонента адаптивности, предполагающего оценку и выбор стратегий удовлетворения актуальных потребностей. Таким образом, соотнесение структурных компонентов коммуникативной компетентности и адаптивности позволяет выделить сходство данных психологических феноменов. На основании некоторой тождественности коммуникативной компетентности и адаптивности перед исследователем открываются возможности более глубокого и системного изучения данных феноменов.

Психологическая адаптивность, в силу индивидуального сочетания входящих в нее свойств и качеств человека, определяет и индивидуальные границы т.н. фрустрационной толерантности или пороговой величины уровня напряжения, превышение которого оказывает деструктивное влияние на психику и поведение юноши в условиях адапта-

ции к условиям военной службы, определяя конструктивный или деструктивный варианты адаптационного процесса в целом [4].

Таким образом, анализ теоретических источников позволяет определить место и роль психологической адаптивности личности в общем процессе социальной адаптации, рассматриваемой как процесс приспособления к установкам, ценностям, правилам и нормам коллектива, освоения социальных ролей. Психологическим содержанием процесса социальной адаптации является сближение целей и ценностных ориентаций группы и входящего в нее индивида, усвоение им норм, традиций, групповой культуры, вхождение в ролевую структуру группы.

Результатом адаптации является адаптированность, выступающая таким состоянием субъекта, которое связывается с отсутствием у него длительных внутренних и внешних конфликтов, соответствием уровня и способов деятельности и поведения минимальным требованиям (ожиданиям) со стороны профессии, коллектива, испытываемым им состоянием психологического комфорта, самоутверждения и свободного выражения своих способностей.

Психологическая адаптивность юношей в контексте подготовке их к военной службе представляет собой важнейший фактор, обеспечивающий регулятивные функции в отношении поведения и психических состояний в процессе вхождения в новую для них – военно-социальную – среду. В структурном отношении психологическая адаптивность юноши состоит из компонентов интеллектуального, поведенческого, эмоционально-волевого, мотивационного, в своей совокупности обеспечивающих достижение необходимой вариативности поведения молодого человека сообразно меняющимся условиям военной службы.

Библиографический список

1. *Алдашева А. А.* Психологическая адаптация специалистов ВМФ к условиям деятельности: дис... докт. психол. наук. – Бишкек, 1995. – 381 с.
2. *Алешкин В. В.* Социально-психологические аспекты формирования военно-профессиональной ориентированности учащихся: автореф. ... дис. канд. психол. наук. – М., ВПА, 1991. – 21 с.
3. *Булгаков А. В.* Отрицательные факторы социально-психологической адаптации офицеров расформируемых экипажей кораблей ВМФ и

преодоление их воздействия: дис... канд. психол. наук. – М., 2000. – 250 с.

4. *Гришина Н. В.* К вопросу о предрасположенности к конфликтному поведению. // Психологические состояния. Экспериментальная и прикладная психология. СПб. – 1998. – 238 с.

5. *Жмыриков А. Н.* Психологические аспекты адаптации слушателей специализированного вуза к условиям профессионального обучения: дис... канд. психол. наук. – М., 1986. – 226 с.

6. *Захаров В. П., Хрящева Н. Ю.* Социально-психологический тренинг: учебное пособие. – Л.: ЛГУ, 1989. – 133 с.

7. *Каган М. С.* Мир общения: проблема межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – 317 с.

8. *Камышев А. А.* Военно-профессиональная адаптация курсантов к условиям обучения в военно-медицинском вузе: дис... канд. психол. наук. – М., 1999. – 187 с.

9. *Кашицкий В. И.* Формирование коммуникативной компетентности будущего учителя: дис... канд. пед. наук – Кострома, 1995. – 197 с.

10. *Лоскутов В. Н.* Формирование психологической готовности школьников к службе в Вооруженных Силах СССР: дис... канд. психол. наук. – М., 1991. – 249 с.

11. *Маклаков А. Г.* Основы психологического обеспечения профессионального здоровья военнослужащих: дис. ... докт. психол. наук. – СПб., 1996. – 392 с.

12. *Парсаданов Г. М.* Психологические особенности адаптации курсантов высшего военно-морского училища и их влияние на последующую службу: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1987. – 244 с.

13. *Попков В. В.* Психологические факторы адаптации личности к служебно-боевой деятельности: дис. ... канд. психол. наук. – Новосибирск, 1999. – 199 с.

14. *Сенокосов Ж. Г.* Социально-психологическая адаптация к воинской службе: автореф. ... дис. канд. психол. наук. – М., 1989. – 22 с.

15. *Соловьев И. В.* Психологическая адаптация военнослужащих внутренних войск к служебно-боевой деятельности в условиях вооруженного конфликта: дис... канд. психол. наук. – М., 1999. – 257 с.

16. *Чайка В. Г.* Социально-психологическая адаптация офицеров, увольняемых в запас, к трудовой деятельности: дис... канд. психол. наук. – М., 2000. – 196 с.

17. *Яблонко В. Я.* Психологические особенности адаптации курсантов к учебной, служебной и общественной деятельности в условиях высшего военно-учебного заведения: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1982. – 211 с.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

1. Общие положения

1.1. Журнал «Сибирский педагогический журнал» включён в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук в редакции от февраля 2010 г.

1.2. Журнал публикует статьи по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сфере образования.

1.3. Для кандидатов наук и авторов, не имеющих научной степени, необходимо предоставление рецензии за подписью доктора наук по специальности, заверенной в установленном порядке.

1.4. К рассмотрению редакцией не принимаются материалы не соответствующие изложенным требованиям и рекламные материалы

1.4. Редакционный совет и редакционная коллегия производят отбор поступивших материалов и распределяют их по постоянным рубрикам. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.5. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.6. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы и рукопись статьи в электронном виде. В электронном виде материалы передаются по электронной почте. Допускается не направлять в редакцию печатный вариант рукописи статьи.

1.7. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.8. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

1.9. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

1.10. Публикация статей в журнале осуществляется на основании договора об оказании услуг по редакционной подготовке и публикации авторского материала в научном журнале «Сибирский педагогический журнал» и доставке журнала авторам. Квитанция о благотворительном взносе принимается только после того, как по итогам рецензирования принято положительное решение о возможности публикации представленной статьи. Благотворительный взнос может быть внесен либо в кассу НГПУ, либо перечислен на лицевой счет НГПУ.

1.11. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре на очном отделении.

2. Требования к материалам и рукописям

2.1. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также – пристатейные материалы на русском и английском языках:

- а) УДК;
- б) заглавие статьи;
- в) аннотация;
- г) список ключевых слов;
- д) данные об авторе.

2.2. Объем статьи может составлять до 0,5 печатного листа (текст в формате Word, до 20 тыс. печ. знаков с пробелами, Times New Roman, шрифт 14, межстрочный интервал 1,5), включая иллюстрации. Поля страницы – по 2 см с каждого края. Страницы должны быть

автоматически пронумерованы. Рукописи, превышающие указанный объем, допускаются к рассмотрению только по согласованию с редакцией.

2.3. Аннотация. Объем 1000 знаков (шрифт Times New Roman, кегль 12; курсив; интервал одинарный; выравнивание по ширине; отступа первой строки нет; интервал после абзаца 12 пт). Сжато описывает основные научные итоги статьи. Ключевые слова: до 10 слов, шрифт Times New Roman, кегль 11; интервал одинарный; отступа первой строки нет; интервал после абзаца 12 пт.

Приложение 1. (оформление статьи).

2.4. Библиографический список. Помещается в конце статьи после подзаголовка. Список должен оформляться по ГОСТ Р 7.05-2008 в алфавитном порядке. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке и при цитировании – страницы.

Приложение 2 (библиографический список).

2.5. Рисунки и таблицы. Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположение данных объектов должно быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman Суг, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw.

2.6. Автор статьи дополнительно к статье оформляет на публикацию статьи заявку в виде отдельного файла в редакторе Microsoft Word.

Приложение 3 (заявка).

3. Порядок работы с рукописью в редакции

3.1. После получения материалов научной статьи ведущий редактор журнала проводит их регистрацию, оценку правильности оформления и достаточности полученных материалов. В случае отклонений от установленных требований материалы возвращаются автору по электронной почте с формулировкой «Не соответствует требованиям оформления».

3.2. Зарегистрированные материалы научной статьи направляются для рассмотрения члену редакционной коллегии журнала. Член редакционной коллегии организует рецензирование научной статьи в соответствии с порядком, установленным редакцией журнала.

3.3. При положительной рецензии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала. Автора уведомляют о включении статьи в план публикации. Сроки и очередность опубликования устанавливаются редакцией с учетом количества статей, находящихся в плане публикации соответствующего тематического раздела журнала.

3.4. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования в случае доработки, автору направляются по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями.

3.5. Порядок оформления, предоставления и рассмотрения доработанных рукописей статей такой же, как и для вновь поступающих материалов статей.

3.6. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Сопроводительные документы к рукописи статьи переоформляются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская 28, НГПУ, редакция «Сибирского педагогического журнала»

тел/факс: (383) 244-12-95

E-mail: sp-journal@nspsu.ru

ОФОРМЛЕНИЯ БИБЛИОГРАФИЧЕСКОГО СПИСКА РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ИЗДАНИЙ В СООТВЕТСТВИЕ С ГОСТ Р 7.05-2008

Затекстовые ссылки помещаются после основного текста, а при нумерации затекстовых библиографических ссылок используется сплошная нумерация для всего текста документа. В тексте производится отсылка к затекстовой ссылке. Отсылка к затекстовой ссылке заключается в квадратные скобки.

Если в отсылке содержатся сведения о нескольких затекстовых ссылках, то группы сведений разделяются точкой с запятой: [13; 26], [74, с. 16–17; 82, с. 26].

Если текст цитируется не по первоисточнику, а по другому документу, то в начале отсылки приводят слова «Цит. по:», например, [Цит. по: 132, с. 14]. Если дается не цитата, а упоминание чьих-то взглядов, мыслей, идей, но все равно с опорой не на первоисточник, то в отсылке приводят слова «Приводится по:», например, [Приводится по: 108]. Если необходимы страницы, их также можно указать: [Приводится по: 108, с. 27].

Ссылки на текстовые источники

1. *Абелева И. Ю.* Речь о речи. Коммуникативная система человека. – М.: Логос, 2004. – 304 с.
2. *Ажеж К.* Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки / пер. с фр. – изд. 2-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 304 с.
3. *Алефиренко Н. Ф.* Спорные проблемы семантики: монография. – Волгоград: Перемена, 1999. – 274 с.
4. *Андреева Г. М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 363 с.
5. *Антонова Н. А.* Стратегии и тактики педагогического дискурса // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А. Кормилициной, О. Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.
6. *Асмус Н. Г.* Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2005. – 23 с.
7. *Барт Р.* Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – С. 442–449.
8. *Белл Р. Т.* Социоллингвистика. Цели, методы, проблемы / пер. с англ. – М.: Международные отношения, 1980. – 318 с.
9. *Белянин В. П.* Психоллингвистика: учебник. – 3-е изд., испр. – М.: Флин-та: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 232 с.
10. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. – М.: Моск. филос. фонд, 1995. – 322 с.
11. *Браславский П. И., Данилов С. Ю.* Интернет как средство инкультурации и аккумуляции // Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности: монография: в 2 ч. / под общ. ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004. – Ч. 1. – С. 215–228.
12. *Войскунский А. Е.* Метафоры Интернета // Вопросы философии. – 2001. – № 11. – С. 64–79.
13. *Майерс Д. Дж.* Социальная психология: интенсив. курс. – 3-е междунар. изд. – СПб.: Прайм-Еврознак: Нева; М.: ОЛМа-Пресс, 2000. – 510 с.
14. Основы теории коммуникации: учебник / М. А. Василик, М. С. Вершинин, В. А. Павлов [и др.] / под ред. проф. М. А. Василика. – М.: Гардарики, 2006. – 615 с.
15. *Сиротинина О. Б.* Структурно-функциональные изменения в современном русском литературном языке: проблема соотношения языка и его реального функционирования // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов: материалы междунар. науч. конф. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. – Т. 1. – С. 14–19.
16. *Школовая М. С.* Лингвистические и семиотические аспекты конструирования идентичности в электронной коммуникации: дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2005. – 174 с.

Ссылки на электронные ресурсы

В затекстовых ссылках электронные ресурсы включаются в общий массив ссылок, и поэтому следует указывать обозначение материалов для электронных ресурсов – [Электронный ресурс].

1. Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. – 2-е изд. – М.: Худож. лит., 1990. – 543 с. [Электронный ресурс]. URL: http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html#_ftn1 (дата обращения: 05.10.2008).

2. Белоус Н. А. Прагматическая реализация коммуникативных стратегий в конфликтном дискурсе // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – 2006. –

№ 4 [Электронный ресурс]. URL: http://www.tverlingua.by.ru/archive/005/5_3_1.htm (дата обращения: 15.12.2007).

3. Борхес Х. Л. Страшный сон // Письмена Бога: сборник. – М.: Республика, 1992. – 510 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://literature.gothic.ru/articles/nightmare.htm> (дата обращения: 20.05.2008).

4. Новикова С. С. Социология: история, основы, институционализация в России. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 464 с. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Архиватор RAR. – URL: http://ihtik.lib.ru/edu_21sept2007/edu_21sept2007_685.rar (дата обращения: 17.05.2007).

5. Общие ресурсы по лингвистике и филологии: сайт Игоря Гаршина. – 2002 [Электронный ресурс]. Дата обновления: 05.10.2008. – URL: <http://katori.pochta.ru/linguistics/portals.html> (дата обращения: 05.10.2008).

6. Орехов С. И. Гипертекстовый способ организации виртуальной реальности // Вестник Омского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. – 2006 [Электронный ресурс]. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-21.pdf> (дата обращения: 10.01.2007).

7. Панасюк А. Ю. Имидж: определение центрального понятия в имиджологии // Академия имиджологии. – 2004. – 26 марта [Электронный ресурс]. URL: http://academim.org/art/pan1_2.html (дата обращения: 17.04.2008).

8. Парпалк Р. Общение в Интернете // Персональный сайт Романа Парпалака. – 2006. – 10 декабря [Электронный ресурс]. URL: <http://written.ru> (дата обращения: 26.07.2006).

Приложение 3

ОФОРМЛЕНИЕ ЗАЯВКИ НА ПУБЛИКАЦИЮ В ЖУРНАЛЕ

Заявка на публикацию в «СИБИРСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ»

Фамилия _____

Имя _____

Отчество _____

Город _____

Организация _____

Должность _____

Ученая степень _____

Ученое звание _____

Тема статьи _____

Почтовый адрес для отправки авторского экземпляра _____

Телефон для связи _____

E-mail _____

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

3/2013

Главный редактор: Т. А. Ромм
Ведущий редактор: Г. С. Чеснокова
Верстальщик: И. С. Заковряшина

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28
Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.
Сайт журнала <http://sp-journal.ru>
E-mail: sp-journal@nspu.ru; tromm@mail.ru

Формат 70×108/16. Печать RISO
Усл.-печ. л. 24,4. Уч.-изд. л. 17,4.
Подписан в печать: 09.04.2013 г. Тираж 600 экз. Заказ № .

Отпечатано:
630126, ФГБОУ ВПО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28