

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А. С. ПУШКИНА

ВЕСТНИК

**Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина**

Научный журнал

№ 2

Санкт-Петербург
2016

**Вестник
Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина**

**Научный журнал
№ 2 2016
Основан в 2006 году**

Учредитель: Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина

Редакционная коллегия:

В. Н. Скворцов, доктор экономических наук, профессор (главный редактор);
Л. М. Кобрина, доктор педагогических наук, профессор (зам. гл. редактора);
Н. В. Поздеева, кандидат географических наук, доцент (отв. секретарь);
Т. В. Мальцева, доктор филологических наук, профессор;
Е. С. Нарышкина, кандидат психологических наук, доцент

Редакционный совет:

А. Г. Асмолов, доктор психологических наук, профессор;
Х. Бигерт, доктор педагогических наук, профессор (Германия);
Т. А. Бороненко, доктор педагогических наук, профессор;
О. А. Денисова, доктор педагогических наук, профессор;
Е. С. Ермакова, доктор психологических наук, доцент;
В. Г. Казанская, доктор психологических наук, профессор;
Т. С. Кошманова, доктор педагогических наук, профессор (США);
Н. А. Лобанов, кандидат экономических наук, профессор;
Е. Т. Логинова, доктор педагогических наук, профессор;
А. Г. Маклаков, доктор психологических наук, профессор;
Н. Н. Малофеев, доктор педагогических наук, профессор;
И. А. Мироненко, доктор психологических наук, доцент;
Л. Я. Миссуловин, доктор психологических наук, профессор;
М. И. Никитина, доктор педагогических наук, профессор;
Х. Ф. Рашидов, доктор педагогических наук, профессор (Республика Узбекистан);
В. А. Худик, доктор психологических наук, профессор;
С. В. Чермянин, доктор медицинских наук, профессор;
Е. В. Черный, доктор психологических наук, профессор;
М. К. Шеремет, доктор педагогических наук, профессор (Украина)

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук

Свидетельство о регистрации: **ПИ № ФС77-39790**

Подписной индекс Роспечати: **36224**

Адрес редакции:

196605, Россия, Санкт-Петербург,
г. Пушкин, Петербургское шоссе, д.10
тел./факс: (812) 476-90-36
[http:// www.lengu.ru](http://www.lengu.ru)

© Ленинградский государственный
университет (ЛГУ)
имени А. С. Пушкина, 2016
© Авторы, 2016

Содержание

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

А. А. Голубниченко

Психологические детерминанты диффузности личностного самоопределения у застенчивых старшеклассников9

Н. Б. Ковалева

Сюжетно-деятельностная игра – образовательная технология моделирования диалогического пространства22

К. В. Лосев

Бинарные методы в структуре обучения и развития студентов высшей школы33

В. Г. Пахомова

Психологические детерминанты увлеченности компьютерными играми в младшем школьном возрасте46

ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

О. А. Капцевич

Личностные и ценностные предпосылки патриотического отношения на примере молодежи Санкт-Петербурга и Владивостока58

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

В. Н. Софьина, О. Ю. Меленевская

Акмеологическая среда факультета международных отношений и ее роль в развитии профессиональной компетенции студентов68

Д. С. Малышева, Д. А. Медведев

Внутренний мир беременных женщин различных возрастов: опыт сравнительного анализа75

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

Е. В. Белова

Толерантность к неопределенности в структуре личностных особенностей предпринимателей85

А. А. Благинин, С. В. Смольянинова, С. Н. Синельников

Музыкальное кондиционирование как метод коррекции психических состояний операторов93

Ю. И. Лобанова

Субъективные модели дорожных ситуаций как критерий адаптированности к участию в дорожном движении100

МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

И. И. Мамайчук, Е. Ю. Галицына

Особенности детско-родительских отношений в семьях детей,
страдающих бронхиальной астмой
и основные направления семейной психологической коррекции 111

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Е. В. Бахвалова, А. В. Микляева

Адаптация подростков-воспитанников детского дома
в условиях массовой школы 124

*Л. В. Мамедова, Ю. Э. Гудков,
А. А. Сергеевич, П. П. Хороших*

Когнитивные стили: современные аспекты исследований 134

А. В. Маричева

Спектр металоличности дискурса субъекта и его изменения
в психолингвистической психодинамической психотерапии 143

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Е. Ф. Бодак, Л. В. Коновалова

Теоретические основы социального капитала:
педагогический взгляд 153

В. А. Григорьева-Голубева

Особенности педагогического взаимодействия
в свете аксиологического подхода к образованию 160

А. И. Жилина

Требования ФГОС к развитию интеллекта,
мышления и личности обучающегося 170

В. Т. Литвинцева

К. Д. Ушинский: воспитание – это подготовка к труду жизни 182

А. А. Мусина, А. П. Шестаков

Педагогические технологии
в образовательном метапространстве социального сервиса 188

Р. П. Фирсова

Исторические аспекты
военно-патриотического воспитания в России 197

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

М. Н. Андерсон

Актуальность проблемы развития эмоционального интеллекта
в рамках приоритетных задач ФГОС дошкольного образования..... 204

М. В. Груздева

Воспитание позитивных качеств национального характера
в Японии 211

А. А. Кателина

Воспитательный потенциал детского лагеря 222

С. М. Платонова

Подходы к экологическому воспитанию в детском саду..... 232

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. В. Абазовик

Реформирование подготовки учителей
в Англии на современном этапе..... 240

Л. В. Коновалова

Формирование конфликтологической компетентности
студентов вуза средствами игровых технологий 250

Л. П. Назарова, М. А. Солдатова

Подготовка творческой личности в университете..... 257

И. В. Кузнецова

Компетентностный подход и его реализация
при обучении английскому языку
на общетехническом этапе морского образования..... 262

Сведения об авторах 269

Contents

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

A. A. Golubnichenko

Psychological determinants of the diffuseness
in personal self-determination of the shy high school students..... 9

N. B. Kovaleva

Scene-Activity-Game – the technology of modelling dialogic
educational space 22

K. V. Losev

Binary methods in the structure of training
and development of high school students 33

V. G. Pakhomova

Psychological determinants of enthusiasm for computer games
in the early school years..... 46

POLITICAL PSYCHOLOGY

O. A. Kaptsevich

Personal and valuable background of patriotism on the example
of young people in St. Petersburg and Vladivostok 58

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

V. N. Sof'ina, O. Yu. Melenevskaya

Acmeological Environment of International Relations Faculty
and its Role in Students' Professional Competence Development 68

D. S. Malysheva, D. A. Medvedev

The inner world of pregnant women of different ages:
comparative analysis of the experience..... 75

PSYCHOLOGY OF LABOR

E. V. Belova

Tolerance of ambiguity in the structure
of personality traits of entrepreneurs 85

A. A. Blaginin, S. V. Smolyaninova, S. N. Sinelnikov

Musical conditioning as a method
of correction operator's psychical states..... 93

J. I. Lobanova

Subjective models of road situation as criterion adaptation
to participate in traffic 100

MEDICAL PSYCHOLOGY

I. I. Mamaichuk, Y. Y. Galitsyna

Main features of parent-child relationships in families with pediatric asthma and general directions of family psychological correction 111

GENERAL PSYCHOLOGY, PSYCHOLOGY OF THE PERSONALITY

E. V. Bakhvalova, A. V. Miklyaeva

Adaptation of adolescent-occupants of orphanage in mass school 124

L. V. Mamedova, Yu. Ye. Gudkov,

A. A. Sergievich, P. P. Khoroshikh

Cognitive styles: modern aspects of researches 134

A. V. Maricheva

Range and Transformation of Personal Metalinguistic Discourse
in Process of Psycholinguistic Psychodynamic Psychotherapy 143

GENERAL PEDAGOGICS, HISTORY OF PEDAGOGICS AND EDUCATION

E. F. Bodak, L. V. Konovalova

Theoretical bases of a social capital: pedagogical opinion 153

V. A. Grigorieva-Golubeva

Features of pedagogical interaction
in the light of axiological approach to education 160

A. I. Zhilina

Requirements of Federal state educational standards to development
of intelligence, thinking and identity of students..... 170

V. T. Litvintseva

K. D. Ushinsky: education is a preparation for work of life..... 182

A. A. Mussina, A. P. Shestakov

Pedagogical technologies in educational
metaspace of social service 188

R. P. Firsova

Historical aspects of military patriotic education in Russia..... 197

THEORY AND TECHNIQUE OF TRAINING AND EDUCATION

M. N. Anderson

Relevance of a problem of development of emotional intelligence
within priority problems of National Education Standards
of preschool education 204

M. V. Gruzdeva

The development of national character positive features in Japan 211

<i>A. A. Katelina</i>	
Educational potential of children's camp	222
<i>S. M. Platonova</i>	
Approaches to environmental education in kindergarten	232

THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

<i>E. V. Abazovik</i>	
Reforming of training of teachers in England at the present stage	240
<i>L. V. Konovalova</i>	
Forming of conflictological competence of students of higher education institution with game technologies.....	250
<i>L. P. Nazarova, M. A. Soldatova</i>	
Training of the creative person at the university	257
<i>I. V. Kuznetsova</i>	
Competence approach and its implementation while teaching English at a common technical stage of maritime education	262
<i>Information about authors</i>	269

УДК 159.923.3 : 37.015.3

А. А. Голубниченко

Психологические детерминанты диффузности личностного самоопределения у застенчивых старшеклассников

*«Я не хотел бы жить ради моих реактивных образований,
и еще менее – умереть за мои механизмы защиты»
В. Франкл*

В статье проанализированы особенности личностного самоопределения у застенчивых старшеклассников; рассмотрен процесс становления личностного самоопределения в старшем школьном возрасте. Самоопределение представляется как обретение человеком своего ценностно-смыслового единства и его реализация. Выявлены основные подходы к пониманию сущности застенчивости, рассмотрены основные ее проявления. Сформулировано общее определение понятия застенчивости, как свойство личности, характеризующееся легким возникновением эмоционального состояния смущения, которое сопровождается негативным всепоглощающим самоанализом, вызванным страхом социальной оценки и стремлением к социальному одобрению. Приведены результаты эмпирического исследования, показывающие, что застенчивые старшеклассники обладают диффузным личностным самоопределением на этапе вхождения во взрослую жизнь. Диффузность личностного самоопределения застенчивых старшеклассников выражается в отсутствии значимой иерархии и дифференциации системы ценностных ориентаций, низкой степени переживания значимости и осмысленности собственной жизни, неопределенности и неустойчивости профессионального выбора при общей смысловой и временной неупорядоченности перспективы собственного развития. Определены психологические детерминанты, обуславливающие диффузность личностного самоопределения у застенчивых старшеклассников. Предполагается, что психологические особенности застенчивой личности ограничивают работу высших механизмов формирования системы ценностных ориентаций, тем самым ослабляя ее мотивационные и оценочные функции в процессе принятия решения в отношении будущей жизни, а в особенности профессионального пути.

The article describes features of the personal self-determination of the shy high school student. Different approaches have been considered for understanding the nature, genesis and basic manifestations of the personal self-determination and shyness. Self-determination is represented as the process of the value-semantic unity obtaining and its realization. General definition of the shyness has been formulated: feature of the personality characterized by the appearance of a slight emotional state of confusion, accompanied by overwhelming negative introspection caused by fear of social evaluation and the desire for social approval. Empirical study shows that shy high school students have a diffuseness in personal self-determination. The diffuseness of personal self-determination

expressed in the absence of meaningful hierarchy and differentiation of the obtained values, weak feeling of the significance and meaning of own life, the uncertainty and instability of the professional choice, with a total disorder of the meaning and temporal perspectives of own development. Psychological determinants contributed to the diffuseness of personal self-determination of shy high school students were identified. It is assumed that the psychological characteristics of a shy personality restrict the work of higher mechanisms of values formation, thereby weakening its motivational and evaluation functions in the decision-making process with regard to the future life, and especially to the professional way.

Ключевые слова: личностное самоопределение, застенчивость, старший школьный возраст, ценностные ориентации, самореализация, планирование собственной жизни, выбор профессии.

Key words: personal self-determination, shyness, high school student, values, self-fulfillment, planning of life, career choice.

Личностное самоопределение – процесс выбора жизненного пути, возможность и необходимость которого зарождается в старшем школьном возрасте. Решая вопросы самоопределения, старшеклассник исходит из складывающейся у него системы ценностных ориентаций: совокупности отобранных обобщенных идеалов, ставших личностно значимыми смысложизненными ориентирами [2].

Выступая в качестве внутренних движущих сил собственного развития, ценностные ориентации помогают индивиду занять определенную позицию, выразить свою точку зрения, дать оценку. Именно ценности дают основание для выбора из имеющихся альтернатив целей и средств, для порядка предпочтений отбора и оценки этих альтернатив, определяя «границы действия» личности [15]. В преобразованном виде ценности выступают в качестве мотива деятельности и поведения, определяя форму реализации намеченных целей и стимулируя постановку новых значимых целей [2].

Формирование и развитие системы ценностных ориентаций личности осуществляется несколькими одновременно протекающими и взаимосвязанными между собой процессами: адаптацией, социализацией и индивидуализацией, образующими своего рода иерархию [19].

Адаптация как базовый, фоновый процесс основной задачей имеет поддержание психического гомеостаза по принципу «редукции напряжения». Любое рассогласование равновесия в системе «человек – среда» приводит к состояниям тревоги, устранение которой возможно тремя путями: активная реорганизация среды уход из неблагоприятной среды, либо переориентация личности – модификация ценностных ориентаций. Л. Фойер, противопоставляя такие ценности истинным, отмечает, что «различие между подлинными и ложными ценностями заключается в том, что первые являются выражением первичных устремлений орга-

низма, а вторые порождены тревогой. Это контраст между ценностями, которые выражают свободу личности, и ценностями, которые ее подавляют посредством страхов и запретов» [20].

Социализация представляет собой процесс усвоения индивидом социального опыта, определенной системы знаний, норм, ценностей, доминирующих в его социальном окружении [9]. Формирование ценностных ориентаций личности в процессе социализации осуществляется как за счет уподобления значимым другим посредством пассивной идентификации, так и посредством активного присвоения ценностей общества путем интериоризации в процессе расширения и углубления общения, деятельности и самосознания.

В ходе идентификации происходит подражательное усвоение, переживание личностных смыслов носителя привлекательных черт [13]. Согласно З. Фрейду, такое отождествление играет роль механизма защиты от объекта, вызывающего страх и ощущение собственной неполноценности, путем уподобления ему.

Интериоризация ценностей представляет собой осознанный процесс, который предполагает наличие у человека способности выделить из множества явлений те, которые имеют для него некоторую ценность, а затем превратить их в определенную внутреннюю структуру в зависимости от условий существования, ближних и дальних целей своей жизни, возможностей их реализации и т. п. [11]. При этом, несмотря на осознанность усвоения ценностей социальной среды при действии данных механизмов, процесс социализации ограничивается принятием либо непринятием тех или иных групповых ценностей.

Индивидуализация подразумевает уже самостоятельную выработку собственных внутренних ценностей, активное их воспроизводство в своей деятельности. Вершинный процесс подразумевает открытость своему собственному жизненному опыту, доверие своим чувствам и мыслям, принятие на себя ответственности, а именно интерпретацию значимых событий как результата своей собственной деятельности, ибо «всякий раз, когда человек берет на себя ответственность, он самоактуализируется» [14]. Следствием автономии является способность к самостоятельным решениям, самоуправлению, к тому, чтобы быть сильным, активным, ответственным, решительным субъектом своего действия, а не «куклой» в руках других людей [14].

Итак, развитие ценностной системы определяется параллельным протеканием процессов адаптации, социализации и индивидуализации, каждый из которых на всех стадиях обеспечивает в той или иной степени интеграцию внутреннего и внешнего, баланс индивидуального и социального источников и векторов развития, рождая тем самым жизненную позицию личности, которая становится внутренней движущей силой саморазвития и самоопределения личности.

Однако, как известно, в философской и психологической традиции человек рассматривается как двойственное, духовно-материальное существо, где ценностно-смысловой аспект всегда неотделим от пространственно-временного, соотносительность которых и есть, собственно, соотносительность смысла и действительности.

Согласно М.Р. Гинзбургу, данная двуплановость является существенной характеристикой, пронизывающей все личностное самоопределение и, более того, создает исходное противоречие, приводящее в движение сам процесс самоопределения. Так, обретение человеком своего ценностно-смыслового единства и его реализация и есть определение им себя в мире – самоопределение [5].

Пользуясь терминологией автора, самоопределение можно представить как содержательное конструирование человеком жизненного поля, которое представляет собой пересечение двух ортогональных плоскостей: смыслообразующей – совокупность индивидуальных жизненных смыслов, обеспечивающей ценностно-смысловое единство личности, и пространственно-временной, обеспечивающей проявление и реализацию личных ценностей и смыслов, – поле реального действия (актуального и потенциального). Данные процессы происходят в психологическом настоящем и психологическом будущем. Психологическое настоящее при этом представляет собой совокупность ценностей и смыслов личности, находящих свое выражение в самопознании и самореализации. В то же время психологическое будущее есть смысловая и временная перспектива личности, задающая ей направленность, целеустремленность и устойчивость, выражающаяся в формировании эскиза будущего и особенностях его планирования [15].

Согласно М.Р. Гинзбургу, соотношение двух сфер различно в разных группах старшеклассников в зависимости от различных внешних факторов развития личности – таких как условия проживания и обучения. В данном исследовании фокус установлен на внутренние условия формирования личностного самоопределения – уровень выраженности застенчивости.

В настоящее время нет общепринятого научного определения понятия застенчивости, более того, авторы, изучающие данный феномен, расходятся даже в категориальной отнесенности.

Впервые комплексное исследование застенчивости было проведено учеными Ф. Зимбардо и П. Пилконисом, которые определили застенчивость как внутренний страх перед людьми. В качестве механизма, запускающего застенчивость, авторами были выделены социальные контакты со значимыми людьми или коммуникация в значимой ситуации [6].

В.Н. Куницына предлагает рассматривать застенчивость как свойство личности, которое связано с переживанием нервно-психического напряжения и психологического дискомфорта, стабильными трудностями

ми в установлении контактов, пониженными адаптивностью и самоуважением и повышенной сенситивностью в контактах [12].

К.К. Платонов определяет застенчивость как свойство личности, у которой легко возникает тяжело переживаемое эмоциональное состояние, определяемое наличием выраженного, мешающего общению психологического барьера и сопровождающееся мыслями о своей неполноценности и иллюзиями отрицательного отношения объектов общения [16].

Согласно А.В. Белоусовой, застенчивость как комплексное качество личности по своей природе ближе к аффективной, чем к коммуникативной сфере психики. При этом механизм возникновения застенчивости определяется внутренним конфликтом между тревожностью и неуверенностью в себе, с одной стороны, и мотивацией достижения, высоким уровнем притязаний и общей активностью, с другой стороны [1].

Л.В. Краснова расширила определение застенчивости, представив его как интегративное психическое явление, связанное со всеми сферами личности, при этом основным внутриличностным конфликтом, по мнению автора, является преобладание мотивации одобрения окружающих над мотивацией достижения, что связано с неадекватно низким уровнем доверия к себе [10].

Данные предположения подтверждаются в представлениях К. Изарда о застенчивости как смеси или конфликта положительных и отрицательных чувств по отношению к общественным взаимодействиям. Согласно автору, застенчивые индивиды и тянутся к людям, и в то же самое время мучимы вопросом, какое они произведут впечатление на них [7].

Л.Н. Галигузова на основании своих исследований составила психологический портрет застенчивого ребенка: обостренное восприятие и ожидание оценки, ожидание неуспеха в деятельности, потребность оградить внутреннее пространство своей личности от постороннего вмешательства одновременно с желанием общаться [4].

В современной американской психологии застенчивость определяется как хронический или длительно сохраняющийся страх негативной оценки и тенденция избегать межличностной ситуации без гарантий принятия и поддержки. Это форма самосознания, центрированного на производимом впечатлении и на социальных оценках, поглощенность собственными мыслями, чувствами, реакциями, проявляющаяся в негативном самокопании [21].

В психологической литературе данный страх описывается как эмоциональное состояние смущения [3; 7; 8]. Ядром любого переживания смущения является ощущение беззащитности, уязвимости в ситуации социального взаимодействия, по причине наличия предубеждений о заведомо негативной оценке своих действий со стороны окружающих, что

и заставляет застенчивого уклоняться от тревожащих его контактов, способствует развитию замкнутости и чрезмерной озабоченности собственными реакциями, выражающейся в постоянном навязчивом самоанализе.

Ввиду наличия многочисленных подходов к пониманию застенчивости на основе тщательного анализа научных источников нами было введено общее определение данного понятия. Застенчивость – свойство личности, характеризующееся легким возникновением эмоционального состояния смущения, сопровождающегося негативным всепоглощающим самоанализом, вызванного страхом социальной оценки и стремлением к социальному одобрению.

Застенчивый человек всегда больше слушает, чем говорит сам, не решается задавать лишние вопросы, спорить, свое мнение обычно высказывает робко и нерешительно [12]. Мучительно переживает ситуации, когда оказывается в центре внимания группы людей или когда его оценивают. Характеризуется беспокойством и мнительностью. Нерешителен, недостаточно настойчив в достижении цели, ему трудно принимать решение [18]. Все его сознание сфокусировано на производимом впечатлении и на социальных оценках, заполнено беспокойными размышлениями, самобичеванием, принимающим обсессивный характер [6].

Мы полагаем, что свойства застенчивой личности накладывают свой отпечаток на становление личностного самоопределения в старшем школьном возрасте, ограничивая формирующие процессы ценностно-смысловой сферы и условия их реализации.

По нашему мнению, своеобразие личностных и поведенческих характеристик застенчивых старшеклассников создают препятствия процессам интериоризации и индивидуализации ценностных ориентаций, тем самым ослабляя их мотивационные и оценочные функции в процессе принятия решения в отношении будущей жизни, а в особенности – профессионального пути.

Для проверки поставленных гипотез возникает необходимость эмпирически изучить особенности личностного самоопределения у старшеклассников с разным уровнем выраженности застенчивости, что и определило основную цель исследования.

Исследование проводилось на базе ГБОУ «Гимназия № 1518» г. Москвы. В исследовании приняли участие 279 учащихся 10–11 классов в возрасте от 14 до 18 лет, из них 93 обладало низким уровнем выраженности застенчивости, 111 – средним и 75 – высоким.

Для выявления уровня выраженности застенчивости использовалась «Методика изучения застенчивости» Е.П. Ильина [8] и авторская анкета на определение застенчивости, представляющая собой модификацию «Стендфордского опросника застенчивости» Л. Хендерсон и Ф. Зимбардо [6].

Для детального изучения каждого структурного параметра личностного самоопределения старшеклассников использовались следующие методики, подобранные М.Р. Гинзбургом и Н.У. Заиченко [5]: методика «Ценностные ориентации», направленная на выявление доминирующих ценностных ориентаций личности старшеклассника; методика «Жизненные цели и ценности» для изучения субъективно переживаемой осмысленности собственной жизни; «Размышление о смысле жизни» для выявления актуальности и значимости для старшеклассников вопроса о смысле жизни и на выявление референтного по этому вопросу круга лиц; методика «Области жизнедеятельности», направленная на выявление основных областей самореализации; опросник «Самостоятельность и творчество» для выявления отношения к самостоятельности и творчеству старшеклассников; методика «Ценностная проекция будущего», направленная на выявление доминирующих ценностных ориентаций в будущем; методика «Эмоционально отношение к будущему» для определения эмоционального отношения к будущему; методика «Ориентация на собственную активность или на внешние силы» для исследования активности/пассивности по отношению к будущему; методика «Выбор профессии» для изучения определенности выбора профессии; методика «Устойчивость выбора» для изучения устойчивости выбора профессии; методика «Планирование собственной жизни» для выявления отношения к планированию собственной жизни; методика «Планы на будущее», направленная на выявление протяженности и конкретности планов на будущее.

Степень ценностной насыщенности смысловой сферы личностного самоопределения у застенчивых старшеклассников выше, чем у их незастенчивых сверстников. Застенчивые старшеклассники присваивают широкий спектр ценностных ориентиров и осознают их как свои собственные (табл. 1).

Однако при наличии ценностной перенасыщенности степень субъективно переживаемой осмысленности своей жизни у застенчивых старшеклассников ниже, чем у их незастенчивых сверстников. В отличие от их незастенчивых сверстников застенчивые старшеклассники испытывают большие затруднения в определении смысла своей жизни, в видении своей конкретной роли и цели в ней, осознании своей уникальности.

Невыделенность субъективного переживания смысла жизни при наличии столь широкой сферы присвоенных ценностных ориентаций говорит об отсутствии в ней четкой иерархии и дифференциации.

Таблица 1

Оценка параметров психологического настоящего старшеклассников с разным уровнем застенчивости (средний коэффициент)

Параметры психологического настоящего	Уровень выраженности застенчивости		
	низкий	средний	высокий
Ценностная насыщенность психологического настоящего	0,51	0,55	0,63***
Степень субъективно переживаемой осмысленности своей жизни	0,68	0,62**	0,61**
Значимость смысла жизни	0,69	0,55***	0,62*
Наличие референтной группы лиц по вопросу смысла жизни	0,51	0,31***	0,30***
Пространство самореализации	0,42	0,38	0,31***
Характер самореализации	0,82	0,73***	0,73***

Примечания. Уровень значимости различий: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,000$; оценка по критерию t -Стьюдента.

При наличии выраженной потребности в поиске смысла собственной жизни настоящее исследование выявило узость групп референтных лиц по данному вопросу у застенчивых старших школьников (табл. 1). Боязнь оценки со стороны окружающих мешает застенчивым старшеклассником раскрыться и поделиться размышлениями, целями и планами относительно собственного жизненного пути со значимыми другими.

Более заметные различия наблюдаются при рассмотрении параметров самореализации старших школьников с разным уровнем выраженности застенчивости.

Степень самореализации у всех школьников выражена меньше, нежели ценностно-смысловой аспект самоопределения – но это и есть отражение кризиса ранней юности. Однако у застенчивых старшеклассников наблюдается более значительный разрыв между желаемым и реализуемым.

Также самореализация застенчивых старшеклассников носит более ограниченный и репродуктивный характер, нежели у их незастенчивых сверстников (табл. 1). Они более склонны к следованию готовым образцам поведения, нежели их незастенчивые сверстники, проявляющие активность и индивидуальность самореализации. Боязнь ошибиться и испытать эмоции стыда приводит к сокращению попыток активного поиска себя, опробации различных социальных ролей и видов деятельности.

Продолжая рассматривать особенности личностного самоопределения, обратимся теперь к категории будущего.

Степень ценностной насыщенности психологического будущего как смысловой перспективы личности и ценностной проекции своего будущего у застенчивых старших школьников выше, чем у их незастенчивых сверстников. Широкий диапазон ценностей в настоящем у застенчивых

старшеклассников продолжает оставаться широким и в отношении своего будущего (табл. 2).

Будущее у всех старшеклассников вызывает интерес и тревожность, что обусловлено психологической задачей данного возраста – выбора конкретного жизненного пути (рисунок). Однако застенчивым старшеклассникам этот выбор дается труднее.

Наряду с тем, что для застенчивых старшеклассников будущее является крайне привлекательным и ожидаемым в смысловом отношении, у них зафиксирована более низкая степень определенности и устойчивости профессионального выбора, нежели у их незастенчивых сверстников (табл. 2).

Таблица 2

Оценка параметров психологического будущего старшеклассников с разным уровнем застенчивости (средний коэффициент)

Параметры психологического будущего	Уровень выраженности застенчивости		
	низкий	средний	высокий
Ценностная насыщенность психологического будущего	0,47	0,59***	0,55*
Эмоциональное отношение к будущему	0,46	0,45	0,49*
Активность по отношению к будущему	0,10	0,13	0,13
Определенность профессионального выбора	0,45	0,45	0,37*
Устойчивость профессионального выбора	0,7	0,57***	0,5***
Структурированность будущего	0,69	0,63	0,65
Глубина будущего	0,30	0,38	0,42*

Примечания. Уровень значимости различий: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,000$; оценка по критерию t -Стьюдента.

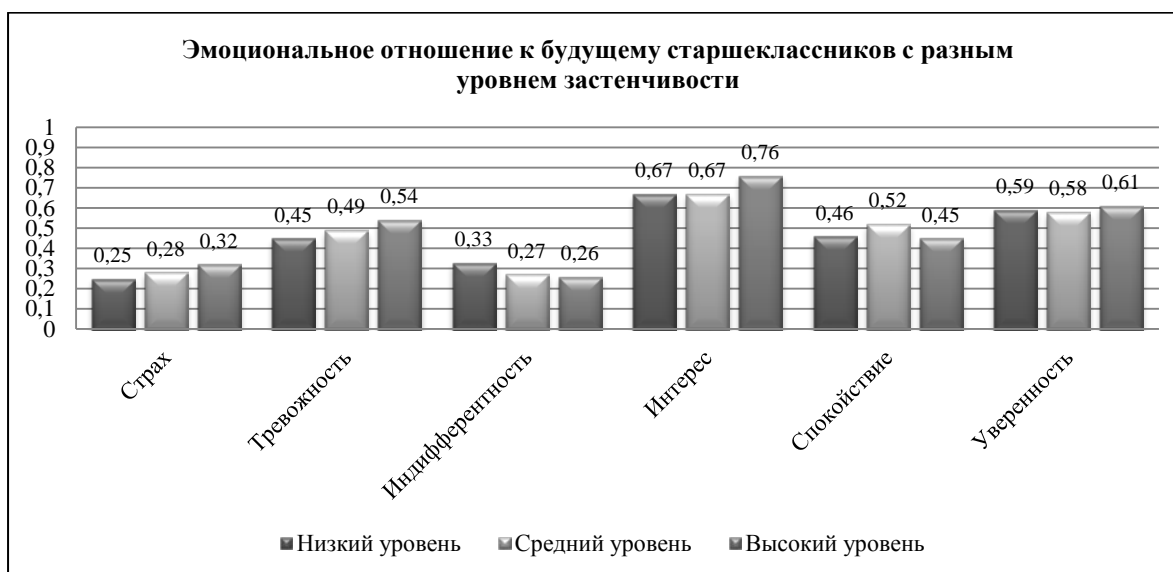


Рисунок. Эмоциональное отношение к собственному будущему старшеклассников с разным уровнем застенчивости

В отношении временного будущего было выявлено, что застенчивые старшеклассники обладают меньшей степенью структурированности будущего, нежели их незастенчивые сверстники (табл. 2). Это говорит о том, что застенчивые школьники меньше доверяют собственному планированию жизни, указывая на сильную приверженность к влияниям со стороны.

Однако при этом у застенчивых старшеклассников наблюдаются более высокие показатели глубины будущего как направленности на долгосрочные перспективы, нежели у их незастенчивых сверстников (табл. 2). Так, при неопределенности и неустойчивости конкретного профессионального выбора на этапе старшей школы большинство застенчивых школьников заявили о наличии у них планов на всю жизнь. Напротив, у незастенчивых старших школьников наблюдается более конкретное и кратковременное планирование на ближайшее будущее при большей определенности и устойчивости конкретного профессионального выбора на данном этапе жизненного пути, что и составляет сущность процесса личностного самоопределения как психологической задачи старшего школьного возраста.

Выводы

Эмпирическое исследование выявило ряд существенных особенностей личностного самоопределения у застенчивых старшеклассников.

Формирующаяся ценностно-смысловая сфера характеризуется отсутствием значимой иерархии и дифференциации ценностей, более низкой степенью переживания значимости и осмысленности собственной жизни, чем у незастенчивых сверстников.

Опробация ценностей и смыслов у застенчивых старшеклассников происходит в условиях более ограниченной самореализации, а их корректировка – в более узком кругу референтных лиц.

Будущее для застенчивых старшеклассников характеризуется широким спектром позитивно окрашенных ожиданий при общей смысловой неопределенности и временной неупорядоченности.

Профессиональный выбор застенчивых старшеклассников менее устойчив и более подвержен влиянию со стороны, как и в целом, планирование жизненного пути.

Личностное самоопределение застенчивых старших школьников характеризуется не только более низкой самореализацией, чем у их незастенчивых сверстников, но и большей диффузностью системы ценностных ориентаций, что в свою очередь выражается в более сильном разрыве между ценностно-смысловым и пространственно-временным аспектами.

Невыделенность личностного смысла при отсутствии значимой иерархии среди множества присвоенных ценностных ориентаций и ограничении возможности его выражения и реализации в сочетании с

неопределенностью смысловой и временной перспективы позволяет говорить о диффузности личностного самоопределения у застенчивых старшеклассников.

Результаты теоретического анализа и эмпирического исследования позволили нам сделать предположение о психологических детерминантах диффузности личностного самоопределения у застенчивых старшеклассников.

Мы полагаем, что психологические особенности застенчивой личности ограничивают работу высших механизмов формирования ценностных ориентаций – интериоризации и индивидуализации, что в свою очередь препятствует формированию значимой иерархии, дифференцированности и автономности смысловой сферы.

Застенчивого человека постоянно преследует страх социальной оценки. Состояние тревоги активизирует процессы интрапсихической адаптации в попытке установить равновесие с социальной средой, что для застенчивого человека означает либо избегание подобных ситуаций, либо модификацию личностных ценностей.

Узость референтных групп лиц, низкая степень самореализации демонстрируют проявления ухода от ситуаций, пугающих ожиданием оценки, особенно когда они касаются таких важных для старшеклассника тем, как смысл жизни.

Однако в силу не менее действующей потребности в социальном одобрении застенчивый человек стремится не только избегать ситуаций взаимодействия и оценки, но и соответствовать своему значимому окружению, что выражается в подражании окружающим людям, выступающим в качестве образца, носителя привлекательных черт и свойств. Так активизируется и второй механизм социальной адаптации – реорганизация своих ценностей.

Но вновь набранные от значимых окружающих ценности встречают трудности на пути их интериоризации, вращения, так как процесс их отработки в поведении, общении и деятельности затруднен. Наряду с трудностями в апробации ценностей, застенчивые старшеклассники практически лишают себя обратной связи о формирующейся жизненной позиции, процесс корректировки ценностей ограничен.

Тем самым ценности застенчивого старшеклассника не обрastaют личностным смыслом, не проходят этап внутреннего переживания, апробации, перерастания в механизм действия и выбора, а остаются застывшими скопированными у значимых людей образцами «правильного» поведения.

Преобладание мотивации одобрения над мотивацией достижения успеха, а в нашем исследовании – недоверие своим силам, приверженность влияниям со стороны и репродуктивность самовыражения иллюстрируют сниженную потребность в автономной системе ценностей, ее

индивидуализации, что усугубляет процесс формирования собственной жизненной позиции.

Таким образом, боясь раскрыть свой внутренний мир перед другими, ограничивая общение и деятельность, не доверяя самому себе, застенчивый человек не может выстроить твердую внутреннюю позицию. Громоздкая и диффузная система ценностных ориентаций застенчивых старшеклассников как результат пассивной идентификации с окружающими по принципу социального одобрения слаба за неимением личностного смыслового веса ввиду малого опыта самореализации через общение и деятельность и не справляется с задачей рычага для осуществления оценки, выбора и принятия решений в отношении своей будущей жизни. Этим объясняется неустойчивость профессионального выбора и неорганизованность временной перспективы у застенчивых старшеклассников на этапе старшего школьного возраста.

Так, застенчивые старшеклассники застревают на самом первом выборе – выборе идеалов и точки опоры, установлении внутренней позиции, что не дает возможности формированию самоопределения на этапе вступления во взрослую жизнь. Ибо внешние причины действуют, преломляясь через внутренние условия, что означает: «Всякая детерминация необходима как детерминация другим, внешним и как самоопределение, т. е. активная природа «внутренних условий», через которые преломляются внешние воздействия, в результате чего возникает самодетерминация [17].

Таким образом, застенчивые старше школьники на пороге юности обладают еще диффузным самоопределением, более свойственным подростковому возрасту. Только слабость их воли выражена не по причине слабости целей, а по причине слабости идеалов. Точнее сказать, по причине подмены личных идеалов чужими вследствие отсутствия активного процесса формирования собственных ценностей, доминирующей потребности в социальном одобрении и избегании порицания.

Список литературы

1. Белоусова А.Б. Психологические детерминанты личностной застенчивости: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Казань, 2004 .
2. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968.
3. Бреслав Г.М. Психология эмоций. – М.: Смысл; Академия, 2004.
4. Галигузова Л.Н. Психологический анализ феномена детской застенчивости // Вопр. психологии. – 2000. – № 5.
5. Гинзбург М.Р. Психология личностного самоопределения: дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1996.
6. Зимбардо Ф. Как победить застенчивость. – М.: Альпина Паблишер, 2013.
7. Изард К. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2000.
8. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. – СПб.: Питер, 2011.

9. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004.
10. Краснова Л.В. Психологические особенности застенчивости на этапе ранней юности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ростов-н/Д., 2007.
11. Круглов Б.С. Роль ценностных ориентации в формировании личности школьника. Психологические особенности формирования личности школьника: сб. науч. тр. – М., 1983.
12. Куницина В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. – СПб.: Питер, 2001.
13. Леонтьев В.Г. Психологические механизмы мотивации. – Новосибирск: НГПИ, 1992.
14. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / пер с англ. – М.: Смысл, 1999.
15. Наумова И.Ф. Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения. – М.: Наука, 1988.
16. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. – М.: Высш. шк., 1984.
17. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2007.
18. Шингаева Н.В. Изучение личностных особенностей застенчивых старшеклассников. Ананьевские чтения-98: тез. науч.-практ. конф. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1998. – С. 181–182.
19. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000.
20. Feuer L. Psychoanalysis and Ethics. Thomas, 1955.
21. International Encyclopedia of the Social Sciences, Edition 2, 2012.

Сюжетно-деятельностная игра – образовательная технология моделирования диалогического пространства

В статье ставится проблема поиска технологических решений стратегических задач образования, связанных с приоритетным развитием личности и субъектности учащихся. Раскрываются основные принципы и возможности сюжетно-деятельностной игры в решении задач развития мировоззренческих идеалов, позиционности и метапредметных способностей учащихся как одной из авторских инновационных технологий.

The article raises the problem of finding technological solutions to the strategic objectives of education related to priority development of the individual and of subjectivity of students. The basic principles and possibilities of subject and activity game in the solution of problems of development of world outlook ideals, a positionnost and metasubject abilities of pupils as one of author's innovative technologies reveal.

Ключевые слова: сюжетно-деятельностная игра, диалог, позиция, самоопределение, субъектность, творческая рефлексия.

Key words: Scene-Activity-Game, dialogue, position, self-determination, subjectivity, creative reflection.

Основные стратегии развития и приоритеты современного образования связаны с развитием метапредметных способностей и личности учащихся. В большой мере развитие нашего общества и его будущее зависит от успешности выполнения этих стратегий [2; 3; 7–10; 12–15].

Встает задача проектирования таких образовательных форм, которые могли бы создать опору личностного развития учащихся в современной дискурсивной среде с характерной для нее нелинейностью времени и гипертекстуальностью [2; 3; 7–10]. Традиционно к эффективным психолого-педагогическим методам создания образовательной среды, способствующим развитию личности и самосознания учащихся, относят социально-проектировочные имитационные игры [1–3; 5; 7–10; 13].

Сюжетно-деятельностная игра (СДИ), разрабатываемая нами с 2008 г. на основе рефлексивно-позиционного подхода к организации коллективного творчества [1; 5; 7–10; 13] – одна из инновационных технологий,

апробированная в многообразных формах психолого-педагогической антропологии. Значимой концептуальной идеей является понимание личности как «самосозидающего, перевоссоздающего себя в соответствии с образом желательного будущего и идеального должного человека» [2; 7; 15]. Важными теоретическими опорами в развитии психологической концепции СДИ служат также положения культурно-исторической теории развития Л.С. Выготского, субъектно-деятельностного подхода Л.С. Рубинштейна, концепции диалога М.М. Бахтина, рефлексивной психологии коллективного творчества, антропологической психологии В.И. Слободчикова, педагогики достоинства и психологии современности А.Г. Асмолова [1–6; 9; 10; 13–15].

Задумывая СДИ, мы искали психолого-педагогические способы дать подросткам и молодежи ключ к преобразованию затуманенной рекламой и картинками глянцевого мира, навязываемой средствами потребительского маркетинга картины мира, в осмысленный образ мира, основанный на ценностях исследования, культуры, творчества, а также открыть им возможность реализовывать свою свободу как свободу саморазвития на основе осознанных нравственных принципов и собственных мировоззренческих идеалов.

Наибольшая сложность виделась в том, чтобы преодолеть ограничение дидактического способа ведения учащихся и создать для них реальное пространство свободного самоопределения к ценностным основаниям собственной жизни. Один из центральных вопросов современной психологической антропологии как раз и состоит в поиске именно средств, позволяющих ребенку «обрести свободу, построить путь восхождения к свободе». А через это – к творчеству и саморазвитию, чтобы «связать душу с миром ценностей – не минуя свободы, а через свободу» [6, с. 45].

Современные гуманитарные практики преследуют цель адаптации к социокультурным нормам современного общества, построенного на ценностях потребления и свободы от нравственных ограничений. Как следствие свобода понимается как «свобода от» усилий или от рефлексии и соотносится с идеалом спонтанной самореализации для получения от жизни максимума удовольствий, острых ощущений, разнообразных эмоциональных состояний. Вопрос «понравилось – не понравилось» стал привычным оценочным критерием эффективности и полезности любой технологии или произведения искусства. Возникает очень серьезная дилемма: как, сохранив серьезную смысловую нагрузку

(требующую работы, нравственных усилий, умственного напряжения), сделать так, чтобы наши программы воодушевили участников и они захотели бы в них участвовать, несмотря на доступность и изобилие довольно изощренных развлекательных альтернатив.

Эти соображения и другие озабоченности легли в основу идеи сюжетно-деятельностной игры (СДИ), постепенно, путем наращивания и конкретизации всей совокупности используемых методов, оформившейся в эффективную образовательную технологию.

В первом приближении сюжетно-деятельностная игра – это модельное художественное пространство, специально конструируемое совместно с участниками как пространство поступков, жизненных выборов, основанных на рефлексивно-позиционном самоопределении. Сюжет – это художественно построенное развитие событий, через систему образов воссоздающих некоторые важные обстоятельства жизни, которые скрыты в проблемно-конфликтных ситуациях, но проявляются в результате действий субъектов (актеров) ситуации. Сюжетность СДИ, таким образом, выполняет сразу несколько функций, обобщенных в табл. 1.

Таблица 1

Функции сюжетности в СДИ

Конструктивные	Психолого-педагогические
Метафорическое выражение закономерностей жизни	Отражение проблематики самосознания
Моделирование проблемных ситуаций как узловых моментов развития сюжета	Необходимость осознания ценностных оснований поступка, выработки позиции
Нелинейная целостность модельного пространства	Возможность увидеть последствия поступка во временной перспективе
Художественная логика развития событий	Актуализация способности видеть «художественное» в «обыденном»
Этическая и эстетическая законченность истории как некоторый «урок» жизни	Формирование образа «человеческого в человеке» – или «идеала должного»

Базовые принципы конструирования СДИ как особой формы работы с мировоззрением детей и молодежи апробированы в рефлексивно-позиционном подходе. К ним относятся: проектность, рефлексивность, проблематизация, самоопределение и позиционность (табл. 2).

Базовые рефлексивно-позиционные технологические принципы СДИ

Принципы	Характеристика
Формирование проектного замысла	Проектность и сопутствующие компетенции – важнейшая характеристика развитого сознания человека XXI в. Именно в культуре рефлексии и проектной деятельности закладываются основы для настоящего творчества, деятельного саморазвития и самоосознания. Важно отслеживать культурно-опосредованную полипозиционность, ответственность за результат
Рефлексия	Сквозной принцип организации ценностно-смыслового движения и создания условий для творческого события (действия). Особое значение в СДИ имеют формы творческой рефлексии, которые позволяют не только продемонстрировать, но и развивать свои представления. Главная цель рефлексивного действия – возникновение условий для творческого усилия и в том числе применительно к самому себе
Проблематизация	Выявление субъектных противоречий в картине мира и демонстрация недостаточности исходных представлений. Интенция к поиску новых ценностных оснований, создающих возможность развития и выхода за рамки стереотипов
Самоопределение	1. Поиск смысла жизни как синергичной силы развития личности и ее духовного становления 2. Построение своей позиции в соотношении с высокими образцами российской и мировой культуры 3. Поиск способов реализации мировоззренческих идеалов и ценностей как осуществление свободы информированного выбора

Уникальные конструктивные особенности СДИ задаются: 1) проектированием диалогического модельного пространства, имплицитно включающего те или иные культурные образцы, средства их прочтения и интерпретации; 2) поиском средств актуализации проблемной ситуации через включение привлекательных образов, выраженных в знаково-символической форме; 3) разработкой особых форм рефлексивно-позиционной коммуникации; 4) построением модельного пространства выборов.

Проектирование СДИ начинается с выявления актуальной проблематики и поиска средств введения в разрабатываемый сюжет метафорически выраженных закономерностей социокультурной жизни. Основопологающий принцип СДИ: изначальная постановка перед подростками актуального проблемного вопроса и создание ситуации, в которой они начинают рассматривать данный вопрос как серьезный вызов.

В сюжетно-деятельностной игре найден особенный способ эффективно-го превращения проблемной ситуации в жизненно важную и мотивирующую подростков задачу. Это введение в сюжет метафорического пласта образно-символических иносказаний, содержащих узнаваемый актуальный для них вызов.

Вопросы «Кто мы?», «Откуда?», «Куда?» волнуют человечество на всем протяжении истории его существования. Но бывают периоды, когда размышления об общих смыслах и путях человеческой истории становятся особо насущными. Это эпохи переломные, когда старые пути пройдены, а новые еще не определились. Это эпохи выбора и свободы и одновременно «сомнений и неуверенности» [10, с. 23]. В актуальной повестке вопросы свободы, самоопределения, культурной идентичности, поиска смысла жизни имеют не отвлеченно-дидактическое значение, но такой статус в общественном интеллектуальном вопрошании, что человек воспринимает их как вызов. Сама неопределенность личностного (приватного) словаря свободы и позиции, самоопределения и идентичности – уже вызов! В этом понятии есть энергия разрешения проблемы за счет «сверхусилия» как творческой элиты, так и отдельной личности. Человек, не принявший вызов, по мнению некоторых психологов, закрывает себе горизонты развития, и, наоборот, принять вызов – это проявить свое личностное достоинство, подтвердить свою силу [2; 10].

Можно предположить, что только в современных проблемных ситуациях есть действительный вызов человеческому духу. Без способности к осуществлению жизнедеятельности в условиях неопределенности современный человек вряд ли сможет успешно управлять собственной жизнью, решать творческие задачи, развиваться.

Несмотря на коренные изменения жизни в условиях информационного общества, выборы подростков и юношества во многом определяются базовыми закономерностями возрастной психологии. В частности, для подросткового возраста по-прежнему характерны такие социально-психологические установки как «доминанта дали» (масштабность действия или дела); «доминанта усилия» (жажда волевого усилия, напряжения, самопреодоления); «доминанта романтики» (стремление к риску, желание стать героем) [4]. Можно видеть, что психологические характеристики понятия «вызов» в значительной мере соответствуют устремлениям подрастающего поколения и делают привлекательным его содержание.

Понятие «вызов», в отличие от рефлексивного и неэнергетизирующего понятия «проблема», вполне приемлемо для молодежи, которая в своем развитии, с одной стороны, соответствует законам возрастной

психологии, сформулированным Л.С. Выготским и многожды подтвержденным исследованиями российских психологов, и с другой – чутко реагирует на современность во всех ее проявлениях.

По мнению А.Г. Асмолова и других психологов, «современность», как некоторый образ жизни начала XXI в. обладает такими типическими чертами, как неопределенность, сложность и разнообразие. С нашей точки зрения, не менее важными качествами современности, задающими условия жизнедеятельности и жизнотворчества, оказываются «текучесть» или свойства «потока», гипертекстуальность и парадоксальность [2; 10] .

Понимание жизни как «требования от бытия смысла и красоты» (А.А. Ухтомский, 1997, с. 275.) предполагает отказ человека от социальной детерминации жизни и мобилизацию всех внутренних ресурсов человека в его готовности действовать, выбирать, думать, созидать. Проектность как раз и означает попытку породить замысел, идею разрешения множества проблемных ситуаций в соответствии с образом желательного будущего, а в нашей концепции – с образом должного будущего (идеального, понимаемого как проектная цель). В этой логике, или, вернее, металогике, становятся принципиально понятными и остальные необходимые характеристики, конституирующие конфигурацию иносказания или метафоры (как пространства вероятного и возможного). Они определяются в том числе и необходимостью совершить творческий акт (или проектное действие) в ситуации неопределенности, текучести и предельной сложности мира.

С нашей точки зрения, именно в такой ситуации возникает необходимость формирования образа должного будущего и представления его в символической форме. Символичность оказывается центральной, системообразующей характеристикой создаваемого образа. Символ имеет сложную природу, которой свойственны парадоксальность, архетипичность, особого рода гипертекстуальность, и, с другой стороны, он с неизбежностью подразумевает такие черты современности, с которой он соотнесен как неопределенность, многозначность, сложность. Символ является одним из ключевых философско-антропологических понятий, лежащих в основе теорий личности, сознания, творчества. Более того, для русских мыслителей символизм – это возможность всеобъемлющего жизнотворчества: это и деятельное взаимодействие с Абсолютным или Сверхличным Творческим Началом, это и личностно-переживаемый опыт общения с актуальным миром, в котором именно символ становится «сокровенно-сущностным» инструментом познания и формирования образа мира и человека [11; 16].

Действенная сила метафорического выражения зависит от ряда характеристик создаваемого образного поля: таких как актуальность, архетипичность, парадоксальность, символичность. Соответственно, образно-символическое содержание контекста, отвечающего требованиям современности, должно отражать «узнаваемые» жизненные ситуации и «прочитывать» проблемы в оптике современных представлений, норм и возможностей.

Рассмотрим некоторые важные (в свете развиваемой концепции) философские и психолого-антропологические представления о природе символа и символического.

Характеристики символического в СДИ:

- символ – гипертекстуальный продукт культуры. Он появляется на пересечении смысловых полей и культурных контекстов. Символ не говорит напрямую о событии или предмете. Он отображает ценностное отношение к событию человека (группы людей). Он диалогичен и обладает «теплотой сплывающей тайны», приглашающей к открытию;

- символ – парадоксален за счет напряжения между предметным образом и скрытым смыслом, который возникает на пересечении нескольких культурных контекстов. Истинный символ неисчерпаем и беспределен в своем значении. «Смысловая структура символа многослойна. Она рассчитана на активную внутреннюю работу воспринимающего»;

- символ как порождающая модель позволяет развивать и созидать пространство человеческой культуры в соотношении с идеей мировой целокупности посредством овладения «видением обратной перспективы» и/или искусством обратного проектирования.

По мнению ученых, символ нельзя понять до конца или осмыслить в форме понятия, и он существует только в сознании в форме интерпретаций. Смысл как глубоко личностное образование не находится в зоне интерпретаций, а является по своей природе диалогичным – его понимание требует вживания, переживания, привлечения всего опыта личности. По мысли П.А. Флоренского, именно символы являются «прорезями» из мира социума в пространство идеальных смыслов и первообразов [16, с. 23]. То есть символ неразрывно связан с личностным осмыслением действительности и задает мировоззрению человека его ориентационно-проектную перспективу.

Еще одна особенность СДИ связана с конструированием пространства диалога и коммуникации как пространства, в котором осуществляется самоопределение к основаниям и ценностям собственных поступков. Вся коммуникация строится вокруг сюжетной линии и напол-

няется большим количеством творческо-рефлексивных заданий, предполагающих выход в художественное пространство исследовательского диалога. В рамках СДИ практикуются разные способы организации коммуникации [8; 10]. Например, эффективным методом формирования условий для развития мировоззрения оказывается коммуникативно-ролевая игровая (КРИ) ситуация, моделирующая событие встречи с героем, находящимся на пороге принятия судьбоносного решения. Участникам предоставляется уникальная возможность высказать свое суждение, сделать сообщение (подсказку) или дать совет герою, а потом увидеть, как этот совет им воспринимается; как он влияет на дальнейшее развитие событий и судьбу героя. Это очень важный момент с точки зрения диалога (полилога, симфонии) присутствующих в игре мировоззрений. Вполне вероятно, что впервые в жизни участники СДИ имеют возможность инициативно и заинтересованно влиять на будущее, наглядно убеждаясь, что от тебя, от твоей позиции, от полезности и уместности твоего сообщения, от твоей способности вступить в диалог может реально зависеть будущее и судьба мира. Эта и подобные диалогические техники позволяют освоить на практике несколько принципов проектирования будущего (рассмотреть ряд сценарных поведенческих стратегий) на основе совместного творчества в группе как естественной и необходимой социокультурной нормы.

Еще один важный принцип конструирования СДИ – принцип стягивания и гармонизации всех контекстов в одном сюжетном узле, сквозная метафорика образов и понятная логика разворачивания сюжета в последовательности самих творческо-рефлексивных заданий (например, создание знака, сценки в ответ на парадоксальную ситуацию героя) [8; 10]. Основная идея трансформируется во множество образов и тайн, которые исследуются до достижения группового консенсуса. Именно так (на грани искусства, жизни и рефлексии) возникает и разворачивается СДИ как форма, позволяющая увидеть «незримое» и сделать свой шаг к открытию горизонта возможностей. Как мы видим, одна из задач СДИ – создание условий для раскрытия смыслообразующего творческого потенциала символа и образа, а метафора, понятая и выраженная через символ, и есть то, что создает необходимые условия для обретения новых возможностей для построения картины мира. Такой метафорой является, например, «лабиринт»; и это мощный архетипический символ, получивший свою особую прописку в современной культуре. Архетипичность лабиринта задана его непреходящей ролью в формировании картины мира людей различных эпох и культур. В классическом лабиринте самым главным вопросом является вопрос не о выходе или о входе, а о

центре, который совпадает с центром бытия человека, а также определяет сложную траекторию поиска и исследования перспектив собственного жизненного пути. Осознание лабиринта как некоторой модели реальности – это всегда индивидуальный опыт его рефлексивного переживания. Главная характеристика современного лабиринта – гипертекстуальность пространства, в котором выход и вход – иллюзия, симуляция, мираж. Топографический центр лабиринта исчезает. Он становится субъектным и перемещается относительно человека в процессе его пути. Важно понимать, что выход из современного лабиринта лежит в поиске новых ценностных оснований, позволяющих встать в позицию проектировщика нового пространства, и переконфигурировать саму суть проблемы [8]. Так построенный образ лабиринта позволяет вывести проблемную ситуацию за грань привычного и обыденного, сделать ее сверхзначимой, творческой задачей для участников СДИ. Таким образом, СДИ является сложной образовательной художественной формой, позволяющей открыть подросткам пространство неочевидных закономерностей жизни. СДИ моделирует ситуации действительного нравственного выбора, показывает возможности проектирования и влияния на будущее; требует размышления, позиционности, критического мышления и ответственного самоопределения. Наиболее важным достоинством СДИ является то, что здесь открываются для ребят новые грани духовности мира, показывается роль культуры и собственного творчества в развитии общества и цивилизации.

Данные технологии апробированы в значительном количестве сценарных разработок [7–10; 12]. Предпочтительные и рекомендуемые разработчиками форматы: тренинги, форумы, образовательные сессии, отдельные занятия в рамках классно-урочной системы и программы занятий в системе дополнительного образования. Интересным образцом своеобразного диалога авторов (драматургов, поэтов, кинорежиссеров), экспертов и юношества является молодежный форум по проблемам понимания, состоявшийся недавно в Институте детства МПГУ. Форум строился в формате сюжетно-деятельностного медиагерменевтического тренинга на материале трагедии У. Шекспира «Король Лир». Опорой для осмысления проблемы стал отрывок из стихотворения «Из бездны» (октябрь, 1917) М. Волошина: «Ни выхода, ни огня / Времен исполнилась мера. / Отчего же такая вера / переполняет меня? / Для разума нет исхода. / Но дух ему вопреки / и в безднах чует ростки / неведомого всхода». Рассматриваемая проблема (кратко): психология поступка в условиях неопределенности и потоковой реальности. Дополнительную проблематизацию задавали два мультфильма («Икар и мудрецы»

Ф. Хитрука и «Ветер, который снесет Вам голову» реж. R. Löbel). Значимые культурные опоры сценарирования выполнены на основе авторской рефлексивно-позиционной методики «Диалог стихами» [10, с. 149–153] через привлечение поэтических высказываний О. Мандельштама и стихотворения И. Бродского «Глаголы». Участникам пришлось самим стать частью «потока», удивиться «застыванию» в его безликом течении; пережить «ужас одиночества» и непонимания. В результате старшеклассники и студенты осознали важность поиска способов преодоления его инерции в первую очередь в собственном действии. На следующем этапе появились возможности открытия преобразующих смыслов. Значимые возможности в тренинге обнаружились также за счет уникальной технологии моделирования ситуации диалогического общения с героем (Король Лир) в попытке раскрыть для него новые горизонты понимания трудной ситуации на основе созданных в мини-группах творческих решений. Эффективность СДИ во многом определяется мастерством игротехников, создающих атмосферу доверия и сотворчества за счет использования рефлексивно-позиционных методик, позволяющих «включить» образное мышление, преодолеть стереотипы и барьеры в общении. Группы предложили и проиллюстрировали образы высвобождения духа из «пленения костной обыденностью», представив метафорические размышления о способности человека к самопреодолению; к сопереживанию; к любви. В итоге родились три разноплановые сценические композиции в сопровождении емких иллюстраций, позволивших увидеть трагизм ситуации взаимного непонимания из гипотетического пространства предельных смыслов. «Так появляется янтарная слеза на усталом теле могучего дуба и живой листок на казалось бы мертвом дереве посоха».

Построение целостной образовательной технологии на основе игрового моделирования условий обучения в современной информационной среде с учетом представленных выше принципов позволяет удовлетворять таким требованиям развития образовательных практик как получение личного знания, достижение метапредметных и личностных результатов, формирование ценности образования через всю жизнь и собственной программы развития.

Список литературы

1. Алексеев Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности. – 2002. – № 2. – С. 82–10.
2. Асмолов А.Г. Дополнительное персональное образование в эпоху перемен: сотрудничество, сотворчество, самотворение // Образовательная политика. – 2014. – № 2 (64). – С. 2–6.

3. Булин-Соколова Е.И., Обухов А.С., Семенов А.Л. Будущее педагогическое образование. Направление движения и первые практические шаги // Психологическая наука и образование. – 2014. Т. 19. № 3. – С. 207–226.
4. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопр. психологии. – 1996. – № 6. – С. 62–68.
5. Зарецкий В.К., Ковалева Н.Б. Введение в психологию научно-технического творчества: учеб.-метод. пособие. – М.: ВНИИПИ, 1987. – 88 с.
6. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – М.: Школа-Пресс, 1996. – 272 с.
7. Ковалева Н.Б. Психолого-педагогические условия трансляции ценности образования и освоения индивидуальной образовательной траектории подростками // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 4. – С. 64–72.
8. Ковалева Н.Б. Подростки на пересечении миров: СДИ или поиски выхода из лабиринта // На пороге взросления: сб. науч. ст. – М.: МГППУ, – 2012. – С. 185–196.
9. Ковалева Н.Б. Роль рефлексии в развитии культуры совместного творчества // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2015. – № 4 (13). – С. 120–123.
10. Ковалева Н.Б., Ковалев Ф.А. Инновационное проектирование образовательных технологий (в аспекте реализации ФГОС общего образования). – М.: ГАОУ ВО МИОО, 2015. – 167 с.
11. Мамардашвили М.К., Пятигорский А.М. Символ и сознание. Метафизически размышления о сознании, символическом и языке. – М.: Прогресс-Традиция, 2009. – 288 с.
12. Наумова С.В. Феномены вмененного понимания в самосознании современных подростков // Психологические науки (НАУ). – 2016. – № I (17). – С. 6–8.
13. Семенов И.Н. Влияние взаимодействия школ Я.А. Пономарева и М.Г. Ярошевского на развитие рефлексивной психологии творчества // Современные исследования интеллекта и творчества. – М., 2015. – С. 375–409.
14. Скворцов В.Н., Маклаков А.Г. Теоретические и методологические основы организации психологического сопровождения образовательного процесса в вузе // Вестн. Ленингр. гос. ун-та им. А.С. Пушкина. – 2012. – № 3 (5). – С. 7–16.
15. Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования. – Екатеринбург, 2009. – 264 с.
16. Флоренский П.А. У водоразделов мысли. Сочинения: в 4 т. – Т. 3. – М.: Мысль, 1999. – 622 с.

Бинарные методы в структуре обучения и развития студентов высшей школы

В статье рассматриваются некоторые проблемы современной дидактики, соотношение развития и обучения, новый подход к методам обучения в высшей школы: анализируются бинарные методы обучения, в основе классификации которых новая, в сравнении с традиционной, коммуникативная структура взаимодействия. Ставится акцент на субъектности студентов и преподавателей в обучении.

This article discusses some of the problems of modern didactics, relationship between development and education, a new approach to teaching methods in higher school: analysis of binary teaching methods, based on a new classification which, in comparison with the traditional structure of communicative interaction. It puts the emphasis on the subjectivity of students and teachers in training.

Ключевые слова: бинарные методы обучения, обучающиеся, высшее образование.

Key words: binary teaching methods, students, higher education.

Многочисленные исследования методов обучения в высшей школе (М.В. Буланова-Топоркова, М.Я. Виленский, В.Г. Казанская, А.В. Петровский, С.Д. Смирнов и др.) показывают, что студенты с помощью педагогов становятся творцами новых психических образований: посредством дискуссий они участвуют в усвоении новых знаний, создают новые технические проекты. В дидактике высшей школы часто преподаватель вовлекает студентов в решение творческих задач, применяя бинарные методы обучения, разработанные еще в 80-е гг. XX в. академиком М.И. Махмутовым. Студент очень часто выступает как соавтор новых дидактических методов или продуцирует новые идеи, только намеченные педагогом. Особенно хорошо это видно в процессе обучения при использовании проблемных ситуаций. Для доказательства этого обратимся к использованию бинарного, или коммуникативного, подхода к обучению. В основе его лежит сотрудничество педагога со студентами, имеющее сложную структуру. Выделяются операционные его элементы. Под этим будем понимать когнитивные действия, которые имеются в преподавании и учении. Поскольку любое психическое образование

вначале развивается как внешнее экстериоризованное действие, переходящее затем во внутреннее, интериоризованное, постольку сотрудничество формирует интегрированные компоненты учения – учебную деятельность, способности к учению каждого обучаемого. Оно обуславливает конструирование учебных умений и действий студентов, которые в каждом учебном предмете имеют свою специфику. Кроме того, они не могут формироваться отдельно от действий педагога.

Недостаточно изменить программы, планы, количество часов, написать новые учебники. Немаловажную роль в процессе преподавания играет личность того, кто преподает. Способен воспитать поистине гуманную личность будущего специалиста преподаватель, в деятельности которого преобладают развивающие средства, направленные на сопоставление известного и неизвестного, нового и традиционного, если преподаватель видит в обучающемся личность, а не только объект обучения, который механически использует предлагаемые приемы. Творческий подход требует учета всех возможностей и соответственно отношений с обучаемым как «субъект-субъектных». Это будет означать не только безоговорочное принятие тех или иных приемов, но и критическое их осмысление, формирование духовных ценностей в молодом человеке, уважение прав и достоинства личности. Главным показателем степени гуманизации образования будет учет мнений не одного студента, а целой группы, в которой учатся не только отличники, но и те, которым трудно усвоить сначала какую-то закономерность.

Гуманизация образования обеспечивается его содержанием и методикой педагогического воздействия. Но более значительным итогом может стать признание личности обучаемого, выступающего субъектом, творцом учебного процесса. Об этом пишут многие ученые, останавливаясь на анализе дидактики высшей школы (М.Я. Виленский, А.В. Петровский, С.Д. Смирнов и др.).

Анализируя исторический опыт необходимости перевода обучающегося в положение субъекта процесса обучения, можно отметить то, что в мировой практике высшей школы эта мысль не является новой. И. Кант в конце XVIII в. выдвинул тезис о том, что студенту полезно овладеть «методом самостоятельно размышлять и умозаключать». В. Гумбольдт полагал, что молодого человека можно считать созревшим для обучения в университете, «если он так многому научился у других, что он теперь в состоянии учиться самостоятельно». Задача университетского образования заключается в формировании у студента сознания готовности к исследованию, при этом преподаватель университета «уже не учитель, а обучающийся уже больше не ученик», так как он способен к самостоя-

тельным исследованиям, а функция преподавателя – руководство, поддержка и инициация студента к самостоятельной деятельности.

Любое обучение развивающее, поскольку обучение, например, каким-либо математическим знаниям может приводить к развитию у них ценных интеллектуальных качеств, что способствует в общем развитию логического мышления и памяти. Такая картина касается не только интеллектуальных привычек, но и творческих. В целом можно сделать вывод о том, что при помощи различных указаний, интеллектуальных приемов, педагог помогает осваивать какие-то новые виды деятельности. В результате происходит развитие.

С одной стороны, развитие мыслится как процесс, независимый от обучения. С другой стороны, само обучение, в котором ребенок приобретает новые формы поведения, рассматривается как тождественное развитию. Формула теории $O \Leftrightarrow P$, где O – развитие, и P – обучение влияют друг на друга. (В этой формуле отношение между развитием и обучением соединено прямыми и обратными стрелками). То есть как обучение ведет за собой развитие, так и развитие ставит перед ребенком новые задачи по освоению какого-то нового материала. Чтобы человек рассуждал, ему нужна постоянная подпитка, интересные задачи для освоения нового материала.

По этой теории развитие (созревание) подготавливает и делает возможным обучение, а последнее как бы стимулирует и продвигает вперед развитие (созревание). Если все рассмотренные подходы применять при обучении студентов, можно увидеть, что появляющиеся трудности в усвоении учебного материала детерминированы дважды: вначале как новый стиль преподавания (сугубо теоретический с многими формулами, необычной терминологией), затем обработка теоретического материала и включение его в свой личностный опыт. Оба эти фактора препятствуют пониманию. Вот почему важны задаваемые студентами вопросы, которые свидетельствуют об их субъектном характере усвоения. Субъектность обучения создается, таким образом, порождаемыми вопросами, которые не нужно определять как глупые. (Иногда преподаватель шокирован вопросами, «задаваемыми не людьми, получающими высшее образование, а школьниками 5 класса», до такой степени они иногда кажутся ему нелепыми и глупыми.) В психологическом обосновании дидактики считается, что вопросы необходимы, так как они стимулируют дидактическое общение. Студенты могут оспорить найденный метод решения. Появляется мозговой штурм, рождается истина. Подобные практически занятия – аналоги будущих профессиональных дискус-

сий. Профессиональные дискуссии – это своеобразный мозговой штурм, когда развивается не только логичность спора, но и пути решения задач оптимальным путем. После этого студенты удивляются: как же раньше не догадался сопоставить между собой выдвинутые аргументы, а решение было на «поверхности», просто не заметил подсказки и подставлял формулу раньше, чем провел еще раз анализ условий. Отметим, что при этом важна роль дидактического общения при анализе условий задачи.

В свое время о значении анализа условий, правильного нахождения противоречий, что помогает их разрешать и работать в команде, много писал Б.Ф. Ломов. Кроме того, он подчеркивал коммуникативную составляющую решения задач.

Еще Б.Ф. Ломов выделял очень важную функцию психики – коммуникативность. В этом случае обучение понимается как чисто коммуникативный акт. Он писал: «В процессе общения этой специфической формы взаимодействия человека с другими людьми осуществляется взаимный обмен деятельностью, их способами и результатами, представлениями, идеями, установками, интересами, чувствами и т. д.». И далее: «Общение выступает как самостоятельная и специфическая форма активности субъекта. Ее результат – это не преобразованный предмет (материальный или идеальный), а отношения с другим человеком, с другими людьми [6, с. 248].

Б.Ф. Ломов отмечал, что в отношениях, которые охватывает категория общения, происходит содействие (или противодействие), согласие (или противоречие), сопереживание или отчуждение. Кроме того, в общении создаются взаимоотношения общающихся личностей. Приблизительно можно описать процесс общения как последовательность действий, осуществляемых его участниками. Обнаруживается неразрывная связь одного участника с действиями другого. Речь идет о том, что действие должно быть рассмотрено и реально выступает со стороны этого индивида и его партнеров. В обоих планах в нем можно вычленить ориентировочные, исполнительные и корректирующие компоненты, прямую и обратную связи. Но эти компоненты, рассматриваемые со стороны одного партнера, имеют одни функции, а рассматриваемые со стороны другого – другие. К примеру, исполнительский компонент действия, выполненный одним, может выступать сигналом обратной связи для другого, и наоборот. В условиях общения формируется некий общий механизм, объединяющий действия партнеров общения [там же, с. 253]. По мнению же А.М. Матюшкина, психические новообразования могут появиться только «через кого-то, для кого-то», «посредством кого-то» [7].

Л.С. Выготский считал, что все психические функции – это социальные процессы, формирующиеся только во взаимодействии с кем-то. В работе «История высших психических функций» он писал: «Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцене дважды, в двух планах, сперва социальном, потом психологическом, сперва между людьми как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка как категория интрапсихическая, Это относится...к произвольному вниманию, к логической памяти, к образованию понятий, к развитию воли...За всеми высшими функциями, их отношениями генетически стоят социальные отношения, реальные отношения людей» [2, с. 145]. Принцип общения требует сначала проанализировать внешние социальные факторы психического развития. Человек и наедине с собой сохраняет функции общения, – утверждал Выготский [там же, с. 146].

Этим подчеркивается взаимодействие учителя и ученика, т. е. дидактическое общение и гуманистический характер обучения, поскольку необходима терпимость педагога, способность вовремя прийти на помощь, предупредить появление ошибок, помочь студенту учиться. В связи с последним стоит специально остановиться на некоторых положениях гуманистической психологии и анализе субъекта обучения – студенте.

Каковы общие положения гуманистической психологии и как они влияют на понимание взаимодействия в обучении студента с преподавателем?

Гуманистический подход, разработанный американскими педагогами и философами Дж. Дьюи, Э. Келли, А. Маслоу, Г. Олпортом, К. Роджерсом и др., рассматривает человека как уникальную личность, которая осознает свое назначение в жизни и контролирует пределы своей субъективной свободы и цели поведения, основанные на чувстве собственного достоинства и личной ответственности. Основным признаком гуманизации является признание человека субъектом собственного саморазвития. Педагоги-гуманисты особое внимание уделяли формированию личностных целей.

Поддерживал идеи Выготского наш соотечественник Ш.А. Амонашвили, но классическая педагогическая наука в лице Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского, А.Н. Радищева, Л.Н. Толстого и др. всегда ратовала за уважение к личности обучаемого.

В условиях современного развития образования важнейшее значение приобретает применение наиболее перспективных технологий и систем обработки информации. Знания и навыки преподавателя по использованию информационных и телекоммуникационных технологий

являются определяющим фактором информатизации преподавательской деятельности. Представлен ли в современном высшем образовании студент как субъект собственной учебной деятельности и как субъект взаимодействия? Для ответа на эти, казалось бы, простые вопросы обратимся к общим психологическим особенностям, представленным в возрастной психологии и психологии развития.

Охарактеризуем общие особенности студента.

Термин «студент» латинского происхождения, в переводе на русский язык означает усердно работающий, занимающийся, т. е. овладевающий знаниями. Студент как человек определенного возраста и как личность может характеризоваться с трех сторон:

1) с психологической, которая представляет собой единство психологических процессов, состояний и свойств личности. Главное при этом направленность, темперамент, характер, способности, от которых зависит протекание психических процессов, возникновение психических состояний, проявление психических образований. Однако, изучая конкретного студента, надо учитывать вместе с тем особенности каждого индивида, его психические процессы и состояния;

2) с социальной, в которой воплощаются общественные отношения, качества, порождаемые принадлежностью студента к определенной социальной группе, национальности и т. д.;

3) с биологической, которая включает тип высшей нервной деятельности, строение анализаторов, безусловные рефлексy, инстинкты, физическую силу, телосложение, черты лица, цвет кожи, глаз, рост и т. д. Эта сторона предопределена наследственностью и врожденными задатками, но в известных пределах изменяется под влиянием условий жизни.

Изучение этих сторон раскрывает качества и возможности студента, его возрастные и личностные особенности. Сравнительно с другими возрастами в юношеском возрасте отмечается наивысшая скорость оперативной памяти и переключения внимания, решение вербально-логических задач и т. д. Таким образом, студенческий возраст характеризуется достижением наивысших, «пиковых» результатов, базирующихся на всех предшествующих процессах биологического, психологического, социального развития.

Так, если подойти к студенту как к человеку определенного возраста, то для него будут характерны наименьшие величины латентного периода реакций на простые, комбинированные и словесные сигналы, оптимум абсолютной и разностной чувствительности анализаторов,

наибольшая пластичность в образовании сложных психомоторных и других навыков.

Если же изучить студента как личность, то возраст 18–20 лет – это период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера и, что особенно важно, овладения полным комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессионально-трудовых и др.

С этим периодом связано начало «экономической активности», под которой демографы понимают включения человека в самостоятельную производственную деятельность, начало трудовой биографии и создание собственной семьи. Преобразование мотивации, всей системы ценностных ориентации, с одной стороны, интенсивное формирование специальных способностей в связи с профессионализацией – с другой выделяют этот возраст в качестве центрального периода становления характера и интеллекта. Это время спортивных рекордов, начало художественных, технических и научных достижений. И самое главное, студент выступает как субъект собственной жизни.

Еще раз подчеркнем субъект-субъектный характер взаимодействия преподавателя со студентами. Затем покажем, насколько методы обучения зависят не только от содержания материала. Их выбор связан с личностью и деятельностью как преподавателя, так и студентов.

В связи с этим рассмотрим так называемые бинарные методы – обучения, которые были разработаны на основе принципа гуманизации образования, в частности, его доступности. Бинарный от лат *binarius* – двойной, состоящий из двух частей, компонентов. Бинарные методы классифицировал в 20-х гг. XX в. А.П. Пинкевич. Бинарность – это двухкомпонентная структура преподавания учебного материала. Но главная идея в том, что все методы выведены из коммуникативной основы, где видны коммуникативные особенности преподавания и приемы взаимодействия преподавателя со студентами. Раскроем особенности взаимодействия студента с преподавателем в каждом конкретном методе обучения.

М.И. Махмутов исходит из того, что в дидактике различаются понятия «преподавание» и «учение» и соответственно понятия «метод преподавания» и «метод учения», которые в совокупности составляют бинарные методы обучения.

Бинарная классификация методов обучения М.И. Махмутова включает две группы: 1) методы преподавания (информационно-сообщающие, объяснительные, инструктивно-практические, объясни-

тельно-побуждающие, побуждающие; 2) методы учения: исполнительный, репродуктивный, продуктивно-практический, частично-поисковый.

Самыми распространенными методами обучения являются информационно-сообщающий метод преподавания (описательное объяснение учебного материала и сообщение сведений и фактов) и исполнительский метод учения (действие по образцу и правилу). Поскольку деятельность обучаемых в целенаправленном восприятии рассказа и объяснения преподавателя, запоминании образца действия, основных фактов, то общение педагога со студентами должно способствовать этому. Поэтому педагог должен строить свое общение так, чтобы его слышали и слушали, т. е. настроить студентов на восприятие информации. Коммуникативная задача педагога – как можно дольше удержать на себе внимание студентов за счет вербальных и невербальных средств.

Излагая новый материал, педагог обращает внимание на те места, которые несут не столько информационный, сколько непосредственно воздействующий на обучаемых характер. Он выделяет «ударные» слова, определяет ход своих мыслей в виде схемы: «Мы знаем..., следовательно...», «формулы перехода» типа «не менее значимым является ...».

В информационно-сообщающем методе преподавания невербальные средства общения выполняют особую функцию. Они разделяются на поисковые (при ориентировке и установлении контакта), корректирующие (слушание студентов, исправление действия), регулирующие. Эти средства направляются на создание эффекта доверия к услышанному, обеспечивая большую открытость преподавателя.

Вербальные средства общения в информационно-сообщающем методе преподавания выполняют особую функцию. Они разделяются на поисковые (при ориентировке и установлении контакта) и корректирующие. Эти средства направляются на создание эффекта доверия к услышанному, обеспечивая большую открытость преподавателя.

Вербальные средства общения в информационно-сообщающем методе преподавания подчиняются развернутости, произвольности, организованности монологической речи.

Поскольку после изложения материала обучаемые должны сами выполнить действия по показанному образцу, педагог определяет, кому и как следует дать задание (в поощрительной форме в качестве награды за успехи, в форме прямых указаний «сделайте вывод, напишите формулу, составьте уравнение» и пр. Иначе говоря, соответствует информационно-сообщающему методу преподавания исполнительский метод учения. Педагогу необходимо знать, нужно ли требование или достаточ-

но просьбы, кому адресовать первое, а кому второе, и почему. Возможно организовать исполнительский метод обучения такими методами воздействия, которые ведут к сближению контактов (просьбой, поощрением самостоятельности, доверием, согласием, одобрением и пр.) и повышают благоприятную психологическую атмосферу общения.

Следующая группа – объяснительный метод преподавания и репродуктивный метод учения. Особенности общения педагога этим методом преподавания сводятся к большей внутренней диалогичности, а значит, к иной конструкции своей речи, способствующей большей доверительности к излагаемым фактам. Композиционно речь педагога должна быть такой, чтобы внушать студентам научную идею, убеждать их в ее истинности. Поэтому она в большей мере ситуативна и контекстна, имеет элементы произвольности. Студенты реконструируют, репродуцируют логику научного открытия, включаются в диалог с педагогом, задавая вопросы при завершении изложения материала. Показательное изложение основывается на монологе при внутреннем диалоге.

Третья группа объединяет стимулирующий метод преподавания и частично-поисковый метод учения. Преподаватель сообщает новое в форме диалога. Последний осуществляется за счет постановки перед студентами проблемных вопросов и создания проблемных ситуаций., помогающих преподавателю в обосновании гипотезы, и ее доказательства. Обращенный к студентам вопрос является средством порождения общения, мышления и речи. Поскольку в этом методе диалог более высокого уровня, то и само сотрудничество преподавателя со студентами становится зависимым от его речевых характеристик. Каждое речевое высказывание педагога в значительной мере обусловлено предыдущим. Поэтому оно более эллиптически, в таком высказывании многое подразумевается.

Речевой диалог при этом – парафраз, обусловленный двумя взаимодействующими сторонами. Поэтому учитель, ставя вопросы студентам, вводит их в контекст предыдущих реплик, несловесных форм воздействия на них. Студенты же в свою очередь ответами на проблемно сформулированные вопросы вовлекают и преподавателя в проявление своего поведения.

Следовательно, этот метод преподавания требует особых диалогических конструкций, потому что психологический смысл «двухголосого» и «полиголосого» слова в том, чтобы учитывать чужое слово: отреагировать на него, предвосхитить, пародировать, оспорить.

Имеются три составляющих диалога: заинтересованность каждого в развитии темы общения, общность языковых средств и некоторое раз-

личие точек зрения партнеров (преподавателя и студентов) на развиваемую тему. Отсутствие первого приведет к нежеланию общаться, второго – к невозможности общения из-за «разных языков», третьего – к невозможности «добавить» что-то новое к предмету диалога.

Как видим, использованные методы преподавания по-разному вовлекают студентов в процесс сотворчества, но при этом все участники образовательного процесса проявляют себя субъектами: по-разному проявляется их активность, по-разному используется их прошлый опыт, но при этом они участвуют в повторении пройденного материала, дают ему свои оценки, включают его в новые задачи и связи

Особенно видна субъектность преподавателей и студентов в обучении в побуждающем методе преподавания и поисковом методе учения. Каково их взаимодействие? Взаимодействие преподавателя со студентами при организации обучения средствами этого бинарного метода аналогично предыдущему. Отличие лишь в том, что преподаватель организует деятельность студентов в проблемной ситуации. Для этого студенты как бы переносят на себя некоторые диалогические функции. Так, совместное «думание» начинает порождаться в самих студентах. Ставя проблемные вопросы, они дискутируют, обосновывая гипотезы и доказывая их. Преподаватель выступает в роли «дирижера», советчика, помощника. Поэтому он должен быть прост, доброжелателен, одобряя инициативу студентов. Непосредственное общение требует от преподавателя большой выдержки и такта, так как, вступая в диалог и ставя себя на место студентов, он сокращает социальную дистанцию.

Побуждающий метод преподавания позволяет преподавателю «разговорить» самого некоммуникабельного и скрытного, потому что общение становится более непосредственным. Поскольку роли самих студентов начинают распределяться по-разному, преподаватель в процессе общения замечает «инициаторов», парциальных лидеров, подчиненных. Это требует от него больших перцептивных и суггестивных способностей. Последнее особенно важно для тех, кто имеет неблагоприятные качества личности и деятельности, некоторые из которых следует «расшатать», нивелировать их действие в поиске требуемых целей.

Анализ деятельности преподавателя и студентов в бинарных методах обучения позволяет говорить о том, что в сотрудничестве и преподаватели, и студенты находятся по одну сторону их общей деятельности (в обучении) и совместно противостоят задаче (ищут вариант решения). Эти методы распределяют деятельность. В ходе ее выполнения перераспределяются формы и способы решения задач. И как было показано

выше, студенты могут их решать самостоятельно а преподаватель как бы смещает акценты в своих действиях – от преподнесения учебного содержания к его полному самостоятельному освоению студентами. В результате этого сотрудничество приводит к общему смысловому фонду, а студент и преподаватель выступают субъектами своей деятельности, включая в нее свои способности и желание творить.

Обратим внимание на возможности использования бинарных методов обучения, их применение в дидактике высшей школы. На современном этапе практика обучения настойчиво требует применения новых педагогических технологий развития творческого мышления учащихся, дидактико-методологической основой которых, наряду с другими теориями развивающего обучения, способна выступать и теория проблемного обучения. Несмотря на разноречивые оценки и разнообразие взглядов на понимание сущности проблемного обучения и бинарных методов обучения, места и формы их применения на разных этапах обучения, они, бесспорно, и сегодня как научное направление имеют высокую значимость и перспективность.

Фундаментальные исследования М.И. Махмутова представлены в монографиях «Теория и практика проблемного обучения» (1972) и «Проблемное обучение: основные вопросы теории» (1975). Именно в этих работах М.И. Махмутов дает теоретическое обоснование проблемного обучения как дидактической системы и типа обучения. В категориальный аппарат дидактики автор вводит ключевые понятия защищаемой теории: «принцип проблемности» и «учебная проблема». Значительным вкладом в педагогическую науку явились выводы ученого о том, что учебная проблема как психолого-дидактическая категория должна выступать основным элементом в структуре проблемного обучения, определяющим его характер и уровень эффективности. Всестороннее прояснение таких понятий, как «учебная проблема», «проблемная ситуация», «проблемный вопрос», «дидактическая система», позволяет М.И. Махмутову подняться на методологический уровень и вскрыть внутренние закономерности, а также диалектику процесса проблемного обучения, представив во всей полноте схему построения учебного процесса, реализующую его принципы.

Любое творение подтверждает свою ценность, если проходит испытание временем и становится «мостом» к новым продуктивным теориям. Именно такой шанс выпал и на долю созданной М.И. Махмутовым теории проблемного обучения и бинарности методов, которые привели к появлению научной школы и целой плеяды его последователей. Доказательством этого может служить разработка М.И. Махмутовым совместно

с учениками Г.И. Ибрагимовым и М.А. Чошановым оригинальной концепции педагогических технологий, основанной на идее целевой интеграции форм и методов проблемного обучения, которая является как бы завершающим этапом исследований М.И. Махмутовым проблемного обучения. («Педагогические технологии развития мышления учащихся», 1993).

Несмотря на новизну методов и теорию проблемного обучения, следует обратить внимание на теоретические просчеты, которые невозможно не учитывать при организации проблемного обучения, и использование названных выше бинарных методов особенно в высшей школе.

Прежде всего, это касается теоретической подготовки как преподавателей, так и студентов. Если термин «бинарный» означает «двойной», то следует в каждой паре методов сделать пояснение об их взаимозависимости. Почему в одном случае появляется элементарная проблемная зависимость (по содержанию или в форме выражения), а в другом проблемность вырастает, то непонятно, за счет чего это происходит.

Далее следует обратить внимание на коммуникативный характер бинарности. В названных методах коммуникативность только декларируется. Нет пояснений того, как должна строиться коммуникация, что, скорее всего эти функции возложены на педагога, который инициирует, порождает учебный диалог. Следовало бы проанализировать ситуации появления противоречий, инициирующих появление диалога (полилога). В каждой паре бинарных методов в качестве примера можно было использовать модель учебных диалогов.

Однако не стоит умалять заслуги казанской педагогической школы, которая успешно работала в восьмидесятые годы, а ее организатор академик М.И. Махмутов получил за это премию имени Н.К. Крупской.

Список литературы

1. Виленский М.Я., Образцов П.И., Уман А.И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе. – М.: Пед. об-во России, 2004.
2. Выготский Л.С. История развития высших психических функций: собр. соч.: в 6 т. – М., 1983. – Т. 3.
3. Давыдов В.В. Виды обобщений в обучении. – М.: Педагогика, 1989.
4. Казанская В.Г. Психология обучения: учитель-ученик: моногр. – СПб.: ЛГУ им. АС. Пушкина, 2009.
5. Казанская В.Г. Педагогическая психология. – СПб.: Питер, 2005.
6. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984.
7. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972.
8. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975.

9. Махмутов М.И. Современный урок. Педагогика, 1981.
10. Махмутов М.И. Педагогические технологии развития мышления учащихся. – М.: Просвещение, 1993.
11. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2002.
12. Пиаже Ж., Инельдер Б. Генезис элементарных логических структур. Классификация и сериация. – М.: Иностр. лит-ра, 1963.
13. Основы педагогики и психологии высшей школы / под ред. акад. АПН СССР А.В. Петровского.
14. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 304 с.
15. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002.

Психологические детерминанты увлеченности компьютерными играми в младшем школьном возрасте

Статья посвящена эмпирическому исследованию психологических предпосылок к формированию компьютерной зависимости младших школьников. Представлен обзор основных отечественных и зарубежных теоретических исследований в области влияния компьютерных игр на развитие ребёнка. Систематизированы данные, относительно игровых предпочтений младших школьников. Проанализировано отношение к компьютерным играм детей и их родителей, а также гендерные различия в родительском отношении к компьютеру и организации их собственного досуга. Составлена типология компьютерных игр, предпочитаемых детьми младшего школьного возраста.

The article notes that the rapid development of information and computer technology has not bypassed the world of childhood. Modern child lives in a world different from the one in which his parents grew up, and the emergence of a new life in their game reality, makes a careful attention to this phenomenon. In modern psychological approaches there are many opinions about the dangers and benefits of the computer in the child's life. However, scientists are unanimous in saying that the introduction into the daily lives of the children of the computer along with the use of rocks and a number of problems, including computer addiction, the impoverishment of the imagination of children as imaginative side of the coin is offered in an already structured and packaged as producers. The aim of the article is to analyze the specifics of the game the computer activity of younger schoolchildren. By author pilot study gives an idea about the presence or absence of the younger students play computer dependence on the regularity of visits and the time spent by them on computer games; to make representation with respect to gaming preferences younger students, and the attitudes of parents towards their children's computer activities.

Ключевые слова: компьютер, компьютерные игры, виртуальная реальность, виды компьютерных игр, влияние, развитие, родительское отношение, дети младшего школьного возраста.

Key words: computer, computer games, virtual reality, computer games types, the impact of development, parental relationship, children of primary school age.

Мир, в котором живет современный ребенок, кардинально отличается от того, в котором выросли его родители. Стремительное развитие информационных и компьютерных технологий существенно перестраивает человеческую повседневность. Одним из простых, доступных и привлекательных способов взаимодействия с виртуальным миром стала компьютерная игра. Распространенность компьютерных игр во всем ми-

ре приняла впечатляющий размах, использование компьютера в жизни обычного человека начиная с самого раннего возраста оказывает влияние на ментально-психическую структуру субъекта, переориентирует его с традиционно житейского опыта на принципиально иной, далекий от того, с которым он имел дело в обозримом прошлом.

Споры о вреде и пользе компьютера для ребенка давно ведутся на всех социальных уровнях: к самым дискуссионным аспектам относится проблема влияния компьютерной игры на структурные и содержательные характеристики личности. Имеющиеся научные исследования малочисленны, и их авторы приходят к неоднозначным выводам: как в пользу позитивного влияния компьютерной игры на личность, так и негативного соответственно. Необходимо отметить, что все они проводились на выборках подростков и взрослых (А.В. Войскунский [2], В.С. Собкин [17] и др.), тогда как современные дети начинают играть в компьютерные игры уже с 2–3-х лет. В связи с этим актуальность исследования обусловлена в первую очередь широкой распространенностью компьютерных игр среди юных пользователей и превращения их в основную форму досуга.

Следует отметить, что психологические механизмы вовлечения в виртуальную реальность довольно широко изучены Ю.В. Батеновой (2011), Ю.М. Баяковским (2010), Е.И. Богомоловой (2014), А.В. Войскунским (2004), А.М. Демильхановой (2009), Ю.П. Зинченко (2010), Г.Я. Меньшиковой (2010), на выборках подростков и взрослых. В свою очередь взгляды относительно влияния игровой виртуальной реальности на детей, представляются полярными (Э.И. Хайбулина, 2012; M.D. Griffiths, 2005). Весьма малочисленны исследования такой категории пользователей, как дети младшего школьного возраста, вопреки тому, что данный возрастной период остается крайне сензитивным к различным влияниям.

Еще десятилетие назад компьютерная игра была прерогативой взрослых и подростков, сегодня разработано множество обучающих игр для детей дошкольного и младшего школьного возраста, развивающих пространственное мышление, логику, скорость реакции, память, кругозор. И решающее значение здесь приобретает то, какие игры выбираются для детей взрослыми. Мир компьютерной игры насыщен яркими и красочными зрительными образами, которые постепенно становятся привычными, однако компьютер, не обладая эмоциями, вызывает эмоции у ребенка. Компьютер нельзя любить как друга, питать к нему нежные чувства или чувства вообще: электронная игрушка не друг, а инструмент, вызывающий эмоции. Межличностное общение создает чувства и мысли, эмоциональную жизнь, а компьютер создает функциональный субъект [18].

Начать жить в виртуальном пространстве – опасность, которая подстерегает человечество. Дети иногда погружаются в него больше, чем в реальную жизнь, учатся преодолению трудностей не в живом общении, а при помощи бегающих фигурок. Переизбыток безопасности во внешнем мире усиливает тягу к риску, который необходим человеку, чтоб почувствовать себя «живым» и «значительным», жажда приключений живет по ту сторону реальности.

В психологии проблемы компьютерной игры рассматриваются такими зарубежными и отечественными исследователями, как О.К. Тихомиров, Ю.В. Фомичева, С.А. Шапкин, А.Г. Шмелев, К. Янг, Д. Grossman, М. Lord, К. Roe и др. Ученые единодушны лишь в одном: введение в повседневную жизнь компьютеров наряду с пользой породило и ряд проблем, среди которых громче всех заявляет о себе и игровая интернет-зависимость (Н.Л. Бочкарева, А.Ю. Егоров, М.С. Иванов, А.И. Липков, В.А. Лоскутова, J. Suler, E. Reid, K. Young и др.).

Ученые достаточно единодушны в том, что увлечение играми приводит к оскудению воображения детей, поскольку образная сторона сюжета предлагается в уже структурированном и упакованном производителями виде [10; 12].

Цель статьи – описать психологические условия, детерминирующие чрезмерное увлечение компьютерными играми младших школьников.

С целью формирования представления об отношении к компьютерным играм детей младшего школьного возраста, степени привлекательности компьютерных игр, регулярности посещения и времени, затраченном на игры, нами были обследованы 215 детей в возрасте от 6 до 10 лет. Все респонденты были учащимися разных общеобразовательных школ города Симферополя Республики Крым. Среди них 40 учащихся первых классов, 63 учащихся вторых классов, 52 учащихся третьих и 60 учащихся четвертых классов (100 девочек и 115 мальчиков).

Обязательным условием формирования выборки являлась полнота семей, отсутствие у ребенка инвалидности или тяжелых соматических заболеваний, провоцирующих искажения образа тела и трудности в социально-бытовой адаптации.

С целью выявления активных пользователей компьютерных игр младшего школьного возраста, их игровых предпочтений, регулярности посещения применялась авторская анкета «Определение отношения к компьютерным играм у младших школьников». За основу взят опросник С.В. Красновой [9] и К. Янг [21]. Анкета содержит 17 вопросов, связанных с предпочитаемыми сферами жизнедеятельности, видами повседневной активности субъекта-пользователя, с персональным восприятием пользователем виртуального социального окружения.

Планируя исследование, перед нами возникла проблема отсутствия четких критериев, позволяющих определить время трансформации пристрастия к компьютерной игре в патологию, на фоне необходимости составления целостной картины риска развития игровой компьютерной зависимости.

На основании анализа показателей компьютерной зависимости (типология М.С. Иванова, 2008) и чрезмерной увлеченности ролевыми компьютерными играми (И.В. Колотилова, 2009), представлений о химических и нехимических зависимостях (А.Ю. Егоров, 2005; Н.П. Захаров, 2004; Е.В. Змановская, 2008; С.В. Краснова, 2008) нами выделены диагностические критерии, позволяющие определить состояние предзащисимости у младших школьников:

- степень увлечения компьютерными играми – средняя или легкая;
- частота обращения и глубина погружения игрока в игру – минимальная;
- выбор определенного рода игр, где герой имеет неограниченные возможности для развития, но нет эффекта «присутствия»;
- отсутствует явление подмены желаемого высокоценной потребностью в «аддиктивном» агенте, напряженность чувств, нарушения социальной адаптации;
- изменения физиологического состояния не тотальные: могут иметь место сухость глаз, головные боли, но нет глубоких нарушений аппетита, сна, признаков нейроциркуляторной дистонии и астеновегетативных нарушений, соблюдаются правила личной гигиены;
- нет глубоких индивидуально-психических нарушений, но имеет место: беспокойство за исход игры, ее персонажа; изучение и анализ игровых успехов и провалов; чувство единения с игровым героем и потребность иметь с ним сходство; трудности с самодисциплиной, концентрацией внимания; эйфория, воодушевление, предшествующие началу игры.

Изучать причины ухода ребенка в виртуальную реальность невозможно без составления собственно объективных представлений о родительском отношении к компьютерным играм. Следующая часть исследования реализована нами с целью выяснить, является ли увлечение компьютерными играми младших школьников чем-то патологическим и принимает ли масштабный характер. В этом нам помогла организация взаимодействия с родителями младших школьников в рамках тестирования при помощи методики С.А. Кулакова (2004), направленной на выявление интернет-зависимости у подростков. В исследовании приняли участие 85 родителей младших школьников в возрасте от 25-ти до 52-х лет (40 мужчин и 45 женщин).

В связи с отсутствием методического инструментария для диагностики компьютерной игровой зависимости у детей младшего школьного возраста в методике С.А. Кулакова нами была заменена дефиниция «интернет» на «компьютерная игра», что в корне не изменило содержание вопросов, но позволило определить специфику организации досуга детей и предпосылки формирования аддикции.

На основании данных анкетирования были выявлены особенности организации досуга и отношение к компьютерным играм у младших школьников, что наглядно показано на рис. 1 и 2.

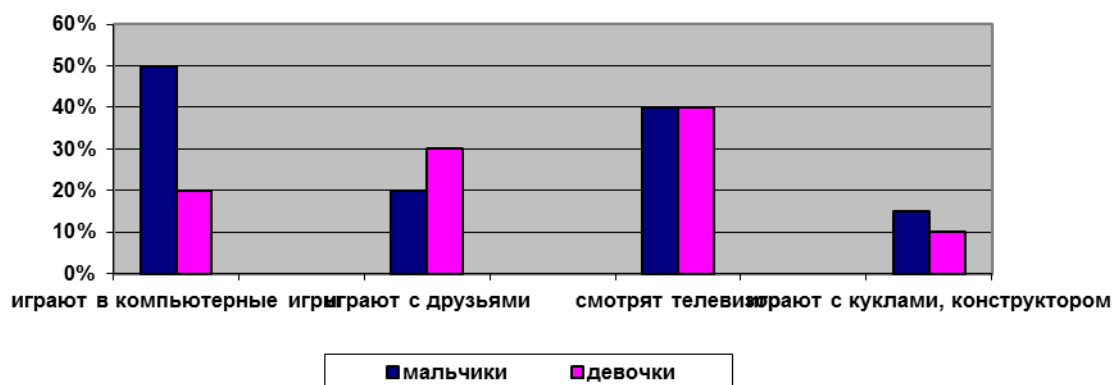


Рис. 1. Способы организации досуга младших школьников, %

Как видно из рис. 1, свободное время большинство младших школьников проводят пассивно, предпочитая виртуальное общение реальному: мальчики заняты компьютерными играми, а девочки – просмотром мультфильмов.

Взгляды на пользу компьютерных игр также имеют свои особенности у детей разных возрастных групп: все учащиеся 1–2 классов считают игры полезными, четверть учащихся 3–4 классов считают их привлекательными, но «вредными для глаз». Большая часть учащихся 1–2 классов умеют играть, рисовать, набирать текст и пользоваться Интернетом. К 3-му и 4-му классу все школьники являются довольно продвинутыми пользователями.

Очень трудным для обработки оказался вопрос: сколько же времени тратят на компьютерные игры разные группы детей. У младших школьников еще до конца не сформировано чувство времени, и им трудно определить, сколько времени в день они посвящают компьютерной игре. Поэтому в этом вопросе ориентиром были ответы их родителей: в среднем за компьютером дети проводят от 20 минут до 2 часов ежедневно, а в выходные дни – на 1–2 часа больше. Полученные данные показаны на рис. 2.

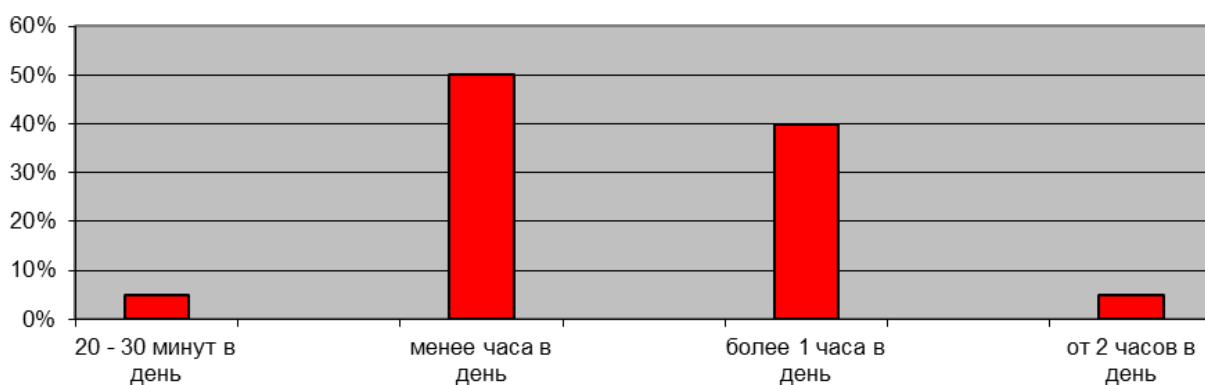


Рис. 2. Средние показатели времени, проводимого ежедневно младшими школьниками за компьютерной игрой, %

В итоге выяснилось, что в первом и втором классе дети пользуются компьютером в среднем от 20 до 30 мин в день; в третьем и четвертом – время, проведенное за компьютером, увеличивается до одного часа в день. Заметим, что они почти вдвое увеличиваются во время каникул, что, конечно же, значительно превышает допустимые нормы.

Большинство младших школьников ответили, что сильно переживают, когда проигрывают в компьютерной игре: игры вызывают яркие эмоции, активизируют фантазию ребенка.

Запрет родителей на компьютерные игры существует в большей части в семьях первоклассников и второклассников. Полученный результат свидетельствует о некоторой тенденции – по мере взросления детей родительский контроль ослабляется. Очевидно также, что запрет пользования гаджетом не принесет результата, так как тотальное отлучение от компьютера в современном мире ребенка вряд ли возможно и не эффективно (рис. 3).

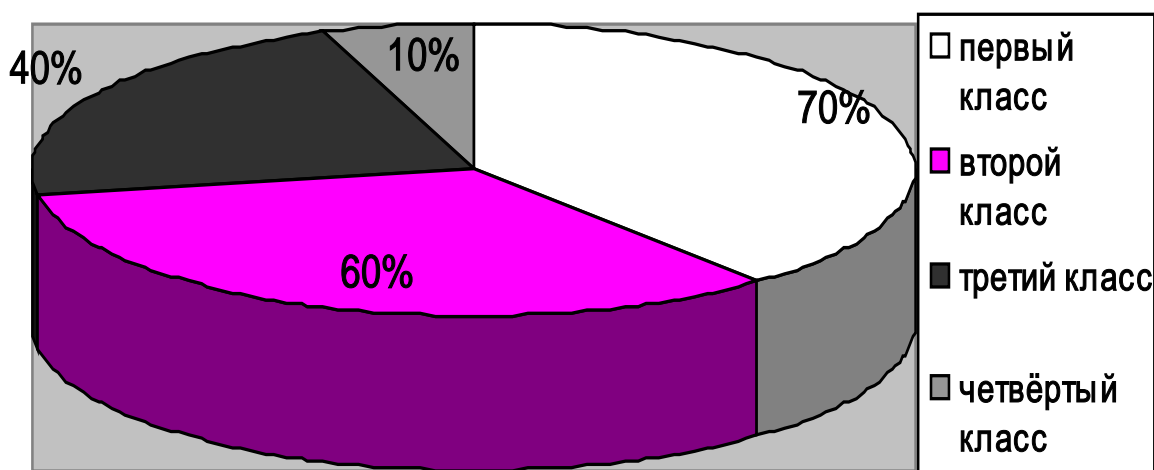


Рис. 3. Ограничение родителями времени использования компьютерных игр для учащихся 1–4 классов, %

В рамках изучения увлеченности детей компьютерными играми нас также интересовал вопрос представленности в субкультуре детства «дворовых», подвижных игр. Результаты анкетирования показали, что все опрошенные младшие школьники любят играть в компьютерные и подвижные игры: заинтересованность подвижными играми сохраняется у учащихся от первого по четвертый класс. На вопрос о том, какие игры наиболее интересны: подвижные или компьютерные, больше половины детей ответили, что любят оба вида игр, мнения остальных детей разделились – часть ответили, что предпочитают компьютерные, а часть – подвижные игры.

На рис. 4 показан список любимых подвижных игр учащихся первых классов. Всего было названо около пятнадцати подвижных игр: четыре спортивных (футбол, бадминтон, волейбол, баскетбол, теннис); восемь народных и дворовых (прятки, догонялки, пантомима, краски», классики); три ролевые игры, такие как дочери-матери, школа и магазин.

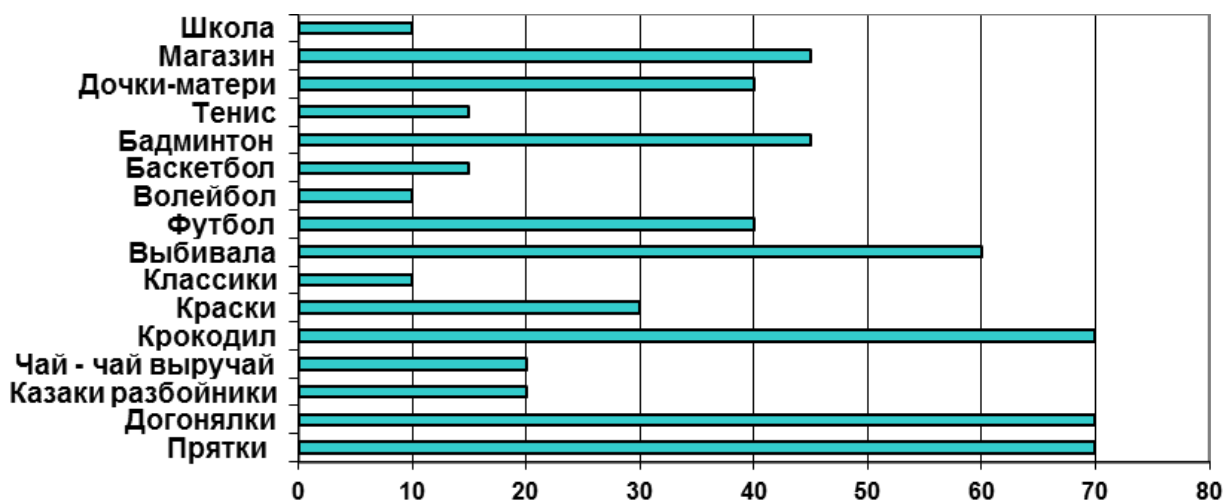


Рис. 4. Подвижные игры, предпочитаемые младшими школьниками, %

Примечание. * данные на рисунке показаны в процентах, по вертикали указаны названия игр, по горизонтали – число выборов детьми той или иной игры

Таким образом, в среднем каждый ребенок назвал не более четырех подвижных игр. Причем дети обоих полов предпочитают прятки, догонялки, различные игры с мячом и пантомиму («Крокодил»). В остальном игровые предпочтения распределяются следующим образом: девочки предпочитают играть в ролевые игры (магазин, дочери-матери), мальчики – преимущественно в подвижные игры, где необходима быстрота реакции и ловкость. Мальчики выбирают игровые роли героев, победителей, например, профессиональные (полицейский, солдат), любят атрибутику (винтовка, шляпа и т. д.).

Мальчики чаще всего игнорируют семейные роли, а девочки, наоборот, предпочитают игры, связанные со школой, семьей (например, дочки-матери).

Выяснилось, что младшие школьники могут назвать не более четырех подвижных игр, которые им нравятся. Можно утверждать, что в эти игры они играют. Это подвижные игры, такие как прятки, догонялки, игры с мячом и пантомима. Исчезают разновозрастные дворовые компании, общение детей сводится к минимуму и ограничивается переменной в школе, кружком или секцией. В связи с этим единственным видом игры, который ребенок может освоить самостоятельно, – это компьютерная игра.

Следовательно, заинтересованность компьютерными играми увеличивается по мере взросления: в период с третьего по четвертый класс происходит резкое изменение отношения к компьютеру, увеличивается возможность доступа, уменьшается родительский контроль, значительно возрастает количество направлений применения. Мы убеждены, что этот процесс может иметь негативные последствия, если он не будет сопровождаться правильным педагогическим воздействием.

В результате тестирования родителей младших школьников выяснялось их частное мнение о пользе или вреде компьютерных игр, что было наглядно отображено на рис. 5.

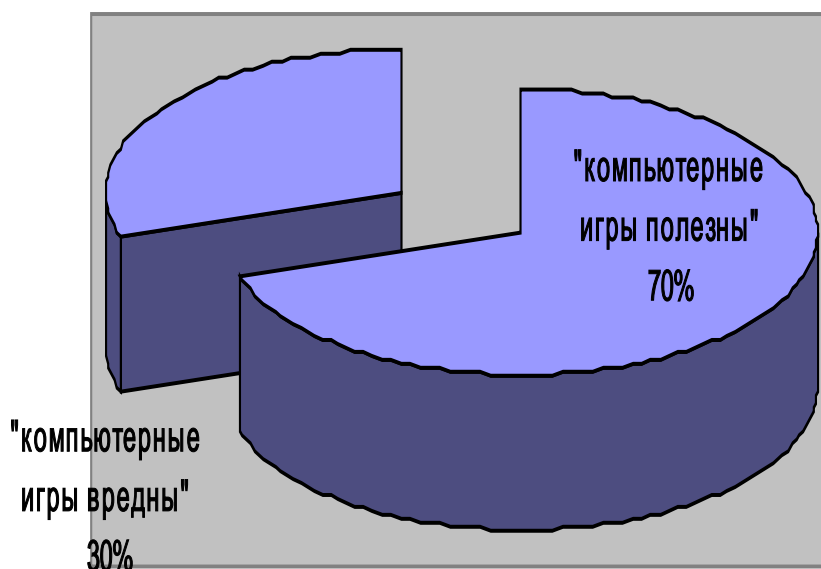


Рис. 5. Соотношение представлений родителей о пользе или вреде компьютерных игр для младших школьников, %

Как видно, мнение родителей учащихся представляется неоднородным: большинство считают компьютерные игры вредными, и лишь 1/3 часть – полезными.

Большая часть родителей, принявших участие в исследовании, ответили, что ежедневно проводят за компьютером в среднем от одного до двух часов в день (70 %), остальные пользуются компьютером только в выходные дни и не более трех часов (30 %) (рис. 6).

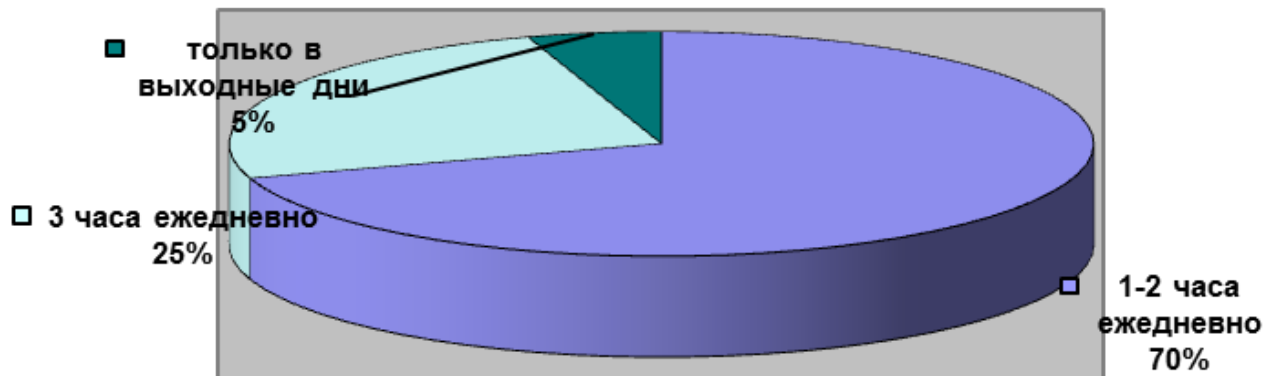


Рис. 6. Средние показатели времени, ежедневно проводимого родителями младших школьников у компьютера, %

Как мы видим из рис. 6, отмечая негативное последствие чрезмерного интереса современных детей к компьютерным играм, родители своим личным примером демонстрируют обратное – проводят за компьютером в среднем от одного до двух часов и ежедневно играют в компьютерные игры.

На вопросы об организации досуга детей 75 % родителей ответили, что организовали посещение школьниками преимущественно хореографических, спортивных (гимнастика, бокс, футбол, теннис, плавание), художественных кружков, занятий, развивающих мелкую моторику (бисероплетение, квиллинг, лепка). Помимо кружков, 65 % детей посещают дополнительные занятия с педагогами по различным дисциплинам.

На вопрос, каким конкретно видом деятельности занимаются за компьютером, родители ответили, что общаются в социальных сетях (85 %), смотрят фильмы (55 %), читают информацию (90 %), играют в игры (85 %), работают (30 %). Вид деятельности, осуществляемый родителями младших школьников за компьютером, наглядно показан на рис. 7.

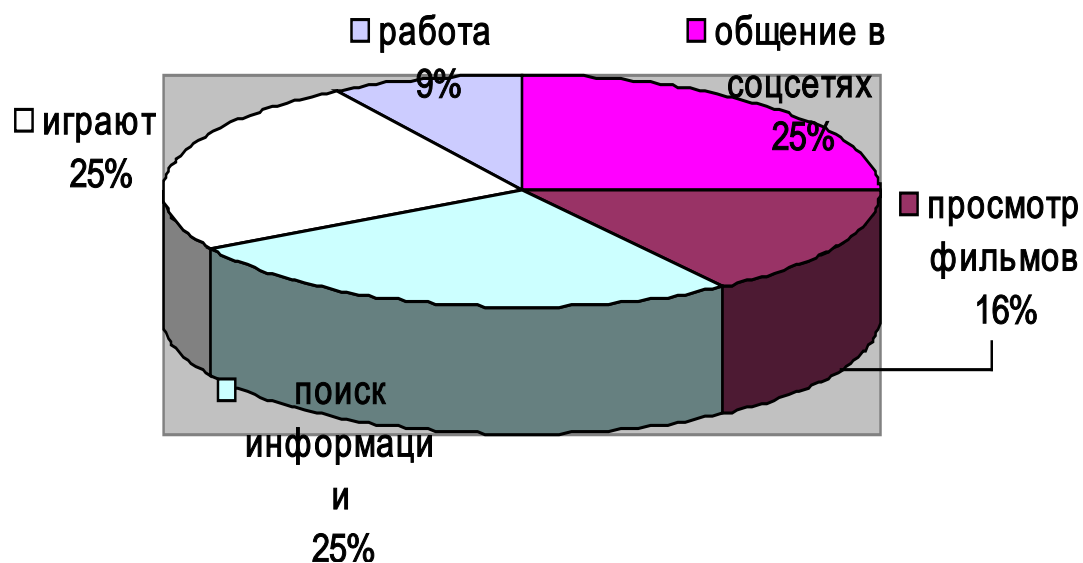


Рис. 7. Вид деятельности, осуществляемый родителями школьников за компьютером, %

Необходимо отметить, что данные анализа ответов родителей часто не совпадали с данными анкетирования самих младших школьников. Так, например, родители респондентов К.И. (9 лет) и В.Ю. (8,5 лет) оценивали уровень их увлечения компьютерными играми как низкий, а в беседе с учащимся в ходе анкетирования был зафиксирован абсолютно противоположный результат. Такие ситуации по ходу эксперимента возникали не раз (13 %±2 случаев). Это свидетельствует о большой доле субъективности родителей в оценке своих детей.

60 % родителей воспринимает игру за компьютером как отдых, считая, что, играя, ребенок получает возможность для психологической разрядки. 45 % родителей не знакомы с правилами техники безопасности и стандартами работы с компьютером для детей дошкольного и младшего школьного возраста, забывая, что такого рода невинное увлечение приводит к гиподинамии, проблемам со здоровьем и затрудняет развитие здорового организма.

В результате корреляционного анализа обнаружены взаимосвязи между положительным отношением со стороны родителей к компьютерным играм ($R=0,71$, $p<0,05$), регулярностью и продолжительностью нахождения в компьютерной игре младших школьников ($R=0,67$, $p<0,05$). В семьях, где родители мало уделяют внимания эмоциональному общению с детьми, благосклонно относятся к увлечению компьютерными играми, имеет место заинтересованность детей виртуальной реальностью компьютерной игры.

Выводы

В результате интерпретации данных мы пришли к выводу, что доминирующий вид досуга современного ребенка – это компьютер, который становится сначала «няней» и «воспитателем», а потом другом: ему не нужно уступать, он всегда готов к общению и доступен, в отличие от реального одноклассника, который, скрывшись за дверями школы, оказывается «вне зоны доступа». Такое общение может показаться более простым и безопасным. К тому же, если общение становится неприятным, можно просто «выйти» из беседы с помощью одного нажатия клавиши. Такое общение удобно. И это привлекает не только взрослых, но и детей.

К психологическим условиям, детерминирующим увлечение компьютерными играми младших школьников, относятся: поощрение родителями такого рода занятия, их личный пример, уменьшение родительского контроля по мере взросления ребенка за его деятельностью в виртуальном пространстве, малая представленность в субкультуре современного детства дворовых, подвижных игр.

Сколько бы ни говорилось о том, насколько разнообразны компьютерные игры, сколько среди них полезных и развивающих, все же компьютерная игра – это уже придуманная кем-то реальность, и ребенку не приходится участвовать в ее создании. Образное мышление развивается только при непосредственном наблюдении за природой, другими людьми, при чтении книг, где при помощи слов возникает некий образ. Иными словами, ребенок привязывается к компьютеру тогда, когда все другие развлечения для него недоступны или к ним не развит интерес.

Данная ситуация, оставленная без внимания родителей, может привести к развитию психологической игровой зависимости, когда сам ребенок не сможет справиться с возникшей проблемой самостоятельно, и потребуются помощь специалиста.

Необходимость организации досуга ребенка является важной проблемой внутрисемейных отношений. Роль компьютера в жизни современного ребенка сложно переоценить, дети используют его как способ общения («как пройти зал», «выходи в игру в назначенное время»), реализацию стремления к принадлежности к группе, увеличения собственного рейтинга («быть как все», «все играют...»). За организацию свободного времени своих детей несут ответственность родители, однако способы достижения свободы действий, избегание необходимости преодолевать трудности в обучении и коммуникации, в виртуальной реальности вряд ли помогут получить ребенку важный опыт социальной жизни.

Список литературы

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: учеб. пособие. – М.: Академия, 1999. – 672 с.
2. Войскунский А.Е. Гуманитарные исследования в Интернете. – М.: Можайск-Терра, 2000. – 432 с.
3. Егоров А.Ю. Нехимические зависимости. – СПб.: Речь, 2007. – 190 с.
4. Змановская Е.В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения): учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2003. – 288 с.
5. Иванов Д.В. Виртуализация общества. – СПб.: Петербургское Востоковедение, 2000. – 96 с.
6. Иванов М.С. Психология самореализации личности в компьютерной игровой деятельности. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2008. – 152 с.
7. Интересы и потребности современных детей и подростков: метод. пособие для педагогов и психологов / Б.З. Вульф, Ю.В. Синягин, Н.Ю. Синягина, Е.В. Селезнева; под общ. ред. Н.Ю. Синягиной. – СПб.: КАРО, 2007. – 136 с.
8. Керделлан К., Грезийон Г. Дети процессора; пер. с фр. – Екатеринбург: У-Фактория, 2006. – 272 с.
9. Краснова С.В., Казарян Н.Р. Как справиться с компьютерной зависимостью. – М.: Эксмо, 2008. – 49 с.
10. Кузнецов Г.В. ТВ-журналист. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 251 с.
11. Кулаков С.А. Диагностика и психотерапия аддиктивного поведения у подростков. – М.: Просвещение – АСТ, 1998. – 462 с.
12. Липков А.И. Ящик Пандоры: феномен компьютерных игр в мире и в России. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 132 с.
13. Лоскутова В.А. Интернет-зависимость как форма нехимических аддиктивных расстройств: дис. ... канд. мед. наук: 14.00.18. – Новосибирск, 2004. – 107 с.
14. Общение и “опыт потока” в групповых Интернет-играх // А.Е. Войскунский, О.В. Митина, А.А. Аветисова. // Психол. журн. – Т. 17. – 2005. – № 5. – С. 47–63.
15. Решетникова О. Компьютерная зависимость // Школьный психолог. – 2006. – №19. – С. 6–7.
16. Смирнова Е.О. Психологические особенности компьютерных игр: новый контекст детской субкультуры // Образование и информационная культура. Социологические аспекты. Труды по социологии образования. Том V. Вып. VII / под ред. В.С. Собкина. – М.: Центр социологии образования РАО, 2000. – 462 с.
17. Собкин В.С., Евстигнеева Ю.М. Подросток: виртуальная и социальная реальность. По материалам социологического исследования // тр. по социологии образования. – М.: Центр Социологии Образования РАО, 2001. – Т.6. – Вып. 10. – 156 с.
18. Тихомиров О. К., Лысенко Е. Е. Психология компьютерной игры // Новые методы и средства обучения. – М., 1988. – Вып. 1. – С. 30–66.
19. Фомичева Ю.В. Шмелев А.Г., Бурмистров И.В. Психологические корреляты увлеченности компьютерными играми. – М.: Вестн. Моск. ун-та, Сер. 14. Психология. – 1991. №3. – С. 27–39.
20. Шапкин С.А. Компьютерные игры: новая область психологических исследований // Психологический журнал. – Т.17. – 1999. № 1. – С. 86–102.
21. Янг К.С. Диагноз – Интернет-зависимость // Мир Интернет, 2000. – №2 – С. 43–47.
22. Fling S., Smith L., Rodriguez T., Thornton D. et al. Videogames, aggression, and self-esteem: A survey // Social behavior and personality, 1992. – V. 20.
23. Griffiths M. Video Games and Aggression // The Psychologist, 1997. – № 9. – P. 397–401.
24. Игра «Говорящий Кот» [Электронный ресурс]. – URL: <http://mult-games.ru/igri-govoryashii-kot>

УДК 159.9 : 32 (470.23 – 25 + 571.63 – 25)

О. А. Капцевич

Личностные и ценностные предпосылки патриотического отношения на примере молодежи Санкт-Петербурга и Владивостока

В статье проводится теоретическое осмысление патриотизма с точки зрения политической психологии, предлагается модель психологической структуры феномена в политическом сознании субъекта. Описаны результаты эмпирического исследования, проведенного на выборке молодежи двух городов с применением логистического регрессионного анализа, позволившие выявить значимые личностные и ценностные предикторы субъективной патриотической ориентированности респондентов.

The article offers the theoretical understanding of patriotism in terms of political psychology. Developed model of the psychological structure of patriotism as the structure member of political consciousness was discussed. The results of an empirical study of the phenomenon, conducted on a sample of young people of two cities using logistic regression, are described. Study reveals significant predictors of patriotic orientation of the respondents among their personality traits and subjective values.

Ключевые слова: патриотизм, политическое сознание, логистический регрессионный анализ, политическая психология.

Key words: patriotism, political consciousness, logistic regression analysis, political psychology.

Современная общественно-политическая жизнь России характеризуется заметной ролью феномена патриотизма, не теряющего своей актуальности на протяжении нескольких последних лет, что обуславливается как объективными обстоятельствами (в особенности значимыми событиями на международной арене в 2014–2015 гг.), так, вероятно, и субъективными психологическими тенденциями (в частности, изменениями в ценностной структуре общественного и политического сознания россиян). Вследствие своей высокой актуальности патриотизм является предметом исследования многих научных дисциплин, рассматривающийся в междисциплинарном контексте с совершенно разных сторон: в качестве идеи, идеологии, установки, исторического феномена, психологического качества и т. д.

Соответственно, предложено огромное количество определений и трактовок феномена, акцентирующих самые разные стороны его существования и проявления. В наиболее общем виде патриотизм может быть определен как «нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь к отечеству, преданность ему, гордость за его прошлое и настоящее, стремление защищать» интересы Родины [2, с. 48].

В рамках данной работы наиболее значимым представляется психологический «срез» патриотизма, поскольку именно психологические особенности и основания выступают преимущественным субстратом существования патриотизма как объективного феномена (как в виде проявлений в политическом поведении граждан страны, так и на уровне политических программ, вообще вектора внутренней государственной политики).

Психологические основы и характеристики патриотизма на данный момент не могут быть охарактеризованы как достаточно изученные. Более того, психологическая наука, на наш взгляд, не уделяет достаточно внимания изучению феномена, в то время как именно эмпирическое психологическое исследование может позволить приблизиться к пониманию важнейших аспектов патриотизма, открывая широкие возможности для практической работы в направлении его развития. Одной из сторон данной проблемы является разногласие исследователей и отсутствие единого понимания психологической сущности рассматриваемого феномена.

В рамках политической психологии наиболее эвристичным представляется рассмотрение и исследование патриотизма в качестве элемента политического сознания россиян, имеющего сложную психологическую структуру, включающую несколько основных составляющих. Целесообразным представляется использование структурного подхода как основы теоретического и эмпирического исследования психологической сущности феномена. В частности, субъект-объектная парадигма, успешно используемая исследователями патриотизма [3; 5], позволяет организовывать процесс исследования и упорядочивать его результаты на трех уровнях существования феномена: на уровне субъекта, объекта и собственно патриотического отношения субъекта к объекту. Соответственно, на уровне субъекта могут быть исследованы личностные предпосылки и детерминанты проявления патриотического отношения и его характеристик, на уровне объекта – ценностные составляющие субъективного «образа страны» как объекта ценностно-патриотического отношения и на уровне отношения – возможные сферы проявления патриотизма, имеющие отношение к тем или иным сферам личности.

В данной статье остановимся подробнее на таком уровне существования патриотизма, как его субъект, и исследуем личностные и ценност-

ные предпосылки патриотической ориентированности россиян на примере жителей двух городов: Санкт-Петербурга и Владивостока.

В качестве субъекта патриотического отношения может выступать как отдельная личность, так и группа, общество, даже нация [7] в целом. Характеризуя субъект патриотического отношения, исследователи нередко используют понятие «патриотических качеств личности» – «устойчивых состояний сознания, чувств, действий, ценностных оснований деятельности» [2, с. 99], определяющих патриотическое отношение личности. Субъект патриотического отношения также характеризуется через ряд «ценностей-качеств» [12] как «устойчивых элементов морального сознания и повседневного поведения личности» [12, с. 83]. Личностный уровень патриотизма определяется в том числе как «характеристика человека, выражающаяся в его мировоззрении, нравственных идеалах, нормах поведения... в поступках и в деятельности» [8]. Отметим, что перечисленные представления, основанные на теоретических исследованиях, не дают информации о конкретных личностных качествах, детерминирующих патриотическую ориентированность личности. В то же время психологические исследования личностных предпосылок патриотизма являются малочисленными [13, с. 20].

Представляется очевидным утверждение, что чувство патриотизма, широко распространенное в современном российском обществе (по результатам опросов ВЦИОМ за 2014 г., 81 % опрошенных россиян считают себя патриотами своей страны, [16]), испытывают настолько разнообразные группы населения страны, что оно не может быть охарактеризовано посредством тех или иных конкретных психологических особенностей. Однако реалистичной представляется задача выявления личностных предпосылок патриотической ориентированности определенных категорий населения, поскольку подобные данные могут способствовать выработке понимания психологических основ и, возможно, целей патриотической идентификации тех или иных категорий граждан.

Исследование личностных коррелятов патриотизма производилось на выборке численностью 151 респондент, из которых 69 – представители Санкт-Петербурга, 82 – Владивостока. Структура выборки приведена в таблице 1.

Таблица 1

Структура выборки исследования (в процентном отношении)

Категории респондентов		Всего	Санкт-Петербург (45,7%)	Владивосток (54,3%)
Род деятельности	учащиеся в вузах	74,8	71	78
	работающие	25,2	29	22
Пол	мужчины	45,7	56,5	36,6
	женщины	54,3	43,5	63,4

Возрастные границы выборки – от 18 до 35 лет. Поскольку в «Основах государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года» возрастными рамками от 14 до 30 лет, «а в некоторых случаях, определенных нормативными правовыми актами Российской Федерации и субъектов Российской Федерации – до 35 и более лет...» [14] определяется категория «молодежь», исследуемая выборка может быть отнесена именно к данной категории.

В качестве гипотезы выступило предположение *о существовании личностных и ценностных характеристик, связанных с патриотической ориентированностью и могущих выступить ее предикторами.*

Методики исследования представлены, во-первых, личностным тестом FPI (Фрайбургский многофакторный личностный опросник, форма «В»), во-вторых – ценностным опросником Ш. Шварца, позволяющим изучить ценности личности на уровне «нормативных идеалов» и «личностных приоритетов». В-третьих, испытуемым было предложено ответить на закрытый вопрос: «Считаете ли Вы себя патриотом своей страны (России)?» (два варианта ответа: «да» и «нет»), а также указать свой возраст и гендерную принадлежность.

Таким образом, в рамках настоящего исследования операционализация патриотизма как феномена политического сознания акцентирует прежде всего его сознательный «срез», т. е. в качестве зависимой переменной в исследовании выступала декларируемая патриотическая ориентированность, соответствующая ответам респондентов на вопрос: «Считаете ли Вы себя патриотом своей страны (России)?».

Подобная операционализация, основанная на вербальном самоотчете испытуемых, помимо ее минусов (в частности, эффектов социальной желательности), имеет некоторые неоспоримые плюсы, позволяя исследовать субъективное представление респондентов о собственной «патриотичности».

Для полученной зависимой переменной – декларируемой патриотической ориентированности – в построенную регрессионную модель, в качестве независимых переменных (потенциальных предикторов) были включены личностные и ценностные характеристики респондентов.

В ходе статистической обработки был применен метод *логистического регрессионного анализа* как наиболее оптимальный для исследования влияния количественных и категориальных переменных-предикторов на зависимую номинальную (дихотомическую) переменную [11]. Обработка данных производилась в программе IBM SPSS Statistics 21.

В целях достижения наибольшей достоверности регрессионной модели количество независимых переменных было сокращено с помощью факторного анализа с варимакс-вращением. В результате исходное количество переменных теста FPI (равное 12) было сведено к двум факторам («стеничность» и «астеничность»), 20 переменных опросника

Ш. Шварца – к восьми. При этом, поскольку ценностный опросник состоит из двух частей, выявляющих ценности на уровне «нормативных идеалов» и «личностных приоритетов» (исходное количество переменных – по 10 для каждой части), факторизация была проведена в два этапа: для каждой из частей в отдельности, что позволило получить три фактора на уровне «нормативных идеалов»: *открытость изменениям, консерватизм и самовозвышение*; два фактора (*достижения и консерватизм*) и одну стандартизированную переменную (*универсализм*) на уровне «личностных приоритетов».

Таким образом, регрессионный анализ проводился с использованием десяти независимых переменных: девяти метрических (полученные факторы по тесту FPI и опроснику Ш. Шварца, а также возраст респондентов и переменной «пол», включенной в модель в качестве категориальной. Итоговое содержание регрессионной модели представлено в табл. 2.

Таблица 2

Переменные в уравнении регрессии для зависимой переменной «декларируемая патриотическая ориентированность»

Показатели	B	Стд. ошибка	Вальд	Ст. св.	Знч.	Exp (B)
Шаг 7 ^a возраст	,102	,054	3,527	1	,060	1,107
FAC1_FPI_стеничность	,461	,227	4,135	1	,042	1,585
FAC1_Schwartz_открытость_нормативные_идеалы	,481	,247	3,780	1	,052	1,618
FAC3_Schwartz_самовозвышение_нормативные_идеалы	,371	,211	3,081	1	,079	1,449
FAC1_Schwartz_консерватизм_лич_приоритеты	-,756	,276	7,495	1	,006	,469
Z_Schwartz_УНИВЕРСАЛИЗМ_лич_приоритеты	,528	,238	4,948	1	,026	1,696
Константа	-1,437	1,175	1,496	1	,221	,238

Итоговая регрессионная модель позволяет корректно предсказывать 71,5 % значений зависимой переменной, т. е. значения, которые принимает зависимая переменная «декларируемая патриотическая ориентированность», могут быть с достаточно большой вероятностью спрогнозированы по значениям независимых переменных.

Как видно из табл. 2, конечная модель включает шесть переменных-предикторов, позволяющих достоверно прогнозировать патриотическую ориентированность респондентов: возраст, фактор «стеничность» теста FPI, факторы ценностного опросника Ш. Шварца: *открытость* и *самовозвышение* на уровне *нормативных идеалов*, *консерватизм* и переменная *универсализм* на уровне личностных приоритетов.

Однако только три переменные характеризуются достаточно высоким уровнем значимости показателя статистики Вальда: фактор *стеничность* теста FPI, фактор *консерватизм* на уровне личностных приоритетов ценностного опросника Ш. Шварца и стандартизированная переменная *универсализм* на уровне личностных приоритетов ценностного опросника Ш. Шварца. Охарактеризуем их подробнее.

Наиболее значимым предиктором декларируемой патриотической ориентированности респондентов, исходя из модели, является фактор *консерватизм*. Он включает такие исходные шкалы ценностного опросника Ш. Шварца, как *конформность*, *традиции* и *безопасность*.

Ценностный тип *конформность* Ш. Шварц характеризует через такие ценности, как послушание, вежливость, самодисциплина, уважение родителей и старших [18]. Ценности *традиции* связаны с такими мотивационными целями, как «уважение, принятие обычаев и идей, которые существуют в культуре (уважение традиций, смирение, ... умеренность) и следование им» [4, с. 28]. Определяющей мотивационной целью типа *безопасность* выступает «безопасность для других людей и себя, гармония, стабильность общества и взаимоотношений» [4, с. 30].

Таким образом, данный фактор объединяет такие ценностные качества личности, как ведущая роль социального окружения и социальных норм, высокая важность культурных традиций и следование им. Причем представленность ценности консерватизма на уровне «личностных приоритетов» указывает на существование тенденции к воплощению присущих ей мотивационных целей в личной деятельности респондентов (в противоположность ценностям, измеренным методикой Ш. Шварца на уровне «нормативных идеалов», существующих в виде нормативных представлений, которые могут не получать выражения в поведении субъекта).

Отрицательное значение бета-коэффициента для данного предиктора указывает на обратную зависимость: *высокие оценки по фактору «консерватизм» указывают на меньшую вероятность субъективного обозначения себя респондентом как патриота своей страны (России).*

Таким образом, можно с высокой вероятностью прогнозировать, что *лица, преимущественно руководствующиеся социальными нормами в своем поведении и мышлении, соблюдающие и ценящие традиции, в наименьшей степени склонны считать себя патриотами страны.*

Подобная тенденция на первый взгляд представляется довольно неожиданной, поскольку идет вразрез с распространенными представлениями о связанности патриотизма именно с традиционными, консервативными, «охранительными» ценностями [1; 9; 10]. Однако выявленный факт может быть интерпретирован как показатель связи патриотической ориентированности респондентов с важностью для них таких ценностей, как независимость от социального окружения, самостоятельность, в частности, отсутствие внешнего принуждения в выборе собственных политических ценностей, установок и политического поведения. Таким образом, обнаруженная тенденция, вероятно, является показателем того, что лица, считающие себя патриотами, *не склонны воспринимать собственную патриотическую идентификацию как навязанную извне, но скорее считают ее результатом собственного свободного выбора.* Однако данный факт, имея отношение к субъективному восприятию респондентов, не означает, что патриотизм как ценностная ориентация не был усвоен ими из социального, культурного окружения.

Следующим значимым предиктором декларируемой патриотической ориентированности выступает ценность *универсализма* на уровне личностных приоритетов. Данный ценностный тип трактуется Ш. Шварцем через важность для личности терпимости, благополучия во всемирном масштабе [17] (имеющие тенденцию к воплощению в поведении личности). Таким образом, субъективная характеристика респондентами себя как патриотов может быть спрогнозирована по таким присущим им «ценностям-качествам» [12], как *терпимость, стремление к миру и созиданию.*

Подобный вывод, также во многом противоречащий стереотипным представлениям о патриотизме как относительно более узком феномене в сравнении с космополитизмом [6] (для которого считаются свойственными более широкие цели, в частности, стремление к общемировому благополучию), вероятно, в действительности может указывать на *отсутствие агрессивных тенденций в психологических основаниях патриотизма респондентов.* Терпимость, стремление к миру могут указывать также на *толерантность* как характеристику патриотического отношения лиц, считающих себя патриотами страны, что представляется крайне значимым в условиях российской многонациональности.

Еще один значимый предиктор патриотической ориентированности респондентов – фактор *стеничность*, включающий такие личностные характеристики, определенные с помощью теста FPI, как маскулинизм, экстраверсия, общительность, уравновешенность.

Полюс маскулинизма в шкале теста *маскулинизм – феминизм* указывает на «протекание психической деятельности преимущественно по мужскому типу» [15, с. 263], на выраженность таких качеств, как *смелость, соревновательность, готовность к риску, предприимчивость, практичность, реалистичность, а также отсутствие склонности к самоанализу и рефлексии, и гедонизм*. Выраженность полюса *экстраверсия* (в шкале *экстраверсия – интроверсия*) подразумевает свойственность личности таких качеств, как *активность, стремление к лидерству и социальному успеху, отсутствие затруднений в общении и установлении социальных контактов*. Шкала *общительность* также указывает на *социальную активность и потребность личности в такой активности, а также на такие качества, как отзывчивость, доброта, эмоциональность, внимательность к людям, легкость установления контактов*.

Таким образом, можно с высокой вероятностью предполагать, что *социально активные, общительные, стремящиеся к лидерству, предприимчивые индивиды в большей степени склонны считать себя патриотами своей страны*. Справедлив и обратный вывод: лица, не характеризующиеся данным набором качеств, вероятнее всего, патриотами России себя не считают.

Подводя общий итог для полученной регрессионной модели, позволившей обнаружить некоторые личностные и ценностные предикторы патриотической ориентированности респондентов, можно сказать, что патриотами своей страны в наибольшей степени склонны себя считать лица, которым свойственны *социальная активность и стремление к лидерству, а также самостоятельность и независимость*. Таким образом, полученные данные позволяют предполагать, что *патриотизм может выступать для молодежи «орудием» достижения социального одобрения и социального статуса, воспринимаясь как социально-одобряемый феномен*. В то же время подобная роль патриотизма для респондентов, вероятно, *не связана с проявлением агрессивных тенденций*, о чем свидетельствует его связь с терпимостью и в целом мирной ориентированностью.

Важным фактом является также обнаруженное отсутствие прогностической силы в отношении патриотической ориентированности у переменных, изначально включенных в регрессионный анализ, но не вошедших в итоговое уравнение регрессии, либо не достигших достаточного уровня значимости. Во-первых, ни одна из ценностей на уровне «нормативных идеалов» по тесту Ш. Шварца не является предиктором патриотической ориентированности, в то время как ценности уровня «личностных приоритетов» демонстрируют наибольшую прогностическую силу в отношении зависимой переменной.

На данном основании можно предполагать, что *патриотическая ориентированность респондентов может быть спрогнозирована преимущественно по ценностям, воплощаемым в поведении*, поскольку именно ценности на уровне «личностных приоритетов» имеют тенденцию к реализации в поведении.

Во-вторых, не обнаружили связи с патриотической ориентированностью респондентов такие их личностные характеристики (выявленные тестом FPI), как раздражительность, эмоциональная лабильность, депрессивность, спонтанная агрессивность, невротичность (объединенные фактором «астеничность»). Таким образом, *лица, характеризующихся эмоциональной неустойчивостью и недостаточно выраженной способностью к самообладанию, вероятно, не склонны считать себя патриотами своей страны*.

И в-третьих, патриотическая ориентированность респондентов не обнаружила связи с возрастом (в модели данная переменная характеризуется недостаточным уровнем значимости) и полом, что может свидетельствовать об *отсутствии возрастных и гендерных различий в декларировании собственной патриотической ориентированности респондентами* (однако лишь в пределах исследованной возрастной категории молодежи).

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить связь патриотической ориентированности респондентов с такими личностными характеристиками, как социальная активность, стремление к лидерству, и с такими ценностями, как самостоятельность и независимость, а также терпимость, стремление к благополучию в мировом масштабе. Полученные данные позволяют предполагать, что для молодежи Санкт-Петербурга и Владивостока патриотизм является позитивной ценностью и воспринимается ими как социально-одобряемый феномен, вследствие чего его в большей степени склонны демонстрировать лица, стремящиеся к социальному одобрению и доминированию.

Полученные в ходе исследования результаты дают возможность приблизиться к пониманию психологических оснований современного российского патриотизма (на примере исследованной молодежи), что представляет существенную значимость в условиях крайне малого внимания психологической науки к патриотизму – одному из наиболее актуальных явлений современной российской действительности, требующему комплексного и детального психологического исследования. Выводы исследования могут представлять существенную практическую пользу *в рамках разработки и осуществления концепций и программ патриотического воспитания*, поскольку позволяют намечать наиболее оптимальные и эффективные пути формирования и развития патриотизма исходя из особенностей и психологических оснований проявления феномена, характерных для исследованной возрастной категории.

Список литературы

1. Барабанов М. В. Партии и многопартийность в современной России: возникновение, основные тенденции развития. – М: Изд-во МГОУ, 2011. – 456 с.
2. Вырщикова А. Н., Кусмарцев М.Б. Патриотическое воспитание молодёжи в современном российском обществе: моногр. – Волгоград: Авторское перо, 2006. – 172 с.
3. Иванова С. Ю. Патриотизм в культуре современной России: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – Ставрополь, 2004. – 46 с.
4. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. – СПб.: Речь, 2004 – 70 с.
5. Карманова Д. А. Патриотизм как общественное отношение: социально-философский анализ: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Иваново, 2007. – 24 с.
6. Козлов А. А. Молодые патриоты и граждане новой России: социологический очерк. – СПб.: ОМ-Экспресс, 1999. – 542 с.
7. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Электронный ресурс] / Сайт Городского методического центра. – URL: <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/inklyuzivnoe-obrazovanie/fgos/kontseptsiya-dukhovno-nravstvennogo-razvitiya-i-vospitaniya-lichnosti-grazhdanina-rossii.html>
8. Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации [Электронный ресурс] / Официальный сайт государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011-2015 годы». – URL: <http://www.gospatriotprogramma.ru/the-concept-of-patriotic-education-is-the-basis-of-the-state-program-/the-concept-of-patriotic-education-of-citizens-of-the-russian-federation.php/the-concept-of-patriotic-education-is-the-basis-of-the-state-program/>
9. Креативный класс – это фикция / Аналитика экспертов ВЦИОМ. 06.04.2015. Всероссийский центр изучения общественного мнения. – URL: <http://wciom.ru/index.php?id=238&uid=115217>
10. Мантиков Б. А. Консерватизм в постсоветской России // Политика. – 2012. – № 1. – С. 33–54.
11. Наследов А. Д. SPSS 19: профессиональный статистический анализ данных. – СПб.: Питер, 2011. – 400 с.
12. Орлов В. Б., Лесняк В. И. Патриотизм как ценность гражданского общества // Вестн. Югорск. гос. ун-та. – 2006. – №3. – С. 80–86.
13. Потемкин А. В. Национально-психологические особенности проявления патриотизма личности: автореф. дис. ... канд. психолог. наук : 19.00.01. – Новосибирск, 2009. – 23 с.
14. Распоряжение Правительства РФ от 29 ноября 2014 №2403-р «Об утверждении Основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года» / Сайт Правительства Российской Федерации. – URL: <http://government.ru/media/files/ceFXleNUqOU.pdf>
15. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога: учеб. пособие: в 2 кн. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. – 384 с.
16. Сколько в России патриотов? / Пресс-выпуск. – № 2187. Всероссийский центр изучения общественного мнения. – URL : <http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=113466>
17. Bilsky W., & Schwartz, S. H. (1994). Values and personality// European Journal of Personality, 8, p. 163–181.
18. Schwartz S. H., & Bilsky W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications // Journal of Personality and Social Psychology, Reprinted in H. Inoue (Ed.). 58, p. 878–891.

УДК 159.923.2 – 057.875

В. Н. Софьина, О. Ю. Меленевская

Акмеологическая среда факультета международных отношений и ее роль в развитии профессиональной компетенции студентов

В статье рассматривается проблема подготовки высококвалифицированных кадров в области международных отношений. Исследуется влияние специально организованной образовательной акмеологической среды факультета международных отношений на процесс формирования и развития профессиональных компетенций у студентов-бакалавров. Выделены факторы и компоненты образовательной акмеологической среды, способствующие развитию профессиональной компетентности студентов. Определены профессионально значимые качества и компетенции опытных специалистов-международников. С позиции системного подхода предложена структура профессиональной компетентности и проанализирована модель компетенции бакалавра в области международных отношений.

The article examines the problems of highly-qualified professionals in international relations training. The influence of the International Relations Faculty intentionally created educational acmeological environment on professional competences of bachelor-students generation and development process is examined. The factors and components of educational acmeological environment, encouraging development of students' professional competence, are marked out. Professionally significant qualities and competences of experienced international relations experts are defined. From the perspective of system approach the structure of professional competence is offered and a model of bachelor competence in international relations is analyzed.

Ключевые слова: образовательная акмеологическая среда, факторы, компоненты и элементы акмеологической среды, профессионально значимые качества и компетенции специалистов, профессиональная компетентность.

Key words: educational acmeological environment, factors, components and elements of acmeological environment, professionally significant qualities and competences of experts, professional competence.

Подготовка специалистов для работы в дипломатической сфере во все времена играла важнейшую роль в жизни каждого государства. Сегодня, в условиях нарастающих темпов глобализации и стремительного развития интеграционных процессов в мире, на принятие государственных решений все большее влияние оказывает мнение международных организаций и межгосударственных объединений (союзов, содружеств и

др.). Вопросы лоббирования государственных интересов на мировой политической арене требуют к себе все больше внимания и усилий. Указанные тенденции еще более усиливает роль дипломатического корпуса в государственном управлении и, соответственно, заставляет государства предъявлять высокие требования к профессиональному уровню дипломатов и качеству их подготовки в вузе.

Одной из важных задач факультета международных отношений является создание образовательной акмеологической среды, способствующей формированию и развитию профессиональной компетентности студентов.

Значение акмеологической среды в профессиональном развитии личности подчеркивается в исследованиях А.А. Деркача, И.О. Соловьева, М.П. Миронова [1–3]. В статье под акмеологической средой подразумевается психолого-акмеологическая реальность, содержащая специально организованные условия и факторы для личностно-профессионального развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение, сущностью которой является совокупность личностных особенностей и особенностей взаимодействия участников образовательного процесса.

К факторам образовательной акмеологической среды, способствующим развитию профессиональной компетентности студентов, относятся: объективные, субъективно-объективные, субъективные.

Ориентируясь на результат подготовки высококвалифицированных специалистов-международников, была проанализирована профессиональная деятельность опытных дипломатов, имеющих стаж работы более 10 лет, исследованы их профессионально значимые качества и компетенции. На основе данных исследований были выявлены субъективные факторы, обеспечивающие продуктивность профессиональной деятельности. К ним относятся:

- качества, отражающие отношение к работе (ответственность, работоспособность, целеустремленность, осторожность, предусмотрительность, системный подход к решению проблем, внимательность к деталям, языковая грамотность, добросовестность, ориентация на качество и результат деятельности, обучаемость);
- качества, характеризующие стиль поведения и деятельности (исполнительность, уверенность в себе, гибкость поведения, адаптивность, гуманность, приветливость, наблюдательность, прозорливость, креативность, харизматичность, вежливость, следование требованиям делового и дипломатического протокола и этикета, инициативность, оптимизм);
- качества, относящиеся к организаторской деятельности (организаторские способности, инновационность, системный подход к решению проблем, общая и профессиональная эрудиция, полипрофессионализм);
- социально-психологические качества (доброжелательность, коммуникабельность, лояльность, тактичность, толерантность, гибкость по-

ведения, деловой стиль общения, социальная проницательность, терпение, сдержанность, умение работать в команде, сотрудничество, обаяние, красноречие, отзывчивость);

- эмоционально-волевые качества (настойчивость, самоконтроль, решительность, выносливость).

Рассматривая профессиональную компетентность как системную, динамично-развивающуюся характеристику личности (совокупность способностей, знаний, умений, деловых и личностных качеств), позволяющую осуществлять профессиональную деятельность с высокой продуктивностью, мы выделяем в ней компоненты и элементы (компетенции) (рисунок) [5].

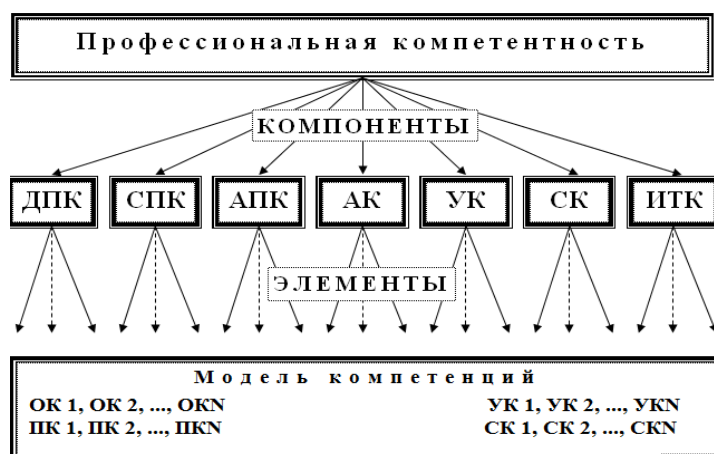


Рисунок. Универсальная структура профессиональной компетентности

ДПК – дифференциально-психологическая компетентность;

СПК – социально-психологическая компетентность;

АПК – аутопсихологическая компетентность;

АК – акмеологическая компетентность;

СК – специальная компетентность;

ИТК – информационно-технологическая компетентность;

УК – управленческая компетентность;

ОК1 – ОКN – общекультурные компетенции (бакалавров, магистров)

ПК1 – ПКN – профессиональные компетенции (бакалавров, магистров)

УК1 – УКN – универсальные компетенции (специалистов, руководителей)

СК1 – СКN –специальные компетенции (специалистов, руководителей)

Для исследуемого направления подготовки 031900.62 Международные отношения в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования (ФГОС) выделены 32 общекультурные и 34 профессиональные компетенции.

Анализ наполнения компонентов профессиональной компетентности показал, что в состав дифференциально-психологической компетентности входят следующие компетенции: понимание основ регулирования международных конфликтов с использованием дипломатических политико-психологических, социально-экономических и силовых методов; навыки

использования основных положений и методов социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач, стремление найти практическое применение своим научно-обоснованным выводам, наблюдениям и опыту, полученным в результате познавательной профессиональной деятельности в сфере мировой политики и международных отношений; способность анализировать социально значимые проблемы и процессы;

- к социально-психологической относятся: готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе; умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь; способность анализировать социально значимые проблемы и процессы; готовность принять нравственные обязанности по отношению к окружающей природе, обществу, другим людям и самому себе; владение политически корректной корпоративной культурой международного общения (формального и неформального), навыками нахождения компромиссов посредством переговоров; готовность и стремление к совершенствованию общества на принципах гуманизма, свободы и демократии; владение этикой межличностных отношений и эмоциональной саморегуляции;

- к аутопсихологической – умение критически оценивать свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбрать средства развития достоинств и устранения недостатков;

- к акмеологической – стремление к непрерывному самообучению и саморазвитию; настрой на развитие креативности мышления, профессиональной инициативы, инициацию позитивных перемен; стремление к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства;

- к специальной – умение системно мыслить, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения, умение выявлять международно-политические и дипломатические смыслы проблем; умение использовать нормативные правовые документы в своей деятельности; забота о качестве результатов труда; знание и активное владение как минимум двумя иностранными языками, умение применять иностранные языки для решения профессиональных вопросов; обладание навыками работы с аудиторией, в том числе зарубежной; умение и навыки слежения за динамикой основных характеристик среды международной безопасности и понимание их влияния на национальную безопасность России; знание основ дипломатического и делового протокола и этикета и устойчивые навыки применять их на практике;

- к информационно-технологической – способность понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, сознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасно-

сти, в том числе защиты государственной тайны; владение основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, навыками работы с компьютером как средством управления информацией; умение работать с материалами средств массовой информации, составлять обзоры прессы по заданным темам, находить, собирать и первично обобщать фактический материал, делая обоснованные выводы;

- к управленческой – способность находить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях и готовность нести за них ответственность.

Анализ ФГОС показал, что в стандарте в большей степени представлены акмеологический, управленческий, информационно-технологический, социально-психологический и специальный компоненты профессиональной компетентности, которые составляют основу профессиональной деятельности специалиста-международника. Мало разработаны дифференциально-психологический и аутопсихологический компоненты профессиональной деятельности, отвечающие за анализ особенностей поведения коллег и деловых партнеров и самоанализ, что, на наш взгляд, необходимо скорректировать, так как данные компоненты имеют большое значение в профессиональной деятельности специалистов-международников.

Для обеспечения формирования у студентов-международников профессиональной компетентности и установленных ФГОС компетенций на факультете международных отношений Северо-Западного института управления – филиала РАНХиГС (СЗИУ РАНХиГС) – была создана специально организованная акмеологическая среда. Она как малая образовательная система включает в себя следующие компоненты:

- образовательную цель, подготовку бакалавров в области международных отношений, студентов факультета I–IV курсов;

- научно-педагогических работников вуза и экспертов-практиков в области международных отношений, привлекаемых к преподаванию на факультете;

- учебную и научную информацию о способах и методах решения профессиональных задач (научная библиотека, научно-практические конференции, лекционные курсы, консультации и т. п.);

- средства образовательной коммуникации (организация взаимодействия студентов с научно-педагогическими работниками и экспертами-практиками в рамках лекционных и практических занятий, тренингов, деловых игр, консультаций, конференций и иных видов учебной, научной и воспитательной деятельности);

- методы мотивации студентов к овладению профессиональной компетентностью (балльно-рейтинговая система оценки знаний и основанное

на ней моральное и материальное поощрение лучших студентов, применение интерактивных форм в обучении и др.);

- система менеджмента качества образования, методы управления и контроля качества учебного процесса [4].

Объективными факторами акмеологической среды, способствующими развитию профессиональной компетентности студентов факультета международных отношений СЗИУ РАНХиГС, являются:

- «спиралеобразный» характер формирования всех компонентов профессиональной компетентности для всех видов учебной деятельности: обеспечение преемственности и постоянного усложнения осваиваемого материала и решаемых студентами задач в рамках учебного, научного и воспитательного блоков образовательного процесса (I курс – изучение теоретической дисциплины «Дипломатический протокол и деловой этикет», II курс – выступление на международных семинарах и конференциях с докладами по вышеуказанному направлению, III курс – подготовка приемов с участием российских и иностранных дипломатов в Институте, участие в них в качестве гостя – тренировка практических навыков поведения, IV курс – участие в подготовке и проведении протокольных международных мероприятий Саммит «Группы восьми», Саммит «Группы двадцати», Петербургский международных экономических форум, Невский международный экологический конгресс и др.);

- сочетание индивидуальной и групповой деятельности, в том числе работы студентов в командах под руководством опытного специалиста, направленной на достижение запланированного результата (индивидуальная работа с научным руководителем на протяжении четырех лет обучения над выбранным направлением исследования; совместная работа студенческих авторских коллективов над научными докладами, статьями, курсовыми проектами; членство в студенческом клубе «Дипломат», студенческом совете, участие в спортивных соревнованиях, групповых творческих конкурсах и т. д.);

- проблемный и творческий характер заданий (организация и участие в официальных деловых и дипломатических приемах, экологических акциях, участие в учреждении и работе Евразийской молодежной ассамблеи);

- дополнение учебной программы учебными мероприятиями, направленными на расширение общей и профессиональной эрудиции студентов (посещение музеев, театров, занятия вокалом, бальными танцами, восточными единоборствами и т.п.);

- практика профессиональных навыков владения иностранными языками (встречи с представителями дипломатического корпуса зарубежных стран, посещение зарубежных штаб-квартир международных организаций в рамках ознакомительных визитов и стажировок, обучение в зарубежных вузах по программам студенческого обмена и т. д.);

- использование инновационных технологий в образовательных целях (телетрансляция международных политических и экономических новостей на английском языке в рекреационных зонах факультета, телемосты с зарубежными партнерами и др.).

К субъективно-объективным факторам акмеологической среды следует отнести:

- проведение мероприятий, направленных на создание благоприятных условий взаимодействия студентов с научно-педагогическим и административным составом факультета (институт кураторства, индивидуальное консультирование и анкетирование студентов по вопросам удовлетворенности психологическим климатом на факультете);

- мероприятий по сплочению студентов в рамках учебных групп, факультета, вуза, российских и зарубежных вузов-партнеров (адаптационные тренинги для первокурсников, участие студентов в туристическом слете СЗИУ РАНХиГС, днях национальной кухни в общежитии института, летнем кампусе РАНХиГС в Казани, фестивале первокурсников и других конкурсах);

- выявление негативных факторов внешней среды, препятствующих успешному освоению учебной программы и уменьшение их влияния на студентов (психологическое консультирование студентов, имеющих академические задолженности, привлечение студентов к участию в мероприятиях, позволяющих раскрыть их потенциал, и т. д.).

В результате исследования специально организованной акмеологической образовательной среды факультета международных отношений СЗИУ РАНХиГС были выявлены основные факторы, оказывающие положительное влияние на формирование всех компонентов профессиональной компетентности студентов-бакалавров, которые могут быть использованы в других вузах при подготовке специалистов-международников.

Список литературы

1. Деркач А.А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. – М., 1999. – 392 с.
2. Миронов М.П. Критерии влияния акмеологической среды на развитие креативности государственных служащих // Акмеология. – 2010. – №2. – С. 70–74.
3. Соловьев И.О. Теоретико-методологические основы формирования акмеологической среды // Науч. тр. кафедры прикладной психологии. – М.: МГГТУ им. Шолохова, 2008. – Т.1. – С. 23–27.
4. Софьина В.Н. Системный подход к анализу структуры профессиональной компетентности выпускника вуза // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. Психолого-педагогические науки. – № 128. – 2010. – С. 7–16.
5. Софьина В.Н., Кузьмина Н.В. Акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности в вузе: моногр. – СПб.: Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2012. – 200 с.

Д. С. Малышева, Д. А. Медведев

Внутренний мир беременных женщин различных возрастов: опыт сравнительного анализа

В статье выявлены особенности внутреннего мира беременных женщин основных репродуктивных возрастов. Представленные в ней результаты эмпирического исследования внутреннего мира беременных юношеского возраста и возраста ранней взрослости составляют основу для разработки эффективных развивающих и психокоррекционных программ работы с соответствующим контингентом.

The article is devoted characteristics inner world of pregnant women (the main productive ages). It presents the results of an empirical study of the inner world of pregnant women adolescence and early adulthood. There results are the basis for effective developing and psychocorrectional program.

Ключевые слова: демографический кризис, беременность, внутренний мир, репродуктивные возраста, психология развития, онтогенез, психосемантика.

Key words: demographic crisis, pregnancy, inner world, reproductive ages, developmental psychology, ontogenesis, psychosemantics.

Современный мир переживает демографический кризис, проявляющийся в сокращении рождаемости и увеличении смертности населения в промышленно развитых европейских странах. Мировая и российская демографическая ситуация характеризуется, с одной стороны, стремлением женщин зрелых возрастов отложить свою беременность; с другой – увеличением количества случаев беременности в раннем юношеском возрасте. Ежегодно из регистрируемых одного миллиона трехсот тысяч беременных женщин 60 % соглашаются на аборт, 10 % теряют не рожденных детей и лишь у 30 % беременность заканчивается родами [15].

Для преодоления сложившейся в нашей стране сложной демографической ситуации большое значение имеют психологические исследования беременных женщин. В рамках перинатальной психологии беременность рассматривается как кризис, приводящий не только к физиологическим изменениям в организме женщины, но и к трансформации ее личности (возникновению одной из важнейших социальных ролей женщины – роли матери). Развитие личности беременной женщины может разворачиваться в двух направлениях: 1) появление новых стремлений, знаний и умений; 2) появление качественных изменений в устройстве и функционировании её личности [16]. По мнению Л. Брюдаля, зачатие, беременность, роды и выхаживание являются

процессами, сопровождающимися психологическими изменениями личности женщины, требующими от нее реализации многих потенциальных возможностей, появления новых качеств и изменения ее социального статуса [5].

Отечественные исследователи Г.А. Арина и А.Ш. Тхостов рассматривают период беременности как нормативный жизненный кризис, который переживается женщинами дифференцированно, в зависимости от внутренней картины беременности. Формирующаяся у женщины внутренняя картина беременности определяется указанными авторами как комплекс ощущений, переживаний и представлений женщины, связанных с ее беременностью, как формирующийся у нее образ беременности, на основе которого она строит свое поведение [4].

Ведущей тенденцией в развитии современной науки выступает стремление к интеграции её различных областей. Оптимальной методологической основой интерпретации проблем, связанных с репродуктивной функцией женщины, может быть признан системный (биопсихосоциальный) подход, который представляет собой соединение биологических, психологических и социальных элементов в единую теоретическую модель, направленную на целостное понимание закономерностей и взаимосвязей процессов, связанных с репродукцией. Исследователь И. В. Добряков считает, что для разработки и обеспечения эффективности указанной модели необходимо найти теоретические конструкты, которые создали бы именно интегративную, а не эклектичную модель [9].

По нашему мнению, необходимым интегрирующим потенциалом в данном контексте обладает категория «внутренний мир», системно разработанная в соответствующей концепции профессора Д.А. Медведева [12]. Термин «внутренний мир» обозначает содержательную сторону психического отражения человеком объективной действительности [7; 8]. Указанный феномен трактуется нами как интегральное психическое образование, состоящее из четырех взаимосвязанных блоков, содержание которых образуют субъективные значения образов самосознания, общения и деятельности человека: эмоционально-динамический блок, структурно-содержательный блок (включающий значения «образа – Я», «образа Другого» и «обобщенного образа предметного мира»), ценностный блок (система ценностных ориентаций личности – ценностных значений, являющаяся результатом процесса интериоризации ею различных социальных норм) и смысловой блок (система смысловых значений как самостоятельно выработанных субъектом значений образов) [3; 6; 13; 14].

Анализ научной литературы показывает, что в современной психологии отсутствуют исследования, раскрывающие особенности развития внутреннего мира беременных в юношеском возрасте и в возрасте ранней взрослости (являющихся основными репродуктивными возрастами),

между тем соответствующая информация имеет большую теоретическую (расширяет представления о психологических особенностях их личности) и практическую (в случае необходимости может служить основой для проведения профилактики и коррекции их мировосприятия) значимость [10; 11].

Исследование особенностей онтогенеза внутреннего мира беременных женщин проводилось в период с 2013 по 2014 г. на базе клинической больницы им. Филатова, центра социальной помощи семье и детям Калининского района, а также женских консультаций № 16 и № 32. Общий объем выборки беременных составил 179 человек. В экспериментальную выборку вошли испытуемые раннего (15-17 лет) и собственно юношеского (18-20 лет) возраста, а также возраста ранней взрослости (21-25 лет). В исследовании использовались методы экспериментальной психосемантики (семантический дифференциал Ч. Осгуда (СД)); Морфологический тест жизненных ценностей (В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина); Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности (Ч.Д. Спилберг, Ю.Л. Ханин); Опросник «Уровень субъективного контроля» (Дж. Роттер); Самоактуализационный тест (Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, М.В. Загика и М.В. Кроз); Методика изучения потребности в общения (Ю.М. Орлов); Методика мотивации аффилиации (А. Мехрабиан) [1]. В исследовании применялись следующие статистические методы анализа данных: процедуры корреляционного и факторного анализа и непараметрический критерий *U* Манна-Уитни. Математическая обработка данных проводилась на основе современного пакета статистического анализа Statistica 6.0., Excel 7.0 для среды Windows.

С целью определения структуры внутреннего мира беременных применялась процедура факторного анализа (метод principal component с варимакс-вращением). Факторная структура внутреннего мира беременных женщин раннего юношеского возраста состоит из пяти факторов (доля дисперсии составляет 58 %, что можно считать хорошим результатом).

Первый фактор (информативность 18 %) образован переменными «Я» («сила» СД, 0,809, «активность» СД, -0,746), «окружающий мир» («сила» СД, -0,807), «другой человек» («сила» СД, 0,782), «друзья» («сила» СД, -0,742), «мой социальный статус» («оценка» СД, 0,696), «женщина» («оценка» СД, 0,691), «моё образование» («оценка» СД, 0,658). Указанный фактор можно обозначить как фактор «эгоцентризма беременных». В данном случае эгоцентризм служит механизмом психологической защиты беременной женщины от опасного воздействия внешнего мира, что может быть признано важной особенностью раннего юношеского возраста. Второй фактор (информативность 14 %) образован переменными «мой характер» («активность» СД, 0,825, «оценка» СД, -0,887), «друзья» («активность» СД, 0,785, «оценка» СД, -0,793), «беременность» («сила» СД, 0,662). Данный фактор может быть интер-

претирован в качестве фактора «негативной оценки беременными своих личностных особенностей и друзей». Переживание женщиной состояния беременности характеризуется эмоциональной противоречивостью: с одной стороны, женщина может испытывать удивление, радость, эйфорию от новости о беременности; с другой – страх и печаль по поводу вынашивания, перестройки ее организма и изменения внешнего вида. Большинству беременных женщин хочется, чтобы процесс вынашивания и родов прошел идеально, вследствие чего у них появляется завышенный уровень притязаний, недоверие к отцу ребенка, друзьям и социальному окружению, а также возникают сомнения, справятся ли они со своей ролью и можно ли им доверить часть ответственности за ребенка. Третий фактор (информативность 10 %) образован переменными «мужчина» («активность» СД, 0,877), «другой человек» («оценка» СД, 0,887). Фактор можно интерпретировать как фактор «позитивной оценки представителей мужского пола» беременными женщинами раннего юношеского возраста. Несомненно, беременность влияет на отношение будущей матери к мужчине, находящемуся рядом. Четвертый фактор (информативность 9 %) образован переменными «моё здоровье» («активность» СД, 0,724, «сила» СД, -0,750), «окружающий мир» («активность» СД, 0,688), «моё образование» («сила» СД, 0,657). Фактор отражает «социальную незрелость» беременной женщины в раннем юношеском возрасте. Состояние погружения беременных в свои переживания может отражаться на их поведении в виде различных проявлений инфантильности, не соответствующих новому социально-биологическому статусу и выступающих препятствием для формирования будущей социальной роли матери. Пятый фактор (информативность 7 %) образован переменными «семья» («активность» СД, 0,822), «материнство» («оценка» СД, 0,752), «любовь» («оценка» СД, 0,684). Фактор свидетельствует о «зарождении материнской любви». Появление данного фактора в структуре внутреннего мира женщины может быть связано с проявлением материнского инстинкта в виде заботы о своем ребенке.

С целью определения связи конструкторов внутреннего мира беременных раннего юношеского возраста с особенностями их личности и общения нами был проведен корреляционный анализ.

В структуре корреляционных связей указанной выборки обнаружена группировка переменных вокруг взаимосвязанных центров, среди которых можно выделить переменные: «эмоциональная оценка собственного характера» и «эмоциональная оценка собственного Я». Анализ данных корреляционного анализа показывает, что внутренний мир беременных в возрасте ранней юности связан: 1) с их личностными особенностями – эмоциональная оценка собственного характера связана со шкалой самопринятия ($r=0,46$; $p<0,01$); эмоциональная значимость «образа Я» отрицательно связана со шкалой общей интернальности в отношении здоровья и болезни ($r=-0,48$; $p<0,01$) и положительно – со

шкалой гибкости во времени ($r=0,61$; $p<0,001$); жизненная ценность высокого материального положения отрицательно связана с реактивной тревожностью ($r=-0,39$; $p<0,001$); жизненная ценность «активные социальные контакты» положительно связана со шкалой представлений о природе человека ($r=0,65$; $p<0,01$) и отрицательно со шкалой компетентности во времени ($r=-0,47$; $p<0,001$); 2) с особенностями их общения эмоциональная оценка социального статуса отрицательно связана со шкалой контактности ($r=-0,48$; $p<0,001$).

В структурном отношении внутренний мир данной выборки характеризуется следующей иерархией компонентов: доминирующее положение в ней занимает «образ Я» (ведущее значение в нем имеют конструкты «Я» и «мой социальный статус»), «образ Другого» (включает конструкты «мужчина» и «другой человек») и «обобщенный образ предметного мира» (включает конструкты «материнство» и «любовь»).

Факторная структура внутреннего мира выборки беременных собственно юношеского возраста состоит из четырех факторов, доля дисперсии которых составляет 66 %, что можно считать хорошим результатом.

Первый фактор (информативность 26 %) образован переменными «моё образование» («сила» СД, 0,859), «материнство» («сила» СД, 0,838), «Я» («сила» СД 0,831), «другой человек» («сила» СД, 0,797), «смерть» («активность» СД, 0,784, «сила» СД, 0,795), «женщина» («оценка» СД, 0,794), «мой социальный статус» («оценка» СД, 0,790, «активность» СД, 0,792), «друзья» («сила» СД $-0,712$), «мужчина» («оценка» СД, 0,680). Данный фактор можно обозначить как фактор «целостного представления женщины о своих проблемах». Беременность меняет жизнь женщины, ее социальный статус, отношение других людей к ней и обуславливает начало подготовки к появлению ребенка. Женщина начинает решать ряд вопросов, связанных с обеспечением оптимальных условий для рождения ребенка. Второй фактор (информативность 18 %) образован переменными «мужчина» («сила» СД, 0,859), «моё здоровье» («сила» СД, $-0,833$, «активность» СД, 0,789, «оценка» СД, $-0,703$), «профессия» («оценка» СД $-0,789$, «активность» СД, 0,689), «ребенок» («оценка» СД, 0,756), «предметный мир» («активность» СД, 0,717), «любовь» («активность» СД, $-0,705$), «беременность» («оценка» СД, 0,670). Указанный фактор можно обозначить как фактор «внутренней интегрирующей основы семьи». Во время беременности зарождается материнская любовь, ребенок идеализируется, а страх родов постепенно уходит на второй план. Организм женщины претерпевает изменения, которые могут неблагоприятно сказаться на её самочувствии. Романтическое отношение к своему будущему ребенку обуславливает возникновение ситуации, при которой женщина испытывает беспокойство только в том случае, если физиологические изменения могут негативно повлиять на него. Третий фактор (информативность 13 %) образован переменными «мой характер» («активность» СД,

0,864), «друзья» («активность» СД, 0,855), «моё тело» («сила» СД 0,837), «беременность» («сила» СД, 0,816), «семья» («сила» СД, 0,729). Указанный фактор можно обозначить как фактор «телесности». С момента ощущения матерью движений плода начинается переживание ею совместного «бытия» с ребенком. Четвертый фактор (информативность 9 %) образован переменными «ребенок» («сила» СД, 0,714), «профессия» («сила» СД, -0,655), «мужчина» («активность» СД -0,655), «другой человек» («оценка» СД, -0,655). Данный фактор свидетельствует о «субъектной актуализации образа ребенка». Внутренний диалог способствует появлению у женщины самого образа ребенка и его актуализации. Формирование данного образа проходит определенную эволюцию: от расплывчатых представлений более взрослого ребенка до детализации его определенных черт [2].

С целью выявления связей элементов внутреннего мира с особенностями личности и общения беременных женщин 18–20 лет нами был проведен корреляционный анализ. В структуре корреляционных связей выборки беременных собственно юношеского возраста группировка элементов произошла вокруг ряда взаимосвязанных центров, среди которых можно выделить конструкты «эмоциональная оценка собственного Я» и «степень субъективной значимости беременности».

Элементы внутреннего мира беременных женщин собственно юношеского возраста связаны: 1) с их личностными особенностями – эмоциональный образ женщины положительно связан со шкалой сензитивности к себе ($r=0,38$; $p<0,01$) и тревожностью ($r=0,53$; $p<0,01$); эмоциональная оценка собственного «Я» отрицательно связана со шкалой общей интернальности ($r=-0,39$; $p<0,001$) и положительно со шкалой спонтанности ($r=0,47$; $p<0,01$), шкалой креативности ($r=0,42$; $p<0,001$) и шкалой самоуважения ($r=0,38$; $p<0,001$); жизненные ценности постановки и решения задач отрицательно связаны со шкалой гибкости поведения ($r=-0,47$; $p<0,001$), со шкалой принятия агрессии ($r=-0,46$; $p<0,001$) и положительно со шкалой поддержки ($r=0,52$; $p<0,001$); 2) с особенностями их общения – значимость беременности отрицательно связана со шкалой потребности в общении ($r=-0,48$; $p<0,001$).

Иерархия элементов внутреннего мира беременных собственно юношеского возраста приобретает следующую форму – «образ Я» (ведущее значение в котором занимают конструкты «моё образование» и «мой социальный статус»), «обобщенный образ предметного мира» (включает конструкты «ребенок» и «беременность») и «образ Другого» (включает конструкты «ребенок» и «мужчина»).

Сравним выборки беременных женщин раннего юношеского и собственно юношеского возраста по критерию *U* Манна-Уитни. При переходе от раннего юношеского к собственно юношескому возрасту у беременных наблюдается тенденция повышения самоконтроля над эмоциями, усиливается субъективный контроль за выражением отношения к отрицательным событиям и ситуациям, что проявляется в склон-

ности обвинять самих себя в разнообразных неудачах, неприятностях и страданиях. Беременные женщины 18–20 лет чаще берут ответственность на себя за события в семейной жизни. Применение непараметрического критерия *U* Манна-Уитни для сравнения достоверности разницы средних в показателях испытуемых раннего и собственно юношеского возраста показывает, что структуры внутреннего мира беременных соответствующих возрастов достоверно отличаются по всем важнейшим переменным, входящих в их состав ($p < 0,05$).

Определение особенностей развития внутреннего мира представительниц основных репродуктивных возрастов требует также сравнения выборок беременных собственно юношеского возраста (18–20 лет) и возраста ранней взрослости (21–25 лет).

Результаты факторного анализа показали, что структура внутреннего мира беременных женщин в возрасте ранней взрослости состоит из трех факторов, доля дисперсии которых составляет 66 %, что можно считать хорошим результатом. Первый фактор (информативность 25 %) образован переменными «смерть» («оценка» СД, 0,702), «профессия» («активность» СД, 0,696). Указанный фактор можно обозначить как фактор «влечения к смерти». Следует обратить внимание, что в рамках психоанализа влечение к смерти неразрывно связано с влечением к жизни. Беременность приносит в жизнь женщины спокойствие и умиротворенность, в связи с чем будущая мать задумывается о важных и глобальных вопросах, «уходя в себя», что выступает механизмом её защиты от внешних стрессов. Второй фактор (информативность 23 %) образован переменными «беременность» («оценка» СД, 0,750), «ребенок» («оценка» СД, 0,748), «моё образование» («оценка» СД, 0,688). Данный фактор можно обозначить как фактор «позитивной эмоциональной оценки пренатального и постнатального периодов развития ребенка». После рождения ребенка женщина зачастую мечтает вернуться в свою прошлую жизнь, окончить учебное заведение и выйти на работу. Третий фактор (информативность 18 %) образован переменными «моё образование» («сила» СД, 0,705), «смерть» («сила» СД, 0,667). Фактор «тревожность, связанной с незавершенностью или невозможностью дальнейшего повышения уровня образования». Изменение социального статуса обуславливает возникновение страха, связанного с тревогой по поводу осознания препятствий на пути достижения социального успеха в будущем, что накладывает отпечаток на внутренний мир женщины.

Проведенный факторный анализ позволил выделить следующие особенности внутреннего мира беременных женщин в возрасте ранней взрослости: доминирующее положение в нем занимает «обобщенный образ предметного мира», представленный переменными «профессия» и «смерть»; на втором месте находится «образ Другого», который состоит из конструкта «ребенок»; на третьем – «образ Я», представленный конструктом «моё образование».

Результаты корреляционного анализа переменных выборки беременных в возрасте ранней взрослости показали, что их группировка произошла вокруг показателя «степень стабильности образа женщины». Элементы внутреннего мира беременных в возрасте ранней взрослости связаны: 1) с их личностными особенностями – эмоциональная оценка собственного характера связана со шкалой самоуважения ($r=0,52$; $p<0,01$); стабильность «образа Я» отрицательно связана со шкалой интернальности в отношении здоровья и болезни ($r=-0,43$; $p<0,01$) и положительно – со шкалой гибкости в поведении ($r=0,67$; $p<0,001$); жизненная сфера увлечений положительно связана со шкалой познавательных потребностей ($r=0,53$; $p<0,001$); жизненная ценность высокого материального положения отрицательно связана с личностной тревожностью ($r=-0,39$; $p<0,001$); жизненная ценность установления благоприятных отношений в различных сферах социального взаимодействия и межличностных связей положительно связана со шкалой представлений о природе человека ($r=0,61$; $p<0,01$) и отрицательно со шкалой компетентности во времени ($r=-0,44$; $p<0,001$); 2) с особенностями их общения – эмоциональная оценка социального статуса отрицательно связана со шкалой контактности ($r=-0,46$; $p<0,001$) и со шкалой потребности в общении ($r=0,48$; $p<0,001$).

Применение непараметрического критерия *U* Манна-Уитни для сравнения достоверности разницы средних в показателях беременных собственно юношеского возраста и возраста ранней взрослости показывает, что их внутренний мир достоверно отличается по всем важнейшим переменным ($p<0,05$). Таким образом, нами доказано существование особенностей развития внутреннего мира у беременных женщин основных репродуктивных возрастов. Соответствующая информация является необходимой составляющей эффективной организации психопрофилактической и психокоррекционной работы с беременными женщинами.

Выводы

1. Внутренний мир беременной женщины является содержательным образованием психики, фиксирующим особенности восприятия ею самой себя («образ Я»), других людей («образ Другого») и предметного мира («обобщенный образ предметного мира»), лежащим в основе регуляции её поведения.

2. Проведенное исследование выявило следующие особенности внутреннего мира различных возрастных групп беременных женщин: а) у беременных раннего юношеского возраста возникает специфическая иерархическая структура внутреннего мира – «образ Я» (ведущее значение в котором занимают конструкты «Я» и «мой социальный статус»), «образ Другого» (включает конструкты «мужчина» и «другой человек») и «обобщенный образ предметного мира» (включает конструкты

«материнство» и «любовь»). Для беременных женщин раннего юношеского возраста характерно повышение степени эмоциональной значимости всех компонентов внутреннего мира, а также стабильности образа беременности и социального статуса; б) у беременных собственно юношеского возраста возникает новая иерархическая структура внутреннего мира – «образ Я» (ведущее значение в котором занимают конструкторы «моё образование» и «мой социальный статус»), «обобщенный образ предметного мира» (включает конструкторы «ребенок» и «беременность») и «образ Другого» (включает конструкторы «ребенок» и «мужчина»). Для беременных женщин в собственно юношеском возрасте характерно повышение позитивности всех компонентов структуры внутреннего мира и снижение стабильности представления о другом человеке; в) у беременных в возрасте ранней зрелости внутренний мир имеет следующую иерархию компонентов: доминирующее положение в ней занимает «обобщенный образ предметного мира», представленный переменными «профессия» и «смерть»; на втором месте находится «образ Другого», который состоит из конструктора «ребенок»; на третьем – «образ Я», представленный конструктором «моё образование». Для беременных женщин возраста ранней зрелости характерно повышение степени субъективной значимости всех компонентов внутреннего мира, а также стабильности образа женщины и собственного здоровья.

3. Результаты корреляционного анализа показывают, что различные конструкторы внутреннего мира беременных женщин связаны с особенностями их личности и общения следующим образом: а) у беременных раннего юношеского возраста «образ Я» и «образ Другого» связаны с самопринятием и общей интернальностью через конструкторы «мой характер» и «мужчина», «обобщенный образ предметного мира» связан с реактивной тревожностью и со шкалой компетентности во времени через ценности «высокое материальное положение» и «активные социальные контакты»; б) у беременных собственно юношеского возраста «образ Я» связан со шкалой сензитивности к себе, тревожностью и самоуважением через конструкторы «женщина» и «Я», а «обобщенный образ предметного мира» связан со шкалой гибкости поведения через жизненную ценность «достижение»; в) у беременных возраста ранней зрелости «образ Я» связан со шкалой самоуважения и интернальностью в отношении здоровья через конструкторы «мой характер» и «Я», а «обобщенный образ предметного мира» связан со шкалой познавательной потребности через жизненную ценность «увлечения».

4. Результаты эмпирического исследования внутреннего мира беременных женщин могут составить основу для определения главных «мишеней» профилактических и психокоррекционных мероприятий для беременных женщин различных возрастов.

Список литературы

1. Абрамова Г.С. Практическая психология. – М.: Акад. Проект, 2003 – 496 с.
2. Агнаева Е. X-M. Образ будущего ребенка у беременной женщины: дис. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д., 2001. – 158 с.
3. Александрова Л.А., Медведев Д.А. Онтогенез внутреннего мира в младшем школьном возрасте // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электрон. науч. журн. – Июнь 2011, ART 1603. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2011/1603.htm>
4. Арина Г.А., Тхостов А.Ш. Теоретические проблемы исследования ВКБ // Психологическая диагностика отношения к болезни при нервно психической патологии. – Л., 1990. – С. 32–38.
5. Брюдаль Л.Ф. Перинатальный период как кризис: хрестоматия по перинатальной психологии / сост. А.Н. Васина. – М.: УРАО, 2005. – С. 12–18.
6. Гребенникова Е.А., Медведев Д.А. Онтогенез внутреннего мира подростков-сирот, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электрон. научн. журн. – Октябрь 2011, ART 1663. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2011/1663.htm>
7. Гребенникова Е.А. Медведев Д.А. Характеристика внутреннего мира подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2012. – № 3 (50). – С. – 64–68.
8. Губин В.А., Медведев Д.А. Современная психопедагогика: взгляд на проблему личностно-ориентированного обучения через призму человеческой субъективности // Психопедагогика в правоохранительных органах. – Омск: ОмАМВД России. – 2006. – №1. – С. 52–60.
9. Добряков И.В. Перинатальная психология. – СПб.: Питер, 2010. – 272 с.
10. Малышева Д.С., Медведев Д.А. Эмоционально-информационная характеристика внутреннего мира беременной женщины юношеского возраста // Мир, личность, информация: перспективы междисциплинарных исследований: сб. ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф. / науч. ред. Н.Н. Королева. – СПб., 2014. – С. 146–149.
11. Малышева Д.С., Медведев Д.А. Внутренний мир беременных: теоретический абрис проблемы. – СПб., 2014. – С. 48–53.
12. Медведев Д.А. Онтогенез вербального отражения действительности: автореф. дис. ... д-ра психолог. наук. – СПб., 2006. – 50 с.
13. Медведев Д.А. Дифференциальная психология внутреннего мира человека: гендерный аспект // Изв. РГПУ им. А.И. Герцена. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. – № 158. – С. 5–14.
14. Медведев Д.А. Онтогенез внутреннего мира человека: этап субъективного мироздания // Изв. РГПУ им. А.И. Герцена. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. – № 167. – С. 25–35.
15. Паспорт национальной программы демографического развития России. – М., 2006. – 40 с.
16. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002. – С. 95–98.
17. Bibring, G. L. Some considerations of the psychological processes in pregnancy // The Psychoanalytic Study of the Child. Vol 14. 1959. P. 113–121.

УДК 159.944

Е. В. Белова

Толерантность к неопределенности в структуре личностных особенностей предпринимателей

В статье рассматривается актуальная проблема психологии труда: возможность применения концепции толерантности к неопределенности к пониманию личностных факторов успешности предпринимательской деятельности. В результате исследования выявлены универсальные, непосредственно связанные с феноменом толерантности к неопределенности компоненты структуры личностных особенностей успешных предпринимателей и опосредующие личностные качества, связанные со спецификой их деятельности. Показано, что у неуспешных предпринимателей интолерантность к неопределенности проявляется во фрагментарности компонентов структуры личностных особенностей и в их отрицательной направленности.

The article is dedicated to the psychology of work burning problem: the possibility of applying the concept of tolerance of ambiguity to understanding the personal factors of entrepreneurs' success. General, directly related to the phenomenon of tolerance of ambiguity, and mediating, business specified personality traits of successful entrepreneurs are revealed. Unsuccessful entrepreneurs' intolerance of ambiguity demonstrated in a fragmentary nature of the personality traits components and their negative direction.

Ключевые слова: толерантность к неопределенности, личностные особенности, факторная модель личности предпринимателей, успешность предпринимательской деятельности, интолерантность к неопределенности.

Key words: tolerance of ambiguity, personality traits, entrepreneurs' factor model of personality, entrepreneurship activity's success, intolerance of ambiguity.

В последние годы все больше исследователей в области предпринимательской деятельности отмечают необходимость поиска нового ракурса изучения причин предпринимательской успешности (Дж. Г. Бойетт и Дж. Т. Бойетт [5], К. М. Кристенсен [8]). Ф. Х. Найт в своей книге «Риск, неопределенность и прибыль» [11] развивает идею различий между исчисляемым и неисчисляемым риском деятельности предпринимателей, который вызван «подлинной неопределенностью», где ни вероятность, ни полный набор возможных исходов неизвестны. На сегодняшний день,

несмотря на то, что одной из отличительных характеристик предпринимательской деятельности являются действия в условиях неопределенности и риска, с психологической точки зрения остаются неизученными те личностные особенности, которые являются «внутренними условиями» успешности данной деятельности. При этом связь между результатом деятельности предпринимателя (инновациями) и условиями его деятельности (ситуация неопределенности, риска) остается неизученной. В настоящее время наиболее перспективным направлением исследования предпринимательской деятельности в психологии является системный личностно-деятельностный подход. Согласно данному подходу успешность предпринимательской деятельности есть функция от взаимодействия личности предпринимателя и условий его деятельности (среды), где взаимодействие определяется требованиями к личности предпринимателя и его ролевыми особенностями поведения. Данный подход представлен в разработанной факторной модели личностных особенностей успешных предпринимателей [2]. Для полноты системного описания данной модели необходимо уточнить соотношение ключевых условий среды деятельности предпринимателей и их личностных особенностей.

В последнее время в различных отраслях психологии (общей психологии, педагогической психологии, психологии менеджмента и др.) разрабатывается концепция толерантности к неопределенности. В данной статье предпринята попытка обосновать конструктивность концепции толерантности к неопределенности для уточнения соотношения условий среды деятельности и индивидуально-психологических особенностей предпринимателей.

Существуют разные точки зрения на понимание толерантности к неопределенности. Так, обобщая результаты исследований толерантности к неопределенности, В. П. Зинченко [6], Т. В. Корнилова [7], И. Н. Леонов [9], Е. Н. Осин [12], Т. Г. Хащенко [13], М. Н. Юртаева [14] приходят к выводу, что существует несколько ракурсов понимания данного феномена: через систему аттитюдов (убеждений), когнитивные стили, личностные черты, личностно-мотивационные характеристики (которые включают, например, принятие риска, ассертивность). При этом общая трактовка толерантности к неопределенности в нашем исследовании основывается на диспозициональном подходе (как устойчивой личностной характеристике, позволяющей описывать и предсказывать поведение человека в ситуации неопределенности, и относящейся к когнитивной, эмоциональной, мотивационной и конативной

сферам личности) и подходе к неопределенности, определяющем взаимодействие личности и ситуации (а также модели принятия решений).

Данное интегративное толкование толерантности к неопределенности подразумевает, как отмечает, например, Е.Г. Луковицкая [10], ведущую роль когнитивного компонента (гибкости мышления, открытости новому, способности структурировать информацию и представлять возможные исходы ситуации), а также то, что толерантность к неопределенности зависит от индивидуальных особенностей личности, ее ведущей деятельности и степени структурированности данной деятельности.

Для уточнения соотношения условий среды деятельности с личностными особенностями успешных и неуспешных предпринимателей было осуществлено эмпирическое исследование [4], в котором приняло участие 210 предпринимателей: в группу успешных предпринимателей вошли (по результатам методики «Комплексной оценки успешности деятельности организации» В.М. Снеткова) 103 предпринимателя (действующие предприниматели со стажем более пяти лет); в группу неуспешных предпринимателей вошли 107 чел.

Мотивационные особенности изучались с помощью следующих методик: оценки степени готовности к риску Шуберта, мотивации к успеху Т. Элерса, избегания неудач Т. Элерса, определения направленности личности Б. Басса («Ориентационная анкета»), определения уровня субъективного контроля Дж. Роттера (УСК). Эмоционально-волевые особенности оценивались с помощью методики определения нервно-психической устойчивости, методики определения риска дезадаптации «Прогноз». Интеллектуальные особенности оценивались с помощью методики определения гибкости мышления А. С. Лачинса, шкалы креативности методики «Оценка уровня самоактуализации». Коммуникативные качества оценивались с помощью методики определения лидерских способностей, методики выявления коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2), методики определения организаторских и коммуникативных качеств Л. П. Калининского. Также для комплексной оценки личностных особенностей использовался опросник Р. Кеттелла.

Математико-статистическая обработка данных проводилась с помощью компьютерной программы SPSS 11.5. Оценка достоверности различий степени выраженности особенностей личности двух групп предпринимателей определялась с помощью непараметрического критерия U Манна-Уитни. Результаты исследования представлены в таблице, в которой отражены все полученные значимые отличия ($p < 0,05$) по личностным особенностям успешных и неуспешных предпринимателей:

Таблица

**Значимые отличия показателей личностных особенностей
в двух группах предпринимателей**

Методики и показатели	Успешные предприниматели	Неуспешные предприниматели	Значение критерия U	p-уровень
Методика определения гибкости мышления				
Гибкость мышления	0,61	0,48	910,5	< 0,01
Методика определения уровня самоактуализации				
Креативность	11,4	8,4	982	< 0,05
Многофакторный личностный опросник Кеттелла				
М (Мечтательность / практичность)	7,1111	6,4444	1006,500	< 0,05
Анкета «Прогноз»				
Нервно-психическая устойчивость	6,1	3,8	1004,5	< 0,05
Многофакторный личностный опросник Кеттелла				
О (Тревожность / спокойствие)	5,6667	6,4444	926,500	< 0,05
Q ₄ (Напряженность / расслабленность)	6,2222	4,1111	910,000	< 0,01
Методика определения лидерских способностей				
Уровень развития лидерских способностей	37,8	36,2	905	< 0,01
Методика выявления коммуникативных и организаторских склонностей				
Коммуникативные склонности	18,3	17,2	1002,5	< 0,05
Организаторские склонности	18,8	16,1	1005,5	< 0,05
Методика определения организаторских и коммуникативных качеств				
Направленность	13,6	6,4	901,5	< 0,01
Деловитость	14,9	7,2	908,5	< 0,01
Уверенность	10,9	5,9	905	< 0,01
Зависимость	2,1	5,6	1002	< 0,05
Многофакторный личностный опросник Кеттелла				
А (Общительность / замкнутость)	7,6667	6,4444	1002	< 0,05
Методика склонность к риску Шуберта				
Готовность к риску	18,3	10,8	1006	< 0,05
Методика УСК				
Интернальность \ экстернальность	7,1	5,8	910	< 0,01

Примечание. При N₁=N₂=50 p≤0,05 при U≤1010; p<0,01 при U<912

Интерпретационная схема полученных результатов требует уточнения: так, можно отметить, что не все представленные качества однозначно связаны с толерантностью к неопределенности. Развивая идею Е.Г. Луковицкой [10], можно сформулировать базовое предположение о том, что данное явление связано с деятельностью в целом как способом существования субъекта жизнедеятельности, а также со спецификой ее конкретно-предметной формы (в нашем случае — с предпринимательской деятельностью). Из этого следует, что в структуре личностных особенностей успешных предпринимателей могут быть как универсальные, непосредственно связанные с толерантностью к неопределенности, так и опосредующие, имеющие дополняющее, уточняющее значение качества.

Сопоставляя литературные данные [7; 9; 10; 13; 14] и результаты собственного эмпирического исследования, можно определить следующие личностные особенности успешных предпринимателей, относящиеся к такому интегративному образованию, как толерантность к неопределенности: интернальность, готовность к риску, гибкость мышления, креативность, нервно-психическая устойчивость, уверенность, спокойствие.

Полученные результаты эмпирического исследования позволяют предположить, что существует определенное отношение между личностными особенностями предпринимателя и такой средовой характеристикой, как неопределенность. Следует отметить, что полученные данные подтверждают интегральный характер толерантности к неопределенности, что проявляется в том, что структурные ее компоненты относятся к различным сферам личности предпринимателя (когнитивной, эмоционально-волевой, мотивационной). Данные структурные компоненты не являются специфическими (относящимися к предпринимательской деятельности), а представляют собой наиболее универсальные (относящиеся ко всем сферам жизнедеятельности субъекта) личностные особенности.

Как следует из полученных результатов (таблица), существует ряд характеристик, которые по литературным данным напрямую не связаны с толерантностью к неопределенности: мечтательность, напряженность, направленность, деловитость, общительность и коммуникативные склонности, организаторские склонности и лидерские способности, а также независимость.

Следует отметить, что концепция толерантности к неопределенности находится на этапе становления. Выявленные в нашем исследовании личностные особенности успешных предпринимателей, которые по литературным данным не отражены в модели индивидуально-психологических характеристик толерантности к неопределенности [14], нецелесообразно отрицать как не имеющие отношения к изучаемому феномену. Возможно, что данные личностные особенности могут яв-

ляться уточняющими характеристиками структурных компонентов толерантности к неопределенности: так, мечтательность и независимость могут быть проявлениями креативности и гибкости мышления.

Еще одно возможное обоснование выявленных качеств может опираться на специфику конкретно-предметной деятельности: именно для предпринимателей напряженность, направленность и деловитость могут проявляться как необходимые внутренние условия практической направленности предпринимательской деятельности, связанной с принятием решений в условиях неопределенности достижения экономически выгодного результата. Связь данных качеств с толерантностью к неопределенности носит опосредованный характер, обусловленный спецификой предмета и задач предпринимательской деятельности.

Особого внимания заслуживает интерпретация связи толерантности к неопределенности с такими коммуникативно-лидерскими качествами, как общительность, коммуникативные склонности, организаторские склонности и лидерские способности. Данный результат можно также объяснить спецификой деятельности предпринимателей. Так, снятие неопределенности в предпринимательской деятельности — это результат не индивидуальной активности, а сотворчества, которое со стороны предпринимателя предполагает умение донести замысел организации в «легко передаваемые точки зрения» [1], умение управлять сопротивлением персонала инновациям, мотивировать и вдохновлять сотрудников, наладить межличностное общение и организацию принятия решений в группе.

Итак, толерантность к неопределенности предпринимательской деятельности проявляется не только как индивидуальное интегративное качество личности предпринимателей, но и как организационный феномен, проявляющийся в процессе группового принятия решений и инновационного развития организаций.

Третьей возможной причиной обоснования необходимости дальнейшего анализа выявленных качеств, не входящих в интегративную структуру толерантности к неопределенности, является недостаточная разработанность применяемых в эмпирических исследованиях методик, позволяющих в полной мере выявлять все структурные компоненты толерантности к неопределенности с учетом специфических особенностей проявления данного феномена в предпринимательской деятельности.

Наиболее наглядно интегративную природу толерантности к неопределенности можно наблюдать при рассмотрении полученной факторной модели личностных особенностей успешных и неуспешных предпринимателей [3; 4].

Для успешных предпринимателей характерно, что во всех четырех выявленных личностных факторах присутствуют индивидуально-психологические характеристики, которые имеют отношение, согласно литературным данным [7; 9; 10; 12–14], к толерантности, к неопределен-

ности. Так, фактор инновационной готовности включает интернальность, креативность, нервно-психическую устойчивость; фактор практического интеллекта – гибкость мышления; фактор лидерства – отрицание избегания неудач; фактор целеустремленности – уверенность, склонность к риску, потребность в достижении, независимость.

При этом факторная модель личностных особенностей неуспешных предпринимателей состоит всего из трех факторов. Первый (фактор «устремленности на личную цель») включает отрицательную направленность на взаимодействие, а также направленность на себя, целеустремленность, уверенность в себе, креативность, что не соответствует требованиям, предъявляемым предпринимательской деятельностью к личности предпринимателя. Второй и третий фактор определяют интолерантность к неопределенности: так, фактор «неоправданного риска» включает зависимость от группы, отрицательную направленность на дело, ригидность мышления и экстернальность. Фактор «деструктивного лидерства» включает мотивацию избегания неудачи, нервно-психическую неустойчивость и неуступчивость.

Следовательно, структура личностных особенностей неуспешных предпринимателей, в отличие от успешных, не соответствует требованиям, предъявляемым предпринимательской деятельностью к личности предпринимателя. В частности, отсутствует личностный фактор, обеспечивающий инновационную готовность предпринимателя, а остальные три фактора отличаются неполнотой выраженности и негативной направленностью. Можно предположить, что толерантность к неопределенности в структуре личностных особенностей неуспешных предпринимателей выражается фрагментарно, более того, ее содержательный вектор скорее соответствует интолерантности к неопределенности.

Таким образом, обобщая результаты исследования, можно прийти к следующим выводам.

1. Одной из возможных перспективных концепций, позволяющих раскрыть психологическое содержание предпринимательской деятельности, является концепция толерантности к неопределенности. В структуре личности успешных предпринимателей присутствуют качества, относящиеся к различным компонентам интегративной модели толерантности к неопределенности: аффективному, когнитивному, мотивационному. Данные качества являются универсальными, т. е. они характеризуют предпринимателей как субъектов жизнедеятельности.

2. В структуре личностных особенностей успешных предпринимателей существуют не только универсальные, непосредственно связанные с толерантностью к неопределенности качества, но и качества, связанные со спецификой предпринимательской деятельности, имеющие отношение, например, к лидерским, организаторским, коммуникативным функциями предпринимателя.

3. Проведенный факторный анализ позволяет доказать интегративную природу толерантности к неопределенности. Для успешных предпринимателей характерно, что во всех четырех выявленных личностных факторах присутствуют индивидуально-психологические характеристики, которые связаны, согласно литературным данным, с толерантностью к неопределенности.

4. Толерантность к неопределенности является важнейшей детерминантой успешности предпринимательской деятельности. Установлено, что в факторной структуре личности неуспешных предпринимателей толерантность к неопределенности выражается фрагментарно, более того, ее содержательный вектор скорее соответствует интолерантности к неопределенности.

5. Перспективным направлением развития концепции толерантности к неопределенности предпринимателей является разработка методики, позволяющей в полной мере выявлять все структурные компоненты толерантности к неопределенности с учетом специфических особенностей проявления данного феномена в предпринимательской деятельности.

Список литературы

1. Белов В.В. Организационная одаренность. – СПб.: Астерион, 2008. – 400 с.
2. Белова Е.В. Модель личности успешного предпринимателя среднего бизнеса // Уч. зап. ун-та им. П.Ф. Лесгафта. – 2011. – 9 (79). – С. 33–37.
3. Белова Е.В. Личностные особенности неуспешных предпринимателей малого и среднего бизнеса // Актуальные проблемы прикладной социальной психологии: сб. докл. I Междунар. науч.-практ. конф. 27–28 дек. 2011 г. – СПб.: СПбУУиЭ, 2012. – С. 306–309.
4. Белова Е.В. Личностные особенности успешных предпринимателей малого и среднего бизнеса: дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2012. – 207 с.
5. Бойетт Джозеф Г., Бойетт Джимми Т. Путеводитель по царству мудрости: лучшие идеи мастеров управления / пер. с англ. – 2-е изд., стер. – М.: Олимп-бизнес, 2004. – 395 с.
6. Зинченко В.П. Толерантность к неопределенности: новость или психологическая традиция? // Вопр. Психологии. – 2007. – № 6. – С. 3–20.
7. Корнилова Т.В., Смирнов С.Д. Толерантность к неопределенности и креативность у преподавателей и студентов // Вопр. психологии. 2012. – № 2. – С. 117–127.
8. Кристенсен К.М. Дилемма инноватора. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2004. – 237 с.
9. Леонов И.Н. Влияние толерантности к неопределенности на профессионально важные качества руководителя: дис. ... канд. психол. наук. – Ижевск, 2015. – 256 с.
10. Луковицкая Е.Г. Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности: дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 1998. – 173 с.
11. Найт Ф. Х. Риск, неопределенность и прибыль. – М.: Дело, 2003. – 360 с.
12. Осин Е.Н. Факторная структура версии шкалы общей толерантности к неопределенности Д. МакЛейна // Психологическая диагностика. – 2010. – № 2. – С. 65–86.
13. Хащенко Т. Г. Личностная готовность студентов к предпринимательской деятельности: психологическое содержание и условия формирования: дис. ... д-ра психол. наук. – Тамбов, 2012. – 418 с.
14. Юртаева М.Н. Когнитивно-стилевые и личностные характеристики толерантности к неопределенности. – Екатеринбург, 2011. – 164 с.

А. А. Благинин, С. В. Смольянинова, С. Н. Синельников

Музыкальное кондиционирование как метод коррекции психических состояний операторов

В статье оценивается эффективность применения различных музыкальных программ для коррекции психического состояния операторов. Авторы исследовали показатели психического состояния и работоспособности операторов в динамике их деятельности, а также оценивали эффективность применения музыкального кондиционирования различного типа при коррекции утомления.

Исследование проводилось в три серии, в каждой из которых оценивались изменения психического состояния испытуемых с помощью полипараметрического метода. Оценка производилась до нагрузки (фон), непосредственно после нее и после восстановительной программы. Отмечено, что метод музыкального кондиционирования при коррекции психического состояния операторов позволяет снизить уровень ситуативной тревожности, повысить самооценку состояния, эффективно сохранить уровень оптимальной операторской работоспособности.

При оценке показателей самочувствия, активности, настроения и реактивной тревожности, а также в ходе сравнительного анализа эффективности использования музыкальных программ различного типа было отмечено, что разные музыкальные программы оказывали дифференцированное воздействие на психическое состояние испытуемых. Для сохранения и восстановления работоспособности целесообразно использовать фрагменты классических музыкальных произведений.

The article views the research about specific of evaluation of using different music programs to correct operator's psychical state. The authors solved the problem of the study of indicators of mental health status and the operators in the dynamics of their activities, as well as the evaluation of using different music programs to correct operator's fatigue.

The research included 3 sessions of research, each of them included evaluation of changes in the psychical status and working capacity of the operators before work, after it and after state correction. It is noted that the method for the correction of the musical air operator fatigue can reduce the level of situational anxiety, self-esteem status, effectively maintain the level of optimum operator efficiency.

In assessing the performance of health, activity, mood and reactive anxiety, as well as in the comparative analysis of the efficiency of different types of music programs, it was noted that the music programs of various types have differential effects on the functional state of the subjects. To save and restore functionality in operator's activity is advisable to use fragments of classical music.

Ключевые слова: утомление, человек-оператор, коррекция состояния, музыкальное кондиционирование, психическое состояние.

Key words: fatigue, operator, physical state correction, musical conditioning, psychical state.

В последние годы актуальность создания системы оптимизации профессиональной работоспособности операторов отмечается многими исследователями [5; 6; 12; 13]. В связи с этим возрастает интерес к разработке профилактических мероприятий, направленных на поддержание высокой работоспособности специалистов системы «человек–машина». В наибольшей степени это относится к проблеме восстановления функциональных возможностей организма. Одним из неинвазивных, простых, удобных и недорогостоящих методов коррекции психического состояния преимущественно эмоционально-вегетативного и психофизиологического направления воздействия является музыкальное кондиционирование.

Среди феноменов, оказывающих активное и глубокое влияние на жизнь человека, особое место занимает музыка. Она выступает как эффективное средство воздействия на личность в качестве средства улучшения психоэмоционального состояния, повышения работоспособности и снижения утомляемости. Звуковая рецепция, меняя афферентную импульсацию, поступающую в ЦНС, способна влиять на состояние многих органов и систем [11]. Применение музыки для психофизиологической коррекции обозначается термином «музыкальное кондиционирование».

В проведенном исследовании решалась задача оценки эффективности применения различных музыкальных программ для коррекции психического состояния операторов.

Исследование было проведено в Военно-медицинской академии им. С.М. Кирова (Санкт-Петербург) на базе кафедры авиационной и космической медицины. Было обследовано 119 мужчин-добровольцев с диагнозом «здоров» в возрасте от 19 до 29 лет, которые по основному месту своей работы не имели отношения к операторской деятельности. Отбор производился на основании данных динамического наблюдения за состоянием здоровья по результатам изучения медицинских документов испытуемых.

Исследование проводилось в три серии, в каждой из которых оценивались изменения психического состояния испытуемых с помощью полипараметрического метода. Оценка проводилась до нагрузки (фон), непосредственно после нее и после восстановительной программы. Нагрузка представляла собой моделирование операторской деятельности при воздействии широкополосного шума интенсивностью 100 дБ(А) в течение 60 мин [2]. Параметры шумового воздействия были выбраны в соответствии со средним уровнем шума в кабинах летательных аппаратов военно-транспортной авиации [4; 9]. Для измерения интенсивности генерируемого шума использовался шумомер Ш-3М. В течение шумово-

го воздействия испытуемые моделировали операторскую деятельность в изолированном помещении, выполняя работу на аппарате «Физиолог-М», корректурную пробу с разорванными кольцами [8]. Для оценки психического состояния применялись методики: опросник САН, простая сенсомоторная реакция (ПСМР), сложная сенсомоторная реакция (ССМР), критическая частота слияния световых мельканий (КЧСМ), реакция на движущийся объект (РДО).

Проводился сравнительный анализ типов музыкальных программ, оказывающих влияние на состояние организма человека, в результате которого были выбраны музыкальные программы, различные по своим характеристикам. За основу были взяты музыкальный лад и темп музыки. По данным исследований Е.П. Ильина именно эти показатели являются определяющими при восприятии музыки и формировании определенных типов реакций [10]. Восстановительная программа являла собой комплекс мероприятий, направленных на релаксацию. Испытуемые находились в изолированном помещении, сидя в креслах с закрытыми глазами. Прослушивание музыки производилось с использованием индивидуальных мультимедийных устройств (проигрыватель и наушники) в течение 30 мин. Для восстановления работоспособности одних и тех же испытуемых в разное время использовались три музыкальные программы: «Музыка-1» состояла из произведений классической музыки (медленная мажорная), «Музыка-2» – медитативная (медленная минорная), «Музыка-3» – быстрая мажорная музыка.

В работе использовался аппарат математико-статистического системного анализа, включающий расчет числовых характеристик распределения, сравнение совокупностей путем расчета t-критерия Стьюдента для связанных и несвязанных выборок [14]. Для выявления влияния музыкальных программ различного типа проводился корреляционный анализ с расчетом линейного коэффициента корреляции Пирсона. Вычисления проводились с использованием пакета прикладных программ "STATISTICA 6.0" и процессора электронных таблиц Microsoft Excel-2010 на персональной электронно-вычислительной машине.

На первом этапе каждой серии исследований изучалась динамика показателей психического состояния и работоспособности операторов. Проводилась диагностика их состояния до и после нагрузки. В результате было выявлено, что моделирование операторского труда вызывало появление признаков утомления, характеризующегося ухудшением физиологических и психофизиологических показателей (табл. 1).

Таблица 1

Динамика психофизиологических показателей до и после нагрузки ($M \pm m$)

Показатели	Серия-1		Серия-2		Серия-3	
	до нагрузки	после нагрузки	до нагрузки	после нагрузки	до нагрузки	после нагрузки
Самочувствие, баллы	5,14±0,19	3,6±0,4*	5,19±0,18	3,4±0,7*	5,17±0,16	3,4±0,3*
Активность, баллы	5,27±0,29	3,5±0,4*	5,30±0,19	3,6±0,5*	5,21±0,17	3,4±0,6*
Настроение, баллы	5,86±0,15	4,3±0,4	5,78±0,19	3,5±0,4*	5,71±0,18	3,7±0,8*
Реакт. трев-ть, баллы	39,5±3,2	43,2 ± 1,1*	38,5±1,4	40,5±3,4	37,7±2,4	42,3±2,1*
ПЗМР, мс	235,3±7,7	213,4±13,1	237,3±2,8	226,3±15,6	236,5±2,4	205,7±16,1
СЗМР, мс	246,3±12,2	384,2±33,28*	242,4±16,7	350,6±33,2	244,1±17,1	377,5±23,6*
КЧСМ, Гц	28,44± 1,72	41,7±1,4*	30,51±1,21	41,9±2,3*	29,47±1,11	42,1±2,7*
РДО, мс	2,9±0,41	5,2±1,3*	2,76±0,21	5,1±1,3*	2,85±0,41	4,91±1,2*

Примечание. *— $p < 0,05$.

В каждой из трех серий исследований было отмечено снижение показателей самочувствия в среднем на 32,5 %, активности на 33,5 %. Показатели критической частоты слияния световых мельканий увеличивались в среднем на 40 %. Время реакции на движущийся объект повышалось на 77 %.

В двух из трех серий исследований ухудшались показатели настроения в среднем на 59 %, реактивной тревожности – на 10,7 % и сложной зрительно-моторной реакции – на 55,2 %.

Изменения свидетельствуют о преобладании в ЦНС процессов торможения над возбуждением, т. е. наблюдались признаки истощения активационных ресурсов организма.

На втором этапе проводились мероприятия по оценке эффективности применения музыкального кондиционирования различного типа при коррекции утомления с точки зрения изменения психофизиологических показателей и показателей работоспособности.

При оценке изменения психофизиологических показателей, а также в ходе сравнительного анализа влияния различных музыкальных программ было отмечено, что при восстановлении работоспособности с использованием музыки медленного темпа мажорного лада («Музыка-1») испытуемые отмечали улучшение самочувствия на 27 % (табл. 2). Субъективное проявление активности увеличивалось на 25 %, уровень реактивной тревожности снижался на 19 %. Применение классической музыки («Музыка-1») привело к увеличению времени простой сенсомоторной реакции на 6,7 %, однако время сложной сенсомоторной реакции снизилось на 12 %, а время реакции на движущийся объект уменьшилось на 45 %. Изменение данных показателей свидетельствует об улуч-

шении психического состояния операторов вследствие коррекции с применением музыкального кондиционирования медленного темпа мажорного лада (фрагменты классических музыкальных произведений). Такая особенность, на наш взгляд, связана со структурой и содержанием классических произведений. Структурированность музыки обеспечивается соблюдением канонов и гармоний при построении музыкальных фраз. Ощущение законченности, гармоничности благотворно влияет и на центральную нервную систему. Согласно исследованиям И.А. Алдошиной, последовательность и консонантность классики вызывает размеренность и постоянство мозговой активности человека, способствует нормализации психического состояния [1].

Применение музыки данного типа благотворно сказывается на психическом состоянии испытуемых. Предпочтение, отдаваемое испытуемыми классической музыке, можно объяснить тем, что фрагменты классических произведений актуализировали ассоциативную память, знакомые стимулы вызвали повышение эмоционального фона обследуемых, поэтому данная музыкальная программа оценивалась как приятная, улучшающая самочувствие, настроение, восстанавливающая активность.

Таблица 2

Динамика психофизиологических показателей при коррекции утомления с использованием различных музыкальных программ ($M \pm m$)

Показатели	Музыка-1		Музыка-2		Музыка-3	
	после нагрузки	после МК	после нагрузки	после МК	после нагрузки	после МК
Самочувствие, баллы	3,6±0,4	4,9±0,3*	3,4±0,7	3,6±0,5	3,4±0,3	5,4±0,4
Активность, баллы	3,5±0,4	4,7±0,2*	2,9±0,5	3,1±0,3	3,4±0,6	4,6±0,2*
Настроение, баллы	5,3±0,4	6,1±0,5	3,5±0,4*	3,6±0,3	3,7±0,8	5,7±0,3*
Реакт. трев-ть, баллы	43,2 ± 1,1	35,42± 2,3*	40,5±3,4	46,2±2,7*	45,3±2,1	42,4±3,2
ПЗМР, мс	213,4±13,1	228,8±13,7	236,3±15,6	231±13,9	205,7±16,1	203,8±12,3
СЗМР, мс	384,2±33,28	377,2±48,96*	350,6±33,2	319±42,6	367,5±23,6	323,9±44,3
КЧСМ, Гц	41,7±1,4	41,7±2,4	41,9±2,3	40,72±1,5	42,1±2,7	41,8±1,2
РДО, мс	4,2±1,3	2,3±3,9*	1,01±1,3	2,2±1,4*	1,01±1,2	1,9±1,5*

Примечание. *— $p < 0,05$.

Применение медитативной музыки («Музыка-2») при коррекции состояния привело к субъективному увеличению показателей реактивной тревожности на 14 %, увеличению времени реакции на движущийся объект на 54 %, ПЗМР – на 3 %, СЗМР – на 9 % и снижению критической частоты слияния световых мельканий на 3 % (табл. 2). Такой результат может быть связан со спецификой музыкального кондиционирования. Размеренность и медлительность медитативной музыки привела к пре-

обладанию процессов торможения в ЦНС, что способствовало ухудшению работоспособности оператора.

Причина субъективного неприятия программы «Музыка-2» и увеличения реактивной тревожности заключается, по-видимому, в том, что она относится к разряду медитативных музыкальных произведений. Использование подобных программ обычно подразумевает предварительную подготовку и специфическую психическую деятельность в процессе прослушивания и даже некоторую ритуальность поведения.

При восстановлении работоспособности с применением музыки быстрого темпа («Музыка-3») было выявлено снижение показателей ССМР на 11 % и РДО – на 46 % (табл. 2). Применение музыкального кондиционирования данного типа (мажорная музыка быстрого темпа) привело к истощению нервной системы и снижению показателей работоспособности. Можно сказать, что в проведенном исследовании подвижная мажорная музыка оказывала стимулирующее воздействие, что приводило к повышению настроения и активности, однако на основании результатов по психофизиологическим показателям работоспособности испытуемых стоит предположить, что такой эффект не будет долгосрочным и прекратиться с истощением НС.

Полученные в ходе проведенного нами исследования данные согласуются с исследованиями Н. Н. Захаровой, В. М. Авдеева [7] и И. Р. Тарханова [13]. Они изучали функциональные изменения в ЦНС при восприятии музыки, осуществляя запись электроэнцефалограмм у испытуемых с одновременной регистрацией кожно-гальванических реакций. Результаты показали, что музыка оказывает стойкое воздействие на ЦНС. При этом различные музыкальные произведения оказывали различное влияние. Результаты данного исследования сопоставимы со сделанными нами в ходе собственного исследования выводами: при выборе музыкальных программ для коррекции психических состояний операторов необходим дифференцированный подход.

Выводы

1. Для восстановления работоспособности наиболее целесообразно использовать фрагменты классических музыкальных произведений (медленная мажорная музыка), в результате чего улучшалось самочувствие на 27 % ($p < 0,05$), субъективно повышалась активность на 25 % ($p < 0,05$), снижался уровень реактивной тревожности на 19 % ($p < 0,05$).

2. Менее эффективно применение медитативной музыки для коррекции психического состояния операторов. Применение медленной минорной музыки («Музыка-2») привело к снижению работоспособности операторов, увеличению времени реакции на 54 % ($p < 0,05$).

3. Отмечено неоднозначное влияние музыки быстрого темпа мажорного лада («Музыка-3»). У обследуемых было выявлено субъективное увеличение показателей активности на 27 % ($p < 0,05$) и настроения на 34 % ($p < 0,05$). При этом отмечено снижение показателей ССМР на 11 % ($p < 0,05$) и РДО на 46 % ($p < 0,05$).

Применение музыкального кондиционирования при коррекции утомлении операторов – важный аспект психологической работы. При этом необходимо учитывать эффект, производимый различными музыкальными программами на испытуемого.

Таким образом, можно утверждать, что влияние различных музыкальных программ, используемых при коррекции утомления, различно. Для сохранения и восстановления работоспособности оператора наиболее эффективной является классическая музыка медленного темпа мажорного лада.

Список литературы

1. Алдошина И.А. Основы психоакустики // Звукорежиссер. – 1999.
2. Благинин А.А. Калтыгин М.В., Синельников С.Н. Влияние индивидуальных особенностей операторов на изменение функционального состояния при действии авиационного шума // Вестн. Рос. Воен.-мед. акад. – 2011. – №4 (36). – С. 97–101.
3. Благинин А.А. Надежность профессиональной деятельности операторов сложных эргатических систем: моногр. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2006. – 144 с.
4. Благинин А.А. Калтыгин М.В., Синельников С.Н. Способ моделирования операторской деятельности // Усовершенствование способов и аппаратуры, применяемых в учебном процессе, медико-биологических исследованиях и клинической практике / под общ. ред. О.Л. Евланова. – СПб.: ВМедА, 2012. – С. 29.
5. Боченков А.А., Шостаков В.И., Глушко А.Н. Актуальные проблемы военной психофизиологии // Воен.-мед. журн. – 1996. – Т. 317. – № 12. – С. 35–40.
6. Булыко В.И., Рустанович А.В. Динамика психофизиологических показателей у военнослужащих в условиях локального вооруженного конфликта // Морской мед. журн. – 1996. – №6. – С. 14–17.
7. Захарова Н. Н., Авдеев В. М. Функциональные изменения центральной нервной системы при восприятии музыки // Журн. высш. нервной деятельности. – 1982 – Т. 2. – Вып. 5. – С. 915–929.
8. Зинкин В.Н., Богомолов А.В., Ахметзянов И.М., Шешегов П.М. Авиационный шум: специфические особенности биологического действия и защиты // Авиакосмическая и экологическая медицина. – 2012. – Т. 46. – № 2. – С. 9–16.
9. Зинкин В.Н., Солдатов С.К., Шешегов П.М. Особенности патологического действия авиационного шума на орган слуха инженерно-технического состава авиации // Вестн. оториноларингологии. – 2007. – № 6. – С. 25–29.
10. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.
11. Кузнецова А. С. Методы психологической саморегуляции и психопрофилактика неблагоприятных функциональных состояний человека в связи с особенностями профессиональной деятельности: дис. ... канд. психол. наук. – М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 1993.
12. Маклаков А.Г., Мухин А.П. Медико-психологические последствия воздействия на человека психогенных факторов военных конфликтов // Проблемы безопасности при чрезвычайных ситуациях. – М.: ВИНТИ, 1996. – Вып. 8.
13. Тарханов И. Р. О влиянии музыки на человеческий организм. – СПб., 1983.
14. Юнкеров В.И., Григорьев С.Г. Математико-статистическая обработка данных медицинских исследований. – СПб.: ВМедА, 2002. – 266 с.
15. Савченко С.В. Психофизиологическая коррекция психосоматических нарушений у военнослужащих: автореф. дис. ... д-ра мед. наук. – СПб., 2006. – 40 с.

Субъективные модели дорожных ситуаций как критерий адаптированности к участию в дорожном движении

В статье представлены результаты исследования адаптированности к дорожному движению разных категорий его участников. Проводится сравнительный анализ субъективных моделей дорожных ситуаций пешеходов, кандидатов в водители, водителей, инструкторов. Обосновывается возможность рассматривать особенности моделей дорожных ситуаций как показатель адаптированности к участию в дорожном движении. Показано, что наибольшее количество гипотетических опасностей (при определенном порядке их появления в дорожной ситуации) чаще называют инструкторы и водители, при этом они испытывают менее выраженную напряженность и чувствуют себя в большей безопасности в процессе участия в дорожном движении в качестве пешеходов. Показывается значимость способности к предметной рефлексии для формирования адекватных субъективных моделей дорожных ситуаций и более эффективной адаптации к участию в дорожном движении.

The article presents the results of a study of road traffic participant's adaptation of the different categories to road traffic. The paper gives a comparative analysis of the subjective models of road situations of pedestrian, candidates for drivers, drivers, instructors. It is shown the possibility to consider particular models of traffic situations as a measure of adaptability to participate in traffic. It is shown that the largest number of hypothetical dangers (by a certain order of their appearance in the traffic situation) is more often called trainers and drivers, while they have a less pronounced tension and feel more secure in the process of participation in road traffic as pedestrians. It is showing the importance of the ability to subject reflection for the formation of adequate subjective models of driving situations and effective adaptation to participation in traffic.

Ключевые слова: дорожное движение, субъективные модели дорожных ситуаций, рефлексия, пешеходы, водители, кандидаты в водители, инструкторы, модели дорожного поведения, опасность, прогнозирование.

Key words: traffic, traffic situations subjective model, reflection, pedestrians, drivers, candidates for drivers, instructors, traffic behaviors, risk forecasting.

Участие в дорожном движении – важная и при этом весьма специфическая составляющая жизни каждого современного человека. Для одной части участников дорожного движения оно сводится прежде всего к исполнению определенных подвидов водительской деятельности [7] (например, для профессиональных водителей), для других является поведением в особых условиях [25] (для обычных пешеходов), а для третьих – синтезом того и другого (прежде всего для водителей-любителей). Таким образом, для разных людей участие в дорожном движении имеет разный смысл, разное значение, (например, в зависи-

мости от того, относятся ли они к водителям «первого» или другого поколения [5, с. 254]), но предъявляет к ним общие требования (при том, что каждый «обладает индивидуальными психофизиологическими характеристиками» [8, с. 4]). Именно поэтому, несмотря на то, что и пешеходов, и водителей к участию в дорожном движении готовят (см. например, [18; 21]), т. е. проводят их обучение), обеспечить должный уровень безопасности дорожного движения не всегда удается [17].

Обучение (как формирование знаний, навыков и умений [16, с. 11]) может способствовать эффективному исполнению деятельности (например, водительской), но не гарантирует в конечном итоге успешного приспособления (адаптации) под поведение других участников дорожного движения, так как и не преследует такой цели. А именно в особенностях адаптации к участию в дорожном движении (ДД) (в степени адаптированности поведения к условиям (ДД) в целом и к особенностям поведения других участников ДД в частности) и может заключаться ключ к проблеме проявления небезопасного дорожного поведения (например, того же «опасного» или «агрессивного» вождения [24; 26–29]).

Адаптация к участию в дорожном движении может рассматриваться в соответствии с концепцией Ф.Б. Березина как «процесс установления оптимального соответствия личности и окружающей среды (уточним: в том числе в процессе вождения – *авт.*, который позволяет индивидууму удовлетворять актуальные потребности и реализовывать связанные с ними значимые цели (при сохранении психического и физического здоровья), обеспечивая в то же время соответствие психической деятельности человека, его поведения требованиям среды» (Ф.Б. Березин, 1988) [1]. Соответственно, адаптация к участию в дорожном движении (так же, как и в других условиях) может осуществляться на психофизиологическом, психологическом и социально- психологическом уровне [1].

Оценку адаптированности предполагается осуществлять, исходя из следующих соображений. В соответствии с идеями, изложенными в работах Г. Селье [22], Л. А. Китаева-Смыка [4], Р. Лазаруса [9], такие эмоции, как гнев и тревога связаны с первой фазой стрессовой адаптации, развивающейся в том случае, если в «штатном» режиме приспособиться к условиям жизни или деятельности субъекту не удастся. Близкой к стрессу является выраженная психическая напряженность, причем развести эти состояния, по мнению отдельных авторов, возможно только на уровне измерений физиологических сдвигов, происходящих в организме [15, с. 59–60]. Следовательно, частое появление напряженности (тем более ярко выраженной) в процессе жизнедеятельности (в определенном наборе ситуаций) можно рассматривать в том числе как признак неблагоприятной адаптации человека к тем или иным условиям.

В то же время, не следует забывать, что изменение условий жизнедеятельности и является фактором, способным запустить реакцию

стрессовой адаптации, т. е. возникновение напряженности следует соотносить с ситуацией, в которой субъект пребывает, причем крайне важным моментом является учет не только объективной, но и субъективной степени сложности ситуации [9, с. 30; 130, с. 329–338].

Объективная сложность той или иной дорожной ситуации определяется по интенсивности движения на конкретном участке дороги, интенсивности движения ТС пересекающихся направлений [28] (ГОСТ), иначе говоря, по количеству участников, включенных в ДС в единицу времени, а также по разнообразию траекторий их движения.

В данной работе рассматриваются модели двух объективно сложных ДС, но в то же время типичных для дорожного движения большого города. Однако уровень их сложности для получения результатов исследования имеет второстепенное значение, так как всем опрашиваемым предлагаются одни и те же ситуации. В ситуациях такого уровня сложности гипотетически все испытуемые могли чувствовать некоторую напряженность и испытывать небезопасность. Оставалось выяснить, есть ли различия в уровне напряженности, проявляющемся у участников дорожного движения из групп с различающимися социальными характеристиками.

В ходе проведенных пилотажных исследований [11; 12] было установлено, что пешеходы разных категорий (имеющие и не имеющие водительские удостоверения установленного образца) неодинаково оценивают безопасность собственного дорожного поведения (как пешеходов), а гипотетически опасными считают разные наборы дорожных ситуаций. Полученные в процессе пилотажных исследований результаты подводили к мысли о том, что особенности прогнозирования развития дорожных ситуаций у пешеходов – пешеходов (не имеющих водительских удостоверений (в/у)) и пешеходов – водителей (с в/у) имеют определенные различия. Поэтому было решено провести детальный анализ различий в прогнозировании развития дорожных ситуаций у разных категорий участников ДД и соотнести их с субъективными переживаниями, которые могут являться показателями адаптированности к участию в дорожном движении. Были сформулированы следующие гипотезы исследования:

1) разные категории участников дорожного движения по-разному адаптированы к участию в дорожном движении;

2) механизм адаптации основывается в первую очередь на изменении способности к вероятностному прогнозированию развития дорожных ситуаций, а особенности прогнозирования отражаются в субъективных моделях дорожных ситуаций (СМДС) участников ДД.

Ориентируясь на западный подход к участию в ДД как к поведению [6, с. 12; 23; 24]), отталкиваясь от модели дорожного поведения как микроситуации [6, с. 13], раскрывая ее через описание факторов, данное Т. С. Кабаченко [3, с. 219–220], СМДС можно рассматривать как один из

основополагающих факторов, определяющих дорожное поведение человека [13].

Более конкретно предлагается определить субъективные модели действительности (СМД) как представление о ситуации, базирующееся на реальных, объективно существующих условиях и деятельности, которые люди с разными индивидуально-типологическими, индивидуально-психологическими и личностными особенностями, а также разным жизненным опытом и профессиональной (образовательной) подготовкой воспринимают по-разному [10; 14]. Субъективные модели дорожных ситуаций (СМДС) соответственно можно определить как более узкое по сравнению с СМД понятие, обозначающее особый класс субъективных моделей действительности, возникающих у человека в условиях дорожной среды в процессе его участия в дорожном движении.

Различия в СМДС могут проявляться даже в том случае, если обучение правилам дорожного движения (ПДД) в отдельных группах проводится по одним и тем же программам, сходными технологиями, методами и средствами. Субъективное отражение объективной реальности и пресловутый «личный опыт» делают представления об одних и тех дорожных ситуациях весьма различными у разных групп участников дорожного движения (ДД). В данном случае правильно провести параллели между СМДС и так называемым «личностным знанием», нюансы которого изложены в работе М. Полани [20].

На всех этапах основного исследования испытуемым для изучения СМДС предъявлялись модели дорожных ситуаций. Под моделью подразумевается схематичное изображение дорожной ситуации (основные элементы дорожной среды и участники дорожного движения) с минимумом пояснений. Ряд деталей, которые могли бы облегчить процесс решения на основе модели, отсутствуют. Их отсутствие отражает реалии дорожного движения в городе в России, а именно: нет отдельного светофора для пешеходов, у ТС не включены сигналы поворотников, оговорено, что разрешающий сигнал светофора был включен доли секунды назад. Представленные схемы дают возможность (и необходимость) участникам ДД достраивать схему самостоятельно, проецируя на нее свой опыт участия в дорожном движении. Под опытом подразумевается не просто наличие знаний, навыков, умений, но и процесс «проживания» ДС, извлечения из нее информации, которая гипотетически доступна всем участникам ДД.

Дорожная ситуация №1. Регулируемый четырехсторонний перекресток с пешеходным переходом.

Инструкция: представьте себе четырехсторонний перекресток. На всех изображенных проезжих частях движение осуществляется в двух направлениях. Светофор не имеет отдельных секций для пешеходов: только что (сотые доли секунды назад) включившийся зеленый сигнал светофора разрешает движение в горизонтальном направлении

(относительно рисунка) всем участникам дорожного движения. Пешеход намерен перейти дорогу по пешеходному переходу по зеленому сигналу светофора (только что включившемуся). Вопросы:

- 1) покажите, пожалуйста, с помощью стрелочек, какие опасности (в каком направлении) угрожают пешеходу при движении по пешеходному переходу при только что включившемся разрешающем сигнале светофора. Мы находимся в России, в большом городе;
- 2) пронумеруйте показанные Вами опасности в порядке их появления на пути движения пешехода;
- 3) попробуйте указать вероятность развития каждого типа опасности, исходя из 100 %, опираясь на ваш опыт участия в дорожном движении.

Дорожная ситуация № 2. Шестиполосная дорога с выделенной конструктивно разделительной полосой. Три полосы для движения в каждом направлении. Нерегулируемый пешеходный переход.

Инструкция: опираясь на свой опыт участия в дорожном движении, постарайтесь сформулировать алгоритм безопасного перехода данной дороги.

На первом этапе основного исследования были зафиксированы различия между субъективными моделями дорожных ситуаций пешеходов-пешеходов и пешеходов-водителей. Было показано, что пешеходы-водители (со стажем практического вождения) чаще обозначают 4 и 5 опасностей в первой ситуации, а обычным пешеходам свойственно упускать такие опасности, как [19]:

- 1) совершение ТС «московского» левого поворота, т. е. проезд перекрестка поперек потока, не дожидаясь (по требованиям ПДД) проезда ТС, следующих в прямом направлении и направо;
- 2) совершение разворота под красный сигнал светофора;
- 3) движение ТС задним ходом в направлении пешеходного перехода.

Была зафиксирована положительная корреляционная связь между успешными решениями моделей двух разных дорожных ситуаций [19]. Вторая ситуация требовала от испытуемых не просто опоры на личностное знание относительно дорожной ситуации, но и собственно его рефлексии. Пешеходы-пешеходы подчас давали опасные рекомендации, тогда как водители более конкретные и безопасные [19], т. е. в итоге пешеходы-водители оказались более успешными при решении обеих задач.

Таким образом, можно было сделать вывод о том, что способность к реалистичному прогнозированию дорожных ситуаций может базироваться на развитой способности к рефлексии (на осознании принципов, алгоритмов собственных действий) у участников дорожного движения.

Исходя из адаптационного подхода предполагалось, что в том случае, если сходные (в данном случае типичные для жителя большого города) наборы дорожных ситуаций вызывают разную степень

напряженности у участников дорожного движения, те, кто испытывают большую напряженность, могут считаться менее адаптированными как минимум к определенному набору дорожных ситуаций, а как максимум – к участию в дорожном движении в целом. Именно поэтому в рамках исследования испытуемые, относящиеся к разным группам участников ДД, отвечали на вопрос, насколько они *в целом* чувствуют себя безопасно и напряженно в процессе участия ДД (безотносительно к конкретным дорожным ситуациям). Таким образом, на заключительном этапе исследования помимо предъявления участникам дорожного движения (пешеходам разных категорий моделей дорожных ситуаций (см выше)) изучалась: 1) субъективная оценка пешеходами разных категорий степени безопасности собственного поведения (по 10-балльной шкале); 2) степени напряженности, испытываемой пешеходами разных категорий, в процессе участия в ДД (по 10-балльной шкале).

На основе сопоставления двух субъективных оценок предполагалось вывести интегративный критерий, позволяющий оценить степень адаптированности к ДД его участников.

Частная гипотеза: выраженность напряженности, развивающейся в процессе участия в ДД, при высокой оценке безопасности собственного дорожного поведения может рассматриваться как показатель сниженной адаптированности к участию в дорожном движении, тогда как низкая напряженность при низкой безопасности – как показатель высокой адаптированности.

Индекс адаптированности для каждого испытуемого вычислялся следующим образом.

1. Были вычислены средние и стандартные отклонения для субъективной оценки безопасности собственного поведения участника ДД (для выборки 75 чел.) и для субъективной оценки степени напряженности (для выборки 140 чел.).

2. Баллы, полученные испытуемыми, переводились в условные по следующей системе (табл. 1).

Таблица 1

Определение индекса безопасности и индекса напряженности у участников дорожного движения

Оцениваемый параметр	Баллы		
	низкие	средние	высокие
Субъективная оценка безопасности	5,95 (т. е. от 0 до 5 целых)	5,95 – 8,73 (9,7,8)	8,73 и выше (т. е. от 9 целых баллов и выше)
Условные баллы (индекс безопасности)	1	2	3
Степень напряженности	Меньше 1,38 (т. е. 0 или 1 целый)	1,38 – 4,94 (2,3,4 целых)	4,94 и выше (5 целых баллов и выше)
Условные баллы (индекс напряженности)	3	2	1

Каждому испытуемому присваивался индекс адаптированности по следующей системе (табл. 2).

Таблица 2

Определение суммарного индекса адаптированности участника дорожного движения

Индекс безопасности поведения	Индекс напряженности	Суммарный индекс адаптированности
3	3	6
3	2	5
2	3	5
2	2	4
3	1	4
1	2	3
2	1	3
1	1	2

После присвоения каждому испытуемому индекса адаптированности к участию в дорожном движении в качестве пешехода было проведено сравнение средних баллов между группами водителей и пешеходов с помощью t-критерия Стьюдента (табл. 3).

Таблица 3

Сравнение средних баллов по индексу адаптированности в группах пешеходов-пешеходов и пешеходов-водителей

Численные значения	Показатели			
	Средний балл по адаптированности в группе пешеходов-водителей (38 чел.)	Средний балл в группе пешеходов-пешеходов (34 чел.)	Различие между средними баллами	Уровень значимости различий
	4,42	4,08	0,34	$\alpha=2,1$ при $n=70$

Из данных табл. 3 видно, что индекс адаптированности выше в группе водителей на значимом уровне. Таким образом, появилось основание говорить о том, что пешеходы, не имеющие водительского удостоверения и (или) опыта вождения транспортного средства, менее адаптированы к участию в ДД, чем пешеходы-водители.

Также было проведено сравнение средних баллов по индексу адаптированности в группах испытуемых с разными особенностями СМДС (в частности, различающимися по количеству прогнозируемых гипотетических опасностей для пешехода, находящегося на пешеходном переходе на четырехстороннем регулируемом перекрестке). Сравнение проводилось без деления испытуемых на пешеходов и водителей.

Таблица 4

Сравнение средних баллов по индексу адаптированности в группах участников дорожного движения с особенностями СМДС (определяемых по количеству гипотетических опасностей в предъявляемой модели ДС).

Численные значения	Показатели			
	Средний балл по адаптированности в группе, отметивших четыре опасности и более (41 чел.)	Средний балл в группе, отметивших три опасности и менее (35 чел.)	Различие между средними баллами	Уровень значимости различий
4,46	3,89	0,57	$\alpha = 2,05$ при $n=74$	

Сравнение показало (как видно из табл. 4), что пешеходы, прогнозирующие появление четырех и более опасностей в предъявляемой им модели дорожной ситуации, имеют более высокий индекс адаптированности (т. е. в целом испытывают менее выраженную напряженность и оценивают свое поведение как более безопасное, чем пешеходы, отмечающие 3 и менее опасностей).

Сделаем акцент на том, что пешеходы-пешеходы не обучались по программам подготовки водителей, следовательно, особенности прогнозирования ими дорожных ситуаций отражают их приспособленность к участию в дорожном движении, к поведению других участников ДД. Так как в более ранних работах уже было показано, что пешеходы из экспертной группы (в которую включались преподаватели по теории автошкол, преподающие ПДД), как правило, отмечают четыре и более опасности в той же дорожной ситуации [19], то можно сделать вывод о том, что механизм адаптации действительно может проявляться в развитии способности к реалистичному прогнозированию развития дорожных ситуаций.

Выводы

1. Есть различия между субъективными моделями дорожных ситуаций, формирующимися у разных категорий участников дорожного движения.

2. У пешеходов разных категорий оценки безопасности собственного дорожного поведения не совпадают, а состояние напряженности проявляется по-разному. В частности, пешеходы – водители более адаптированы к участию в дорожном движении в качестве пешеходов (степень адаптированности проявляется в меньшей выраженности степени психической напряженности, проявляющейся у участника ДД, при формировании более высокой оценки безопасности собственного дорожного поведения).

3. Менее напряженно и более безопасно чувствуют себя пешеходы с определенным типом СМДС, отмечающие большее количество опасностей в условиях дорожного движения и определенным образом представляющие порядок их появления.

Таким образом, гипотезу относительно различий в адаптированности разных категорий участников ДД как пешеходов можно считать подтвержденной. Особенности же субъективных моделей дорожных ситуаций можно рассматривать как критерий адаптированности участников дорожного движения к участию в нем. В большей степени речь идет об адаптации на психологическом уровне.

4. Механизм адаптации к участию в ДД, по всей видимости, проявляется в развитии способности к реалистичному прогнозированию развития дорожных ситуаций. Реалистично прогнозируемые как сами опасности, так и порядок их появления в определенной дорожной ситуации, вероятно, служат основой алгоритма осмотра перекрестка при движении по выбранной траектории, положительно влияют на скорость психофизиологических реакций (как известно, в высоковероятной ситуации время реакции меньше [22]).

5. Преимущество участнику ДД в прогнозировании развития ДС дает способность к рефлексии «личностного знания», осознание собственного опыта участия в ДД.

Имеющиеся различия в СМДС участников ДД из разных категорий можно связывать и с другими факторами, например, пригодностью к деятельности на психофизиологическом уровне. Возможно, это следует сделать частью дальнейшей работы.

Список литературы

1. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л.: Наука, 1988. – 260 с.
2. Бодров В. А. Информационный стресс : учеб. пособие для вузов. – М.: ПЕР СЭ, 2000. – 352 с. – (Современное образование).
3. Кабаченко Т. С. Методы психологического воздействия: учеб. пособие. – М.: Пед. о-во России, 2000. – 544 с.
4. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. – М.: Наука, 1983. – 368 с.
5. Кичеджи В. Н. Хатояма К. Москва: транспортные проблемы мегаполиса. – М.: ДПК Пресс, 2010. – 284 с.
6. Клеббельсберг Д. Транспортная психология / пер. с нем.; под ред. В.Б. Мазуркевича. – М.: Транспорт, 1989. – 367с.
7. Козлов Е.В. Психофизиологическое обоснование необходимости совершенствования системы подготовки водителей: автореф. дис. ... канд. мед. наук. – М., 2012.
8. Коноплянко В.И. Организация и безопасность дорожного движения: учеб. для вузов. – М.: Высш. шк., 2007. – 383 с.: ил.
9. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс / под ред. Л. Леви. – Л.: Медицина. – С. 178–208.

10. Лобанова Ю. И. Анализ различий субъективных моделей дорожных ситуаций, возникающих у разных групп участников дорожного движения // Социально-гуманитарный вестник Юга. – Краснодар, 2012. – С. 12–18.
11. Лобанова Ю. И., Цолин Д.О. Апробация методики для изучения СМДС (субъективных моделей дорожных ситуаций) участников дорожного движения // Актуальные проблемы экономики и управления в строительстве: междунар. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов, молодых ученых и докторантов. – СПб.: СПбГА-СУ, 2012. – С.42–45.
12. Лобанова Ю. И., Харламова Н. С., Александрова Н. Е. О некоторых психологических факторах, влияющих на дорожное поведение пешеходов // Темат. сб. БПА Проблемы и перспективы практической психологии и социальных технологий. – СПб., 2011. – С. 16–19.
13. Лобанова Ю. И. О подходах к конструированию моделей дорожного поведения водителей и пешеходов // Темат. сб. Актуальные вопросы практической психологии и социальных технологий. – СПб., 2012. – 4 с.
14. Лобанова Ю. И. О субъективных моделях дорожных ситуаций: материалы междунар. науч.-практ. конф. (10–12 окт. 2012 г.). Инновации экономики и управления в строительстве (Министерство образования и науки Российской Федерации). С.-Петерб. гос. архитектур.-строит. ун-т; Министерство образования и науки РФ). – СПб., 2012. – 238 с.
15. Марищук В. Л., Евдокимов В. И. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса. – СПб.: Сентябрь, 2001. – 259 с.
16. Общая и профессиональная педагогика: учеб. пособие для студ. пед. вузов / под ред. В.Д. Симоненко. – М.: Вентана-Грф, 2006. – 368 с.
17. Олещенко Е.М., Сваткова Е.А. О мировом опыте для программ обеспечения безопасности дорожного движения – малозатратные и быстрореализуемые мероприятия // Материалы 11-й междунар. конф. Организация и безопасность дорожного движения в крупных городах. – СПб., 18–20 сент. 2014.
18. Основы обучения водителей автотранспортных средств. Ч. 2 / В.Ф. Глазков, С.А. Евтюков, С.С. Евтюков, Т.А. Мешечко, Ю.И. Лобанова: учеб.-метод. пособие. Ч. 1. – СПб.: Петрополис, 2015. – 404 с.
19. Отчет о научно-исследовательской работе «Разработка концепции психологического сопровождения субъекта созидательной деятельности на этапе профессионального обучения специальностям в области организации, управления и экономики (итоговый)» Грант № 6Ф-11. Второй этап «Разработка методов и подходов психологического сопровождения субъекта созидательной деятельности в современных условиях на этапе профессионального обучения» № госрегистрации 01201179109.
20. Полани М. Личностное знание. – М.: Прогресс, 1985.
21. Профилактика дорожно-транспортного травматизма. Формирование безопасной модели поведения участников дорожного движения: информационно-рекомендационные материалы для исполнительных органов государственной власти Санкт-Петербурга, правоохранительных органов, общественных организаций и организаций бизнеса / сост. Е.А. Сваткова, Ю. Хюваринен, Е.М. Олещенко; Институт БДД. – СПб.: СПб. гос. архит.-строит. ун-т, 2012. – 73 с.
22. Селье Г. Стресс без дистресса. – М.: Прогресс, 1979. – 124 с.
23. Суходольский Г.В. Инженерно-психологическая экспертиза дорожно-транспортных происшествий. – Харьков: Гуманит. центр, 2006. – 156 с.
24. Якупов А. М. Формирование транспортной культуры школьников: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Магнитогорск, 2009. – URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-formirovanie-transportnoy-kultury-shkolnikov>

25. Baloguna, S.K., Shengea, N.A., Samuel, S.E., 2012. Psychosocial factors influencing aggressive driving among commercial and private automobile drivers in Lagos metropolis. *The Social Science Journal*, 496: 83–89.
26. Berdoulata, E., Vavassorib, D., Muñoz Sastrea, M.T., 2013. Driving anger, emotional and instrumental aggressiveness, and impulsiveness in the prediction of aggressive and transgressive driving. *Accident Analysis & Prevention*, 50:758–767.
27. Scott-Parker, B., Watson¹ B., King², M. J., 2009. Understanding the psychosocial factors influencing the risky behaviour of young drivers *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, 12: 470–482.
28. URL: http://tehnorma.ru/gosttext/gost/gost_2894.htm – Межгосударственный стандарт союза ССР светофоры дорожные типы. основные параметры road traffic signals. types. basic parameters гост 25695-91
29. URL: <http://www.1gai.ru/publ/515550-novyuy-shtraf-pdd-za-opasnoe-vozhdzenie.html> (дата обращения: 10.02.16)

УДК 159.9 : 61 – 056.24

И. И. Мамайчук, Е. Ю. Галицына

Особенности детско-родительских отношений в семьях детей, страдающих бронхиальной астмой и основные направления семейной психологической коррекции

В статье рассмотрены особенности защитных механизмов, типы воспитания и родительские установки в семьях детей, страдающих бронхиальной астмой. Результаты исследования показали значительные различия между семьями здоровых детей и детей, страдающих бронхиальной астмой. Семьи детей, страдающих бронхиальной астмой, характеризуются более жесткой системой семейного функционирования, наличием строгих правил и распределением ролей. Выявлены особенности типов воспитания и родительских установок у матерей и отцов детей, страдающих бронхиальной астмой. На основе результатов исследования с использованием факторного анализа были выделены три группы родителей детей с бронхиальной астмой по степени нарушений семейного функционирования, что позволило разработать дифференцированные методы семейной психокоррекции для каждой группы. Представлены этапы групповой семейной психокоррекции и отражены специфика целей и задач направлений психокоррекции для каждой группы.

This research is focused on studying the characteristics of defending strategies, the types of education and parental attitudes in families with pediatric asthma. The results of current study have shown substantial differences between families having pediatric asthma and those families that don't. Families with pediatric asthma have discovered a rigid system of family functioning and an existence of strict familiarly rules and roles. Parents in these families have also preferred particular types of education and shown particular types of parental attitudes towards their children with asthma. Based on the study results, where the factor analysis was applied, three groups of families with pediatric asthma were defined depending on to what degree the family functioning is violated. Subsequently it allowed developing the differential methods of family psychological correction for each group. The research presents the stages of psychological correction for the family groups and specific goals and objectives of psychological correction for each group.

Ключевые слова: семья ребенка с бронхиальной астмой; психологическая защита; тип воспитания; родительские установки; психологическая коррекция.

Key words: family with pediatric asthma; psychological defense; type of education; parental attitudes; psychological correction.

В зарубежной и отечественной психологии подчеркивается значительная роль семейных факторов в формировании психосоматических расстройств в детском возрасте. Особое внимание уделяется родительно-детским отношениям, при исследовании которых в отечественной психологии используются три методологических подхода: функциональный, структурный и феноменологический. Функциональный подход рассматривает родительно-детские отношения с позиции их воспитательной функции, включающей типы и стили семейного воспитания [3; 20]. Структурный подход направлен на изучение когнитивных, эмоциональных и поведенческих компонентов родительства [15]. Феноменологический подход ориентирован на раскрытие сущности детско-родительских отношений и осмысление их роли в жизни человека. По мнению представителей данного подхода, истинно родителем человек становится в момент понимания смысла собственного существования в данном качестве [16].

Различные методологические подходы к исследованию родительно-детских отношений, несмотря на специфику направленности, дополняют друг друга и широко используются психологами при изучении системы отношений в семьях детей с проблемами в развитии [8; 12].

Лечение бронхиальной астмы (БА) – одна из важных проблем современной педиатрии, однако несмотря на достижения в области медикаментозного лечения БА за последние десятилетия, значительных изменений в статистике заболеваемости не произошло [1].

В исследованиях отечественных и зарубежных психологов отмечается, что эффективность лечения детей с психосоматическими заболеваниями зависит не только от тяжести соматических проявлений, а также от индивидуально-психологических особенностей ребенка, системы отношений в семье, стилей воспитания, уровня адаптивности ребенка в социуме [4; 6; 22; 23]. С. Ю. Куприянов полагал, что в развитии БА важно учитывать особенности структуры и функционирования семьи ребенка, наличие конфликтных отношений в семье, семейные модели адаптации к стрессовым ситуациям [9]. В. G. Bender и M. D. Klinnert отмечают, что наличие семейной дисфункции повышает риск тяжелого течения бронхиальной астмы у детей [21]. Repetti R. L. с соавторами подчеркивали, что в «семьях группы риска» прослеживаются конфликтные ситуации еще на ранних этапах развития ребенка [23]. В исследованиях С. В. Смирновой были выявлены психологические особенности родителей детей с БА: высокая ригидность, неуверенность в себе, сниженные показатели коммуникативности, в отличие от родителей здоровых детей [17]. В работах Н. А. Кравцовой подчеркивается наличие неадекватных типов семейного воспитания [7]. В исследованиях других авторов также отражены негативные стили семейного воспитания, причем большинство родителей воспитывают в детях культ болезни с зависимостью от лекарств, режима [14]. Ряд авторов отмечают наличие у

родителей астмафобии – страх, вызванный тяжелым течением заболевания [2].

Несмотря на значительное число исследований родительско-детских отношений в семьях детей с БА, наблюдается фрагментарность выводов, в которых подчеркивается искаженность стилей семейного воспитания, но без учета степени тяжести заболевания ребенка, особенностей защитных механизмов личности родителей и особенностей психической адаптации у детей.

Цель исследования – выделение ведущих симптомокомплексов искажения родительско-детских отношений и разработка дифференцированных подходов к психологической коррекции.

В исследовании участвовали 73 семьи, из них 39 семей с детьми 8–12 лет, страдающими бронхиальной астмой (атопическая форма, срок заболевания от 1 года до 10 лет), в двух семьях диагноз БА имели двое детей. В исследовании участвовали 39 матерей и 32 отца детей с БА. В контрольную группу вошли 34 семьи со здоровыми детьми такого же возраста, из них 34 матери и 31 отец (табл. 1).

Таблица 1

Распределение детей с бронхиальной астмой по тяжести заболевания в исследуемых семьях

Степень тяжести течения заболевания	Количество, % (чел.)
Тяжелая	5% (2 чел.)
Средняя	33% (13 чел.)
Легкая	62% (26 чел.)

Использовались экстенсивные (направленные беседы с родителями и детьми, наблюдение, клинико-биографический анализ семьи в связи с болезнью ребенка, анализ медицинской документации) и интенсивные методы исследования:

- опросник структуры психологических защит М. Бонда, направленный на выявление защитных стилей личности родителей, который представлен кластеризацией способов адаптации по ведущему механизму действия. Стили разделяют на четыре группы, отличающихся по степени эффективности и конструктивности: 1) неадаптивные, неэффективные; 2) защиты, искажающие образ, умеренно эффективные; 3) самопринижающие, умеренно эффективные; 4) адаптивные, эффективные защиты [19];

- методика изучения родительских установок (Parental Attitude Research Instrument – PARI), направленная на выявление отношения родителей к различным аспектам семейной жизни [13];

- опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (методика АСВ) Эйдемиллера Э. Г. и Юстицкиса В. В., направленный на выявление типов семейного воспитания [20].

Достоверность исследования обеспечивалась использованием статистических процедур обработки данных с применением программ STATISTICA 6.0, STAT GRAPHICS PLUS 5.0., а также динамическим наблюдением семей в процессе психологической коррекции.

Результаты обследования детей подробно представлены нами в предыдущих исследованиях [4; 5]. На основе проведенного обследования детей анализировались особенности их психической адаптации по формуле, предложенной И. И. Мамайчук, валидность которой доказана в многочисленных исследованиях автора и ее учеников [10, с. 97]:

$$ПД = (OD + M + Q4) / C,$$

где ПД – показатель психической адаптации; OD – показатель реакций с фиксацией на препятствии; M – показатель импунитивного типа реагирования на фрустрацию; Q4 – показатель фрустрационной напряженности; C – показатель интеграции поведения.

У детей с БА наблюдалось наличие стойкой психической дезадаптации в отличие от контрольной группы. Уровень социальной адаптации, определявшийся показателем GGR по методике фрустрационной толерантности Розенцвейга [18], у детей с БА также достоверно ниже, чем у их здоровых сверстников ($p < 0,05$).

Анализ исследования стилевых характеристик психологической защиты личности родителей детей с БА и родителей детей контрольной группы показал значимые различия ($p < 0,05$) по ряду показателей (рис. 1).

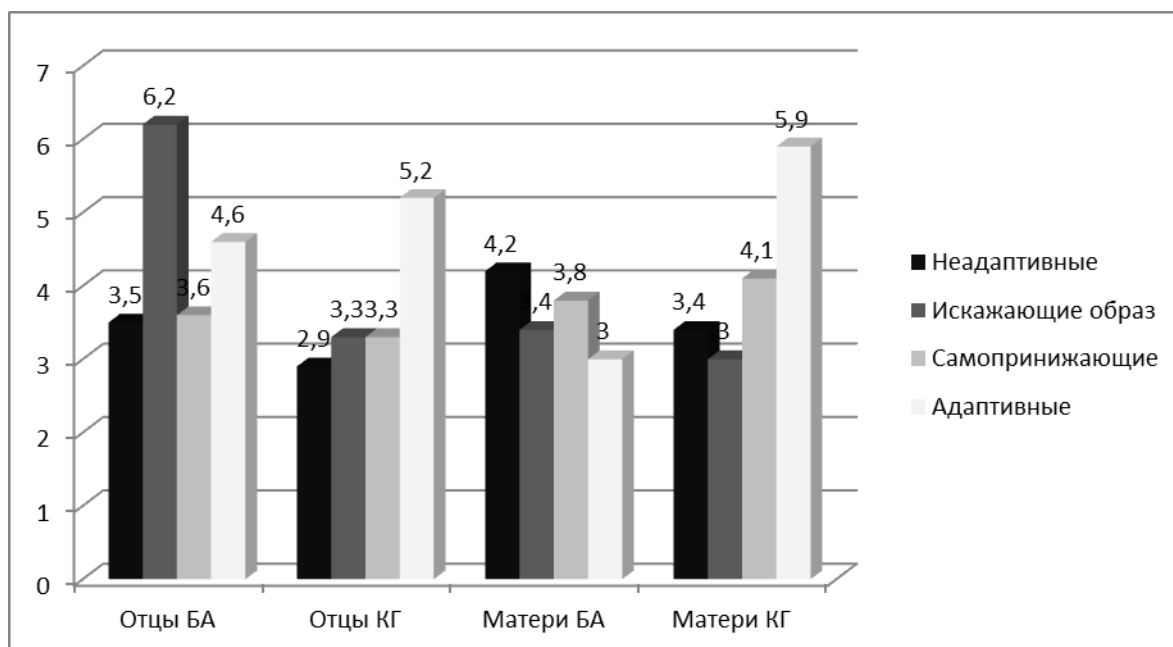


Рис. 1. Силевые характеристики защитных механизмов личности родителей детей с БА и родителей контрольной группы

У отцов детей с БА на достоверном уровне выражены искажающие защитные стили в отличие от отцов контрольной группы, что отражает умеренно аффективные невротические защиты [19]. У матерей детей с БА достоверно чаще, чем у матерей в контрольной группе, наблюдается неадаптивный стиль психологических защит, что проявляется в таких поведенческих радикалах, как соматизация, регрессия, избегание, ипохондрия, пассивная агрессия. Показатели адаптивных защит, связанные с эффективным преодолением жизненных трудностей у матерей детей с БА, достоверно ниже, чем в контрольной группе. По остальным факторам достоверных различий не выявлено. Однако анализ показывает, что у родителей контрольной группы преобладают адаптивные защиты, а остальные три блока имеют практически одинаковые уровни, уровень адаптивных защит у отцов детей с БА выше, чем у матерей.

Результаты исследования родительских установок семей с детьми с БА и семей контрольной группы показаны на рис. 2.

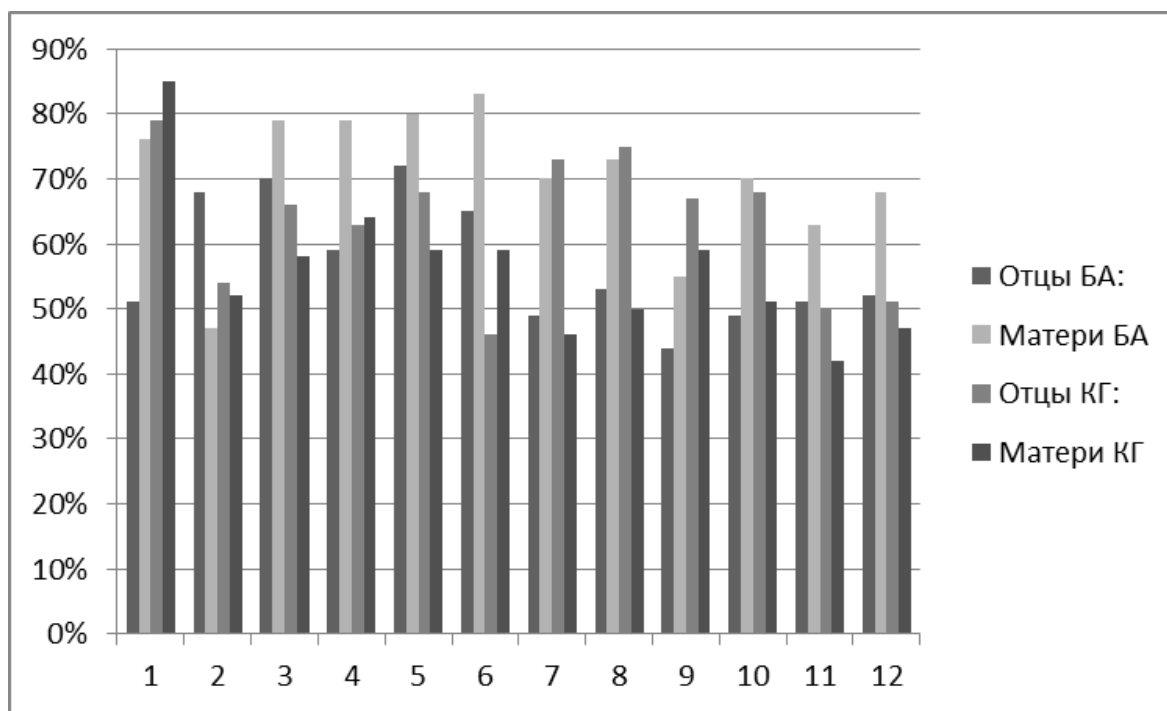


Рис. 2. Достоверные различия в родительских установках двух групп:

1 – вербализация; 2 – чрезмерная забота; 3 – зависимость от семьи; 4 – подавление воли; 5 – ощущение самопожертвования; 6 – излишняя строгость; 7 – исключение внутрисемейных влияний; 8 – сверхавторитет родителей; 9 – подавление агрессивности; 10 – безучастность мужа; 11 – подавление сексуальности; 12 – чрезвычайное вмешательство в мир ребенка

У отцов детей с БА, по сравнению с отцами контрольной группы, достоверно ниже показатели по шкалам «вербализация» и «подавление агрессивности», а у матерей детей с БА достоверно выше, чем у матерей из контрольной группы показатели по шкалам «зависимость от семьи», «ощущение самопожертвования», «чрезвычайное вмешательство

в мир ребенка». В семьях детей с БА у обоих родителей достоверно выше показатели по шкале «излишняя строгость», чем у родителей из контрольной группы. По остальным шкалам достоверных различий не выявлено. Анализ внутрисемейного взаимодействия показал существенные различия в родительских установках. В семьях детей с БА «чрезмерная забота» о ребенке достоверно выше у отцов, чем у матерей, что не наблюдается в семьях со здоровыми детьми. У матерей детей с БА показатели «подавление воли ребенка», «излишняя строгость» достоверно выше в сравнении с отцами. В семьях здоровых детей таких различий не выявлено. В семьях детей с БА показатели по факторам «исключение внутрисемейных влияний», «сверхавторитет родителей», «безучастность мужа» достоверно выше у матерей, чем у отцов.

Анализ показателей отношений к семье выявил следующие особенности (рис. 3).

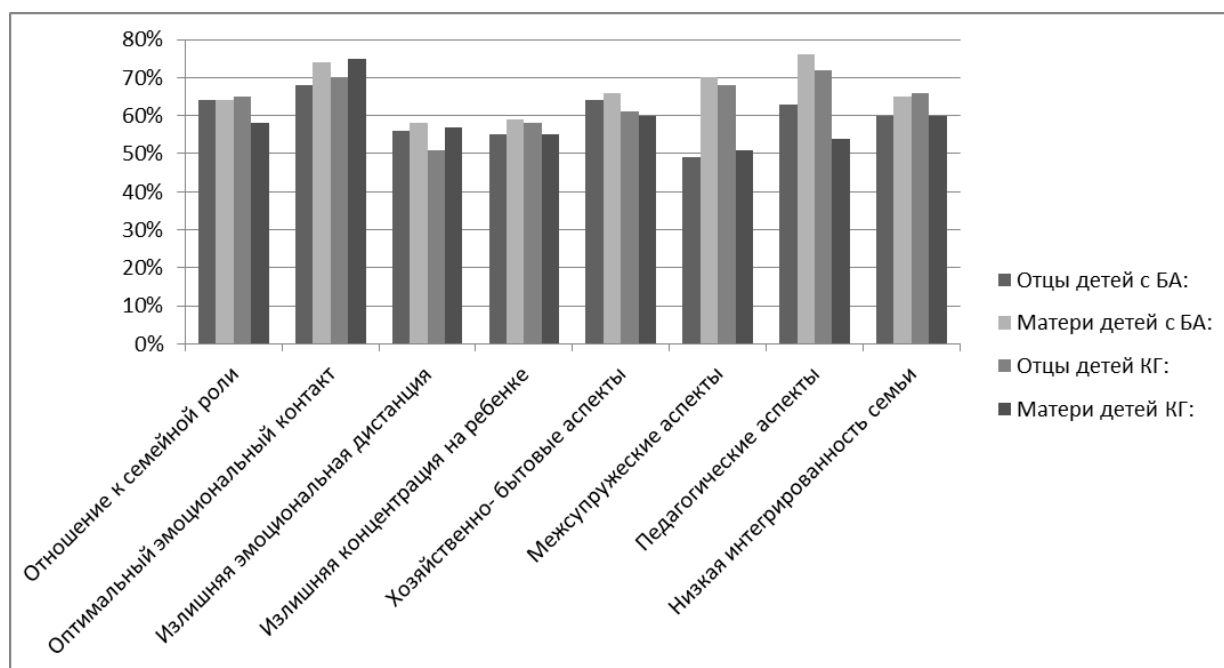


Рис. 3. Результаты исследования аспектов отношений по методике PARI

Межсупружеские аспекты, включающие в себя моральную и эмоциональную поддержку, организацию досуга, достоверно чаще наблюдаются у матерей, в семьях детей с БА, и отцов в семьях контрольной группы. Педагогические аспекты, проявляющиеся в санкциях, излишнем контроле над ребенком, выше у матерей детей с БА в сравнении с матерями из контрольной группы.

Итак, семьи с детьми, страдающими БА, характеризуются более жесткой системой воспитания, наличием строгих правил и распределением ролей. Матери детей с БА отличаются большей категоричностью и авторитарностью в процессе внутрисемейного общения, а отцы же, напротив, более мягкие и заботливые.

Анализ стилей семейного воспитания показал, что у обоих родителей детей с БА достоверно высокие показатели по шкалам «гиперпротекция» и «фобия утраты». У отцов детей с БА, в отличие от отцов здоровых детей, достоверно выше показатели по шкалам «недостаточность обязанностей», «неустойчивость стиля воспитания», «воспитательная неуверенность». У матерей детей с БА показатели по шкалам «потворствование», «расширение сферы родительских чувств», «предпочтение в ребенке детских качеств» достоверно выше, чем в контрольной группе. В семьях здоровых детей у отцов достоверно чаще, чем у матерей, выявляется «гипопротекция», «минимальность санкций», в отличие от семей с детьми с БА. В семьях здоровых детей «воспитательная неуверенность» достоверно выше у матерей, а в семьях детей с БА – у отцов. Полученные данные показывают, что отцы детей, страдающих БА, отличаются воспитательной неуверенностью, а у матерей наблюдаются стойкие воспитательные стереотипы, препятствующие эффективному взаимодействию с ребенком. Полученные данные подчеркивают доминирующую роль матери в семейном функционировании в семьях детей с БА.

Корреляционный анализ полученных данных показал, что тяжесть заболевания детей с БА на достоверном уровне ($p < 0,01$) коррелирует с неадаптивными защитными механизмами у матерей, с установками «ощущение самопожертвования», «исключение внутрисемейных влияний», с показателем «фобия утраты».

На основе факторного анализа были выделены три группы семей с детьми, страдающими БА. В первой группе (28 % семей) важным системообразующим фактором является жесткая система семейного функционирования с преобладанием авторитарной матери. В этой группе наблюдаются низкие показатели интегрированности членов семьи, преобладание неадаптивных стилей психологических защит у обоих родителей с установкой зависимости от семьи. В стилях воспитания у матерей преобладает гиперпротекция на фоне фобии утраты ребенка, а у отцов – воспитательная неуверенность. Наблюдается искаженный образ больного ребенка с тенденцией его инфантилизации у обоих родителей. У родителей, особенно у матерей, отмечается повышенная эмоциональная напряженность, тревожность с высокой концентрацией на проблемах ребенка, что может проявляться в эмоциональной дистанции с ним, подавление воли ребенка, чрезмерная забота о нем, создание безопасности с тенденцией исключения внесемейного общения и уклонения от доверительных, равноправных контактов с ребенком со стороны родителей. Высокая сосредоточенность, особенно у матерей, на здоровье ребенка проявляется в неудовлетворенности родителей результатами лечения, в склонности к нетрадиционным методам лечения, конфликтах с врачами.

Во второй группе (46 % семей) определяющим системообразующим фактором является неустойчивая интегрированность членов семьи, искаженный образ ребенка у одного из родителей, как правило у матери, высокая эмоциональная концентрация на болезни ребенка с тенденцией к высокой зависимости от лечащего врача. У матерей наблюдается неадекватный стиль психологических защит, зависимость от семьи, в отличие от отцов, у которых выражены такие позитивные родительские установки, как партнерские отношения с ребенком, развитие его активности. У обоих родителей выражена гиперпротекция. Выявлено недостаточное понимание потенциальных возможностей ребенка, его интересов и проблем, особенно у матерей, а также ситуативная эмоциональная напряженность и тревожность, связанная с астматическими приступами ребенка. У отцов и матерей этой группы прослеживается тенденция к вмешательству во внутренний мир ребенка, подавление его активности, а также излишняя строгость со стороны родителей в отношении соблюдения режима, выполнения медицинских процедур.

В третьей группе (26 % семей) системообразующим фактором является умеренная интегрированность членов семьи с лидирующей ролью отца. Данная группа характеризуется преобладанием адаптивных стилей психологических защит у обоих родителей, установкой на соблюдение медицинских предписаний. Гиперопека со стороны обоих родителей, тенденция к установлению партнерских отношений с ребенком (со стороны отцов – повышенные требования с использованием санкций) адекватная оценка интеллектуальных и личностных ресурсов ребенка с тенденцией к завышенной оценке возможностей ребенка. Поощрение активности ребенка со стороны родителей, тенденция к оптимальному эмоциональному контакту и уравненным отношениям в системе родитель-ребенок.

Анализ показателей уровня психической дезадаптации и уровня социальной адаптации детей с БА в выделенных нами группах представлен в табл. 2.

Таблица 2

Выраженность показателей уровня психической дезадаптации и социальной адаптации в выделенных группах

Показатель	Группа 1	Группа 2	Группа 3
Количество детей с высоким уровнем психической дезадаптации, %	42	39	36
Количество детей с низким уровнем социальной адаптации, %	33	33	27

Как видно из та. 2, значимых различий в группах выявлено не было, что свидетельствует о том, что причина дезадаптации детей обусловлена не только степенью адекватности системы семейного функционирования, но и рядом других факторов (индивидуально-типологические,

психологические, социальные) что необходимо учитывать в процессе психологической помощи детям с БА.

Выделенные нами группы по степени семейных дисфункций семей с детьми с БА, предполагают разработку дифференцированных методов психологической коррекции для каждой группы. В соответствии с общими принципами групповой психокоррекции выделены четыре стадии: установочная, подготовительная, реконструктивная и закрепляющая [11].

На первой, установочной, стадии перед психологом стоит задача формирования группы как целое, формирование у членов группы положительного настроения на занятие. В занятиях участвовали 2–3 семьи со сходными проблемами. Рекомендуются проведение не больше двух-трех занятий установочной стадии.

Основная цель подготовительной стадии семейной групповой психокоррекции – формирование активности и самостоятельности у всех членов группы с помощью специальных сюжетно-ролевых игр и игр-драматизаций, направленных на снятие эмоционального напряжения у членов группы.

Цель коррекционного блока – установление оптимальных взаимоотношений между всеми участниками психокоррекционного процесса (детьми, родителями и другими членами семьи), а также формирование у членов семьи новых приемов и способов общения и поведения друг с другом.

На данном этапе используются сюжетно-ролевые и проективные психодраматические игры, направленные на коррекцию невербального и вербального компонентов общения, неадаптивных установок. Например, девочке 10 лет с БА средней степени тяжести и с жалобами со стороны родителей на повышенную конфликтность, непослушание, драчливость в школе мы предложили проиграть роль радостной и спокойной девочки. Члены группы воспроизводили конфликтную ситуацию дома, в школе (на уроке, на перемене), а девочка играла роль, противоположную своей стереотипной ригидной роли, сначала без речи, затем на вербальном уровне. После проигрывания всегда проводится обсуждение.

На реконструктивном этапе групповой семейной психокоррекции семей с детьми с БА решаются следующие задачи:

- обучение самостоятельному нахождению нужных форм эмоционального реагирования в сложных конфликтных ситуациях для детей и родителей;
- коррекция неадекватных эмоциональных реакций у членов семьи в процессе общения с ребенком.

Это достигается с помощью психодраматических разыгрываний конфликтов одной из семей. Отцы, матери и дети поочередно меняются ролями. Опыт нашей работы показал, что родители в процессе групповой психологической коррекции успешно осознают имеющиеся пробле-

мы. Например, мать Андрея, 11 лет, страдающего БА средней степени тяжести после занятий с последующим обсуждением заявила психологу: «Я поняла, у моего сына проблемы такие же, как у Веры, отношения между мной и моим мужем очень похожи на их отношения». Эти две семьи относились к первой группе нарушений семейного функционирования. Матери отличались высокой авторитарностью и неадаптивными защитными механизмами. У отцов четко прослеживались неконструктивные стили семейного воспитания при тенденции установления симбиотических связей с ребенком, недооценка их соматического и психического статуса, у детей – аффективная неустойчивость, эгоцентризм. Однако, осознание проблемы еще недостаточно для ее решения. У матери Андрея четко прослеживались негативные эмоциональные установки на мужа и свекровь, что требовало дополнительных занятий с семьей в целом.

Для закрепления результатов психологической коррекции целесообразно давать семьям предписания, указания относительно того, что и как нужно делать в перерывах между занятиями.

В целом структура психокоррекционного процесса является единой для всех родительских групп, однако их содержательная направленность зависит от степени тяжести нарушений семейного функционирования.

Например, для родителей детей первой группы, у которых преобладают неадаптивные защиты, негативно отражающиеся на их поведении, родительских установках и стилях воспитания, необходимо поставить следующие задачи:

- осознание и преодоление неэффективных психологических защит у родителей;

- обучение их эффективным поведенческим стратегиям с целью повышения уровня стрессоустойчивости и создания благоприятного фона для формирования адекватных родительских установок и стилей семейного воспитания.

Решение этих задач возможно при использовании следующих направлений психокоррекционных воздействий:

- формирование рефлексивности у родителей с целью осознания собственного защитного поведения в процессе группового взаимодействия;

- развитие способности находить социальную поддержку между родителями, выстраивать конструктивные межличностные отношения в системе «мать – ребенок – отец»;

- развитие способности преодолевать негативные эмоциональные реакции, возникающие в процессе общения внутри семьи.

Для решения поставленных выше задач с родителями детей первой группы мы проводили групповую психокоррекцию с 2–3 семьями со сходными проблемами в два этапа. На первом этапе непосредственно

работали только с родительскими парами с целью формирования рефлексивности и социальной поддержки, а на втором этапе в системе «родители – ребенок». Для решения поставленных задач на первом этапе родителям предлагались психодрамы, в процессе которых происходило разыгрывание семейных конфликтов с последующим их обсуждением в группе. На последующих занятиях разыгрывались жизненные проблемы конкретных семей, участвующих в занятиях, также с последующим обсуждением. Мы использовали проективное рисование с целью выявления и анализа внутриличностной и межличностной проблематики у членов семьи [11].

Опыт нашей работы показал, что к позитивным результатам групповой семейной психологической коррекции семей с детьми с БА следует отнести следующие детерминанты:

- на когнитивном уровне – появление активного интереса к личностным ресурсам ребенка, его интересам, потребностям с учетом клинических, психологических и возрастных особенностей;
- на эмоциональном уровне – позитивное эмоциональное реагирование родителей на проблему ребенка с установкой сначала понять, почему он так поступил, затем реагировать, эмоционально-теплое отношение к ребенку, его проблемам и интересам;
- на поведенческом уровне – расширение репертуара поведенческих реакций в процессе конфликтных ситуаций;
- на социальном уровне – стремление родителей к сопереживанию не только в системе «родитель – ребенок», но и прародитель, другие члены семьи, организация общения ребенка вне семьи.

Выводы

1. Структурно-функциональный подход к исследованию семей с детьми с БА показал выраженную жесткую систему семейного функционирования, что проявляется в преобладании ригидных установок в распределении семейных ролей, в доминирующей роли матери, в нарушении внутрисемейного общения, в отличие от семей со здоровыми детьми.

2. Стилиевые характеристики психологической защиты родителей детей с БА характеризуются преобладанием неадаптивных стилей у матерей и искажающих стилей у отцов, что проявляется в родительских установках самопожертвования и фобии утраты ребенка и достоверно коррелирует со степенью тяжести заболевания у детей.

3. На основе факторного анализа данных были выделены три группы семей с детьми с БА:

- группа 1 (28 % семей) – жесткая система семейного функционирования с низкой интегрированностью её членов, с преобладанием неадаптивных стилей психологических защит у обоих родителей, с

выраженной гиперпротекцией детей, авторитарностью матерей и воспитательной неуверенностью отцов;

- группа 2 (46 % семей) – неустойчивая интегрированность членов семьи, искаженный образ ребенка, особенно у матери, высокая эмоциональная концентрация на болезни ребенка у обоих родителей, преобладание неадекватных стилей психологических защит у матерей, в отличие от отцов;

- группа 3 (26 % семей) – умеренная интегрированность членов семьи с лидирующей ролью отца, преобладание адаптивных стилей психологических защит у обоих родителей, гиперопека со стороны обоих родителей, тенденция к установлению партнерских отношений с ребенком, завышенная оценка возможностей ребенка, повышенные требования и санкции к ребенку со стороны отцов.

4. Разработаны поэтапные, дифференцированные методы семейной психокоррекции для каждой группы, с учетом когнитивных, эмоциональных и поведенческих компонентов родительства.

Список литературы

1. Баранов А. А., Намазова Л. С., Огородова Л. М., Сидоренко И. В. Бронхиальная астма у детей // Медицинская газета. – 2007. – № 53–54. – URL: <http://www.pediatr-russia.ru/node/131> (дата обращения: 20.08.2015).

2. Беленко Л. В. Бронхиальная астма: влияние обучающих программ на качество жизни больных и сотрудничество с врачом: автореф. дис. ... канд. мед. наук. – М., 2003. – 25 с.

3. Варга А. Я. Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс. – СПб., 2001. – 144 с.

4. Галицына Е. Ю. Особенности личности и психологической защиты детей, страдающих бронхиальной астмой // Педиатр. – 2014. – Т. V. – Вып. 1. – С. 110–117.

5. Галицына Е. Ю. Особенности личности и психологической защиты детей, страдающих бронхиальной астмой // Вестн. СПбГУ. – Сер. 16. – 2015. – Вып. 4. – С. 163–173.

6. Исаев Д. Н. Психосоматические расстройства у детей. Руководство для врачей. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.

7. Кравцова Н. А. Роль детско-родительских отношений в формировании психосоматических нарушений у детей и подростков (динамическая модель психосоматического дизонтогенеза) // Сибирск. психол. журн. – 2005. – № 22. – С. 13.

8. Кудайбергенова С. К. Исследование родительского отношения к детям с ограниченными психическими возможностями: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Алматы, 2009. – 23 с.

9. Куприянов С. Ю. Роль семейных факторов в формировании вариантов нервно-психического механизма патогенеза бронхиальной астмы и их коррекция методом семейной психотерапии: автореф. дис. ... канд. мед. наук. – Л., 1985. – 20 с.

10. Мамайчук И. И. Психология дизонтогенеза и основы психокоррекции. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2000. – 168 с.

11. Мамайчук И. И. Методы психологической помощи детям и подросткам с нарушениями в развитии: учеб. пособие. – СПб.: Эко-Вектор, 2015. – 416 с.

12. Мамайчук И. И., Шабанова Е. В. Учет защитных механизмов личности родителей детей с расстройством аутистического спектра в процессе психологической помощи // Вестн. ЛГУ им. А. С. Пушкина. – 2014. – Вып. 1. – Т. 5. – С. 82–91.
13. Методика PARI (Шефер Е. С., Белл Р. К.; адаптация Нещерет Т. В.) // Психологические тесты / ред. А. А. Карелин. – М., 2001. – Т. 2. – С. 130–143.
14. Недельская С. Н., Раскина Е. В., Акулова Е. Ю Социально-психологическая адаптация детей с бронхиальной астмой к школьному обучению // Здоровье ребенка. – 2013. – № 1. – С. 85–88.
15. Овчарова Р. В. Родительство как психологический феномен: учеб. пособие. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т. – 2006. – 496 с.
16. Роджерс К. Клиент-центрированная психотерапия. – М.: Эксмо-пресс, 2002. – 512 с.
17. Смирнова С. В. Психологические предикторы психосоматической патологии в детском возрасте (на примере бронхиальной астмы) // Теория и практика общественного развития. – 2012. – Вып. 5. – С. 115-117.
18. Тарабрина Н. В. Экспериментально-психологическая методика изучения фрустрационных реакций: метод. рек. – Л.: Изд-во НИПИ им. В. М. Бехтерева, 1984. – 24 с.
19. Туник Е. Е. Психологические защиты. Тестовая методика. – СПб.: Речь, 2010. – 219 с.
20. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. В. Психология и психотерапия семьи. – 4-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 672 с.
21. Bender B. G., & Klinnert M. D. Psychological correlates of asthma severity and treatment outcome in children. // Self-management of asthma. In H. Kotses & A. Harver (Eds.). New York: Marcel Dekker, 1998. P.63-88.
22. Kazak A. E., Segal-Andrews A. M., Johnson K. Pediatric psychology research and practice: A family/systems approach // Roberts M. (ed.). Handbook of pediatric psychology. 2nd ed. New York: Guilford Press, 1995. P. 84–104.
23. Repetti R. L., Taylor S. E., Seeman T. E. Risky families: Family social environments and the mental and physical health of offspring // Psychological Bulletin. 2002. Vol. 128 (2). P. 330–366.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 159.922.7 : 373.5 – 053.6

Е. В. Бахвалова, А. В. Микляева

Адаптация подростков-воспитанников детского дома в условиях массовой школы

В статье рассматриваются проблемы психолого-педагогического сопровождения адаптации подростков – воспитанников детских домов – в условиях массовой школы. На основе данных эмпирического исследования ($n=245$, методика социометрии, Шкала тревожности М. Кондаша, рисунок «Я в школе») раскрываются особенности адаптации таких детей в процессе обучения в смешанных классах. Показано, что для воспитанников детского дома характерно менее благоприятное положение в системе межличностных отношений в смешанном классе, чем для их «семейных» одноклассников. Установлено, что воспитанники детского дома активно проявляют интерес к налаживанию отношений со своими «семейными» сверстниками, что является фактором успешной школьной адаптации воспитанников детского дома. Однако «семейные» подростки, как правило, не выражают заинтересованности в налаживании межличностных контактов с одноклассниками-детдомовцами. В качестве причин асимметричности межличностных отношений в смешанных классах рассматриваются дефицит коммуникативных навыков у подростков из детского дома, негативный образ воспитанников детских домов в сознании педагогов и родителей «семейных» подростков, который они транслируют учащимся, разница в образе жизни «семейных» и детдомовских подростков.

The article is devoted to the problem of psycho-pedagogical support of adaptation of teenagers-occupants of orphanage in conditions of mass education. On the basis of data of empirical research ($n=245$, the methods of sociometry, the Scale of anxiety by M. Kondash, the drawing «I am at school») the peculiarities of adaptation of these children revealed in the process of learning in mixed classes. It was shown that for the children of orphanage to be characterized the less favorable position in the system of interpersonal relations in a mixed class than for their «family» of classmates. It was recorded that the children actively show their interest in the building of relationships with their «family» coevals, which is a factor of the successful school adaptation of orphans. However, many "family" adolescents do not find the important contacts with other children from the orphanage and leave their without mutual consideration. The article indicate several reasons of such psychological and behavioral manifestations, and namely: the deficiency of communicative skills of adolescents from orphanage, negative image of children in orphanages in the minds of teachers and parents «family» teenagers, which they transmit to students, the difference in lifestyle «family» children and orphans.

Ключевые слова: школьная адаптация, школьный класс, смешанный класс, подростки – воспитанники детского дома, межличностные отношения, школьная тревожность.

Key words: school adaptation, school class, mixed class, teenagers-occupants of the orphanage, interpersonal relationships, school anxiety.

В настоящее время в России активно обсуждаются проблемы социальной адаптации детей-сирот, в том числе и тех, которые на данный момент не устроены на воспитание в семьи. Федеральная программа «Россия без сирот» предусматривает целый ряд мер, направленных на содействие социальной адаптации сирот, воспитывающихся в детских домах. Одной из таких мер является включение воспитанников детских домов в образовательный процесс массовых школ, предполагающее создание смешанных по составу классов, в которых они обучаются совместно со своими ровесниками, воспитывающимися в семьях. Подобная форма организации образовательного процесса сегодня получила распространение в различных регионах России, причем наиболее распространенной является практика создания смешанных по составу классов в средней школе.

Опыт работы с такого рода смешанными классами, однако, показывает, что воспитанникам детских домов не всегда удается успешно адаптироваться к обучению в условиях массовой школы. Так, исследованиями подтверждено, что к моменту начала обучения в массовой школе они зачастую не обладают сформированными навыками учебной деятельности, у них отсутствует положительная мотивация к учению [1]. Многие из них с началом обучения в массовой школе сталкиваются с обострением соматических проблем (ослабление иммунитета, хронических заболеваний), проблем, обусловленных психолого-педагогической запущенностью и замедленным темпом когнитивного и личностного развития [7]. Еще одну группу проблем, связанных с течением процесса адаптации воспитанников детского дома к условиям массовой школы, составляет дефицит коммуникативных навыков, осознание которого провоцирует у детдомовцев страх несоответствия новому коллективу сверстников [18].

Отдельный аспект проблемы адаптации подростков связан с вопросом готовности педагогов массовых школ, учащихся и их родителей принимать детей-сирот так же, как детей, воспитывающихся в семьях. В исследованиях [9; 15; 18] убедительно показано, что в основе восприятия учащихся детдомовцев другими субъектами образовательного процесса лежит стигматизация этих детей как особой «непонятной», «неудобной», «неполноценной» группы. В таких условиях вместо решения основной задачи интеграции детдомовцев в образовательное пространство массовой школы, которая заключается в расширении границ их социального опыта, зачастую возникает обратный эффект: воспитанники детского дома получают стойкое негативное представление о жизни за пределами привычного им мира.

Обращает на себя внимание тот факт, что на сегодняшний день особенности адаптации воспитанников детского дома к условиям обучения в массовой школе изучены довольно фрагментарно, несмотря на высокую актуальность данной проблемы для педагогической и психологической практики, связанной с необходимостью решения проблемы интеграции неустроенных в семье детей-сирот в социум. При этом сам феномен школьной адаптации описан достаточно подробно [4; 8; 13 и др.]. Показано, что школьная адаптация является непрерывным процессом, сопровождающим весь период обучения ребенка. «Маркером» успешности школьной адаптации традиционно считается уровень школьной тревожности [13; 17]. Успешность адаптационного процесса определяется широким кругом психологических и социально-психологических факторов. Среди психологических факторов школьной адаптации необходимо, в первую очередь, назвать особенности личности учащихся и характеристики их когнитивной сферы [6; 13 и др.]. К социально-психологическим факторам относится характер отношений, которые складываются между учащимися и другими субъектами образовательного процесса (педагогами, другими учащимися и их родителями) [8; 13 и др.].

О социально-психологической специфике ситуации, в которой протекает школьная адаптация воспитанников детского дома, уже было сказано выше. Анализируя психологические факторы школьной адаптации, отметим, что исследования личностных особенностей воспитанников детских домов [10–12; 14; 16; 19–21 и др.] свидетельствуют о распространенности в данной группе учащихся черт, которые могут препятствовать успешной адаптации к условиям обучения в массовой школе. Среди них необходимо упомянуть дефицит коммуникативных навыков, навыков саморегуляции, низкий уровень рефлексивности. Помимо этого, зачастую отмечается недостаточный уровень развития когнитивных функций, ставящий под сомнение возможность успешного освоения школьной программы. В целом можно сделать о том, что воспитанники детских домов в процессе адаптации к обучению в условиях массовой школы оказываются «в зоне риска». В связи с этим изучение специфики школьной адаптации этой группы учащихся приобретает большое значение.

В соответствии с обозначенной выше проблемой, целью нашего исследования стало изучение особенностей адаптации подростков, воспитывающихся в детском доме, в условиях общеобразовательной школы. Базой исследования послужила средняя общеобразовательная школа МБОУ «СОШ № 3 г. Никольское» Ленинградской области, имеющая многолетний опыт совместного обучения школьников, воспитывающихся в семьях и в условиях детского дома. В исследовании приняли участие учащиеся восьми классов (6–9 класс), в которых подростки-воспитанники детского дома обучаются совместно с детьми, воспитыва-

ющимися в семьях: 246 детей в возрасте 12–15 лет, из них 42 подростки – воспитанники детского дома, 204 – подростки, воспитывающиеся в семьях. В качестве основных методов сбора эмпирических данных в исследовании использовались «Шкала тревожности» М. Кондаша и проективный рисунок «Я в школе», который анализировался по параметрам «мотивация (учебная / коммуникативная)», «характер отношений с учителями», «характер отношений с одноклассниками». Учитывая, что важнейшим фактором школьной адаптации в подростковом возрасте является характер отношения со сверстниками, в качестве дополнительного метода исследования использовался метод социометрии. В процессе обработки данных использовался первичных статистик, корреляционный (r_s Спирмена) и критериальный анализ (t-критерий Спирмена, U-критерий Манна-Уитни).

В табл. 1 представлены результаты исследования уровня школьной тревожности в выборках подростков-воспитанников детских домов и их одноклассников, которые воспитываются в семьях.

Таблица 1

Средние значения показателей тревожности в выборках подростков, воспитывающихся в детском доме (ДД) и в семьях (СД)

Показатели	Средние значения			Значимость различий
	по выборке в целом	в выборке ДД	в выборке СД	
Школьная тревожность	15,59	15,62	15,58	-
Межличностная тревожность	13,68	15,88	13,23	t=2,25 ($\alpha < 0,01$)
Самооценочная тревожность	15,11	16,14	14,89	-
Общий показатель тревожности	44,37	47,62	43,70	t=1,24 ($\alpha < 0,05$)

Представленные результаты свидетельствуют о том, что для подростков, воспитывающихся в детском доме, в целом характерен более высокий уровень тревожности, чем для их «семейных» одноклассников (различия статистически значимы, $t=1,24$, $\alpha < 0,05$). При этом наибольший вклад в показатели тревожности воспитанников детского дома вносят самооценочная тревожность и особенно межличностная тревожность ($t=2,25$, $\alpha < 0,01$), в то время как школьная тревожность (тревожность по поводу учебных дел) для них характерна на том же уровне, что и для их одноклассников, воспитывающихся в семьях. Эти выводы подтверждаются и при уровне анализе показателей тревожности в обеих выборках (табл. 2).

Таблица 2

Уровневое распределение показателей тревожности в выборках подростков, воспитывающихся в детском доме (ДД) и в семьях (СД)

Показатели / Выборки		Уровни тревожности, %				
		Чрезмерное спокойствие	Нормальный	Несколько повышенный	Высокий	Чрезмерно высокий
Школьная тревожность	ДД	11,91	52,37	19,05	14,29	2,38
	СД	3,92	66,19	17,64	8,82	3,43
Самооценочная тревожность	ДД	4,76	57,14	26,19	11,91	-
	СД	8,82	67,16	19,12	4,41	0,98
Межличностная тревожность	ДД	9,52	61,90	4,76	21,44	2,38
	СД	18,14	65,69	12,25	2,94	0,98
Общий показатель тревожности	ДД	9,52	61,90	14,29	14,29	-
	СД	7,84	74,51	15,20	1,96	0,49

Из табл. 2 видно, что воспитанники детских домов чаще, чем их «семейные» одноклассники, характеризуются высоким уровнем межличностной тревожности (высокая межличностная тревожность характерна примерно для четверти воспитанников детского дома против чуть более 3 % в выборке подростков, воспитывающихся в семьях), которая и вносит основной «вклад» в общий показатель тревожности. «Семейные» подростки, в отличие от одноклассников, воспитывающихся в условиях детского дома, склонны занижать значение своего беспокойства по поводу отношений с одноклассниками, в то время как для воспитанников детского дома в большей степени свойственно занижение значимости тревоги, связанной с учебными делами.

Результаты, характеризующие уровень тревожности, позволяют предположить, что наиболее существенным фактором адаптации подростков, воспитывающихся в детском доме, к обучению в массовой школе, является характер их самоотношения и особенно взаимоотношений со сверстниками, в то время как успехи и трудности в собственно ученой деятельности имеют менее существенное значение.

Это предположение нашло подтверждение по результатам анализа проективного рисунка «Я в школе». Рисунки испытуемых подвергались качественному и количественному анализу, причем количественный анализ проводился путем оценки рисунков по параметрам «трудности в отношениях с учителями», «трудности в отношениях с одноклассниками», «учебная мотивация» и «коммуникативная мотивация» по пятибалльной шкале. Надежность и достоверность авторских оценок подтверждалась их сопоставлением с оценками экспертов (n=3). Усредненные оценки приведены в табл. 3.

Таблица 3

*Средние значения показателей школьной адаптации
(на материале анализа проективных рисунков) в выборках
подростков, воспитывающихся в детском доме (ДД) и в семьях (СД)*

Параметры анализа рисунка	Средние значения		
	по выборке в целом	в выборке ДД	в выборке СД
Трудности в отношениях с учителями	3,11	3,43	3,04
Трудности в отношениях с одноклассниками	3,06	3,59	2,99
Учебная мотивация	3,21	2,52	3,35
Коммуникативная мотивация	1,40	1,71	1,33

Отметим, что статистически достоверных различий между группами воспитанников детского дома и их «семейных» одноклассников выявлено не было (U-критерий Манна-Уитни). Тем не менее, приведенные в табл. 3 результаты на уровне выраженных тенденций наглядно демонстрируют, что у подростков, воспитывающихся в детском доме, коммуникативная мотивация посещения школы выражена ярче, чем у их «семейных» одноклассников, тогда как учебная мотивация, напротив, оказывается сравнительно менее значимым фактором школьной жизни. При этом наибольшие трудности подростки-детдомовцы испытывают в отношениях со сверстниками, которые для их «семейных» одноклассников, напротив, более комфортны. Таким образом, можно говорить о том, что на фоне высокой значимости характера межличностных отношений с одноклассниками детдомовцы, посещающие массовую школу, имеют наиболее субъективно значимые трудности именно в сфере межличностного взаимодействия со сверстниками.

Отметим, что трудности в сфере межличностного взаимодействия между подростками, воспитывающимися в детском доме, и их «семейными» одноклассниками, носят вполне объективный характер и проявляются, в частности, в положении подростков в системе межличностных отношений школьных классов. В нашей предыдущей публикации [3] на основе подробного анализа результатов социометрии было показано, что подростки – воспитанники детского дома в среднем имеют благоприятный статус в школьном коллективе в два раза реже, чем подростки, воспитывающиеся в семьях. В частности, благоприятное положение в системе межличностных отношений (статус «любимцев», «предпочитаемых», и «терпимых» [2; 6]) имеют только 23,7 % таких подростков, тогда как для их «семейных» одноклассников благоприятное положение в классе характерно в 48,5 % случаев. При этом однозначно неблагоприятные статусы («нелюбимые», «гонимые») среди подростков-детдомовцев встречаются не чаще, чем среди их «семейных» сверстников, однако они значительно чаще имеют в классе статус «незаметных»

(35,8 % против 16,2 %). Воспитанники детского дома, как правило, образуют в классе сплоченную микрогруппу с ярко выраженными взаимными симпатиями, проявляя при этом интерес к налаживанию отношений с «семейными» одноклассниками, который, однако, в большинстве случаев не встречает взаимности.

Корреляционный анализ (табл. 4) показал, что структура взаимосвязей между показателями, характеризующими уровень школьной адаптации подростков и их положение в системе межличностных отношений в школьном классе, в выборках детдомовцев и их «семейных» одноклассников различаются.

Таблица 4

Взаимосвязи (r_s) между показателями школьной адаптации и положения в системе межличностных отношений: верхняя часть матрицы (белые ячейки) – в выборке подростков, воспитывающихся в детском доме, нижняя часть матрицы (серые ячейки) – в выборке подростков, воспитывающихся в семьях

Показатели	Школьная тревожность	Самооценочная тревожность	Межличностная тревожность	Общий показатель тревожности	Индекс социометрического статуса	Трудности в отношениях с одноклассниками
Школьная тревожность		0,57	0,44	0,82		-0,37
Самооценочная тревожность	0,65		0,58	0,87		
Межличностная тревожность	0,47	0,47		0,80		-0,35
Общий показатель тревожности	0,86	0,85	0,78			
Индекс социометрического статуса						-0,34
Трудности в отношениях с одноклассниками					-0,55	

В обеих выборках наблюдаются тесные положительные взаимосвязи между показателями, характеризующими школьную, межличностную и самооценочную тревожность подростков, что, на наш взгляд, указывает на недостаточную дифференцированность различных аспектов школьной жизни в сознании подростков, склонность к генерализации тревожности, связанной с теми или иными сторонами школьной жизни. Также в обеих выборках выявлены отрицательные взаимосвязи между

индексом социометрического статуса и показателем «трудности в отношениях с одноклассниками», полученным на материале анализа рисунков. Эти взаимосвязи, по всей вероятности, могут быть интерпретированы как свидетельство того, что подростки достаточно точно оценивают свое положение в системе межличностных отношений в школьном классе, которое находит отражение в сюжетных линиях их рисунков.

Описанные взаимосвязи характерны как для выборки подростков-детдомовцев, так и для их «семейных» сверстников. Однако на материале выборки подростков-воспитанников детского дома получены взаимосвязи, которые отсутствуют в выборке подростков, воспитывающихся в семьях. Это положительные взаимосвязи показателя «трудности в отношениях со сверстниками» (и, опосредованно, показателя индекса социометрического статуса) с показателями, характеризующими уровень тревожности школьников, прежде всего, в ее межличностном и самооценочном аспектах. Эти взаимосвязи, на наш взгляд, подтверждают сформулированное выше предположение о большем значении благоприятных межличностных отношений для успешной школьной адаптации подростков-воспитанников детских домов в сравнении с их «семейными» сверстниками.

Таким образом, по результатам исследования можно сделать следующие выводы:

- для подростков – воспитанников детских домов – в целом характерно менее благоприятное течение процесса школьной адаптации в смешанном классе, что проявляется в более высоком уровне тревожности (в сравнении с их «семейными» одноклассниками), особенно в аспекте самооценочной и межличностной тревожности;

- подростки – воспитанники детских домов – чаще, чем их одноклассники, воспитывающиеся в семьях, характеризуются коммуникативной мотивацией посещения школы; при этом для них характерно менее благоприятное положение в системе межличностных отношений в смешанном классе, чем для их «семейных» одноклассников;

- для подростков – воспитанников детского дома – благоприятные отношения со сверстниками являются коррелятом низкого уровня тревожности и, следовательно, фактором позитивной школьной адаптации, в отличие от их «семейных» одноклассников, в адаптации которых роль межличностных отношений в классе не столь существенна.

Подводя итог, отметим, что адаптация подростков, воспитывающихся в детских домах, к условиям обучения в массовой школе зачастую затруднена, причем причина этих затруднений, бесспорно, не ограничивается их положением в системе отношений в школьном классе. Для многих воспитанников детских домов характерны психолого-педагогическая запущенность, несоответствие возрастным нормам развития когнитивной и эмоционально-волевой сферы личности, коммуникативных навыков, что, без сомнения, оказывает негативное влияние на

течение процесса школьной адаптации. Однако результаты проведенного нами исследования позволяют утверждать, что в подростковом возрасте, на который чаще всего и приходится создание такого рода смешанных классов, помимо перечисленных факторов существенное влияние на течение адаптационного процесса начинает оказывать именно характер межличностных отношений с одноклассниками. В частности, наиболее благоприятное развитие процесса адаптации к обучению в массовой школе наблюдается у тех воспитанников детского дома, для которых характерно отсутствие затруднений в общении с одноклассниками и выстраивании отношений с ними.

Опираясь на результаты социометрии, мы можем констатировать, что подростки – воспитанники детских домов проявляют активную заинтересованность в налаживании отношений со своими «семейными» одноклассниками, однако зачастую не получают от них отклика. Подростки, воспитывающиеся в семьях, как правило, не слишком заинтересованы в поддержании отношений со своими одноклассниками-детдомовцами. Для изучения причин подобной асимметрии межличностных отношений в смешанных классах, безусловно, требуется отдельное исследование. Опираясь на опыт работы в смешанных классах, можно предположить, что в числе основных причин такого положения дел окажется, во-первых, негативный образ воспитанников детских домов в сознании педагогов и родителей «семейных» подростков, который они транслируют учащимся. Другой существенной причиной, возможно, станет разница в организации жизни, объективно существующая между воспитанниками детских домов и их «семейными» одноклассниками: режим дня, принятый в детском доме, как правило, не позволяет воспитанникам поддерживать «внешкольные» контакты с одноклассниками. Изучение этих, а также других социально-психологических феноменов, сопровождающих развитие отношений между воспитанниками детских домов и их «семейными» одноклассниками в смешанных классах, даст основания для более рациональной организации психолого-педагогического сопровождения адаптации подростков – воспитанников детских домов в условиях массовой школы.

Список литературы

1. Аникеев М.В., Любимцева Ю.С. Дети-сироты в школе: особенности их социализации и обучения в инклюзивной образовательной среде. – [Электрон. ресурс]. – URL: / firo.ru/wp-content/uploads/2014/04/Anikeev_Lubimceva.doc (дата обращения: 12.03.2016).
2. Балашова И.Г. Изменение социометрического статуса подростков в процессе социализации в учебной группе: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Самара, 1999. – 20 с.
3. Бахвалова Е.В., Микляева А.В. Положение подростков – воспитанников детского дома в школьном классе в условиях массовой школы // Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей: материалы VI Всерос. науч.-практ. конф. – М.: Свист, 2016. – С. 132–144.

4. Благинин А.А., Мамайчук И.И., Истомина И.П., Черевкова Т.Н. Психолого-педагогические характеристики личности учащихся с различным уровнем школьной адаптации // Вестн. Ленингр. гос. ун-та им. А.С. Пушкина. – 2011. – Т. 5. – Вып. 4. – С. 52–62.
5. Благинин А.А., Смирнова М.И., Истомина И.П., Лисин А.В. Ранние признаки нарушения школьной адаптации: кол. моногр. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. гуманит. ун-та, 2010. – 115 с.
6. Волков И.П. Социометрия как метод социальной психологии: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Л., 1968. – 17 с.
7. Волохатова В., Трушина М., Болмосова Ю. Мир, которому я нужен. Социальная адаптация детей-сирот // Управление школой. – 2007. – № 13.
8. Григорьева М.В. Метасистемный анализ школьной адаптации // Изв. Саратовского ун-та. Новая серия. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2008. – Т. 8. – № 2. – С. 76–81.
9. Данилина М. Сироты в школе: сложный процесс социальной и психологической реабилитации // Директор школы. – 2004. – № 5. – С. 43–49.
10. Дубровина И.В., Рузская А.Г. Психическое развитие воспитанников детского дома. – М.: Просвещение. 2005. – 157 с.
11. Исакова О. Е. Дети-сироты: формирование коммуникативной компетентности // Соц. педагогика. – 2010. – № 3. – С. 64–71.
12. Конева О.Б. Психология развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы // Теоретическая, экспериментальная и практическая психология: сб. науч. тр. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2006. – Т. 5. – С. 301–316.
13. Литвиненко Н.В. Социально-психологическая адаптация школьников в критические периоды развития (индивидуально-типологический подход). – М.: Сфера, 2007. – 350 с.
14. Медведев Д.А., Гребенникова Е.А. Онтогенез внутреннего мира подростков-сирот, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters). – [Электрон. ресурс]. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2011/1663.htm>
15. Ослон В.Н., Шульга Т.И. Дети-сироты в образовательном пространстве // Детский дом. – 2012. – № 3.
16. Прихожан А.М. Толстых Н.Н. Психология сиротства. – СПб.: Питер, 2005. – 400 с.
17. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М.; Воронеж: МОДЭК, 2000. – 304 с.
18. Романова Е.С., Рябова И.В., Овчаренко Л.Ю., Абушкин Б.М., К вопросу о социальном партнерстве в межведомственном взаимодействии в отношении учащихся при их переходе из специальных образовательных учреждений в массовую школу // Системная психология и социология. – 2013. – № 8. – [Электрон. ресурс]. – URL: http://www.systempsychology.ru/journal/2013_8/156-romanova-es-ryabova-iv-ovcharenko-lyu-abushkin-bm-k-voprosu-o-socialnom-partnerstve-v-mezhvedomstvennom-vzaimodeystvii-v-otnoshenii-uchaschihsya-pri-ih-perehode-iz-specialnyh-obrazovatelnyh.html (дата обращения: 12.03.2016).
19. Родина Н. К. Современные психолого-педагогические исследования о проблемах развития воспитанников закрытых образовательных учреждений // Интеграция образования. – 2004. – № 4. – С. 99–102.
20. Чупрова М. Дети-сироты: психологические особенности развития // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 10. – С. 11–15.
21. Шипицына Л. М. Психология детей-сирот. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2005. – 627 с.

**Л. В. Мамедова, Ю. Э. Гудков,
А. А. Сергиевич, П. П. Хороших**

Когнитивные стили: современные аспекты исследований

В статье рассматриваются основные исследования, посвященные проблеме когнитивных стилей. Авторы статьи отмечают, что существуют основные противоречия в изучении когнитивных стилей, которые рассматриваются большинством ученых без учета всего их диапазона. Такой избирательный подход ведет к размытию истинных результатов исследований и становится причиной появления существенных противоречий в работах различных авторов. В статье поднимается вопрос об использовании различного методологического материала, поэтому результаты исследований, направленные на изучение одной и той же области, не коррелируют друг с другом. В итоге авторы статьи выдвигают мнение, что только комплексное изучение когнитивных стилей может стать основой действительно глубокого и целостного изучения и понимания данной области психологической науки.

The article deals with the main studies, devoted to the problem of cognitive styles. It was marked by the authors, that there are some common contradictions in studying of this question. Most scientists investigate cognitive styles in the context of one or two cognitive styles, not taking into consideration all range of this scientific area. This selective approach is the reason of blurring the borders of studies, and comes to the appearing of significant contradictions in works of different scientists. More than that authors bring up a problem of methods, used in different studies. Using of different methodological material is the reason of the fact that results given by studying one scientific area, does not correlate with each other. From the above problems, authors of the article put forward an opinion, that only complex study of cognitive styles, which will take into consideration all range of this area, can really be a basis of wide and full study of this field of physiological science.

Ключевые слова: дифференциальная психология, индивид, когнитивный стиль, полнезависимость / полезависимость.

Key words: differential psychology, individual, cognitive style, independence/dependence.

Исследование когнитивных стилей как отдельное направление дифференциальной психологии получило свое развитие в 60-е гг. XX в. Однако в настоящее время возникла проблема унификации различных подходов к этому вопросу. Как отмечают некоторые исследователи, впервые на когнитивные стили как на один из теоретических конструктов и возможный предмет эмпирических исследований было обращено внимание во второй половине XX в. Несмотря на это, в некоторых работах указывается что впервые понятие «когнитивный стиль» (КС) было употреблено в работах А. Адлера, где КС трактовался как особая совокупность индивидуальных познавательных процессов, определяющих

использование различных исследовательских стратегий [1]. В дальнейшем Г. Олпорт рассматривает КС как средства и способы получения цели, т. е. как интегральную систему личности инструментального порядка [10]. Работы А. Адлера и Г. Олпорта стали основой для смещения траектории с вопросов общей психологии развития к учету индивидуальных психологических отличий. М.А. Холодная, рассматривая общую проблематику становления стилевого подхода, отмечает появление и введение в психологическую науку термина «стиль», что позволило констатировать сам факт наличия различных индивидуальных отличий каждого индивида, которые более не считались случайными ошибками и неточностями психологических исследований [8; 15].

Однако существует другая позиция, сторонники которой считают, что гипотетическим конструктом КС становятся лишь в 60-е гг. На этот процесс повлияло развитие когнитивной психологии. В рамках данного направления в анализ познавательных явлений и процессов включался конструкт «познавательной структуры». Именно эту роль и играли когнитивные стили.

В настоящее время когнитивные стили трактуются как особая форма проявления общего интеллекта. Однако можно заметить, что во многих работах конца 80-х – начала 90-х гг. наблюдается гиперболизация термина «стиль». В результате когнитивный стиль стал рассматриваться как глобальное образование, проявляющееся сходным образом в познании, поведении, общении и профессиональной деятельности. На наш взгляд, большинство из данных исследований носят больше прикладной, нежели теоретический характер и становятся причиной размывания границ в области исследования когнитивных стилей. Мы считаем, что понятие «когнитивный стиль» следует воспринимать в первую очередь как индивидуальные различия в процессе переработки информации, а также как типы людей в зависимости от особенностей организации их когнитивной сферы.

На сегодняшний день большинством исследователей выделяется около 15–20 различных когнитивных стилей. Но существует проблема в построении их единой систематизации. Это связано с тем, что последние исследования основываются на создании комплексных когнитивных стилей, образованных при слиянии нескольких сходных когнитивных стилей. Большинство ученых в настоящий момент ссылаются на двухмерную матрицу когнитивных стилей, предложенную Nosal [2; 28]. Данная матрица позволяет соотнести феноменологию когнитивных стилей как с теорией переработки информации, так и с теориями способностей. Но несмотря на наличие подобной классификации, в большинстве эмпирических исследований изучаются не все когнитивные стили, а лишь отдельные характеристики.

Говоря о возможности структурирования когнитивных стилей, необходимо отметить их модель, предложенную Б. Эрман и Б.Л. Ливер [22].

Данная модель построена на основе двух конструктов высшего порядка – «синопсис – экстазия». Как отмечает И.Л. Жирнова, данные конструкты можно понимать как биполярные явления, которые, с одной стороны, отражают целостный процесс, а с другой – отдельные ее элементы [6; 16]. На основе разграничения данных массивов с каждым из них соотносятся определенные параметры когнитивных стилей, которые были заимствованы авторами из уже известных работ исследователей. Стоит также отметить, что система, предложенная М. Эрманом и Б.Л. Ливер, в большей степени направлена на степень осознанности контролируемого обучения. Как указывают исследователи [5], данная модель носит больше прикладной характер, позволяя выявить информацию по изучению языков и о студентах, которые изучают иностранные языки. Данная модель была апробирована на студентах групп иностранных языков и позволила выявить особенности каждого из входящих в ее структуру компонентов. Плюсом данной модели можно считать также и то, что входящие в ее структуру компоненты могут комбинироваться в различных вариациях, что позволяет создавать различные виды комбинаций в единой системе.

Важно обратиться к вопросу о современных исследованиях когнитивных стилей. В последнее время опубликовано много работ, посвященных изучению взаимосвязи когнитивных стилей с различными свойствами личности. Исследование конформных реакций у людей, относящихся к разным полюсам «полезависимости», показало, что полезависимые испытуемые проявляют большее количество конформных реакций. Однако в этом исследовании было отмечено, что различия в уровне конформности могут проявляться только в ситуации реального взаимодействия с другим индивидом. Тем не менее данные, полученные в ходе эксперимента Т. Dowd и Shauna L. Clen, свидетельствуют об отсутствии какой-либо значительной связи между способностью к эмпатии и полнезависимостью [12; 20]. Авторы отмечают в своей работе, что люди, независимо от принадлежности к одному из полюсов, способны к хорошему пониманию другого человека.

Исследования, посвященные изучению связи полезависимости с тревожностью, также имеют достаточно большой уровень противоречий. В работах Г. Виткина было отмечено, что полезависимые люди обладают более слабым поведенческим контролем, а также являются носителями менее отработанных защитных механизмов [30]. Вследствие этого Г. Виткин делает вывод, что полезависимые индивиды должны проявлять большую тревожность, чем полнезависимые. Исследования Г. Виткина могут быть подтверждены данными, полученными М.А. Cohen и D.C. Dennett, которые свидетельствуют о том, что в условиях сенсорной изоляции у полезависимых индивидов наблюдается тревожность, а у полнезависимых – гнев с тревогой [19]. Но следует отметить, что, по мнению М.В. Miller, значимая связь между полнезависимостью и тре-

возможностью отсутствует [14; 27]. Основываясь на расхождении эмпирических данных, Т. А. Adebisi с коллегами решил учесть уровень интеллекта как решающий показатель зависимости тревожности и полнезависимости [17]. В ходе обработки полученных в ходе исследования данных учитывалась тревожность, выявленная с применением опросника Спилбергера, а также полнезависимость, определенная с помощью теста «Замаскированные фигуры». Результаты показали отсутствие значимых связей как для ситуативной, так и для личностной тревожности. В работе L.V. Artishcheva был использован другой методологический материал [18]. Тревожность у студентов-психологов он определял по частоте пульса, а для изучения показателя полнезависимости использовал тест «Рамка и стержень». Исследование дало качественно новые данные. Было выявлено, что полнезависимость соответствует среднему уровню тревожности. Группа испытуемых с полнезависимым стилем обладала как низкими, так и высокими показателями тревожности. Было также определено, что полнезависимые лица имеют общую предрасположенность к тревожности в ситуации оценки социальных качеств.

Были также предприняты попытки сравнить показатели полнезависимости и полнезависимости с результатами различных многофакторных методик. Наиболее полное сравнение провела М. Kozhevnikova, сравнив данные полнезависимости с MMPI [25]. Значимые различия были обнаружены лишь по шкале *F*, где полнезависимые лица демонстрировали более высокие значения в сравнении с полнезависимыми индивидами. Важно также отметить, что в данном исследовании подтвердилась точка зрения, что между полнезависимостью и тревожностью отсутствует какая-либо существенная связь.

S. Frederick в своих работах помимо исследования полнезависимости обращается также и к другому когнитивному стилю – понятийной дифференцированности [23]. Его исследования также находятся в русле сравнения когнитивных стилей и различных свойств личности. Для выявления личностных свойств был использован 16-факторный опросник Кеттелла. Измерение степени понятийной дифференцированности происходило по методике сортировки объектов Гарднера. Автором отмечена значительная положительная связь между высокой понятийной дифференцированностью и интроверсией. Однако при сопоставительном анализе данного когнитивного стиля с другими методиками определения интроверсии данная связь не прослеживается. В работе приводится очень важное пояснение, что различные показатели, используемые как равнозначные для измерения полнезависимости, на самом деле отражают разные личностные особенности.

В последнее время получило широкое развитие исследование когнитивных стилей в области педагогики. Однако стоит отметить, что данные исследования, как правило, посвящены не комплексному исследованию когнитивных стилей, а лишь полнезависимости и понятийной

дифференцированности. Данные, полученные в ходе эксперимента R. E. Mayer и L. J. Massa, свидетельствуют о прямой положительной связи полнезависимости с креативностью [11; 26]. Стоит также отметить, что понятийная дифференцированность связана с креативностью криволинейной зависимостью. Вследствие этого высокая продуктивность дивергентного мышления соответствует высокому и низкому значению понятийной дифференцированности. Авторы также интересовались вопросом о взаимосвязи когнитивных стилей и уровня интеллекта. В отличие от предыдущих экспериментов, полнезависимость определялась не классической методикой «Замаскированные фигуры», а методикой «АКТ-70», рассчитанной на проведение групповых исследований. Уровень интеллекта определялся батареей тестов Векслера. Однако были обнаружены значимые связи уровня интеллекта лишь с количеством правильных решений и общей продуктивностью. Также полнезависимость тесно коррелирует с уровнем вербального интеллекта, хотя изначально можно было предположить наличие высокой корреляции с невербальным интеллектом. При сопоставлении показателей понятийной дифференцированности и интеллекта было обнаружено почти полное отсутствие связи между ними. Это позволяет сделать вывод о том, что понятийная дифференцированность обладает большой автономией от уровня интеллекта. Авторы отмечают о отрицательной связи между понятийной дифференцированностью и вербальным интеллектом.

Большое количество эмпирического материала касается изучения проблемы влияния когнитивного стиля на успешность обучения. Значительная часть всех работ связана с изучением полнезависимости различных групп обучающихся. K. Pezdek и S. Lam в своих трудах отмечают обнаруженную в ходе обработки полученных эмпирических данных положительную связь между полнезависимостью, креативностью и академической успеваемостью [29]. Эти данные подтверждаются также в работах L. Henry Roediger III, M. A. Pyc, которые отмечают, что большое количество респондентов с высшим образованием являются представителями полнезависимого когнитивного стиля [13; 24]. По мнению авторов, обучение способствует развитию полнезависимого стиля мышления и восприятия. Авторский подход в данной проблематике развил J. Dunlosky с коллегами [21]. Он сравнивал проявление когнитивных стилей полнезависимости и понятийной дифференцированности с индивидуальными особенностями конспектирования учебного материала. В анализе конспектов учебного материала учитывалось общее количество слов в конспекте, сложные предложения, сокращенные слова, синонимы, перефразы и т. п. Было замечено, что полнезависимость и высокая понятийная дифференцированность оказывают положительное влияние на академическую успеваемость. Был сделан вывод о том, что способность к срочной переработке информации при конспектировании лекции или научной литературы можно считать одним из факторов академиче-

ской успеваемости в вузе. Этот фактор связан с высоким уровнем полне-независимости.

В настоящее время «когнитивный стиль» воспринимается как междисциплинарная область. Большое количество исследователей обращают внимание на связь когнитивных стилей и языка. Н.В. Болотина в своих исследованиях поднимает вопрос о когнитивном стиле языковой личности. Развитие данного направления можно связать с развитием антропоцентрического подхода в современном гуманитарном знании, а также появлением когнитивно-дискурсивной парадигмы в психолингвистическом анализе текста. Согласно данному подходу, когнитивный стиль языковой личности можно рассматривать как на этапе восприятия и интерпретации текста, так и на этапе текстообразования [3]. Однако методология исследования когнитивных стилей в данном направлении связана с коммуникативной стилистикой текста, теорией языковых ассоциаций и теорией смыслового развертывания текста. Однако мы считаем, что использование неспецифического методологического аппарата ведет к искажению понимания когнитивного стиля. Более полный и точный подход в исследовании когнитивных стилей и языковой деятельности представлен в работе В.Н. Зайцевой. Исследование было посвящено анализу взаимосвязи такого когнитивного стиля, как «конкретная / абстрактная концептуализация» с языком [7]. В работе анализируется методика проведения исследования данного когнитивного стиля с учетом уровня абстрагирования на языковом уровне. Автор приходит к выводу, что любая человеческая деятельность находит свое отражение в языке и может быть таким образом исследована. Ценность этой работы именно в точности методики исследования данного когнитивного стиля.

Помимо исследований, связанных с конкретно психологическим знанием, а также с прикладными вопросами когнитивной науки, большое значение имеет изучение самой природы когнитивных стилей. Это направление исследований связано с психофизиологией и развивается на стыке междисциплинарного взаимодействия. Важным теоретическим и эмпирическим базисом для дальнейших исследований в данном направлении можно считать работы профессора Э. Голдберга [4]. Он исследовал когнитивные стили с точки зрения нейропсихологической теории, а также функциональной организации коры головного мозга. Большое значение в работах Э. Голдберга также уделяется и гендерному аспекту. В основе методологического аппарата, используемого автором, лежит разработанный им тест когнитивной склонности (Cognitive Bias Test – СBT). Стоит также отметить, что в эксперименте принимали участие пациенты с изолированными повреждениями левой лобной доли или правой лобной доли, мужчины и женщины. Яркая выраженность полнезависимого поведения у мужчин наблюдалась в случае повреждения правой лобной доли. Полнезависимое поведение было характерно

для пациентов с повреждением левой лобной доли головного мозга. Обращаясь к анализу полученных данных у женщин, автор приходит к выводу, что повреждение лобных долей у женского пола вне зависимости от локализации приводит к проявлению крайне полезависимого поведения. Э. Голдберг предполагает, что данные исследования помогут преобразовать нейропсихологию как науку чисто эмпирической сферы в полноценную науку теоретических дисциплин. Изучение когнитивных различий между полами, по мнению автора, также одна из ключевых задач современной нейропсихологии.

Стоит отметить, что в настоящее время всё больше работ обращено к области изучения когнитивных стилей в структуре патопсихологических механизмов. Работа Е.Л. Коробовой охватывает исследование когнитивных стилей у больных шизофренией [9]. Автор исследует особенности когнитивных стилей у больных шизофренией: полезависимость/полenezависимость, узкий/широкий диапазон эквивалентности, ригидный/гибкий познавательный контроль, импульсивность/рефлексивность. Широкий охват когнитивных стилей обеспечил использование большого количества методик исследования. Анализ результатов свидетельствует о значительных нарушениях механизма произвольного интеллектуального контроля. Стилиевые показатели подвергались анализу с учетом феномена расщепления полюсов когнитивных стилей.

Подводя итог, можно сказать, что современные исследования когнитивных стилей – одно из перспективных направлений психологии. Однако существует большое количество нерешенных вопросов, связанных с данной областью исследования. Одна из ключевых проблем – это «узость» восприятия когнитивных стилей. Большинство эмпирического материала основано на изучении лишь отдельного когнитивного стиля – «полезависимость/полenezависимость». Однако для создания полноценной картины влияния когнитивных стилей на различные личностные факторы следует учитывать комплекс когнитивных стилей в целом. Изучение лишь отдельных компонентов на влияние комплексных структур психики ведет к получению результатов с низким уровнем достоверности. Например, при сопоставлении полenezависимости и свойств личности не прослеживается четкая связь между ними. Однако взаимосвязь выявляется при сравнении этого параметра с уровнем интеллекта. По нашему мнению, для полного и глубокого понимания такой области психологических знаний, как когнитивные стили, необходимо проводить исследования индивидов по всему диапазону когнитивных стилей, что позволит составить полноценную картину этого явления.

Методологический аппарат, используемый во время проведения экспериментов, также является спорным, так как не учитывает многих моментов, выявляемых во время исследования, например, феномен расщепления когнитивных стилей. Многими авторами отмечено, что чем

больше различаются методы определения свойств личности и когнитивного стиля, сопоставляемого с ним, тем менее вероятна связь между ними. Также методики, используемые авторами, позволяют получить лишь узконаправленные данные, которые сложно в дальнейшем использовать для построения теоретического базиса. Наиболее перспективными в области когнитивной науки являются междисциплинарные исследования, особенно в области нейропсихологии и патопсихологии.

Когнитивный стиль – это способ переработки информации, и, следовательно, проявление его более ярко наблюдается в действии, нежели в рефлексии. Поэтому мы считаем, что требуется пересмотреть методологический материал, используемый в исследованиях и расширить диапазон изучаемых когнитивных стилей.

Список литературы

1. Адлер А. Индивидуальная психология как путь к познанию и самопознанию человека. – Киев: Наука жить, 1997.
2. Алексапольский А. А. Взаимосвязь когнитивного стиля «Полезависимость-полнезависимость» с механизмами психологической защиты и стратегиями совладания // Вестн. КГУ им. Н.А. Некрасова: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2007. – №4. – С. 145–152.
3. Болотнова Н. С. К вопросу о понятии «Когнитивный стиль языковой личности» // Вестн. ТГПУ. – 2012. – №10 (125). – С. 164–168.
4. Голдберг Э. Управляющий мозг: лобные доли, лидерство и цивилизация / пер. с англ. Д. Бугакова. – М.: Смысл, 2003.
5. Жирнова И. Л. Выявление когнитивных стилей студентов, изучающих иностранные языки // Среднее профессиональное образование. – 2011. – №6. – С. 55–56.
6. Жирнова И. Л. Модель структуры и видов когнитивных стилей Эрман-Ливер // Учен. зап. Курского гос. ун-та. – 2011. – №2 (18). – С. 217–224.
7. Зайцева В. Ю. Взаимосвязь когнитивного стиля «Конкретная / абстрактная концептуализация» с языком // КубГАУ – Scientific Journal of KubSAU. 2012. – № 76. – С. 1094–1103.
8. Каменских Д.В. Дихотомия «Интегральность – дифференциальность» как сквозная характеристика когнитивного стиля // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 1–2. – С. 200–203.
9. Коробова Е. Л. Когнитивные стили у больных шизофренией // Изв. РГПУ им. А.И. Герцена. – 2007. – №33. – С. 23–27.
10. Олпорт Г. Личность в психологии. – М.: «КСП+»; СПб.: Ювента, (при участии психологического центра «Ленато», СПб), 1998.
11. Порфирьева Н. М. Гармоничный когнитивный стиль как оперирование словесно-логическими и образными компонентами мышления // Изв. РГПУ им. А.И. Герцена. – 2011. – № 129.
12. Прохорова М. В., Терегулова А. Д. Диагностика адапторско-инноваторского когнитивного стиля // Вестн. ННГУ. – 2014. – № 2-1. – С. 400–406.
13. Сагалакова О. А., Труевцев Д. В. Когнитивные стили при склонности к расстройствам пищевого поведения // Вектор науки Тольяттинск. гос. ун-та. Сер. Педагогика, психология. – 2011. – № 4. – С. 249–254.

14. Сегеда Т. А. Дифференцированное обучение школьников на основе вариантов когнитивных стилей // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2011. – № 4. – С. 33–37.
15. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004.
16. Черенкова Б. В. Индивидуальный стиль деятельности и когнитивные стратегии изучения иностранного языка // Изв. ВГПУ. – 2009. – № 01. – С. 160–163.
17. Adebisi T. A. Effects of Cognitive Styles and Understanding of Concept on Achievements of Students in Secondary School Physics Practical// Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS). – 2015. V. 6, № 2. С. 123-127.
18. Artishcheva L.V. Mental State Image of People with Various Poles of Cognitive Styles// Adv. Environ. Biol. 2014. V. 8, №13. С. 349–353.
19. Cohen M.A., Dennett D.C. Consciousness cannot be separated from function // Trends Cogn. Sci. 2011. V. 15, №. 8. С. 358–364.
20. Down T., Shauna L. Clen. Specialty practice of cognitive and behavioral psychology//Professional psychology: Research and Practice. 2010. V. 41, № 1. С. 89–95.
21. Dunlosky J., Katherine A. Rawson, Elizabeth J. Marsh, Mitchell J. Nathan, Daniel T. Willingham. Improving Students' Learning With Effective Learning Techniques: Promising Directions From Cognitive and Educational Psychology// Psychological Science in the Public Interest. 2013. V. 14, № 1. С. 4–58.
22. Ehrman M.E., Leaver B.L. Cognitive styles in the service of language learning // Sistem. 2003. № 31. P. 393–415.
23. Frederick S. Cognitive Reflection and Decision Making// Journal of Economic Perspectives. 2005. № 19. С. 5–42.
24. Henry L. Roediger III, M. A. Pyc. Inexpensive techniques to improve education: Applying cognitive psychology to enhance educational practice. //Journal of Applied Research in Memory and Cognition. 2012. № 1. С. 242–248.
25. Kozhevnikova M. Cognitive Styles in the Context of Modern Psychology: Toward an Integrated Framework of Cognitive Style// Psychological Bulletin. 2014. V. 133, № 3. С. 464–481.
26. Mayer R. E., Massa L. J. Three Facets of Visual and Verbal Learners: Cognitive Ability, Cognitive Style, and Learning Preference // Journal of Educational Psychology. 2003. V. 95, № 4. С. 833-846.
27. Miller M.B. Individual differences in cognitive style and strategy predict similarities in the patterns of brain activity between individuals// NeuroImage. 2011. № 12. P. 34–45.
28. Nosal C. S. Psychologiczne modele umyslu [Psychological models of mind]. Poland: PWN, 1990.
29. Pezdek K., Lam S. What research paradigms have cognitive psychologists used to study “False memory,” and what are the implications of these choices?// Consciousness and Cognition. 2007. № 16. С. 2–17.
30. Witkin H.A. Cognitive styles: Essence and Origins. Field dependence and field independence. N.Y.: USA Press, 1982.

Спектр металогичности дискурса субъекта и его изменения в психолингвистической психодинамической психотерапии

В статье рассмотрены особенности дискурса субъекта и его бессознательные механизмы, что позволяет прогнозировать результаты психотерапевтической помощи и верифицировать знание, полученное при помощи психоаналитического исследования.

Рассматриваются бессознательные механизмы символизации внутреннего опыта субъекта и представлены эмпирические результаты реализации психолингвистического подхода к анализу функционирования субъекта в психодинамической психотерапии. Описывается созданная для целей исследования методика, выявляющая спектр металогичности дискурса субъекта, и результаты исследования изменений в дискурсе тропеического состава вследствие применения психотерапевтических процедур.

Показано, как с увеличением металогичности дискурса субъекта менее выраженными становятся акцентуированные черты его характера.

Сделан вывод, что коэффициент спектра металогичности дискурса можно использовать как объективный показатель эффективности психотерапевтической помощи.

The article represents a psychological research of personal discursive peculiarities and its' unconscious mechanisms. It allows to predict results of psychological assistance and to verify the knowledge gained with the help of psychoanalytic investigation.

The unconscious mechanisms of symbolization of internal personal experience are presented according to the empirical results of psycholinguistic approach to analysis of subject's functioning in psychodynamic psychotherapy. The test, which has been created for purposes of research, enables to identify the range and transformation of personal metalogical discourse. The results of investigation of changes in composition of tropes in personal discourse as an issue of psychotherapeutic treatment are described.

It has been proved that the rising of personal metalogical discourse decreases the extent of accentuated features of personality. In conclusion a feasibility of range and transformation coefficient of personal metalogical discourse is described as an objective indicator of the effectiveness of psychotherapeutic treatment.

Ключевые слова: бессознательное, субъект, защитные механизмы, психосемиотика, психолингвистика, семиозис, артикуляция, лингвистический троп, дискурс, психотерапия.

Key words: unconsciousness, semiosis, articulation, linguistic trope, typology, psycholinguistics, psychotherapy.

Развиваясь и эволюционируя из-за необходимости адаптации своих теоретических положений и практических техник и процедур к стремительно меняющимся социально-культурным условиям жизни современного человека, психодинамическая психотерапия вынуждена вбирать в себя новые подходы к исследованию неосознаваемой психики, опираясь на пограничные ей области знания, такие как языкознание и теория языка, философская антропология и культурология, семиотика и психолингвистика. В связи с тем, что основным орудием психоаналитически ориентированного психотерапевта является речь, дискурс, а внутренний мир его анализанта репрезентируется с помощью вербальных, а иногда и невербальных, языковых средств, на данный момент актуальным является создание психодиагностического аппарата, основанного на смежных с психологией позициях психолингвистики и психосемиотики и учитывающего вышеобозначенные условия. Также не теряющим своей актуальности перед исследователем глубинных основ человеческого существа стоит вопрос верификации полученных при помощи психоаналитических практик, техник и процедур данных о механизмах и процессах, опосредующих психическую активность субъекта.

О психолингвистических и лингвистических методах психологического исследования внутренней субъективной реальности личности и механизмов ее конституирования говорили отечественные и зарубежные семиотики и психолингвисты, такие как А.А. Леонтьев и А.С. Лурия, Дж. Миллер и Н. Хомский и многие другие. Значение культуры и языковых средств, задействованных в реализации бессознательных механизмов функционирования субъекта, акцентируются работами глубинных психологов, таких как Ж. Делез и Ю. Кристева, Ж. Лакан и З. Фрейд, и представителями других направлений в рамках психодинамических концепций, а также современными отечественными исследователями, освещающими различные аспекты психосемиотического направления в психологии субъекта и психотерапии, такими как Г.А. Глотова и Н.Ф. Калина. Субъектный подход, исследующий феноменологию активного самопонимания субъектом себя и своего жизненного пути в различных аспектах человеческого бытия, и особенно – в сфере психотерапевтического взаимодействия субъекта с другим и самим собой, представлен работами В. В. Знакова и его последователей.

В.В. Знаков как представитель субъектного подхода в психологии считает, что изменения, инициируемые человеком как активным субъектом в самом себе в психотерапевтическом взаимодействии с аналитиком, связаны с активностью, проявляемой им в процессе самопонимания. «В современных направлениях психотерапии понятие

самопонимания используется для того, чтобы обозначить осознание клиентом недостаточно адаптивных моделей межличностных взаимодействий... Самопонимание определяется через континуум от простого узнавания проблемной зоны до глубокого понимания источников паттернов. ... Глубокое понимание возникает, когда клиент приходит к тому, чтобы понять интерперсональные истоки своих желаний и реакций» [3, . 222]. Также он считает, что «психоаналитическое направление рассматривает самопонимание как важнейший фактор, позволяющий субъекту изменяться в процессе взаимодействия с психоаналитиком. Понимание человеком своих подавленных чувств, желаний, ведущее к личностной интеграции, противопоставляется механизмам защиты, в первую очередь рационализации и интеллектуализации» [3, с. 221].

3. Фрейд как создатель психоаналитической техники действительно акцентирует факт совпадения психоаналитической клинической практики с этической позицией аналитика, которая заключается в принципиальном невмешательстве в ассоциативный процесс анализируемого, где интерпретация аналитика призвана не навязать определенный смысловой контекст высказываниям клиента, а только стимулирует преодоление остановок и пауз в самом ассоциативном процессе, совершаемом клиентом свободно и самостоятельно. Развивая эту этическую и методологическую позицию, Ж. Лакан, активно внедрявший семиотические и лингвистические методы анализа дискурса анализируемого, привносит в психоаналитическую теорию и практику термин «анализант», фиксирующий позицию клиента как самосозидающего себя и свою историю субъекта, где функция аналитика заключается в профессиональной технической помощи в продвижении самопознания себя субъектом посредством обеспечения контакта с вытесненными аспектами его опыта и «переводом» содержаний бессознательного на язык осознаваемых субъектом ценностей и смыслов, что позволяет инициировать субъектную позицию анализируемого в отношении своего симптома или психологической трудности и признать себя в качестве автора, ответственного за их наличие и производимую ими вторичную бессознательную выгоду от страдания.

Исследователь проблемы языка и субъекта Н.Ф. Калина, являющаяся создателем направления лингвистической психотерапии, считает, что психическая активность субъекта взаимно детерминирована лингвистическими характеристиками и способностью к структурированию и пользованию речью. Она акцентирует внимание на том, что модификация параметров внутренней субъективной реальности анализанта при взаимодействии с аналитиком происходит в процессе взаимообмена и

взаимообогащения их дискурсов. В ситуации оказания психотерапевтической помощи происходит метаморфоза ценностно-смысловой сферы анализанта вследствие того, что аналитик реализует профессиональную способность быть «пансемиотическим субъектом» благодаря профессиональной и личностной способности организовывать психотерапевтический процесс лингвистически таким образом, который подразумевает контроль над артикуляцией и означиванием аспектов внутреннего мира анализанта посредством подбора соответствующих означающих. Она считает, что: «Пансемиотический субъект не только обладает системой правильных и точных вербальных репрезентаций собственного опыта, но и умеет изменять свойственные другим неадекватные представления о реальности, применяя эффективные стратегии и тактики речевого взаимодействия. Он преобразует субъективную психическую реальность, изменяя описания этой реальности и связанные с ней значения и смыслы. Такой психотерапевтический семиозис (процесс порождения и изменения значений в семиотической системе) может осуществляться как интуитивно (так называемые трансовые техники), так и сознательно, на основе отрефлексированных принципов и правил» [3, с. 124].

В рамках исследования, опирающегося на вышеобозначенные положения, были изучены параметры психолингвистического анализа функционирования субъекта в психодинамической психотерапии [9], результаты которого позволили сформулировать соответствующую концепцию, а также обнаружить и определить механизмы, опосредующие бессознательный семиозис субъекта. В результате мы получили возможность эксплицировать психолингвистические особенности функционирования субъекта психической активности, которые показывают, что тип функционирования субъектности, как и тип психологического затруднения, наблюдающийся вследствие дисфункции механизмов, обеспечивающих данное функционирование, сопровождается особенностями организации его дискурса. Было выяснено, что эти особенности проявляются в предпочтительном употреблении выявляемых в психотерапевтическом взаимодействии лингвистических тропов у субъекта в процессе передачи смысла сообщения, в результате которого происходит формирование неконкретного (металогичного) значения. Исследование показало, что психолингвистические особенности функционирования субъекта, открывающиеся в психотерапевтическом процессе – это специфическая взаимосвязь между динамикой бессознательных механизмов (механизмов психологической защиты, совокупность которых характеризует Эго-конструкцию субъекта), формой организации дискурса субъекта с использованием характерных для него металогиче-

ских речевых конструкций и характерологическими особенностями функционирования его субъектности.

Эксплицированная концепция психолингвистического анализа функционирования субъекта в психодинамической психотерапии предполагает в качестве основного психотерапевтического метода для нивелирования невротической симптоматики метод амплификации (обогащения) дискурсивной способности субъекта металогическими вербальными конструкциями (метафорами, метонимиями, оксюморонами, литотами и др.), что позволяет расширить спектр металогичности (способности оперировать большим количеством тропов для артикуляции аспектов внутреннего опыта) дискурса субъекта. В контексте предлагаемой концепции полагается, что обогащение речевой техники субъекта в процессе психотерапевтического анализа путем привития ему модели употребления соответствующего лингвистического тропа для артикуляции проблемного участка внутреннего опыта субъекта ведет к до-развитию не активированного, но более адекватного в наличной ситуации защитного механизма.

Мы получили результаты, опираясь на которые можем утверждать, что до-развитие дисфункционального механизма психологической защиты ведет к снижению интенсивности в использовании компенсаторно развитых защитных механизмов, и доказывается, что адекватное функционирование всей системы бессознательных механизмов, задействованных в процессе бессознательного семиозиса субъекта, не только нивелирует невротическую симптоматику у субъекта, но и ведет к формированию целостной структуры субъектности с нивелированием ее типологических особенностей, так как вышеобозначенные особенности основаны на дисфункции задействованных в ее становлении и функционировании механизмов, вследствие чего становятся заметными черты типизации в проявлении субъектной активности.

На этом основании был разработан диагностико-терапевтический комплекс процедур, основанный на положениях концепции психолингвистического анализа функционирования субъекта в психотерапии, в диагностическую часть которого вошла специально разработанная авторская методика, получившая название «Спектр металогичности дискурса субъекта» (СМД) и представляющая собой перечень из двадцати двух лингвистических конструкторов, описывающих одно и то же явление разными способами выражения содержания высказывания, что позволяет в разной форме передать одно и то же смысловое значение.

Конструкторы методики были сформированы при участии лингвистических тропов, имеющих эквиваленты в работе механизмов психологи-

ческой защиты, т. е. вербальные конструкции, созданные посредством двадцати лингвистических тропов и их сочетаний, соответствующих двадцати двум механизмам психологической защиты, были организованы в перечень утверждений, где предлагается оценить соответствие стилю вербальных выражений, употребляемых субъектом в повседневной речи, по категориям: 1) никогда бы таким образом не сказал(а) бы – 1 балл; 2) почти никогда не выражаюсь подобным образом – 2 балла; 3) иногда могу выражаться подобным образом – 3 балла; 4) почти всегда выражаюсь подобным образом – 4 балла; 5) соответствует моему стилю говорить что-либо – 5 баллов.

Значения испытуемого, попадающие в диапазон от 22 до 44 баллов, говорят об автологичности дискурса (узкий спектр металогичности дискурса); от 46 до 66 баллов – о среднем показателе и нормальности спектра металогичности дискурса; от 67 до 120 баллов – о компенсаторно широком спектре металогичности дискурса.

В рамках исследования была проведена терапевтическая работа с сотней анализантов, испытывающих психологические проблемы и трудности, а также имеющих невротические расстройства, которые возможно купировать без применения медикаментозных средств, длительность работы с каждым определялась индивидуально на основании выраженности невротической симптоматики и тяжести нарушения, лежащего в ее основе. Перед проведением этой работы и после нее осуществлялись диагностические срезы, показывавшие степень автологичности либо металогичности дискурса анализанта. Наличие изменения СМД было подтверждено экспериментально при помощи непараметрического критерия Т-Вилкоксона, особенностью которого является то, что он используется для сравнения данных, полученных в результате двух срезов на одной выборке испытуемых. Проверка изменений также была проведена при помощи G критерия знаков.

Таким образом, была установлена не только направленность изменений, но и их выраженность, т. е. выявлено наличие степени выраженности сдвига значений в двух направлениях и таким образом получена возможность говорить о развитии дискурсивной способности субъекта в результате психотерапевтического вмешательства, основанного на принципах глубинно-лингвистического анализа субъекта. Срез на заключительной сессии показывает увеличение спектра металогичности дискурса анализантов, что отражено в табл. 1.

Таблица 1

Изменение коэффициента спектра металоличности дискурса анализантов выборки №1 в процессе применения процедур психолингвистического анализа функционирования субъекта в психотерапии (ПАС)

Т-критерий Вилкоксона (Выборка №1) при $p < 0,05; 0,01$				
	Valid	T	Z	p-level
До ПАС & После ПАС	100	52	8,502977	0,01
G –критерий знаков (Выборка №1) при $p < 0,050$				
	No.	Percent	Z	p-level
До ПАС & После ПАС	100	97	9,3	0,01

Далее для подтверждения гипотезы о том, что чем более широк спектр металоличности дискурса субъекта, тем менее выраженными являются его характерологические особенности, которые определялись косвенно посредством выявления акцентуаций характера методикой К. Леонгарда – Г. Шмишека и методикой СМД, была исследована выборка №2, состоявшая из 1000 испытуемых в возрасте от 17 до 55 лет различной профессиональной принадлежности и уровня образования, из них 500 мужского пола и 500 женского пола, проживающих в г. Симферополе. Она была разделена на три подгруппы.

В первую вошли испытуемые с показателями СМД от 22 до 44 баллов (т. е. с ярко выраженной автологичностью дискурса и дисфункцией защитных механизмов); во вторую – с показателями СМД от 45 до 66 баллов (с достаточным уровнем металоличности дискурса с нормально работающим набором защитных механизмов определенного типа); в третью – испытуемые с показателями СМД от 67 баллов и выше (что означало либо тенденцию давать крайние ответы, либо истерическую, тревожную или нарциссическую стратегию дать максимально лучший ответ, так как среднестатистический субъект не в состоянии использовать весь спектр лингвистических тропов в повседневном дискурсе, а также свидетельствует о компенсаторном функционировании защитных механизмов).

Сравнив показатели данных трех групп при помощи критерия Т-Стьюдента для независимых неравных выборок, были получены результаты, которые подтвердили теоретическую гипотезу о том, что при расширении спектра металоличности дискурса показатели акцентуаций характера будут уменьшаться. Результаты представлены ниже в табл. 2.

Таблица 2

Сравнение показателей шкал акцентуаций характера в группах с различной степенью выраженности спектра метакогнитивности дискурса

Т-тест Стьюдента для независимых выборок (группы 22-44V45-66)									
	Mean	Mean	t-value	Df	P	Valid N	Valid N	Std.Dev	Std.Dev
Демонстративный	12,901	11,028	6,201	626	0,01	214	414	2,817	3,926
Застревающий	16,327	15,084	3,357	626	0,01	214	414	3,869	4,644
Педантичный	15,210	13,410	5,059	626	0,01	214	414	3,747	4,450
Возбудимый	13,261	12,780	1,742	626	0,05	214	414	3,192	3,327
Гипертимный	12,836	12,371	1,875	626	0,05	214	414	2,826	2,999
Дистимический	13,051	12,333	2,836	626	0,01	214	414	3,085	2,965
Тревожный	13,233	10,053	8,252	626	0,01	214	414	3,081	5,183
Экзальтированный	12,266	11,234	4,276	626	0,01	214	414	2,681	2,957
Эмотивный	12,971	10,111	6,983	626	0,01	214	414	2,794	5,644
Циклотимный	12,621	11,099	6,121	626	0,01	214	414	3,214	2,810
Т-тест Стьюдента для независимых выборок (группы 22-44V67-88)									
	Mean	Mean	t-value	Df	P	Valid N	Valid N	Std.Dev	Std.Dev
Демонстративный	12,901	12,448	1,566	584	0,11	214	372	2,817	3,648
Застревающий	16,327	15,411	2,502	584	0,01	214	372	3,869	4,475
Педантичный	15,210	14,048	3,322	584	0,01	214	372	3,747	4,253
Возбудимый	13,261	12,639	2,136	584	0,05	214	372	3,192	3,501
Гипертимный	12,836	9,870	11,711	584	0,01	214	372	2,826	3,020
Дистимический	13,051	11,793	4,607	584	0,01	214	372	3,085	3,237
Тревожный	13,233	13,220	0,032	584	0,97	214	372	3,081	5,383
Экзальтированный	12,266	10,220	6,985	584	0,01	214	372	2,681	3,770
Эмотивный	12,971	10,537	8,591	584	0,01	214	372	2,794	3,561
Циклотимный	12,621	9,868	9,380	584	0,01	214	372	3,214	3,534
Т-тест Стьюдента для независимых выборок (группы 45-66V67-88)									
	Mean	Mean	t-value	Df	P	Valid N	Valid N	Std.Dev	Std.Dev
Демонстративный	11,028	12,448	-5,234	784	0,01	414	372	3,926	3,648
Застревающий	15,084	15,411	-1,002	784	0,31	414	372	4,644	4,475
Педантичный	13,410	14,048	-2,048	784	0,05	414	372	4,450	4,253
Возбудимый	12,780	12,639	0,576	784	0,56	414	372	3,327	3,501
Гипертимный	12,371	9,870	11,632	784	0,01	414	372	2,999	3,020
Дистимический	12,333	11,793	2,441	784	0,01	414	372	2,965	3,237
Тревожный	10,053	13,220	-8,398	784	0,01	414	372	5,183	5,383
Экзальтированный	11,234	10,220	4,215	784	0,01	414	372	2,957	3,770
Эмотивный	10,111	10,537	-1,251	784	0,21	414	372	5,644	3,561
Циклотимный	11,099	9,868	5,428	784	0,01	414	372	2,810	3,534

В табл. 2 жирным шрифтом выделены показатели достоверных различий групп, не выделены показатели, по которым достоверные различия не выявлены.

Мы видим, что в сравнении групп испытуемых 22–44 и 45–66 с автологичностью дискурса и с нормальным уровнем металоличности дискурса в первой группе коэффициент акцентуаций достоверно выше, чем во второй группе, что говорит о том, что периодическое использование всего спектра лингвистических тропов в дискурсе является признаком нормальной работы бессознательных защитных механизмов, участвующих в бессознательном семиозисе и формировании неконкретного значения в дискурсе, что при избегании ситуации символического уравнивания позволяет не задействовать компенсаторно привычные, но не подходящие защиты и ведет к снижению выраженности характерологических признаков в эмоциональной, рациональной и поведенческих сферах активности субъекта.

Далее при сравнении групп испытуемых 22–44 и 67–88 с автологичностью дискурса и с компенсаторным употреблением лингвистических тропов в первой группе коэффициенты акцентуаций достоверно выше, чем во второй группе. Это подтверждает гипотезу относительно того, что в случае увеличения спектра металоличности дискурса коэффициенты акцентуаций характера будут уменьшаться, однако разница в показателях небольшая. Различия по показателям демонстративной и тревожной акцентуаций характера при увеличении показателя СМД достоверно выявлены не были, что можно интерпретировать как косвенный признак того, что описанный в психодинамической парадигме «депрессивный» дефект эмпирически существует и основан на блокировке способности к символаобразованию и артикуляции, а также выглядеть социально желательно в рамках тенденции давать крайние ответы.

И, наконец, при сравнении групп испытуемых 45–66 и 67–88 с достаточным уровнем металоличности дискурса с нормально работающим набором защитных механизмов определенного типа и с компенсаторным употреблением лингвистических тропов становится очевидно, что демонстративная, педантичная и тревожная акцентуации, наоборот, увеличивается при увеличении общего коэффициента СМД, что, как и предполагалось, выступает как признак тенденции давать крайние ответы и выглядеть социально желательно в рамках истерической, педантичной и тревожной акцентуаций. Коэффициенты гипертимной, дистимической, экзальтированной и циклотимной акцентуаций снижаются при увеличении коэффициента СМД спектра, что возможно интерпретировать следующим образом: общим основанием этих трех типов характерологической конституции является защитный механизм отрицания и эквивалентный ему лингвистический троп метафоры.

Таким образом, общая способность к артикуляции, детерминирующая символическую активность, в результате которой вещь в реальном мире заменяется словом-символом и тем самым остается доступной для оперирования даже в том случае, когда не доступна для непосредственного взаимодействия, основана на способности метафоры к

усложнению и эволюции в разнообразные тропеические формы. То есть чем разнообразнее способы избегания символического уравнивания, чем более тонкие грани формирования неконкретного значения доступны субъекту, тем меньше он пользуется первым и простейшим способом символообразования – метафорой, тем менее задействован бессознательный защитный механизм отрицания и тем меньше будут выражены характерологические формации, с ним связанные. Различия по остальным показателям акцентуаций характера при увеличении показателя СМД достоверно выявлены не были.

Таким образом спектр металоличности дискурса субъекта можно рассматривать в качестве объективного показателя, фиксирующего психологические изменения его внутреннего опыта в психодинамической психотерапии, что позволяет более качественно верифицировать результаты оказания психологической помощи нуждающемуся в ней человеку.

Список литературы

1. Глотова Г. А., Минаева Н. С. Интерсубъективность бессознательного. – Екатеринбург: Изд-во Урал, ун-та, 2005. – 456 с.
2. Делез Ж. Логика смысла. – М.: Раритет, Екатеринбург: Деловая кн., 1998. – 480 с.
3. Знаков В.В. Психология понимания: Проблемы и перспективы. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2005. – 448 с.
4. Калина Н.Ф. Лингвистическая психотерапия. – К.: Ваклер, 1999. – 282 с.
5. Кристева Ю. Разрушение поэтики // Французская семиотика: От структурализма к постструктурализму. – М.: ИГ Прогресс, 2000. – С. 458–483.
6. Лакан Ж. Функция и поле речи и языка в психоанализе. – М.: Гнозис, 1995. – 101 с.
7. Лакан Ж. Инстанция буквы, или судьба разума после Фрейда. / пер. с фр. А.К. Черноглазова, М.А. Титовой (Значение фаллоса). – М.: Рус. феноменологическое о-во, Логос, 1997. – 184 с.
8. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
9. Лурия А.Р., Виноградова О.С. Объективное исследование динамики семантических систем // Семантическая структура слова. – М.: Наука, 1971. – С. 27–63.
10. Маричева А.В. Психолингвистическая психодинамическая психотерапия. – Краснодар: ИД Юг, 2016. – 272 с.
11. Мейси Д. О субъекте у Лакана // Логос. – 1999. – № 5. – С. 66–80.
12. Миллер Дж. Речь и язык // Экспериментальная психология. Т 2. – М., 1963. – С. 348–376.
13. Фрейд З. Толкование сновидений. – К.: Здоровье, 1991. – 384 с.
14. Фрейд З. Остроумие и его отношение к бессознательному: сб. – Минск: Попурри, 1999. – 496 с.
15. Хомский Н. Язык и мышление. – М., 1972. – 122 с.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 316.472 : 37

Е. Ф. Бодак, Л. В. Коновалова

Теоретические основы социального капитала: педагогический взгляд

В статье представлен обзор исследований о социальном капитале, приведены формы его существования, обозначены возможности использования теории социального капитала в педагогической теории и практике.

Article reviews the researchers about social capital, the shape of its existence are given. The possibility of using the theory of social capital in the theory and practice of education are given.

Ключевые слова: социальный капитал, педагогика, общество.

Key words: social capital, education, society.

Современный период развития общества ознаменован актуализацией социальных факторов, которые являются отражением специфики взаимоотношений между людьми в условиях той или иной социально-экономической формации. Понятие «социальный капитал» приобретает особую актуальность.

В исследованиях Ф. Фукуямы отмечено, что термин «социальный капитал» впервые был употреблен Л.Д. Ханифаном в 1916 г. с целью привести описание общинной школы в сельской местности, а в 1980-е гг. он вводился в широкий оборот такими исследователями, как социолог Джеймс Коулман и политолог Роберт Патнэм [5, с. 15].

Д. Коулман рассматривает капитал в трех видах: физическом, человеческом и социальном [4, с. 28–37]. Объясняя сущность явления социального капитала, он отметил, что происхождение социального капитала связано с изменениями отношений людей и упрощения совместных видов деятельности. Если физический капитал может быть прочувствован, т. е. быть осязаемым (так как имеет воплощение в материальных формах), то человеческий капитал, предполагая приобретение отдельных навыков и знаний, ощущается гораздо меньше. В данном контексте социальный капитал является абсолютно не осязаемым, так как он включен в структуру отношений между людьми, а не сконцентрирован

непосредственно в них или в средствах производства. Основой социального капитала является принадлежность к группе и доверие между представителями данной группы.

Д. Коулман определил социальный капитал в качестве ресурса общественных отношений и сети коммуникаций, облегчающий действия людей из-за формирования доверия, определения обязанностей и ожиданий, формулировок норм, созданий ассоциаций [3, с. 20].

Исследователь также отмечает, что с развитием сети личных отношений повышаются шансы воспроизвести экономический капитал. Поэтому социальный капитал способен оказать влияние на другие формы капитала [13, с. 87].

Р. Патнэм распространил тезис о снижении социального капитала в Америке. Он считал, что социальный капитал сформирован из активных взаимосвязей между людьми, в пределах которых доверие и общие ценности соединяют членов сетей и сообществ, упрощая совместные действия. Благодаря нормам, ценностям, доверию, поддержанное социальными сетями в обществе, одобрено и определяет модели взаимодействия между людьми в обществе [17].

Ученый отмечает, что важное место среди таких взаимодействий принадлежит определенному типу участия в политической жизни. Сети гражданской деятельности, включая группы интересов и политические партии, способствуют преобразованию межличностного доверия в доверие по отношению к политическим институтам. Согласно Р. Патнэму, главным типом социальных сетей, служащих улучшению социального капитала, являются сети общественных организаций. В работе «Что демократия работала. Гражданские традиции в современной Италии» Патнэм определяет данное понятие следующим образом: «Социальный капитал – это уходящие вглубь истории традиции социального взаимодействия, которые предполагают соблюдение норм взаимности и доверия между людьми, процесс широкого распространения различных добровольных объединений и процесс вовлечения граждан в политику для того, чтобы помочь решить стоящих перед сообществом проблемы». Чтобы демократия работала, необходим социальный капитал, считает Р. Патнэм [18].

По мнению отечественного эксперта в области экономической социологии В.В. Радаева, социальный капитал следует рассматривать в качестве «набора отношений, связанных с ожиданиями, из которых другие агенты выполняют обязательства без применения санкций» [7, с. 145].

Социальный капитал имеет различные формы своего существования:

а) структурная форма представлена общественными институтами, сетями, ассоциациями, правилами, которым подчинено их существование;

б) когнитивная (познавательная) форма, представленная доверием, отношениями, ценностями, нормами и способами поведения.

Эти формы обладают относительной независимостью: например, к некому общественному институту со своим регламентом может наблюдаться низкий уровень доверия людей; и в то же время между людьми могут наблюдаться доверие, принятие всеми общих норм и ценностей, но эти люди не будут объединены при этом в тот или иной общественный институт или иное формальное объединение [2].

Формирование видов социального капитала происходит на различных уровнях (см. табл.).

Таблица

Уровни формирования социального капитала

Уровни формирования социального капитала	Структурный капитал	Когнитивный капитал
Макроуровень	Нормы права, профессиональные сообщества, государственные институты	Общественные ценности и стандарты, доверие
Мезоуровень	Общественные организации, деловые сообщества, государственные институты	Общественные и личные ценности, доверие
Микроуровень	Сети внутри фирм, включение в интернациональные сети и сообщества	Корпоративные ценности и нормы, доверие

Все уровни социального капитала находятся в близком взаимодействии, добавляя друг друга. Значительные положительные эффекты возможны только при условии достаточного развития всех трех уровней.

Социальному капиталу общества свойственна сложная структура. Так, во внутренних отдельных слоях, группах, профессиональных, культурно-этнических, религиозных и других сообществах идет формирование так называемых сильных связей («цепей»), которые приводят к образованию анклава «связывающего» социального капитала. Не меньшую, а может и большую роль играет «объединяющий» социальный капитал («мосты»), который способен единить нацию, повысить уровень межличностного доверия и доверия к государственным институтам в обществе в целом [9, с. 60].

Современный психолог П.Н. Шихирев феномен социального капитала определяет как качество социальных связей и обосновывает тезис о том, что главным таким качеством является их этический уровень. Главное отличие качества – признание того факта, что мы все взаимозависимы, а главная характеристика – высокий этический уровень [15, с. 17–32].

В концепции социального капитала заложены идеи гуманистического характера, в центре которых находится человек (вместо каких-либо материальных ценностей). За счет обострения общественного внимания

к понятию социального капитала наблюдается активизация его обсуждения в сфере образования, что в свою очередь приводит к актуализации важнейших вопросов педагогики по поводу формирования чувства доверия и гражданской идентичности у несовершеннолетних. Особую важность приобретает тот факт, что образование является благоприятным фактором, отвечающим за накопление социального капитала.

В настоящее время существует большое количество работ по теоретическому рассмотрению идеи о социальном капитале; при этом наблюдается дефицит прикладных исследований, позволяющих реально применить понятие «социальный капитал» на практике [8]. Педагогические исследования социального капитала только начинают набирать популярность.

Область изучения социального капитала рассматривается как потенциал для развития общества в целом: относительно данной закономерности существуют гипотезы, стереотипы, непроверенные утверждения в достаточно большом количестве. Но при этом отсутствует строгий анализ социального капитала, его роли как фактора развития несовершеннолетних в образовательных учреждениях. Следует отметить, что в России проблема формирования социального капитала вообще не воспринимается как актив в структуре личности ребенка. Также вызывает интерес то, возможно ли осуществление целенаправленного управления воспитательным процессом и накоплением социального капитала в образовательном учреждении [6, с. 46].

Условия нестабильности в социальной и политической сферах: инфляция, безработица и вынужденная миграция населения, снижение жизненного уровня семей, ослабление их инфраструктуры приводят к значительному уменьшению социального капитала у несовершеннолетних в российских семьях. Современная педагогика выступает здесь как решающий фактор приостановки пути деградации семейной системы и человеческой личности. Часто ребенок попадает в условия ограниченных социальных контактов, что ведет к затруднению процесса его социализации, ведь социализация зачастую определяется теми нормами, которые были приняты в социальном окружении ребенка.

Воспитательный процесс помогает правильному восприятию детьми социальных норм, создает основу для адекватного социального развития [10, с. 45].

Педагогический процесс должен включать категорию «социальный капитал» и связанные с ним вопросы установления связей и доверия, гражданской идентичности, развития сотрудничества, качества образования и др.

Потребность в получении обратной связи, и, конечно, во взаимопонимании и сотрудничестве в образовании могут быть удовлетворены посредством реализации такого компонента педагогической деятельности как коммуникация, которая в значительной степени увеличивает соци-

альный капитал. Н.В. Кузьмина позиционирует средства педагогической коммуникации как один из основных структурных составляющих педагогической системы. Коммуникативный компонент – это особенности коммуникативной деятельности преподавателя, специфика его взаимодействия с учащимися. Акцент ставится на связи коммуникации с эффективностью педагогической деятельности, направленной на достижение дидактических (воспитательных и образовательных) целей [1, с. 143].

Одним из наиболее важных факторов, способствующих появлению социального капитала, является доверие – ожидание того, что принятые обязательства и нормы будут выполнены всеми другими членами общества.

Концепция доверия рассматривает возможные нарушения необходимого баланса между доверием к миру и доверием к себе, в результате чего ребенку грозит утрата доверия и к себе, и к обществу, миру в целом. По мнению Т.П. Скрипкиной, «когда в жизни человека происходит что-то очень важное, резко меняющее, рушащее привычные внутреннее смыслом – доверие к миру утрачивается, потому что с точки зрения человека смыслами наделен мир, а не он сам. На самом же деле потеря доверия к миру всегда сопряжена с потерей доверия к себе, ибо в критической ситуации старые смыслы "умирают", а новые еще не созданы» [11, с. 65].

Чувство доверия формируется у ребенка в ранних стадиях его развития на основе опыта первого года жизни. Для учащихся большое значение имеют доверительные отношения со стороны педагогов, результатом которых и является формирование доверия к себе как довольно устойчивого качества личности, которое способно дифференцированно рассматривать людей с точки зрения доверия.

Доверие стимулирует работу «социального механизма», позволяет ему функционировать быстро и без сбоев. Но не следует забывать, что необходим учет также той реальности (своего рода «социального клея»), которая способствует скреплению деталей в «социальном механизме». Роль данного «клея» в сфере общественных отношений выполняет гражданская идентичность [12].

Р.Р. Уварина рассматривает гражданскую идентичность в качестве социально-психологического продукта, формируемого индивидом по причине воздействия на него ряда общественных характеристик: социально-политических, экономических, национально-культурных, религиозных. Другими словами, основой гражданской идентичности выступает явление отождествления с обществом, государством, нацией. При наличии гражданской идентичности индивиду свойственно испытывать чувство единения с обществом (языком, социокультурными ценностями, нормами поведения) и собственной значимости для общества [14].

Воспитание гражданина своей страны, патриота, что реализуется путем формированием гражданской идентичности учащихся, в настоящее время является генеральной задачей, стоящей в педагогической науке.

Итак, теория социального капитала, зародившаяся в социально-экономической науке, может быть использована для научных исследований сферы образования. Выводы, полученные авторами теории социального капитала, представляют ценность не только для теории, но и для практики образования. Конкретизация содержания понятия социального капитала позволяет определить современные цели, задачи и критерии оценки качества образования [16, с. 336–339].

Включение концепции социального капитала в педагогический процесс может способствовать более адекватному пониманию характера развития образования в России.

Список литературы

1. Бордовская Н., Реан А. Педагогика: учеб. пособие. – СПб.: Питер, 2006. – 304 с.
2. Духнич Ю. Социальный капитал // Открытые образовательные технологии [Электронный ресурс]. – 2008. – URL: <http://www.smart-edu.com/sotsialnyy-kapital-v-strukture-intellektualnogo-kapitala.html>
3. Коньков А.Т. Социальный капитал и экономическое взаимодействие. – М.: Изд-во РУДН, 2006. – 145 с.
4. Коулман Дж. Капитал социальный и человеческий // Общественные науки и современность. – 2001. – № 3. – С. 28–37.
5. Культура имеет значение. Каким образом ценности способствуют общественному прогрессу / под ред. Л. Харрисона и С. Хантингтона. – М.: Изд-во Моск. школы полит. исследований, 2002. – 76 с.
6. Полищук Л.И., Меняшев Р.Ш. Экономическое значение социального капитала // Вопросы экономики. – 2011. – № 12. – С. 46–65.
7. Радаев В.В. Неформальная экономика и внеконтрактные отношения в российском бизнесе. Подходы к исследованию неформальной экономики / Неформальная экономика: Россия и мир; под ред. Т. Шанина. – М.: Логос, 1999. – С. 145–160.
8. Сажина В.А. Социальный капитал как фактор региональных различий [Электронный ресурс]. – 2015. – URL: http://istina.msu.ru/media/publications/articles/726/a90/1052647/statya_him_.doc
9. Селигмен А. Проблема доверия. – М.: Идея-пресс, 2002. – 145 с.
10. Скибинский С.Я. Подготовка педагогов к взаимодействию с детьми, оставшимися без попечения родителей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 1997.
11. Скрипкина Т.П. Психология доверия: учеб. пособие. – М.: Академия, 2001. – 167 с.
12. Татарко А.Н. Психологическое исследование социального капитала в современной России // интернет-издание. [Электронный ресурс]. – 2010. – URL: <http://pandia.ru/text/77/390/34589.php>
13. Татарко А.Н., Лебедева Н.М. Социальный капитал: теория и психологические исследования: моногр. – М.: РУДН, 2009. – 233 с.

14. Уварина Е.Ю. Особенности гражданской идентичности подростков и юношей с высоким уровнем социальной активности [Электронный ресурс]. – 2015. – URL: http://www.rusnauka.com/3_ANR_2015/Psihologia/12_186125.doc.htm
15. Шихирев П.Н. Природа социального капитала: социально-психологический подход // Общественные науки и современность. – 2003. – № 2. – С. 17–32.
16. Юдина Т.А. Педагогический смысл теории человеческого капитала // Психология и педагогика: методика и проблемы применения. – 2010. – № 11-1. – С. 336–339.
17. Portes A. Social capital: Its origins and application in Modern sociology // Annual Review of Sociology. – 1998. – № 24. – С. 21.
18. Putnam R. D. Bowling Alone: America's Declining Social Capital // The Journal of Democracy, 6:1 (1995).

В. А. Григорьева-Голубева

Особенности педагогического взаимодействия в свете аксиологического подхода к образованию

В статье представлены результаты изучения и характеристика педагогического взаимодействия в образовательной действительности с точки зрения аксиологического подхода. На основе анализа стиля общения учителей начальных классов, определения личной направленности педагогов, диагностики типа их личностной центрации, результатов измерения профессиональной направленности личности обучающихся, характеристики их профессионального общения показано, что обучение и воспитание в современной школе по-прежнему осуществляется в рамках нормативного обучения.

Results of studying and the characteristic of pedagogical interaction in educational reality from the point of view of axiological approach are presented in article. On the basis of the analysis of style of communication of elementary school teachers, definition of a personal orientation of teachers, diagnostics like their personal centration, results of measurement of a professional orientation of the personality training of the characteristic of their professional communication it is shown that training and education at modern school is still carried out within standard training.

Ключевые слова: аксиологический подход, система гуманистических ценностей, коммуникативный компонент образовательного процесса, стиль педагогического общения, личностно ориентированное педагогическое общение, гуманистическая направленность деятельности, диалоговая природа, личностная центрация, ценностно-смысловой аспект профессионально-педагогической деятельности, профессиональное самосознание педагогов.

Key words: axiological approach, system of humanistic values, a communicative component of educational process, style of pedagogical communication, personally focused pedagogical communication, a humanistic orientation of activity, the dialogue nature, personal centration, valuable and semantic aspect of professional and pedagogical activity, professional consciousness of teachers.

В условиях аксиологического нигилизма современности развитие ценностного сознания, когда резко возрастает роль личности, самостоятельности человека, его субъектных качеств и творческого потенциала, гуманистическая ориентация на формирование автономной и суверенной личности должна быть стержнем образовательного процесса.

В педагогических исследованиях последних лет можно обнаружить три типа отношений к значимым моментам профессиональной деятельности: педагогическому труду (определение цели и личностного смысла данной деятельности); личности ученика (ее безусловное принятие и проектирование развития); личности учителя и к самому себе как педагогу (профессиональный идеал и Я-концепция учителя).

Важно подчеркнуть, что учителя с субъектно-субъектной установкой искренни в проявлении своих чувств, открыты в общении. Такой учитель, по выражению В. М. Погребенского, «человек по профессии Человек», т. е. стремящийся понять свои человеческие, личностные качества и использовать их как средство своей педагогической работы.

Все три типа отношений к значимым моментам профессиональной деятельности взаимосвязаны, но, как было нами показано ранее, смыслообразующим является отношение к личности ученика [2].

В связи с этим возникает важная для педагогики проблема – понимания учителем необходимости подхода к образованию как к гуманной деятельности, изменяющей отношение учителя к сознанию как носителю гуманистических ценностей, служащих источником и механизмом саморазвития.

Активное одностороннее воздействие, принятое в авторитарной педагогике, замещается взаимодействием, в основе которого лежит совместная деятельность педагогов и учащихся. Его основными параметрами являются взаимоотношение, взаимоприятие, поддержка, доверие, синтонность и др.

Ясно, что изменения в построении педагогической деятельности влияют на профессионализм общения учителя, так появляются не только новые характерные черты взаимодействия, но возможность преодоления коммуникативных ошибок. Новые роли учителя способствуют развитию у учащихся гуманистических ориентаций во взаимоотношениях с людьми.

В рамках личностно ориентированного общения особенности взаимоотношений обучающего и обучаемого описывается следующим образом:

- традиционное педагогическое общение: 1) субъект-объектные отношения; 2) воздействие; 3) позиция учителя – контролер, оценщик, дистрибьютор знаний; 4) преобладает монологизация общения; 5) ролевое общение, ориентация на среднего ученика; 6) фронтальное взаимодействие, спонтанное распределение внимания; 7) демонстрация недоверия, готовность «поймать» неподготовившегося к уроку; 8) стандартизация обучения; 9) недопустимость ошибок; 10) отсутствие установки на успех; 11) закрытость; 12) неспособность к эмпатии; 13) максимализм, требовательность, жесткость; 14) бесстрастность, демонстрация необходимости знать предмет без определенных причин.

•лично ориентированное педагогическое общение: 1) субъект-субъектные отношения; 2) взаимодействие; 3) позиция учителя–старший товарищ, друг, сотрудник, коллега, помощник, фасилитатор; 4) преобладает диалогизация общения; 5) персонализация общения; 6) Индивидуализация общения, приоритет парного или группового общения. Внимание каждому; 7) демонстрация доверия к учащимся; 8) учет состояния учащихся; 9) право на ошибку; 10) вера в успех ученика. Обучение и воспитание с установкой на успех в деятельности. Педагогическая поддержка. Умелое поощрение; 11) открытое выражение чувств, восприимчивость к идеям, чувствам и поступкам учащихся; 12) способность к эмпатии, сопереживанию, сочувствию, содействию; 13) уверенность в себе, жизнерадостность, юмор; 14) умение придать личностную окраску преподаванию.

Коммуникативный компонент образовательного процесса как системы характеризуется прежде всего стилем взаимодействия преподавателей и учащихся. Эффективность образовательного процесса и стиль педагогического взаимодействия находятся в диалектическом единстве, причем наиболее подвижной стороной этого единства является стиль, ибо он – личное дело субъекта деятельности. Специальные исследования показывают, что авторитарный, либеральный и демократический стили педагогического взаимодействия можно охарактеризовать целым рядом определенных качеств (признаков), которые группируются и рассматриваются по их формальной и содержательной стороне. Формальная сторона стиля взаимодействия характеризует форму обращения, форму отношения преподавателя к обучаемым, а содержательная – суть, основу содержания его отдельных действий и поступков.

На практике часто встречается, что педагог проявляет так называемый «смешанный стиль» взаимодействия, который характеризуется преобладанием двух каких-либо стилей: черты автократизма-демократизма (вначале форма общения, а затем – содержание деятельности) или черты демократизма-автократизма т. п. Однако стиль взаимодействия педагога с учащимися как одна из характеристик человека не является врожденным (предопределенным биологически) качеством, а формируется и воспитывается в процессе практики на основе глубокого осознания индивидуумом основных законов развития и формирования системы человеческих отношений.

Результаты изучения стиля педагогического взаимодействия в нашем исследовании с использованием методики В. П. Симонова (обследовались две группы учителей начальных классов: со стажем работы (60 человек) и начинающие учителя (60 человек)) показали, что в первой группе результирующая величина находится в зоне авторитарного стиля взаимодействия. Это значит, что учителя начальных классов со стажем работы воспринимаются в большей степени как автократы, т. е., если характеризовать формальную сторону данного стиля, то обращаются к

ученикам в основном в форме жесткого приказа, распоряжения, указания; имеют командный тон речи и неприветливый ее характер, в общении с детьми предельно лаконичны; предъявляют к детям в основном завышенные требования без учета реальных возможностей и условий; не учитывают психологические особенности детей; им часто дают различные прозвища, характеризующие их отрицательные черты; мало хвалят своих учеников, в основном их ругают – предпочтение отдается формальной стороне деятельности. Содержательная сторона превалирующего в выборке стиля руководства заключается в отношении к учащимся как к бесправным объектам деятельности; любви к действиям по плану; пресечении инициативы учащихся. Такие учителя считают свое мнение единственно правильным, а себя вне критики; эффективную деятельность учащихся обеспечивают в основном за счет «волевого нажима» на них; склонны иметь трудности в общении с учащимися, родителями, очень часто бывают инициаторами конфликтных ситуаций; обладают формальным авторитетом, обусловленным в основном его положением и временем пребывания в данной должности.

Для второй группы превалирующим является либеральный (непоследовательный) стиль взаимодействия с учениками – антипод авторитарного: форма их обращения к ученикам очень непоследовательна – то просьба, то заискивание, или попытка приказа, иногда угрозы; тон их речи заискивающий или нерешительный; характер речи торопливый. У таких педагогов учащиеся часто развивают собственную инициативу, и в группе руководит неформальный лидер-ученик (ученики); дети часто смеются над ними и дают прозвища, характеризующие их непоследовательность и т. д. В конфликтных ситуациях, затрагивающих их личность, проявляют либо плаксивость и попытку вызвать сострадание, либо неприкрытую агрессивность; не могут оказывать сколько-нибудь заметное влияние на деятельность учащихся.

Разделяя убеждение Ю. Н. Кулюткина и Г. С. Сухобской о центральном, системообразующем отношении, лежащем в основе общего строения психологического содержания деятельности учителя, как отношении «учитель – учащиеся», считая это отношение ведущим в практической деятельности учителя, цементирующим и объединяющим все другие типы отношений, в которые вступает учитель («учитель – коллеги», «учитель – родители», «учитель – администрация» и т. д.), мы поставили задачу определения характера такого взаимодействия в современной педагогической реальности (ориентационная анкета Б. Басса) [3].

Анализ полученных данных позволил констатировать превалирование деловой направленности как доминирующего стремления учителей, вызываемого интересом к познанию, деятельности, предмету. Такая направленность характерна в целом для 50 % учителей. Доминирование личной направленности характерно для 38 % учителей со стажем. И только 21 % опытных учителей ориентирован на стремление при любых

условиях поддерживать отношения с людьми, на совместную деятельность. Этот факт нам представляется важным, ибо по словам Б. Г. Ананьева, «в опыте общения человека вырабатывается общительность», которая «заключается не столько в объеме общения, сколько в способе и направленности общения» [1, с. 72].

Исследователи современной педагогической действительности называют такое положение дел одним из основных противоречий современной школы: провозглашение идей гуманизации как основных ценностей образования на практике остается пока еще мало достижимым. В школьной практике все еще превалирует технократическая парадигма, преобладают стереотипы, репродуктивные характеристики деятельности и функционально-ролевое общение [4].

Реальность учительской жизни такова, что 69–78 % учителей отмечают, что в сфере экономики, культуры и в осуществлении принципа социальной справедливости произошло «ухудшение», 46 % преподавателей «раздражают происходящие перемены в образовании», им «надоело и не в чем изменяться», их угнетает необходимость «быть зависимыми от бесконечно меняющихся программ преподавания, образовательных стандартов». 65 % учителей оценивают происходящие перемены в образовании как «не очень нужные и понятные», «ухудшенные» (впрочем, есть и другое мнение: 32 % опрошенных считают их «очень медленными»). Все это, несомненно, сказывается на общем мироощущении учительства, заставляет работать в состоянии подавленности, недовольства.

Итак, видно, что личностное проявляется в профессиональном через ценности, ценностные ориентации и установки личности. Позиция учителя на основе таких ориентиров соотносится с позицией ученика, с миром ребенка.

В рамках данной работы нами было проведено исследование на основе ориентационной анкеты, адаптированной автором, с целью определения типа личностной центрации учителя, отражающей направленность его педагогической деятельности, преобладающие ценностные ориентации. Анализ полученных данных показал некоторые различия в структуре личностных центраций учителей разных специальностей. Так, среди учителей начальных классов 54,5 % имеют значимые и доминирующие центрации, у 45,5 % – распределены равномерно по всем типам. Среди преподавателей иностранного языка 56,3 % имеют значимые и доминирующие центрации, у 43,7 % наблюдается равномерное распределение по всем типам. 67,4 % преподавателей русского языка и литературы имеют значимые и доминирующие центрации, 32,6 % – эпизодические. Такие данные дают основание констатировать слабовыраженную направленность личности педагогов, их слабопроявленную индивидуализированность.

Кроме того, для 48 % учителей русского языка и литературы наиболее значимой является профессионально ценная гуманистическая направленность, в то же время ею обладает лишь каждый пятый учитель иностранного языка, каждый четвертый учитель начальных классов со стажем и каждый третий начинающий учитель начальных классов. Самый низкий показатель центрации на школьнике – у учителей естественно-математического профиля. Полученные данные говорят о том, что специфика преподаваемого предмета, его гуманистическая направленность во многом определяют ценностное сознание, а следовательно, социальные и профессиональные установки педагога. Необходимо отметить, что 38 % опрошенных имеют выраженную Я-центрацию (в большей степени среди молодых учителей). Полученный результат представляется достаточно важным, ибо личность педагога определяет качество гуманистической деятельности учителя, которая не должна быть сведена лишь к реализации ценностей «для другого» - ученика, в этом видится залог повышения интереса к творчеству, самореализации в профессиональной деятельности. Настораживает снижение интереса к развитию ученика, его проблемам, стремлениям, мыслям, переживаниям – центрации на школьнике, гуманистической центрации – у преподавателей со стажем работы 15 лет и более (78 % респондентов). Для этой же группы преподавателей характерна малая выраженность центрации на методике работы (18,2 %), что говорит о снижении их интереса и к совершенствованию своего методического мастерства. Кроме того, обращает на себя внимание достаточно сильная ориентация на интересах коллег (конформная центрация) преподавателей со стажем свыше 20 лет (44 %).

Традиционная система обучения ориентирована на определенные результаты деятельности и способы оценивания. Гуманистический подход в обучении предполагает, что каждый ребенок оценивается в соответствии с собственной динамикой продвижения и собственными нормативами. Результаты деятельности как ребенка, так и учителя определяются не столько тем, что ребенок может воспроизвести и сделать по образцу, сколько тем, сформирована ли у него мотивация к учебной деятельности: интересно ли учащемуся на уроке, хочет ли он идти на него, а после урока прочитать что-либо дополнительное по изучаемому материалу; каков опыт творческой деятельности, каков его творческий потенциал. Причем продуктивность деятельности учащегося будет выше, если ребенок чувствует, что именно к нему относятся с симпатией и вниманием независимо от результатов его учебной деятельности. Однако, как видно из результатов нашего исследования, в школьной практике все осталось по-прежнему: критерии оценивания деятельности учащегося и учителя остались те же, т. е. в соответствии с заданными нормативами.

Как показывают исследования, большинство молодых учителей (78 % опрошенных) считают важнейшим качеством педагога «любовь к детям», «развитие личности ребенка» не служит у них ведущим мотивом деятельности. Отсюда стремление учителя поставить себя в центр учебно-воспитательного процесса – «эгоцентризм» учителя, а также направленность только на содержание учебного предмета и методику преподавания в ущерб воспитательной деятельности – «предметоцентризм» учителя. У большинства педагогов отсутствует восприятие каждого ребенка как личности, как индивидуальности, нет желания видеть в ее росте и духовном совершенствовании цель и смысл своей деятельности; они в первую очередь используют негативно-сдерживающие методы (наказание, порицание, критика и т. д.) Отношение к ученику в школе остается по преимуществу функциональным, лишенным высокой гуманистической направленности.

Основанием профессионализма педагога является его умение выстроить субъект-субъектные взаимоотношения, которые выражаются не только в отношении к учащимся как к субъектам их собственной деятельности, но и в отношении учителя к себе как субъекту собственной деятельности. Современная педагогическая действительность предполагает существование таких учителей, которые обладают высоким субъектным потенциалом и адекватной самооценкой. Однако полученные данные говорят о том, что 66,8% учителей считают, что ученик является прежде всего предметом педагогического воздействия, материалом для формирования; понимают свое назначение как трансляцию информации, формирование знаний, умений и контроль за их применением; для них более характерно воспитание ученика средствами изучаемого предмета – они склонны десубъективировать своих учеников (термин Е. Н. Волковой). Значит, уровень развития субъектности учителя можно охарактеризовать как низкий.

Обратим внимание и на то, что 15 % респондентов сочетают в себе характеристики «предметника» и «организатора», что определяет еще более жесткую направленность учащихся на предмет и организацию их деятельности именно внутри предметных знаний. Таким образом, 81,8 % опрошенных учителей склонны десубъективировать своих учеников!

В связи с этим интересно отметить, что, определяя «ретроспективное Я», учителя констатировали, что и в начале своей педагогической деятельности они видели себя в основном «предметниками» (78,5 % респондентов), то есть, были нацелены на реализацию конструктивной, методической, обучающей, ориентировочной функции. 11 % учителей определяли свой типологический комплекс как «предметник-организатор», а значит, еще более жестко были ориентированы в общении с учениками и организации их деятельности только на предмет, внутрипредметные знания. Поэтому достаточно показательным представляется, что при осознании своего «ретроспективного Я», анализируя

и оценивая свою профессиональную деятельность по отношению к начальным этапам работы в школе, учителя (89,5 %!) оказываются еще более рациональными. Об этом же пишет В. Н. Сагатовский, говоря о том, что педагоги-функционеры работают на уровне действий и операций «...а не на уровне деятельности» [5]. Данные нашего исследования показывают, что, используя свою личность как инструмент влияния на объект, педагоги прибегают и прибегают к тем приемам (по их мнению, более эффективным), которые в совокупности известны как авторитарный стиль руководства, что актуализирует наличие в профессиональном самосознании педагогов стереотипов как в восприятии ребенка, так и в восприятии себя как профессионала. В результате в личности учителя появляются такие черты, как назидательность, излишняя самоуверенность, догматичность взглядов, отсутствие гибкости. Взгляд на воспитанника с высоты педагогического опыта приводит к тому, что учитель в сложных ситуациях не выходит за рамки привычной роли и не может оценить себя со стороны. Поэтому 60–70 % опрошенных учителей (в зависимости от стажа) объясняют возникновение конфликтов поведением учащихся, влиянием семьи, либо непредвиденными обстоятельствами (около 30 %).

Вопрос о том, каким образом цели и идеалы гуманистической педагогики могут быть реализованы в конкретной практике воспитания и обучения, является наиболее острым. По данным опросов и многолетних наблюдений за деятельностью учителей начальных классов лишь 10–12 % из них способны критически отнестись к собственному опыту. Для большинства он едва ли не единственный ориентир в определении целей и задач работы с учащимися, главный источник представления о них, ведущий критерий в оценке эффективности рекомендуемых методов работы.

Полученные нами результаты свидетельствуют о том, что авторитарный стиль отношений, стереотипное мышление, не вполне адекватная психолого-педагогическая подготовка учителей становятся реальным препятствием для качественного изменения характера педагогической деятельности. Таким образом, можно с уверенностью сказать о том, что гуманизация педагогического сознания связана прежде всего с необходимостью отказа от жестких функционально-ролевых стереотипов как в восприятии ребенка, так и в восприятии себя как профессионала.

Профессия связана с характеристикой личности человека, указывает на возможность заниматься определенным делом, обозначает его профессиональное образование, выражая его отношение к конечному результату. Профессиональная деятельность, кроме того, раскрывает сложный мир отношений профессионала к предмету и продукту его труда, кодируя особенности специализированного труда, которым специалист уже занимается. Причем в педагогической деятельности каждый тип педагога характеризуется особым к ней типом отношения. С данным

положением тесно связано понятие «идентификация личности с профессией», где под идентификацией понимается такое слияние жизни профессионала (на определенном этапе овладения профессией) с его деятельностью, при котором приобретенные им типичные черты начинают проявляться во всех других сферах его жизнедеятельности и определяют его отношение к действительности. Вся жизнь начинает подчиняться интересам профессии, они выходят на первый план. Итогом идентификации личности становится формирование профессионального типа личности. Однако, как показывают психологические исследования, профессия может изменить характер. Так, неблагоприятные факторы профессиональной деятельности не только приводят к ухудшению психофизического и психического состояния профессионала, но и могут вызывать и стойкие негативные изменения его личностных качеств, искажающие его личностное развитие и нередко приводящее к появлению устойчивых личностных стереотипов [4].

Полученные результаты сделали возможным обобщение результатов изучения и характеристики взаимодействия в системе «учитель–ученик» в современном педагогическом пространстве. Показано, что практика взаимоотношений учителей начальных классов с учениками до сих пор остается функционально-ролевой, направленной главным образом на преобразование когнитивной сферы учащихся. Критерием такой деятельности служит соответствие достижений учащихся заданным эталонам; учителя соотносят поведение с определенными стандартами. При таком типе взаимодействия не реализуется потребность и способность быть личностью, а значит, не развивается соответствующая потребность и способность и у учащихся.

Такой учитель более авторитарен, чем требует гуманистическая образовательная парадигма, несколько хуже, чем необходимо, умеет владеть своими эмоциями; одна из основных идей педагогики последних лет – идея сотрудничества, диалога, партнерства во взаимоотношениях обучаемого и обучающегося в его практической деятельности – реализуется с трудом. Это связано с тем, что учитель плохо знает механизмы субъект-субъектного взаимодействия с учениками на основе диалога, не всегда понимает, что углубление содержания совместной деятельности, качество и эффективность образования достигаются не интенсификацией проводимых мероприятий, а прежде всего развитием творческого характера общения, повышением его культуры. Однако следует заметить, что схематичный портрет, представленный нами, носит условный характер и не претендует на законченное исследование. Кроме того, полученные данные помогли обозначить противоречие, сложившееся в педагогической действительности, между высокими требованиями к педагогу, предъявляемыми современной гуманистической парадигмой в образовании, и недостаточно развитым аксиологическим потенциалом его личности.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Воспитание характера школьника. – Л., 1972.
2. Григорьева-Голубева В.А. Гуманистические ценности в образовании и развитие языковой личности педагога. – СПб., 2011.
3. Дмитриева Н.В., Филь Т.А. Структура готовности к фасилитации педагога начальных классов // Мир науки, культуры, образования. – №5 (42). – Новосибирск, 2013.
4. Личность: внутренний мир и самореализация / сост. Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – СПб., 1998.
5. Михалевская Г.И. Основы профессиональной педагогической грамотности. – СПб., 2001.
6. Сагатовский В.Н. Философские основания педагогической деятельности // Вестн. высш. шк. – 1987.

Требования ФГОС к развитию интеллекта, мышления и личности обучающегося

В статье рассматриваются различные точки зрения на систему знаний и развитие личности учащегося, его интеллекта и мышления в процессе обучения, овладения предметными и метапредметными знаниями и умениями в соответствии с требованиями ФГОС.

В предметных знаниях выделяются общеобразовательные, общенаучные, общеучебные и специальные знания и умения, которыми должны овладеть обучающиеся в системе образования. Обращено внимание на такие категории предметных знаний как конкретные, обобщающие, межпредметные понятия, формирующиеся при изучении разных предметов. Применение знаний в любой деятельности является умением, т. е. это освоенный человеком способ выполнения действия, обеспеченный совокупностью знаний.

Знания, умения, навыки человека в совокупности с его деятельностью названы в статье «система-знанием». Одновременно они включают мыслительные, умственные, интеллектуальные, т. е. метапредметные знания и умения. Система-знание рассматривается как подструктура личности, включающая не только отражение изученных, усвоенных предметов объективной действительности, но и действенное отношение к ним, личностный смысл усвоенного знания об объектах окружающего мира, что, в конечном счете, определяет действия, которые человек может над ними совершить. Постепенно система-знания в ходе обучения все более интериоризуются, становятся достоянием психики обучающегося в форме умений и навыков, мыслительных операций. Поэтому знания, умения, навыки человека – это системные компоненты «присвоенной» личностью информации и реализованные ею в деятельности.

In the article various points of view on system of knowledge and development of the identity of the pupil, his intelligence and thinking in the course of training, mastering subject and metasubject knowledge and abilities according to requirements of Federal state educational standards are considered.

In subject knowledge general education, general scientific, all-educational and special knowledge and abilities which have to be seized in an education system are allocated. The attention to such categories of subject knowledge as the concrete, generalizing, intersubject concepts which are formed when studying different objects is paid. Application of knowledge in any activity is ability, i.e. it is the way of performance of action mastered by the person provided with set of knowledge.

Knowledge, abilities, skills of the person in total with his activity is called in article "system knowledge". At the same time they include cognitive, intellectual, intellectual, i.e. metasubject knowledge and abilities. The system knowledge is considered as the substructure of the personality including not only reflection of the studied, acquired objects of objective reality, but also the effective attitude towards them, personal sense of the acquired knowledge of objects of world around that, eventually, defines actions which the

person can make over them. Gradually system knowledge during training more and more interiorize, become property of mentality trained in the form of skills, cogitative operations. Therefore knowledge, abilities, skills of the person are system components the "appropriated" identity of information and realized by her in activity.

Ключевые слова: знания, система-знания, предметные и метапредметные знания, умения, навыки, интеллект, мышление, личность учащегося.

Key words: knowledge, system knowledge, subject and metasubject knowledge, abilities, skills, intelligence, thinking, identity of the pupil.

Отечественная педагогическая наука всегда уделяла приоритетное внимание исследованию понятия «знание» и всегда связывала это с развитием интеллекта, мышления и личности учащегося, овладевшего знаниями, усвоившего знания.

Знание рассматривалось как «информация, воспринятая, осознанная и закреплённая в памяти познающего субъекта, применяемая в различных вариантах ситуаций, обусловленных её связями с другой информацией» (И.Я. Лернер).

Знания исследовались как составляющие элементы социального опыта познающего. Исследователи выделяли в предметных знаниях общеобразовательные (общенаучные), общеучебные и специальные знания и умения, которыми должны овладеть обучающиеся в системе образования. При этом обращалось внимание на такие категории предметных знаний, как конкретные и обобщающие понятия, выводившие исследователей на межпредметные понятия, формирующиеся при изучении разных предметов.

Федеральные государственные образовательные стандарты требовали, кроме усвоения предметных знаний, умений, навыков, ещё и овладения метапредметными знаниями, умениями, навыками, что вызвало массу интерпретаций как в науке, так и в практике.

Ещё в XX в. учёными было установлено, что в социальном опыте, как и в каждом акте деятельности – «генетической клеточке опыта» – различные виды знаний взаимодействуют в четырех компонентах. Знание о природе, обществе, личности, технике и способах деятельности в разных отраслях подкрепляется технологическим знанием о приёмах и результатах, личном опыте, успешности осуществления способов деятельности. Это и опыт творческой деятельности, знание-образ, интуитивное и предметное знание способов его достижения. Знание собственных возможностей (невозможности) в достижении задуманного образа, основанное на опыте эмоционального отношения к миру, знании оценочных критериев, норм и традиций оценивания явлений и поступков, прав и обязанностей, этических норм поведения в обществе, собственных возможностей соответствовать (не соответствовать) этим нормам и т. д. (по Лернеру И.Я.)

Было доказано, что знания формируют представления о мире, создают условия для ориентации в нём и поиска путей реализации цели деятельности по его преобразованию.

Заметим для себя главное: сами знания, умения и навыки являются первичным условием деятельности человека. Они обуславливают степень широты видения им картины мира, но вместе с тем могут быть отделены от способов их применения.

Федеральные государственные образовательные стандарты требуют обучения на основе системно-деятельностного подхода. Любая модель деятельности человека содержит его знание о цели деятельности (одновременно является знанием-представлением результата деятельности); знание о необходимом для достижения цели способе деятельности; знание о необходимых и возможных средствах деятельности интеллектуального, практического или предметного характера; знание об объекте (идеальном или материальном) деятельности.

И.Я. Лернер в XX в. признавал, что «умение – это тоже знание, только о способах деятельности и путях его практического применения». Мы полагаем, что опыт усвоения знаний и практическая деятельность по осуществлению уже известных обществу способов деятельности интеллектуального или практического характера формирует у человека знание-умение познания окружающей действительности и способов воздействия на неё. «Знания о способах деятельности не равнозначны опыту реализации этого знания. Само знание о действии и даже его однократное осуществление ещё не обеспечивают его безупречного выполнения на необходимом уровне» (И.Я. Лернер).

Мы полагаем, что знание, умение (навык) – это единство собственного знания о способе деятельности и собственного опыта его реализации.

Сегодня учёные тоже считают, что неизменными компонентами деятельности являются разнообразные навыки и умения. Об их соотношении высказываются различные мнения. Одни исследователи говорят, что навыки предшествуют умениям, другие полагают, что умения возникают раньше навыков. Причиной этих расхождений является многозначность понятия «умение». Умением называют и самый элементарный уровень выполнения действий, и мастерство человека в данном виде деятельности.

В любом случае применение знаний в деятельности человека, какой бы характер она ни носила, является умение, т. е. освоенный человеком способ выполнения действия, обеспеченный совокупностью знаний.

Умение выражается в способности осознанно применить знания на практике. Умения тоже имеют определённые свойства. Они применяются, преобразуются для обеспечения гибкости или приспособления к изменившимся условиям, обобщаются, пересматриваются, превращаются в навыки – автоматизированные компоненты сознательных действий

человека, которые вырабатываются в процессе их выполнения. Согласимся с тем, что навык возникает как сознательное действие и затем функционирует как автоматизированный способ его выполнения.

Вне всякого сомнения, знания, умения, навыки человека – это системные компоненты «присвоенной» личностью информации и реализованные в деятельности. Мы назвали их совокупность «система-знания», связанные между собой и с внешним миром. Поэтому к свойствам этих система-знаний мы относим активность, связность, структурируемость, интерпретируемость. Названные система-знания запоминаются, «присваиваются» – интериоризируются, хранятся, воспроизводятся, проверяются, обновляются, в том числе, переструктурируются, преобразуются, интерпретируются в мышлении каждого человека.

На наш взгляд, именно эти свойства система-знаний приводят к различиям и разному пониманию того, что называется предметными, межпредметными, метапредметными знаниями и умениями.

Однако перечисленные выше знания, умения, навыки человека и названные нами система-знания должны включать ещё и мыслительные, умственные, интеллектуальные знания, умения, навыки.

Как свидетельствует всякий процесс обучения, предметные, межпредметные, общеучебные знания, умения и навыки – это определенная система, которую должен воспринять и усвоить обучающийся. Для восприятия нового он, как известно, использует уже имеющиеся знания в результате взаимодействия таких личностных качеств, как восприятие, мышление, кратковременная и долговременная память и др.

Для этого мы должны рассмотреть система-знание как подструктуру личности, включающую не только отражение предметов объективной действительности, но и действенное отношение к ним, личностный смысл усвоенного знания.

Очевидно, что знание об объекте, в конечном счете, определяет действия, которые можно над ним совершить. Постепенно действия все более интериоризируются, становятся достоянием психики обучающегося в форме умений и навыков, мыслительных операций.

В теории поэтапного формирования умственных действий дается обоснование механизма сознательного формирования знаний, умений и навыков (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина). В её основе лежит идея о принципиальной общности внутренней и внешней деятельности человека, согласно которой умственное развитие, как и усвоение навыков, происходит путем поэтапного перехода от внешней деятельности во внутреннюю, мыслительную деятельность (П.Я. Гальперин).

«Со стороны учащихся процесс учения представляет собой непрерывную цепь действий: слушать и понимать, читать и писать, считать, складывать и вычитать, производить грамматический, математический, исторический анализ и т. д. – все это разные действия: умственные, перцептивные, речевые, физические». Мы полностью согласимся с учё-

ным: «Именно эти действия составляют непосредственный предмет обучения и значительную часть учебных предметов» (Гальперин П.Я., 1998).

Так, может быть, эти знания и умения и есть те самые спорные и непонятные «метапредметные знания и умения»? Ведь именно они стоят «над всеми» предметными, межпредметными, общеучебными знаниями, умениями и навыками. Именно они составляют главное направление в обучении, воспитании и развитии личности. И мы снова согласимся с учёным: «Другую их (умственных действий) часть составляют представления и понятия, которые тоже нужно понять, усвоить, применять, т.е. или получить с помощью действий, или включить в разные действия, без чего они не могут быть представлены. Формирование умственных действий и понятий с желаемыми, заданными свойствами составляет центральную проблему учения» [Гальперин П.Я., 1985].

Итак, деятельность, как мы показали выше, есть освоенный человеком способ выполнения действия, обеспеченный совокупностью знаний. Закономерно возникает вопрос: совокупностью каких знаний должны быть обеспечены такие действия, как слушать и понимать, читать и писать, считать, складывать и вычитать, производить грамматический, математический, исторический анализ и т. д.? Все это разные действия, о которых учёный сказал, что они «составляют центральную проблему учения».

На этот вопрос современные учёные-педагоги ответа не дают, боясь уйти «в психологизацию педагогических проблем». Это вызывает некоторое недоумение, если учесть, что психологи XX в., в первую очередь П.Я. Гальперин и Н.Ф. Талызина, предложили массу интереснейших моделей формирования «надпредметных знаний и умений» в ходе обучения человека в разработанной и апробированной ими в школьной практике теории поэтапного формирования умственных действий.

Эта теория пока нашла слабое применение в практике современного образовательного процесса, скорее всего, из-за мощного сопротивления учёных-педагогов, создававших на протяжении XX в. «бездетную» дидактику и педагогику школьного обучения.

В основе теории поэтапного формирования умственных действий лежит новая методология управления процессом познания, управления знаниями на основе системно-деятельностного подхода. Она сегодня требует коренной перестройки традиционных представлений педагогов о переводе внешнеучебной деятельности ученика (форм, методов, технологий, содержания обучения) в процессы, протекающие в умственных действиях, в сознании обучающегося человека (осознание, понимание, конкретизация, дифференциация, обобщение и т. д.). Это и есть формирование тех самых метапредметных (надпредметных) знаний, умений и навыков, получаемых, присваиваемых личностью в ходе освоения всех

других предметных, межпредметных, общеучебных знаний, умений и навыков.

В этапах формирования умственных действий раскрыты учёными основные знания, умения и навыки умственного, интеллектуального развития учащихся, т. е. метапредметные (надпредметные) знания и умения – вычленять главное, анализировать, обобщать, классифицировать, абстрагироваться и т. д. Именно они – метапредметные (надпредметные) знания и умения – обеспечивают становление мышления, развитие сознания и осознанности применения изучаемого материала в практической деятельности учащихся.

Учёные-психологи подчёркивают, что действие, становясь умственным, обобщенным, сокращенным и освоенным, т. е. превращаясь в мышление, проходит через переходные состояния. Основные из них и составляют этапы усвоения системы знания-действия, каждый из которых характеризуется совокупностью изменения основных свойств (параметров) мыслительных умственных действий. К ним учёные относят этапы составления схемы ориентировочной основы действия, формирования действия в материальном (или материализованном) виде, формирования действия как внешнеречевого (действия во внешней речи про себя), а затем действия во внутренней речи.

На всех этапах умственные действия подвергаются специфической трансформации – обобщаются, классифицируются, вербализируются, сокращаются, и, главное, становятся способными к дальнейшему развитию, которое переходит границы возможностей внешней деятельности. Этот процесс перехода внешних форм знаний, умений и навыков во внутренние знания, умения и навыки является интериоризацией.

Последовательность реализации предложенных этапов формирования умственных действий в процессе обучения приводит к формированию и развитию мышления человека, собственно, к тому, зачем и организован учебно-познавательный процесс в любой образовательной организации.

Мышление, мыслительные знания и умения – какие они? Как их классифицировать? Нам представляется, что это и есть те самые метапредметные (надпредметные) знания, умения и навыки, о которых сегодня идёт спор среди учёных-исследователей.

Но прежде всего логично будет более подробно рассмотреть понятия «мышление» и «интеллект». Понятие «мышление» нас интересует как общее представление о мышлении и как познавательный процесс.

Большинство определений сводится к пониманию мышления как высшей формы познавательной деятельности человека, представляется как социально обусловленный психический процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности, «процесс поисков и открытия существенно нового» (Википедия).

На основании мышления человек, познавая мир, может связывать воедино отдельные события и явления логическими связями. При этом он обобщает результаты чувственного опыта, отражает общие свойства вещей. На этой обобщенной основе человек решает конкретные познавательные задачи. Например, если на улице идёт дождь, человек подумает о том, чтобы взять с собой зонтик или надеть плащ. Наше сознание выстроило логическую связь между дождём и необходимостью защитить себя от него и дало прогноз того, что может произойти в случае нарушения этой логики (промок, переохладился, заболел и т. д.)

Мышление дает ответ на такие вопросы, которые нельзя разрешить путем непосредственного, чувственного отражения. Благодаря мышлению человек правильно ориентируется в окружающем мире, используя ранее полученные знания для новой, конкретной обстановки.

В настоящее время в науке нет единой теории, объясняющей такой сложный психический процесс, как мышление. Каждое крупное направление в психологии имеет свою точку зрения на этот познавательный процесс.

Так, с точки зрения гештальт-психологии, основа мышления – это способность психики формировать и преобразовывать образы («гештальты»). При этом мышление развивается в замкнутой сфере сознания, и представляет собой интуитивное нахождение нужного результата в виде озарения. В бихевиоризме мышление рассматривается как субъективное отражение сложных связей между стимулом и реакцией. Ассоциативная психология сводит мышление к сложным ассоциациям между следами прошлого опыта. Представители деятельностного подхода в психологии рассматривают мышление как особый вид познавательной деятельности, который постепенно формируется у детей в результате социализации и обучения. С точки зрения ученых, работающих в рамках этого направления, мышление — прижизненно формирующаяся способность к решению разнообразных практических и теоретических задач, связанных с преобразованием действительности.

Исследователи процесса мышления разных научных школ описали целый ряд его специфических качеств. Среди них названы такие, как быстрота (способность находить правильные решения в условиях дефицита времени), гибкость (умение изменять намеченный план действий при изменении обстановки или критериев правильного решения), глубина (степень проникновения в сущность изучаемого явления, способность выявлять существенные логические связи между компонентами задачи), комплексный характер (оптимальное сочетание абстрактно-логического и образного мышления), критичность (способность находить недостатки в собственном мыслительном процессе), самостоятельность (умение самому увидеть проблему, по-своему её разрешить), целенаправленность (способность не отклоняться в сторону от намеченной цели в процессе мышления), широта (способность интегрировать знания

из различных областей человеческой деятельности), интуитивный характер (способность решать задачи при недостатке исходных данных), экономичность (число логических ходов (рассуждений), посредством которых усваивается новая закономерность) и т. д.

Можно продолжать этот перечень. Можно с ним не соглашаться или принять его. Можно найти эти мыслительные качества (следует обратить внимание, что они трактуются исследователями как эквивалент способностей, умений и др.) у разных людей. Но, как нам представляется, следует задуматься над вопросом: это качества каких знаний и умений? Возможно, эти мыслительные качества и есть искомые нами «метапредметные» («надпредметные») знания и умения?

Эти мыслительные качества в разной степени присутствуют у различных людей и в разной степени важны при решении различных проблемных ситуаций. Какие-то из этих качеств более значимы при решении теоретических задач, какие-то – при решении практических вопросов.

Для этого сначала следует всё-таки определить, что такое мышление. Мы будем исходить из того, что мышление – это сложный системный психический познавательный процесс отражения в сознании человека существенных связей и отношений предметов и явлений объективного мира.

Вслед за исследователями феномена мышления назовём характеристики мышления, являющиеся главными особенностями протекания процесса мышления, – обобщённое и опосредованное отражение действительности.

Обобщённое отражение действительности означает, что в процессе мышления мы обращаемся к тому общему, что объединяет сходный ряд предметов и явлений. Например, фрукты, мебель, машины и т. д. Опосредованное отражение действительности – это лишь символы, условные образы, за которыми вовсе не должны стоять конкретные фрукты, мебель, машины и др. Мышление возникает на основе практической деятельности, из чувственного познания, но выходит далеко за его пределы. В свою очередь, правильность мышления проверяется в ходе практики. Мышление неразрывно связано с речью. Оно оперирует понятиями, которые по своей форме являются словами, а по сути – результатом мыслительных операций. В свою очередь, в результате мышления может происходить уточнение словесных понятий.

В этом контексте нас интересуют и основные виды мышления.

Учёные считают, что по мере развития психики человека в процессе его социализации мышление последовательно проходит определённые стадии. Они называют предметно-действенное мышление, т. е. мышление в виде практических действий, наглядно-образное мышление в виде наглядных образов и представлений, образное мышление, характерное в разной степени для всех людей, абстрактно-логическое (отвлечённое

или понятийное) мышление, которое работает в форме отвлеченных понятий, символов и цифр. В этом случае человек оперирует понятиями, не имея дела с опытом, полученным при помощи органов чувств. Например, термины свобода, совесть, справедливость (философия), цифра, уравнение, производная (математика) и др. являются абстрактными понятиями и не могут восприниматься непосредственно органами чувств человека.

Здесь необходимо вспомнить и о формах мышления: понятиях, суждениях, умозаклчениях.

Понятие – это мысль, в которой отражаются существенные признаки предметов и явлений. Его следует отличать от представления – это всегда образ, отражающий несущественные признаки явлений. Содержание понятий раскрывается в суждениях.

Суждение является отражением связей между предметами и явлениями или между их свойствами и признаками. Суждения могут быть истинными, ложными, общими, частными, единичными. Из двух или более суждений можно построить следующую по сложности форму мышления – умозаклчение.

Умозаклчение – такая связь между понятиями или суждениями, в результате которой из одного или нескольких суждений мы получаем новое суждение. Известны три основных вида умозаклчения: индуктивное; дедуктивное; по аналогии.

Нам важно понять, в чём суть мыслительных операций, которые являются неотъемлемой составляющей каждого учебного процесса: сравнение, анализ, синтез, абстракция, обобщение, конкретизация и др. Не вдаваясь в подробности, кратко назовём их характеристики в надежде, что они помогут нам более глубоко понять суть метапредметных знаний и умений.

Итак, сравнение – выявление сходства или различия между вещами, предметами, явлениями. Результатом сравнения является классификация, например, определение предметов по их сходному качеству. Анализ – мысленное расчленение объекта на составляющие его элементы с последующим их сравнением. Синтез – объединение отдельных компонентов в целое. Обычно следует за анализом. Абстрагирование – выделение одной стороны предмета или явления, которая в реальности как отдельная не существует. Обобщение – выделение общих существенных свойств сравниваемых объектов, вывод. Конкретизация – операция, обратная обобщению, выделение у предмета или явления характерных именно для него черт, не связанных с чертами, общими для класса предмета или явления.

Но заметим для себя: эти мыслительные операции человек может осуществлять только в процессе познания конкретных предметов и явлений окружающего мира, в том числе и предоставляемых ему в учебном предмете в процессе обучения. Именно этим метапредметным,

мыслительным операциям следует учить на каждом конкретном предмете обучения.

Учёные-психологи нас давно убедили в том, что по мере развития психики человека в процессе его обучения и социализации основной способ его мышления постепенно меняется от конкретного к абстрактному, от внешнего, предметного – к внутреннему.

Они выделяют такие виды мышления, как теоретическое, практическое, дискурсивное (аналитическое), интуитивное, репродуктивное, продуктивное (творческое) и др.

Виды мышления могут различаться по степени развернутости, характеру решаемых задач и т. д.

Учёные выделяют ряд стадий, через которые проходит мысль в процессе мышления, начиная от возникновения проблемной ситуации до окончательного формирования идеи. В обыденной жизни и в ходе учебного процесса человек далеко не всегда может проследить все эти стадии, однако их осознание делает процесс мышления более четким и эффективным.

Именно поэтому педагог, как никто другой, должен уметь формировать эти метапредметные знания и умения, опираясь на профессиональное знание особенностей творческого мышления учащихся, создающего в процессе познавательной деятельности субъективно новый для себя мыслительный продукт. Педагог должен уметь создавать условия для ускорения процесса мышления каждого ученика, увеличения и облегчения возникновения у него количества мыслительных ассоциаций, образующихся в каждый данный отрезок времени учебного процесса.

Теперь мы подошли к рассмотрению ещё одного понятия, введённого в учебный процесс требованиями ФГОС. Это развитие личности учащегося. Для этого учитель должен чётко знать, что такое индивидуально-личностная детерминация мышления. Мы знаем, что мышление формируется в процессе индивидуального развития. Как высшая психическая функция мышление зависит от множества психологических и биологических причин. На нее влияют тип высшей нервной деятельности, уровень вегетативного и гормонального баланса, характер работы человека, его социальное окружение, уровень образования, мотивации, установки, характер. При этом что-то определяется генотипом, а что-то процессом обучения и социализации. Имеется множество фактов, указывающих на наличие одаренности в области мышления, которая проявляется очень рано. Поэтому психологическая наука говорит об индивидуально-личностной детерминации мышления.

Мы уже говорили о качествах, видах, формах, операциях мышления. Но каждый учитель должен точно знать, какие условия стимулируют развитие мышления, а какие его тормозят, какие и когда следует применять приёмы, методы, технологии обучения, чтобы достичь высокого

уровня развития мышления каждого ученика в ходе освоения содержания обучения на каждом уроке.

К стимулирующим условиям в ходе учебного процесса можно отнести такие как: высокий уровень мотивации, дефицит времени для исполнения задания, высокая ответственность за решение задачи, положительное отношение окружающих, в т. ч. и учителя, к размышлениям в ходе решения задачи, самостоятельность в её решении, смелость в нахождении нетрадиционных путей её решения и др.

Отсутствие этих условий тормозит развитие мышления познающего эти учебные задачи. Это означает, что учитель должен уметь профессионально грамотно их создавать на каждом уроке и таким образом выполнять требования федеральных образовательных стандартов. Очень важно для педагога понимать взаимосвязь между такими явлениями как мышление и интеллект.

Вслед за учёными, исследовавшими интеллект, мы будем его рассматривать как генетически обусловленную совокупность умственных способностей человека, обеспечивающих успех его познавательной деятельности. В широком смысле под этим термином понимают совокупность всех познавательных функций индивида (внимание, восприятие, память, воображение, представление), а в узком – его мыслительные способности.

Итак, обратим внимание: интеллект – это умственные способности и познавательные функции человека. В его структуре исследователи выделяют способность к обучению (быстрому освоению новых знаний, умений и навыков); способность успешно оперировать абстрактными символами и понятиями; способность к решению практических задач и проблемных ситуаций; объем имеющейся долговременной и оперативной памяти, объем знаний в определенной области; интеллектуальное развитие человека в связи с его биологическим возрастом; способность человека решать проблемные ситуации и интеллектуальные задачи и др.

Учёные-психологи считают, что интеллектуальные способности являются врожденными, но они и развиваются в процессе индивидуального обучения и воспитания. Мышление и интеллект – близкие по содержанию термины. Родство их становится еще яснее, если перейти на быденную речь. В этом случае интеллекту будет соответствовать понятие «ум». Мы говорим «умный человек», обозначая этим индивидуальные особенности интеллекта. Мы можем также сказать, что «ум ребенка с возрастом развивается», – этим передается проблематика развития интеллекта. Термину «мышление» мы можем поставить в соответствие слово «обдумывание». «Ум» выражает свойство, способность, а «обдумывание» – процесс. Таким образом, оба термина выражают различные стороны одного и того же явления. Человек, наделенный интеллектом, способен к осуществлению процессов мышления. Таким образом, интеллект – это способность к мышлению, а мышление

– процесс реализации интеллекта. Интеллект обычно реализуется при помощи способности познавать, обучаться, мыслить логически, систематизировать информацию путем её анализа, классифицировать и др. Вне всякого сомнения, это те самые метапредметные знания и умения, о которых говорят ФГОС.

К параметрам, формирующим отличительные особенности интеллектуальной системы человека, относят: объём и свойства памяти, способность к прогнозированию, познавательной деятельности, логику рассуждений, многоуровневую иерархию системного отбора ценной информации и др.

В заключение мы должны ещё раз подчеркнуть: из того перечня предметных, метапредметных знаний и умений, которые мы здесь попытались раскрыть как система-знания, вытекает логически обоснованное требование: учитель должен научиться управлять формированием интеллектуальной, мыслящей личности на основе индивидуально-личностной детерминации мышления учащихся. Только развитие метапредметных (мыслительных операций при изучении конкретных учебных предметов) знаний и умений учащихся при изучении конкретного предмета учебного плана позволит учителю на уроке развивать мышление и совершенствовать интеллект, формировать индивидуальную, мыслящую личность.

Список литературы

1. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование. – М.: Мысль, 1979. – 230 с.
2. Гальперин П.Я. Умственные действия как основа формирования мысли и образа // Вопр. психологии. – 1957. – № 6. – С. 12–26.
3. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. – М.: МГУ, 1985.
4. Гилфорд Д. Три стороны интеллекта // Психология мышления / ред. А. М. Матюшкин. – М.: Прогресс, 1965. – С. 433–456.
5. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 1999. – 356 с.
6. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Просвещение, 1981. – 121 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 1998. – 705 с.
8. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: МГУ, 1975. – 343 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – М.: МОиН РФ, Просвещение, 2011. – 48 с.

К. Д. Ушинский: воспитание – это подготовка к труду жизни

В статье рассмотрена концепция К.Д. Ушинского о предназначении человека: роль труда в развитии личности. По утверждению автора, труд жизни – это труд физический, умственный, нравственный. Труд самопознания. Труд – это национальная ценность.

This article is devoted to conceptual issue of K. D. Uchinsky about human destiny: role of the labour in the personal. According to Uchinsky, the labour, of life is manual. Intellectual, moral labour and of self-knowledge. The labour is a national value.

Ключевые слова: К. Д. Ушинский, педагогика, цель воспитания, идеал воспитания.

Key words: K. D. Uchinsky, pedagogic, goal of upbringing, the ideal of upbringing, the labour.

Сложившиеся современные социальные и культурные изменения в России актуализируют обращение к опыту и знаниям прошлого с тем, чтобы обозначить наиболее ценностные основания своего бытия как базис устойчивости общества. Решение современных теоретических проблем в педагогике невозможно без глубокого осмысления и освещения исторического опыта. В связи с этим есть смысл обратиться к наследию К.Д. Ушинского, к объективному осмыслению исторического наследия опыта основоположника отечественной педагогики, в педагогической концепции которого находим ценностные измерения бытия человека.

Эпоха К.Д. Ушинского в отечественной педагогике отмечена ростом общественного самосознания, развитием науки и образования, появлением разнообразных теорий, концепций, направленных на решение педагогических задач, связанных с проблемами развития личности. Константин Дмитриевич Ушинский, демократ, педагог, философ, практик, христианин развил теоретическую систему взглядов на педагогику на трех основаниях: народность, христианство и наука. Он обосновал целый ряд важнейших методологических положений в области практического регулирования воспитания, антропологические основания которого дают понимание о взаимоотношении человека с себе подобными и природой на стадии его раннего развития.

К.Д. Ушинский утверждал, что педагогика, если она претендует на статус науки, должна иметь собственный предмет исследования, который находит свое отражение в определенных понятиях. Для него воспи-

тание является основной категорией педагогики, поэтому педагог и ставит вопросы воспитания во главу всей педагогической деятельности, так как именно оно, по его глубокому убеждению, обеспечивает формирование «человеческого духа». Воспитание для него не только важное, но и святое дело. «Здесь сеются семена благоденствия или несчастья миллионов соотечественников, здесь раскрывается завеса будущего нашей родины, которое убивает ум не только своей неизвестностью, но и тем бесконечным богатством содержания, которое только чувствуется сердцем и не может быть создано умом» [Т. 1, с. 318] Поэтому важно занять ум воспитанника такими идеями и мыслями, которые принесут добрые плоды.

И мы находим в его работах, кроме категории «воспитание», широкий круг этических понятий: «дух», «душа», «ответственность», «свобода», «милосердие», «вера», «добро», «зло», «грех», «личность», «образование», «совесть», «стыд» и др. Все это свидетельствует о том, что наш великий педагог видит проблемное поле педагогики, позволяющее утверждать аксиологическую сущность педагогики и как науки, и как искусства воспитания на гуманистической основе.

Педагогика, по утверждению К.Д. Ушинского, должна развиваться на основе научных знаний о «телесной и душевной природе человека» и практическом опыте воспитания. Педагогическая теория и практическая деятельность могут развиваться только во взаимодействии: «Пустая, ни на чем не основанная теория оказывается такой же никуда негодной вещью, как факт или опыт, из которого нельзя вывести никакой мысли, которому не предшествует и за которым не следует идея» [Т. 2, с. 17]. Только овладение наукой позволит педагогическую деятельность превратить в искусство воспитания. А наука педагогика должна стоять на фундаменте антропологических наук, среди которых на особое место он ставил психологию. «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [Т. 5, с. 15].

Вопросы воспитания для К.Д. Ушинского есть вопросы о назначении человека. «Воспитание, – говорит К.Д. Ушинский, – величайший вопрос человеческого духа. Педагогика – первое и высшее из искусств, потому что она стремится к выражению совершенства не на полотне, не в мраморе, а в самой природе человека.... Новые поколения появляются на свет Божий, растут, требуют от нас воспитания, а воспитание требует определенного направления, цели, убеждений» [Т. 5, с. 8].

К.Д. Ушинский, обосновывая цель воспитания, подчеркивал важность и значимость определения самой цели, которая должна соизмеряться с физическими и психическими возможностями человека «всего как он есть, со всеми его народными и единичными особенностями – его тело, душу, ум» [Т. 1, с. 195].

В работах К.Д. Ушинского находим высокое содержание педагогических идей, которые позволяют увидеть ведущие концептуальные положения его педагогической теории, в которых прослеживается отношение к труду как к нравственной ценности и средству физического существования. Именно труд является не только источником умственного и нравственного развития личности, но и главным смыслом жизни и деятельности человека.

Смысл обращения сегодня к данной проблеме актуализирован современными трансформациями в труде, затрагивающими фундаментальное условие существования любого общества. Именно труд, с одной стороны, обеспечивает экономический и социально-культурный прогресс, а с другой – это фактор самореализации и самоутверждения личности. Однако на сегодня усиливается тенденция неверия молодежи в возможность и необходимость прожить честным трудом. Педагогическая теория и практика пытается найти решение проблемы подготовки молодежи к трудовой деятельности, но, к сожалению, на сегодня немного работ, касающихся ценностной переориентации в вопросах трудового воспитания.

Обращаясь к отечественным традициям, К.Д. Ушинский подчеркивает, что на Руси, как в христианско-православной стране, всегда ценился честный и физический и умственный труд. Осознание труда в контексте православной веры: труд как исполнение божественных заповедей – не могло не быть принято педагогом как этическая установка на труд. К.Д. Ушинский разработал и предложил научную концепцию труда в его психическом и воспитательном значении (В.А. Мосолов).

Труды К.Д. Ушинского, (и в частности «Труд в его психологическом и воспитательном значении»), раскрывая сущность воспитания, предлагают идею трудового воспитания как подготовку к труду жизни: если воспитание желает счастья человеку, то оно должно «приготовлять к труду жизни» [Т.2, с. 16]. Труд жизни – так звучит главная мысль педагога. Что значит это? По утверждению К.Д. Ушинского, труд жизни включает: физический труд, умственный труд и труд самопознания и нравственного самосовершенствования. По его глубокому убеждению, труд нужен каждому человеку для «развития и поддержания в нем чувства человеческого достоинства» [там же, С. 9]. Значимость труда для каждого человека заключается не только в материальных плодах трудовой деятельности, но в его животворящей силе, являющейся источником человеческого достоинства, нравственности и счастья. Задача образования, педагога, школы видится ему в том, чтобы открыть ребенку основной закон жизни: серьезный и вольный излюбленный труд и составляет смысл человеческой жизни, и важно, чтобы «этот основной закон человеческой природы вошел в общее сознание» [Т. 1, с. 323]. Ребенку следует внушить уважение и любовь к труду, дать ему привычку к труду. Именно

трудовая деятельность формирует дисциплинированность, ответственность, целеустремленность, силу воли.

В работах К.Д. Ушинского звучит мотив свободы: свободы и нравственности, свободы и труда. Он отмечал, что на жизненном пути каждый человек постоянно сталкивается с необходимостью выбора, что и предполагает его свободу. Нравственность и свобода для педагога обуславливают друг друга и друг без друга существовать не могут. Нравственным является только действие, следующее из свободного решения самого человека. А все, что делается невольно или под влиянием животной страсти, является, по крайней мере, не моральным действием. Бесправное существо может быть хорошим или умным, но моральным быть не может [Т. 2, с. 340].

О каком труде идет речь у К.Д. Ушинского? Это труд свободный, который нужен каждому человеку сам по себе, говорит педагог, так как именно он «поддерживает в человеке чувство собственного достоинства» [Т. 2, с. 9]. И он дает следующее определение: «Труд есть только свободная и согласная с христианской нравственностью деятельность человека, на которую он решается по безусловной необходимости ее для достижения той или другой истинно человеческой цели в жизни» [там же, с. 11].

Труд по принуждению, по мнению К.Д. Ушинского, разрушает человеческую личность. Только «труд – личный, свободный труд и есть жизнь». Труд не игра и не забава, он серьезен и тяжел [там же, с. 12]. И педагог говорит и о физическом, и умственном труде. «Физический труд необходим для развития и поддержания в теле человека физических сил, здоровья и физических способностей», что, по мнению К.Д. Ушинского, нет необходимости доказывать [там же, с. 12–13]. Физический труд предполагает участие детей в различных видах труда: производительном, бытовом, по самообслуживанию с тем, чтобы у ребенка развивалась потребность в трудовой деятельности. Никакой праздности, ибо «праздность есть мать всех пороков».

Потребность в труде следует формировать с самого раннего детства, и задача школы в том и заключается, чтобы не дать потребности в труде погаснуть. Физический труд укрепляет здоровье человека, повышает жизненную энергию, умственную работоспособность. «Кто не испытывал живительного, освежающего влияния труда на чувства? Кто не испытывал, как после тяжелого труда, долго поглощавшего все силы человека, и небо кажется светлее, и солнце ярче, и люди добрее?... Именно труду человек обязан минутами высоких наслаждений» [там же, с. 14].

В работах педагога находим высокое содержание педагогических идей, которые позволяют увидеть ведущие концептуальные положения педагогической теории К.Д. Ушинского, в которых прослеживается отношение к труду как к нравственной ценности и средству физического су-

ществования не только самого человека, но и общества. «Если бы люди открыли философский камень, то беда была бы еще не велика: золото престало бы быть монетой. Но если бы они нашли сказочный мешок, из которого выскакивает все, чего душа желает, или изобрели машину, вполне заменяющую всякий труд человека, словом, разом достигли тех результатов, которых добиваются техники и политэкономы, то самое развитие человечества остановилось бы: разврат и дикость завладели бы обществом, самое общество распалось бы..., с уничтожением необходимости личного труда сама история должна прекратиться» [Т. 2, с. 10]. С утратой необходимости труда, подчеркивает К.Д. Ушинский, любое государство, сословие начинает «быстро терять силу, нравственность и, наконец, и самое влияние, начинает быстро вырождаться и уступает свое место другому, в среду которого переходит вместе с трудом и энергия, и нравственность, и счастье» [Т. 2, с. 10]. Содержательная основа трудового воспитания должна утверждать идею определенного ценностного равновесия материальных и духовных стимулов труда «Жажда денег, неверие в добро, отсутствие нравственных правил, презрение к мысли, любовь к окольным тропинкам, равнодушие к общественному благу, снисходительность к нарушению законов чести... – вот враги воспитания, с которыми оно призвано бороться» [Т. 1, с. 165]. К.Д. Ушинский, обозначая эти антиценности, утверждает, что богатство – это то, что портит человечество, это то, что мешает человеку обрести свободу, обрести естественное состояние. Жажда денег, отсутствие нравственных установок, к сожалению, и сегодня, остаются такими же, что далеко не всегда приносит счастье человеку. И педагог, обращаясь к родителям, убеждает их в том, что если они желают счастья ребенку, то должны готовить его к труду жизни. Труд жизни – это не только и не столько физическая работа, сколько это работа по саморазвитию, самосовершенствованию, самопознанию. Труд – это источник духовно-нравственного и интеллектуального развития личности.

Человечество развивается умственно и нравственно, однако К.Д. Ушинский подчеркивал: «Мы смело высказываем убеждение, что влияние нравственности составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями» [Т. 1, с. 143]. И, говоря о едином учебно-воспитательном процессе, он не отождествляет обучение с воспитанием, а подчеркивает единство этих педагогических категорий, целостность педагогического процесса. «Только человек, у которого ум хорош и сердце хорошо, вполне хороший и надежный человек», – утверждает педагог, хотя знания не гарантируют нравственности [Т. 2, с. 31].

И К.Д. Ушинский по-новому ставит вопрос о нравственном воспитании. Если педагоги сводили это воспитание к вопросам поведения, то Ушинский в кодексе правил поведения. Задача нравственного воспитания в том, чтобы создать внутреннюю направленность человека, а пове-

дение должно стать произвольным, оно исходит из внутренней установки личности. «Воспитание должно просветить сознание человека, чтоб перед глазами его лежала ясно дорога добра» [Т. 1, с. 252]. Отсюда и задача воспитания – пробудить внимание к духовной жизни. Надо научить ребенка любить красоту нравственных поступков, считает педагог, а если у воспитанника не пробуждено живое внимание к нравственному и прекрасному, то и цель воспитания не достигнута.

Каков идеал воспитания – ставит вопрос К.Д. Ушинский – и отвечает: «Есть только один идеал совершенства, пред которым преклоняются все народности, – это идеал, представляемый нам христианством. Все, чем человек как человек может и должен быть, вполне в божественном учении, и воспитанию остается только прежде всего и в основу всего вкоренить вечные истины христианства» [Т. 1, с. 254–255]. Эти истины и составляют воспитательный смысл содержания деятельности педагога.

Проанализировав взгляды К. Ушинского на место и роль труда в жизни человека, можем констатировать, что мыслитель обращается к труду умственному как важнейшей образовательной ценности, утверждая: «умственный труд едва ли не самый тяжелый труд для человека. Мечтать легко и приятно, но думать – трудно» [Т. 2, с. 24]. Для человека в детском и юношеском возрасте главный интерес в жизни должно составлять учение, по мнению К.Д. Ушинского. И здесь следует обратиться к мысли педагога о том, что необходимо формировать у детей интерес к учению. Главная обязанность педагога состоит в приучении воспитанников к умственному труду, развитие у них привычки к труду. Серьезный, умственный труд всегда тяжел. Не стоит учителю надеяться на то, что ученик сам увлечется предметом, что только занимательное его изложение вызовет интерес к нему. И К.Д. Ушинский дает советы: учитывать «молодые силы ребенка», «не учить, а помогать учиться», чередовать умственный труд с полезным отдыхом. Главнейшая обязанность учителя состоит в приучении воспитанника к умственному труду, эта обязанность важнее передачи самого предмета [Т. 2, с. 2].

Таким образом, можем констатировать, что К.Д. Ушинский опирался на национальные ценности и считал, что воспитательный процесс должен основываться на таких ценностях, как свобода, гуманизма, народность, природосообразность. Воспитание в человеке привычки к труду дает ему возможность найти себя в жизни. «Возможность труда и любовь к нему – лучшее наследство, которое можно оставить своим детям и бедный, и богач» [Т. 2, с. 26].

Список литературы

1. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1988.

Педагогические технологии в образовательном метапространстве социального сервиса

Современная образовательная среда насыщена средствами информационных и коммуникационных технологий. Открываются новые возможности и перспективы организации образовательной деятельности, изменяются дидактические средства, методы и формы обучения.

Выделена совокупность педагогических технологий при проектировании образовательного метапространства средствами социального сервиса (блога класса). Обсуждается непротиворечивость и взаимодополняемость технологий. Решаются задачи: 1) технологизации деятельности всех участников образовательного процесса через определенные формы и приемы совместной деятельности; 2) развития уровня самоидентификации обучающихся.

Modern educational environment rich in means of information and communication technologies. New opportunities and prospects of the organization of educational activities, didactic change tools, methods and forms of education.

The set of pedagogical technologies is detailed in the design of educational metaspace with means of social service (the class blog). The consistency and complementarity of technologies are discussed. Problems are solved: 1) the technologization of activity for all educational process participants using certain forms and methods of joint activity; 2) the development of self-identification level of students.

Ключевые слова: образовательное метапространство, блог, компоненты учебной деятельности, совместная деятельность, педагогические технологии.

Key words: educational metaspace, blog, components of educational activity, joint activity, pedagogical technologies.

В ФГОС начального общего образования основополагающими образовательными результатами являются личностные, предполагающие наличие «смыслоэффектов», «самоидентификации». Такой подход предполагает наличие в образовательном процессе культуры и техники самоидентификации, на базе которых происходит воспитание ответственности за образование, исходя из личных потребностей, осознание собственного потенциала, определение своего места в социуме, что является основой реализации антропологического подхода в обучении и идеи метапредметности на практике. Средством достижения необходимого уровня идентификации могут стать образовательные стратегия и тактики педагога, позволяющие включить в деятельно-мыслительный ресурс личности обучаемого большое количество операций (ассоциативных, мыслительных, когнитивных и других) и создать условия для проявления подобных инициатив.

В настоящей работе дано обоснование того, что одной из таких тактик может стать совместное проектирование образовательного метапространства средствами социального сервиса (далее – блога класса) и совокупности педагогических технологий. Непротиворечивость и взаимодополняемость выбранных технологий были установлены авторами в ходе исследования условий применения блога класса в образовательном процессе в соответствии с критериями, предложенными Г.К. Селевко: результативность, оптимальность, инструментальность и развивающий характер [3]. При этом во внимание принималось то, что каждая технология может включать элементы других технологий и сама быть составной частью других технологий. Кроме того, выделенная совокупность должна обогащать операционно-деятельностную составляющую образовательного процесса, учитывать основные компоненты учебной деятельности (постановка учебной задачи – выявление способа – решение частных задач – контроль и оценка) и возможности блога (чтение и письмо, речевое поведение, элементы ИКТ-компетентности). Для более наглядного представления целесообразности и степени эффективности применения педагогических технологий в метапространстве блога класса использована табл. (перечисление организовано по степени частотности использования)¹.

Таблица

Педагогические технологии в метапространстве блога класса

Педагогические технологии	Целесообразно, наиболее эффективно	Целесообразно, достаточно эффективно	Полезно, эффективно	Возможно, результативно
Технология развивающего обучения	М, К, Т, И	Д		
Проблемное обучение	М, К, Т, И	Д		
Блог	М	К, И	Д, Т	
Сетевое взаимодействие	М	К, И	Д, Т	
Информационно-коммуникационные	М, К	И	Д, Т	
Портфолио		М	Д, К, Т, И	
Формирующее оценивание	М, Д, К			
Организация проектно-исследовательской деятельности	М	Д	К, Т, И	
Развитие критического мышления	К, Т, И			М
Смешанное обучение	М, К, Т, И, Д			

¹ Компоненты метапространства: М – мотивационно-личностный, Д – операционно-деятельностный, деятельностный, К – когнитивный, И – исследовательский, Т – творческий, эвристический.

Организация учителем деятельности на основе технологии *развивающего обучения* по системе Эльконина Д.Б. – Давыдова В.В. (РО) формирует у учащихся осознания себя как субъекта. Ученик способен ставить с помощью учителя и одноклассников учебную задачу, на уровне коллективного субъекта – планировать деятельность. В нашем случае результатом речевой деятельности выступает текст (запись в блоге), в котором он может закрепить коллективно поставленную задачу, объяснить или описать свои действия по конструированию нового способа решения, представить как процесс, так и результат совместных действий в виде схемы или модели.

Авторские тексты в образовательном блоге возникают подобно вторичным и вбирают в себя различные учебные тексты. Схема порождения строится на коммуникативном подходе к изучению текста по Н.И. Клушиной [1]: «коммуникативное намерение адресанта – текст + коммуникативная ситуация – адресат – декодирование – воздействие». В условиях коллективного ведения блога класса наиболее актуально «коммуникативное намерение автора» убедить читателя в правомерности авторской трактовки действительности. Это, в свою очередь, требует от обучающегося конкретных знаний об объекте – реальном событии, открытом знании или способе действий в конкретной предметной области. Называя свойства объекта, рассматривая его связи, автор/ученик определяет его место в научной картине мира, совершает действия интерпретации событий, фактов, связанных с открытым знанием как объектом. Для педагога интерпретации учащимися одного и того же события или знания в форме объекта с различных авторских позиций представляют образовательную ценность отображения, присвоения предметных знаний, а во внеучебной деятельности – отношений в социуме. Интерпретация связана со стилистической тональностью изложения – с воздействием на эмоциональную сферу личности адресата, которое оказывается не менее, а иногда и более сильным, чем убеждение с помощью последовательного, ясного рассуждения.

Переданные смыслы воспринимаются адресатом/одноклассником, перерабатываются его сознанием, становятся частью его индивидуальной картины мира. На этапе вхождения в среду, насыщенную ИКТ-ресурсами, отношение к прочитанному младший школьник выражает в основном с помощью маркировочной оценки (голосование через «лайки» социальных сетей), несущей информацию о количестве просмотров. Такая оценка сводит словесную коммуникацию практически к нулю, ограничивает действия комментирования до уровня «нравится / не нравится». Однако со временем, в процессе обучения, средства оценки социальных сервисов начинают уступать лингвистическим способам, когда статус контента определяется качеством содержания текста на основе выбора точного слова, лингвистических моделей, грамматических пра-

вил и языковых норм, формируя социокультурную компетентность обучающихся.

Однако для более осознанного проявления таких свойств субъекта учебной деятельности, как инициативность, самостоятельность, способность к анализу собственной деятельности и мотивации к деятельности вне школы, нужны особые средства обучения, вызывающие интерес у современных учащихся. Речь идет о разных моделях технологии *смешанного обучения*. Введение онлайн-обучения, самостоятельная работа в группе или индивидуально, непосредственная работа с учителем в моделях «*Смена рабочих зон*», «*Автономная группа*» требуют деления класса на группы по числу видов учебной деятельности, а значит, мотивируют обучающихся на формирование оценочных действий. Практическая деятельность по модели «*Перевернутый класс*» способствует организации самостоятельной работы в роли исследователя, тем самым повышает интерес к домашней работе. Таким образом, технология смешанного обучения ориентирует учебный процесс на реализацию потенциальных возможностей ученика. В то же время следует отметить, что для максимальной эффективности развивающего обучения очень важны этапы создания ситуации успеха и ситуации «разрыва» (постановка конкретно-практической задачи, которую нельзя решить старым способом). Темы, типы уроков требуют от учителя тщательного отбора моделей для использования без ущерба учебному процессу.

Использование технологий *проблемного обучения*, развития *критического мышления* предусмотрено в *решении серии частных задач* с выходом за учебные предметы. В нашем случае проблемное обучение рассматривается как форма активного обучения, построенного на содержании учебных программ, и в то же время как тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая поисковая деятельность обучающихся и опора на предметные знания. Изначально проблемная ситуация – это состояние интеллектуального затруднения, наличие противоречий, анализ которых позволяет строить рассуждения, делать сравнения, обобщения, обоснования. Эти действия невозможны без актуализации знаний и умений, уровень их усвоения проверяется в процессе применения в новой учебной ситуации.

Творческое усвоение предметного содержания требует умения осуществлять адекватную самооценку текущей деятельности. В связи с этим следует сказать о *технологии портфолио* как о способе фиксации, накопления и оценки результатов деятельности. Это один из современных активных методов отслеживания индивидуальной жизненной траектории, развития и личностного роста, анализа и самоанализа [2]. Ярко выраженная фиксация успеха и разрыва между знанием и незнанием делает осознанными действия формулирования целей, прогнозирования собственных ожиданий. При этом обучающийся видит динамику личных достижений в деятельности на уровне качества результата, учи-

тель – вовлеченность в процесс каждого, информацию о способностях и мотивах ученика, его первоначальных представлениях и ожидаемых сложностях в освоении содержания перед изучением темы. Блог в данном случае выполняет функцию электронного портфолио: позволяя фиксировать текущий процесс познания и накапливать артефакты – конкретные продукты деятельности [5], открывает возможность ученику в любой момент соотнести свои достижения с эталоном. Родители получают доступ к информационной среде, возможность регулярно следить за ходом учебы своего ребенка, помогать организовать учебную работу дома, в случае затруднения строить конструктивное обсуждение с учителем.

Технология проектно-исследовательской деятельности как средство организации учебного процесса призвана поддерживать естественные стремления ребенка к познанию окружающего мира на уроке и вне. Алгоритм реализации проекта осваивается на уроках при *решении проектных задач* и строится на реализации тематического планирования, включает задания, способные вызвать неподдельное любопытство и интерес к содержанию, желание создать уникальный продукт, не привязанный к одному предмету или теме. Решение проектной задачи актуализирует для учащихся работу с информацией, выстраивание логической цепочки (цель, условие задачи, задание, продукт), проявления творчества. Для получения уникального продукта подбираются средства, формы работы, разрабатывается план достижения, представления и организации обратной связи. В рамках этой деятельности социальный сервис позволяет организовать единое информационное пространство из множества сообщений, гиперссылок и других объектов. При этом *информационно-коммуникационные технологии* отвечают за хранение, передачу, обработку, воспроизведение и защиту информации; в образовательном процессе могут выполнять обучающую, воспитывающую и развивающую функции, а также выступать средством побуждения к организации познавательной деятельности для обучающихся, управления и контроля для учителя, взаимодействия для социума.

Другая совокупность педагогических технологий целесообразна при решении задач, направленных на формирование *контрольно-оценочных действий*. Управляемая самостоятельная работа становится возможной при применении *технологии формирующего оценивания*. Она позволяет учащемуся осознавать текущее состояние учебных достижений и планировать действия для улучшения результатов за счет наличия системы из совместно разработанных критериев и отобранных эталонов для сравнения – образцов отлично выполненной работы [4]. При таком подходе ученики и учитель одинаково понимают цели и ожидаемые результаты обучения. Процесс разработки, создания материалов, изобретение, визуализация, просмотр и оценка продуктов деятельности позволяют эти же критерии использовать в процессе вза-

имооценки на базе блога, развивая навыки письменной, устной, групповой коммуникации; аргументации, защиты и презентаций. Полезные отзывы и комментарии становятся основой результата речевого поведения: партнерских отношений в социуме и положительных эмоций в учебном труде.

Выделенная совокупность технологий позволила изучить структурные компоненты метапространства, возникающего в результате сетевого взаимодействия. В младшем школьном возрасте учебная деятельность становится ведущей. Мотивационно-личностный компонент позволяет держать в центре сетевого взаимодействия субъект и событие, ориентированное на решение учебных задач, если сеть используется как:

- средство входа в урок или проект: тема/анонс, план, средства мультимедиа (музыка, видео); материалы для самостоятельной работы (тесты, тренажёры, например, созданные в Google-формах); ссылки на проверенные материалы;

- средство организации внеурочной деятельности коллективного субъекта-класса (Портфолио учебной жизни класса: летопись событий, отзывы, календарь событий, образцы работ, расписание, таблица самоорганизации);

- средство становления индивидуального субъекта учебной деятельности (личные веб-страницы в форме электронных тетрадей, читательских дневников),

- средство размещения дигитальных учебных материалов, созданных учителем и детьми, например в виде онлайн-разработки электронной тетради, ментальных карт, вики-документов, интерактивных заданий learningapps.org, опросных форм, текстовых документов, рабочих и оценочных листов.

Программа развития класса выступает как инструмент реализации технологии, основа систематического планового мониторинга и оценки результативности деятельности по вопросам формирования метапредметных результатов. Мониторинг позволяет систематизировать учебную среду, управлять ее развитием, направлять потенциал на формирование технологии потребления информации для наиболее полного самораскрытия возможностей обучающихся и обеспечения достижения индикаторов, показателей обучения.

Практика использования социального сервиса как метапространства осуществлялись на базе МАОУ «Гимназия № 33» г. Перми. В ходе данной работы была проведена оценка эффективности технологии сетевого взаимодействия, корректировка, выявлены и обоснованы условия проявления «мета-» в показателях метапредметных результатов: универсальных учебных действиях, межпредметных понятиях, элементах ИКТ-компетентности обучающихся. Этот индикатор позволил оценить влияние изменений в содержании и методах учебной работы на темпы и

особенности формирования универсальных учебных действий обучающихся, составляющих основу образовательных метапредметных результатов младших школьников; раскрыть закономерности, механизмы, динамику их формирования; обнаружить возможности оптимизации данного процесса.

На диагностическом этапе состоялось выявление стартовых возможностей младших школьников и установление уровня школьной готовности учащихся первого класса. В конце первого года обучения были зафиксированы результаты выполнения входных диагностических заданий по разработанным контрольно-измерительным материалам, определены педагогические условия и средства формирования метапредметных результатов.

Проектировочный этап включал в себя деятельность по поиску в социальном окружении гимназии заинтересованных решением проблемы формирования метапредметных результатов средствами ИКТ-насыщенной образовательной среды, разработкой и апробацией диагностического инструментария исследования, технологии сетевого взаимодействия. В результате были обоснованы теоретические положения и принципы проектирования модели формирования УУД, осуществлен отбор существенных педагогических технологий, выделены этапы построения сетевого взаимодействия. Параллельно обсуждались критерии оценки результативности процесса обучения, материалы для методического сопровождения исследования.

Актуализация проблемы формирования метапредметных результатов в родительском сообществе строилась на аргументах об эпохе информационных технологий, цифрового мира, которые стали неотъемлемой частью окружающей действительности детей. Станет ли такая среда ресурсом развития детей, зависит от взрослых. Поэтому создание единой команды – первый шаг в эксперименте. Работа с родителями учащихся включала также информирование о требованиях ФГОС к результатам обучения на первой ступени начального общего образования.

На подготовительном этапе было важно обеспечить условия для принятия, осознания идей, базовых принципов технологии сетевого взаимодействия участниками образовательного процесса. Состоялось проведение индивидуальных собеседований, практических занятий с участниками социально-педагогического взаимодействия. Было достигнуто согласование позиций и ожиданий каждого. С обучающимися разработан договор о том, как использовать блог. С родителями разработан и принят договор о сотрудничестве, позволяющий действовать в позиции субъектов, объединенных единой целью. Выстроены основные линии сотрудничества обучающихся, реализуемые на основе блога, с педагогом, участниками учебной группы, субъекта с самим собой.

С учетом результатов проделанной работы были разработаны методические материалы «Развитие ИКТ-компетентности участников образовательного процесса (учащиеся, родители, педагоги) на основе использования социального сервиса». Для осуществления жизнедеятельности в информационной среде важно владеть умениями свободно использовать навыки чтения и письма, эффективной обработки информации и дальнейшего распространения при помощи текстов и других средств визуализации. С этой целью был компьютеризирован образовательный процесс. С помощью ресурсов блога класса было организовано дистанционное обучение, активно использовались ЦОР. Применение методических материалов обеспечивало родителей своевременной информацией о результатах диагностических процедур, индивидуальном продвижении ребенка, способствовало вовлечению в полноценный образовательный процесс.

Корректирующий этап включал в себя работу по корректировке модели, отбору средств, определению условий формирования УУД на основе результатов мониторинга. На данном этапе были определены педагогические средства, оказавшие положительное влияние на формирование УУД, уточнялись и описывались особенности их использования.

Опытно-экспериментальная деятельность завершилась аналитическим этапом. Изучались результаты, выявлялись зависимости и связи в процессе формирования УУД, проводилась статистическая обработка результатов мониторинга с помощью методов.

Блог класса стал важной дидактической находкой в сочетании электронного и очного обучения. В процессе формирующего эксперимента уточнилось определение социального сервиса как образовательного блога – чтение, поиск нужных сообщений об организации учебного сотрудничества в классе.

С учетом вышесказанного можно сделать вывод о том, что социальный сервис, или блог класса, может рассматриваться:

- в качестве системообразующего элемента образовательной среды, насыщенной средствами ИКТ,
- основы технологии сетевого взаимодействия,
- механизма интеграции технологий.

Выделенная совокупность педагогических технологий может стать основой проектирования образовательного метапространства средствами социального сервиса для решения когнитивных, коммуникативных и организационных проблем на разных этапах учебной деятельности. Реализация описанных технологий позволяет максимально сократить время на трансляцию учебного материала, увеличив объем продуктивных видов деятельности на уроке, в результате которых возникает определенный продукт.

Список литературы

1. Клушина Н.И. Лингвистика убеждения: интенциональные категории публицистического текста // Медиаскоп. – Вып. № 1. – 2008. [Электронный ресурс]. – URL. – <http://ru.scribd.com/doc/208516692/696-pdf>
2. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий / под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010. – 215 с.
3. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 208 с.
4. Пинская М.А., Улановская И.М. Новые формы оценивания. Начальная школа. – М.: Просвещение, 2013. – 80 с.
5. Чернова И. Н. Артефакты как индикаторы инновационного развития общеобразовательной школы // Научный диалог. Педагогика. Психология. – 2012. – № 1. – С. 293–299.

Исторические аспекты военно-патриотического воспитания в России

В представленной статье рассмотрены вопросы возникновения, становления и развития педагогической системы патриотического воспитания в России начиная с X–XI вв. до постсоветского времени. В ней раскрываются идеи зарождения русского патриотизма через создаваемый образ защитника Отечества. Основу представленной работы составили такие понятия, как «чувства долга», «ответственности перед страной», а также глубокого осознания гражданами своей роли и предназначения в развитии своей страны. Понятие «патриотическое воспитание» рассматривается как специально организованная деятельность, направленная на формирование и развитие значимых качеств личности, которые проявляются в любви к своей Родине, преданности ей и готовности служить своему Отечеству.

In the article the questions of the origin, formation, and development of pedagogical system of Patriotic education in Russia from X–XI centuries to the post-Soviet period. It reveals the ideas of the birth of Russian patriotism using the generated image of the defender of the Fatherland. The basis of the presented work comprised such concepts as «sense of duty», «responsibility to the country», as well as awareness of citizens of their role and purpose in the development of their country. The concept of «Patriotic education» is considered as a specially organized activity aimed at formation and development of important personal qualities which are manifested in the love for their Motherland, devotion and willingness to serve his country.

Ключевые слова: патриотизм, военно-патриотическое воспитание, трансформация ценностей, чувство долга, исторический педагогический опыт, народная педагогика, военные школы, сыны Отечества, формирование личности.

Key words: patriotism, military-patriotic education, transformation of values, sense of duty, historical and pedagogical experience of folk pedagogy, military school, sons of the Fatherland, the formation of personality.

В период радикальных изменений начала третьего тысячелетия одной из самых существенных проблем современности, усилившиеся трансформацией общества, является вопрос ориентиров духовных ценностей как важнейшего инструмента формирования патриотизма. Опираясь на слова русского философа Н.А. Бердяева, с поразительной точностью которого более века назад было замечено, что «...все наши политические достижения находятся в прямой зависимости от степени нашего патриотического воодушевления, от роста ответственного национального сознания в русском обществе и народе. Зрелость России для мировой жизни и мировой роли будет прямо пропорциональна проявленному ею сознательному гражданскому патриотизму» [2, с. 24]. Это

высказывание позволяет сказать, что написанное им не утратило своей актуальности и сегодня. В этой связи возникает необходимость в историческом экскурсе с целью воссоздания системы воспитания для выявления положительного педагогического опыта воспитания патриотизма подрастающего поколения.

Смысловое наполнение патриотизма, являющегося духовным стержнем любого народа, напрямую зависит от конкретных исторических условий жизни общества, облекающих своими особенностями весь процесс воспитания. Единственно известной формой военного воспитания в X–XI вв. была подготовка дружинников, в которой «отроки» с 12-летнего возраста воспитывались в «гридницах» в духе преданности князю и согласно образу идеального героя-богатыря. Народная педагогика того времени опиралась на кладезь устного народного творчества и героико-воинских былин, примерами которых могли быть такие, как «Изгнание Батыя», «Мамаево побоище», «Илья и Калин-царь» и мн. др. [12, с. 148].

Основой для формирования Владимиром Мономахом стройной системы военного воспитания, о которой он пишет в «Поучении...», как быть «величавым на ратный чин, имея представления о чести и сороме», послужили образ «князя-воина» и идея защиты Родины [6, с. 45]. Автор другого труда «Жития Сергея Радонежского и Стефана Пермского» Епифаний Премудрый в образе Преподобного Сергия, который «был нормой поведения для лучших представителей русского общества, думавших о судьбах Родины» [13, с. 39], воплощает нравственный идеал эпохи второй половины XIV века. Созданный в 1571 г. «Устав сторожевой и станичной службы» позволяет привести знания, полученные многолетним опытом военных действий, в некоторую систему [13, с. 39].

В 1607 г. в России, ощущающей острую потребность в систематизации военных знаний, выходит «Устав ратных, пушечных и других дел, касающихся до военной науки», в которой патриотизм трактуется как военно-профессиональное качество и норма поведения воинов, а в 1647 г. книга «Учение и хитрость ратного строения пехотных людей», где воеводам предписывалось не только самим усердно воспитывать, но и самим подавать пример служению Отечеству [13, с. 40].

Однако все попытки организации специальных военных учреждений в России до начала XVIII века не были увенчаны успехом, а обучение и воспитание «верных сынов Отечества» скорее напоминало эксперимент, в отсутствии единого мнения о его целях и задачах. Возможно, причину этому мы найдем в словах русского ученого М.В. Ломоносова, который считал, что воспитать «истинных сынов Отечества» возможно, лишь развивая науку и распространяя научные знания, которые способны помочь подрастающему поколению найти свое место в обществе [7, с. 19].

Созвучно мнению М.В. Ломоносова высказывается российский прозаик и поэт А.Н. Радищев, который, возможно, впервые придал форму понимания идеи патриотического воспитания, выделив «три отлич-

тельных знака сына Отечества»: честолюбие, благонравие и благородство [8, с. 217].

Впервые военные школы в России появляются лишь в конце XVII начале XVIII вв. в эпоху Петра I, который, соединив воедино разрозненные знания о патриотическом воспитании под лозунгом «За веру, царя, честь и достоинство» Отчизны, отразил концептуальные основы образования в указах, законах, наставлениях, воинских уставах и других законодательных актах, обладающих правовым статусом. Тем самым Петром I была выработана новая, не только политическая, но и патриотическая идеология, в которой Отечество становится объектом патриотизма, отраженное в словах Петра I: «Не должны Вы помышлять, что сражаетесь за Петра, но за государство, Петру врученное, за род свой, за православную нашу веру и церковь» [15]. По указу Петра I уже 1901 г. была основана Школа математических и навигационных наук, ставшая впоследствии Морским кадетским корпусом, выпускниками которой были Ф.Ф. Ушаков, А.Б. Бутурлин, Н.Ф. Головин и многие другие.

Однако первый кадетский корпус, а именно Сухопутный шляхетный кадетский корпус, появился в России лишь в 1732 г. благодаря императрице Анне Иоанновне, откликнувшейся на предложение президента Военной коллегии графа Б.К. Миниха и посла России в Берлине графа П.И. Ягужинского. Указом от 29 июля 1731 года, который гласил «...весьма нужно, дабы Шляхетство отъ младыхъ летъ къ тому въ теории обучены, а потомъ и въ практику годны были...» [5, с. 32], обоснована значимость приобретения знаний не только военного дела, но и «арифметики, геометрии, рисования, фортификации, чужестранных языков...» [5, с. 32], тем самым облекая в педагогическую форму не только подготовку офицеров, но и процесс воспитания нравственности и патриотизма молодых людей. Ставя своей целью воспитание «новой породы людей», патриотическому воспитанию и нравственному развитию личности придавали большую значимость и, по словам одного из директоров-новаторов И.И. Бецкого, нравственное воспитание считалось выше любого образования.

Особую нишу с общей системе образовательных учреждений заняли лицеи, которые, согласно определению В.М. Даля, являлись «высшими учебными заведениями, то равные университетам и академиям, то ниже или даже выше их» [4], являясь «кузницей императорских кадров», способных стать талантливыми деятелями «представительного правления» [9]. Видя в них опору новой власти России, особое значение придавалось наукам «нравственным», «историческим» и юридическим.

Необходимо отметить, что кадеты пользовались новейшими русскими учебниками: арифметикой Л. Магницкого, практической геометрией И. Назарова, сочинениями М.Ю. Ломоносова, В.К. Тредиаковского и А.Д. Кантемира. Однако еще долгое время основу патриотического вос-

питания в России составляли идеи православия, самодержавия, воплощенные в призыве «За Веру, Царя и Отечество!»

Вопрос патриотического воспитания остается актуальным и в начале XX в., значимую роль в котором сыграли три направления скаутских организаций. Одно из них было «ориентировано на военную и спортивную подготовку (А.К. Анохин) [11, с. 161–162]; вторым направлением стало воспитание в духе религиозности, верноподданности и патриотизма (О.И. Пантюхов) и третье направление было сосредоточено на гуманистических идеалах воспитания (И.Н. Жуков). Основу всех трех направлений, однако, составили идеи самовоспитания, закалки воли, идеи служения Родине, а также верность культуре, традициям и родной истории, что заключалось в коротком «законе разведчиков»: «Будь готов», которое подразумевало в первую очередь готовность служения Родине. В уставе Царскосельской дружины юных скаутов было прописано: «Что бы вы ни делали, всегда прежде всего подумайте о вашем Отечестве, служение которому является лучшей целью и лучшим девизом нашей жизни» [14, с. 14].

После событий Октября 1917 г. патриотическое воспитание стало важной составляющей советского политического режима, формируемым под влиянием молодой идеологии советского государства. Система советского патриотического воспитания, состоящая из нескольких этапов, строилась согласно высказыванию М.И. Калинина «...воспитывать всех трудящихся в духе пламенного патриотизма, в духе безграничной любви к своей родине» [18].

В 1918 г. ВЦИК во главе с В.И. Лениным ставит вопрос и принимает декрет о включении допризывной военной подготовки, основной акцент в которой ставится на воспитание молодежи в духе идей защиты молодого социалистического Отечества. Особое внимание, как указывается в ряде распоряжений Наркомпроса отделам народного образования и педагогическим советам учебных заведений, следует обратить на патриотическое воспитание учащейся молодежи с целью формирования человека, как пишет А.В. Луначарский, «способного на большую степень самопожертвования» [1, с. 174]. По рекомендации съездов комсомола в систему классового воспитания пионеров вводится курс знакомства «детей с наиболее яркими эпизодами истории Красной армии» [1, с. 174].

Более конкретную программу деятельности школ по военно-патриотическому воспитанию предложила Н.К. Крупская в своем докладе «Военная опасность и школа», в котором подчеркнула необходимость формирования у молодого поколения четкого осознания ими своего долга перед страной, выражающегося в готовности к ее защите [10, с. 20].

Организация специальных военных курсов и отдельных занятий, освещение моментов военного характера при изучении предметов гуманитарного цикла, усиление внимания к занятиям физической культуры, развитие сети военных и спортивных кружков, введение в учебные пла-

ны девятилетних школ дисциплин: военная администрация с уставами, стрелковое дело, военная география, тактика пехоты, ПВО, политическая подготовка, топография, сведения по саперно-маскировочному делу, связь, строевые занятия – вот короткий перечень того, что было предпринято Наркомпросом в 1928–1929 гг. с целью помощи осознания детьми необходимости «...готовиться к обороне СССР и октябрьских завоеваний» [3, с. 29].

Введение закона «Об обязательной военной службе» в 1930 г. и включение военно-патриотических тем в программы и учебники практически по всем учебным предметам значительно активизировало работу по патриотическому воспитанию учащейся молодежи.

Вопросы патриотического воспитания затрагивают в своих работах ряд авторов, таких как В.А. Грузинский, О.М. Лобова, М.М. Сазонова, В.А. Никольский и А.С. Макаренко, который считал основной целью воспитания в советской школе – формирование личности, способной не только к «героическим вспышкам», но и к каждодневной тяжелой, неинтересной и грязной работе на благо Родины и советского народа.

В годы Второй мировой войны вопрос патриотического воспитания становится особенно актуальным. В тяжелые для страны годы педагоги продолжают свой нелегкий труд, проводя занятия по военно-физическому воспитанию среди школьников 1–4 классов, начальную военную подготовку с учениками 5–7 классов и допризывную подготовку с учащимися 8–10 классов. Для старшеклассников вводится обязательный летний лагерь.

Однако, кроме занятий военно-физической подготовкой, важное место в педагогической практике занимают такие методы патриотического воспитания, как изучение и сравнительный анализ прошлых и настоящих исторических фактов, начертание карт с ходом боевых действий на фронтах Великой Отечественной, изучение исторических документов, ознакомление с газетными статьями о событиях с фронта, систематические прослушивания сообщений Совинформбюро «В последний час», оформление выставок, газет, стендов и альбомов на патриотические темы, организация исторических вечеров и других массовых внеклассных мероприятий.

С победой советского народа в Великой Отечественной войне работа по воспитанию патриотического самосознания не прекращается. Согласно Закону «О всеобщей воинской обязанности» 1946 г., вводится по два часа в шестидневку начальная и допризывная подготовка с учащимися начиная с 5 классов. В вопросе патриотического воспитания этого периода истории России особое значение приобретают работы В.А. Сухомлинского, который главнейшей задачей советской школы считает: «... воспитать патриотов, безгранично преданных социалистической Родине, идеям коммунизма, идеалам трудового народа» [16, с. 87].

Однако мы считаем необходимым отметить, что в конце 40-х – начале 50-х гг. специальная работа по целенаправленному воспитанию школьников к защите Родины несколько ослабла. Причиной этому, на наш взгляд, являются возникшие в этот период трудности, связанные с восстановлением народного хозяйства в тяжелое послевоенное время. В этот период можно выделить педагогические работы, посвященные проблеме патриотического воспитания, И.С. Марьенко, М.А. Терентия, В.И. Косолапова, А.И. Огнева и Ф.И. Хвалова, в которых вопрос воспитания патриотизма рассматривается в контексте общественно полезного труда, что отвечает требованиям того времени.

«Познавая идею Родины, переживая чувство любви, благодарности, восторженности, тревоги и заботы об ее нынешнем и будущем, ... человек в подростковом возрасте познает себя, утверждает свое достоинство», как писал В.А. Сухомлинский [16, с. 87]. В своих работах В.А. Сухомлинский не раз говорит, что «в воспитании советского патриотизма определяющее значение имеет сохранение, обогащение и передача новым поколениям духовных ценностей нашего общества» [17, с. 288].

В 1961 г. появляется «Примерная программа воспитательной работы с учащимися 9–10 классов», в которой говорится, что основным качеством, формируемым у учащейся молодежи, является долг перед Родиной и «гордость за свою Советскую Родину» [12, с. 148]. В другой программе для учащихся 9–10 классов «Советский патриотизм и пролетарский интернационализм» заявляется о необходимости воспитания у старшеклассников готовности «защищать честь, свободу и независимость Отечества».

В этот период органам народного образования, классным руководителям и учителям рекомендуется организовывать встречи, целью которых должен стать обмен опытом работы самых лучших учителей и педагогических коллективов по вопросам патриотического воспитания.

В конце 60-х – начале 70-х гг. значительно активизируются теоретические исследования, связанные с вопросами патриотического воспитания. При Министерстве просвещения РСФСР формируется научно-методический совет по патриотическому воспитанию, а при Академии педагогических наук СССР – проблемный совет, благодаря которым разрабатываются методические рекомендации по организации патриотического воспитания, реализация которых позволит образовательным учреждениям более эффективно проводить эту работу.

Невозможно раскрыть всю историю развития и трансформации патриотического воспитания в России. Обобщая сказанное, заметим, что такая основополагающая черта русского народа, как патриотическое сознание, потерпела утрату только в период 90-х гг. XX в., в связи с рядом реформ, происшедших по причине оказания как внешних, так и внутренних влияний.

Как отмечает Ю.Т. Сентюрин, новое демократическое развитие России требует пересмотра содержания всей системы патриотического воспитания, предусматривающей формирование социально значимых ценностей и патриотизма в процессе воспитания и обучения в образовательных учреждениях всех типов и видов. С этой целью 30 декабря 2015 г. Министерство образования и науки России утвердило программу «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» в которой обозначен вектор становления инновационного патриотического воспитания как социального института, создающего возможности молодым людям выбирать свое будущее, связывая его с национальными интересами и перспективами развития страны.

Список литературы

1. Аронов А.А. Воспитывать патриотов: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – С. 174.
2. Волков С. Николай Александрович Бердяев // Советский патриот. – 1990. – № 21. – С. 24.
3. Герчиков Р.Ю. Военные кружки в школах второй ступени: метод. пособие. – М., 1929. – С. 29.
4. Даль В.И. Словарь живого великорусского языка / В.И. Даль. – URL: <http://www.superbook.org/DICTIONARY/DAL/o.htm>.
5. Дементьев А. Великие идеи патриотизма в творчестве русских классиков. – Л., 1944. – С. 32.
6. Ивакин И.В. Князь Владимир Мономах и его поучение. – Ч. 1. – М., 1901. – С. 45.
7. Калиновский А.А. О развитии в детях чувства народности. Педагогическая заметка А.А. Калиновского. – СПб., тип Э. Арнольда, 1883. – С. 19.
8. Карамзин Н.М. Рассуждение философа, историка и гражданина. Соч.: в 2 т. – Л., 1984. – Т. 2. – С. 217.
9. Кодан С.В. Кузница императорских кадров Царскосельский – Александровский лицей в системе подготовки государственных служащих в России в XIX – начале XX вв. / С.В. Кодан // Чиновник. – 2003. – №1 (23). – URL: <http://law.edu.ru/doc/document.asp?docID=1146003>.
10. Крупская Н.К. Военная опасность и школа // Народное просвещение. – М., 1927. – № 8–9. – С. 20.
11. Милюков П.Н. Очерки по истории русской культуры: в 3 т. – Т. 3. – М., 1995. – С. 161–162.
12. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР / глав. ред. акад. Н.М. Дружинин (пред.) и др. – М.: изд-во Акад. наук СССР, 1958. – С. 148.
13. Пантюхов О.И. Памятка юнага разведчика / сост. О.И. Пантюхов. – Царское село: Царскосельская центр. тип. С.М. Боровкова, 1911. – С. 39–40.
14. Пантюхов О.И. В гостях у бой-скаутов. – СПб., тип. Глав. упр. уделов, 1912. – С. 14.
15. Приказ Петра I перед Полтавской битвой // Рус. архив. – 1871. – № 1.
16. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. – М.: Педагогика, 1990. – С.87.
17. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Избр. произв.: в 5 т. – Т.3. – Киев: Радянська школа, 1980. – С. 288.
18. [Электронный ресурс]: Режим доступа: World Wide Web. – URL: <http://vault.exmachina.ru/orkns/>.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 373.2 : 159.942

М. Н. Андерсон

Актуальность проблемы развития эмоционального интеллекта в рамках приоритетных задач ФГОС дошкольного образования

В статье рассмотрены подходы к определению общего и эмоционального интеллекта, а также влияние данных феноменов на успешность деятельности подрастающей личности; представлены подходы к рассмотрению внутриличностного и межличностного компонентов эмоционального интеллекта в контексте целевых ориентиров и приоритетных задач ФГОС дошкольного образования.

This article presents the approaches to definition of the general and emotional intelligence, and also influence of these phenomena on an activity success of the growing-up personality; approaches to consideration of intra personal and interpersonal components of emotional intelligence in the context of target reference points and priority problems of National Education Standards of preschool education are presented.

Ключевые слова: интеллект, эмоциональный интеллект, позитивная социализация, дошкольный возраст, ФГОС дошкольного образования.

Key words: intelligence, emotional intelligence, positive socialization, preschool age, National Education Standards of preschool education.

Проблема подходов к определению понятия интеллекта не утратила актуальности и по сей день. Так, согласно Ж. Пиаже, интеллект – это высший способ уравнивания субъектов со средой, отличающийся универсальностью. Г. Айзенк под интеллектом понимает универсальную психическую способность, обусловленную свойством нервной системы перерабатывать информацию с определенной скоростью и точностью. Д. Векслер рассматривает интеллект как сложную общую способность индивида действовать целенаправленно, думать рационально и взаимодействовать эффективно с окружением [4; 8]. Но, несмотря на различия в формулировках исследуемого понятия, мы наблюдаем, что это не разные подходы рассмотрению одного и того же психологического феномена, а отражение данного очень сложного явления в его *различных проявлениях*.

В этой связи для начала рассмотрим проблему интеллекта в его общепринятом понимании и влияния его высоких показателей на жизненный успех. Данный вопрос в настоящее время приобретает все

большую актуальность и практическую значимость как результат ряда психолого-педагогических исследований в России и за рубежом, согласно которым отсутствует прямая корреляция между показателями общего интеллекта и успешностью деятельности [6; 8]. Так, косвенно данный факт подтверждают исследования М.А. Холодной, согласно которым прямая связь между показателями умственного развития ребенка и средним баллом его школьной успеваемости вовсе не обязательно подтверждается школьной практикой. Это означает, что достичь первых жизненных успехов, а именно, хорошо учиться в школе, способен ребенок, имеющий невысокий уровень умственных способностей, тогда как способные дети часто оказываются неуспевающими учениками. Таким образом, исследования свидетельствуют о том, что для становления успешной личности во всех ее проявлениях недостаточно высокого уровня умственного развития. Что же является тем самым фактором успешности развивающейся личности? Возможно, суть кроется все-таки в феномене интеллекта, однако в другом его понимании, за пределами общих умственных способностей. Рассмотрим данный вопрос подробнее.

Предположим, что недостающим звеном, обеспечивающим успешный переход от дошкольной к начальной ступени образования, является другая форма проявления интеллекта, а именно эмоциональный интеллект, что является вполне закономерным, поскольку в последнее время в научной литературе на данное явление обращается все больше внимания. Психологи утверждают, что именно эмоциональный интеллект значительно влияет на успешность деятельности, а не умственное развитие, которое определяет жизненный успех только на 20 %.

Таким образом, значимость данного явления не вызывает сомнений. Остается проследить актуальность и особенности развития эмоционального интеллекта в дошкольном и младшем школьном возрасте, когда, по словам А.Н. Леонтьева, происходит первоначальное фактическое становление склада личности [5].

Актуальность данной проблемы, а также ее частичная трактовка, нашли свое отражение в содержании федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [7]. По мнению А.Г. Асмолова, руководителя рабочей группы по разработке данного документа, «основная задача ФГОС дошкольного образования – позитивная социализация и индивидуализация личности...» [3]. Как известно, разработка и утверждение данного документа связаны с тем, что дошкольная ступень образования впервые в истории стала полноправным уровнем образования в России, наряду с начальной, средней и высшей школой. Таким образом, можно утверждать, что стандарт отражает те научно-методологические подходы и принципы, которые составляют своеобразный фундамент, базу, на которой строится развитие личности

ребенка-дошкольника, его позитивная социализация, обуславливающая успешный переход на следующий возрастной и образовательный этап.

Что подразумевают авторы под позитивной социализацией ребенка? Ответ на этот вопрос, очевидно, стоит искать в целевых ориентирах ФГОС ДО [7]. Так, согласно данному документу, в число целевых ориентиров дошкольного образования входит способность учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам окружающих; способность следовать социальным нормам поведения и др. Без сомнения, перечисленные целевые ориентиры отражают основные признаки позитивной социализации, что является приоритетной задачей стандарта.

Данная задача реализуется в рамках социально-коммуникативного развития как одной из образовательных областей стандарта: в разделе 2.6, касающемся данной проблемы, отмечена важность развития социального и эмоционально интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирования готовности к совместной деятельности со сверстниками [7].

Таким образом, совершенно очевидно, что авторы ФГОС дошкольного образования в качестве фундамента «гладкого» и успешного вступления в школьную жизнь и прохождения данного этапа предлагают именно позитивную социализацию, что по своей сути и является основным признаком проявления эмоционального интеллекта.

С целью углубленного изучения данного феномена, перейдем к его рассмотрению в психолого-педагогической науке. Согласно подходам ряда ученых, данный феномен определяется, как: способность понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе интеллектуального анализа и синтеза (P. Salovey, J.D. Mayer, 1994; Г.Г. Горскова, 1999); способность действовать с внутренней средой своих чувств и желаний (R. Busk, 1991; Е.Л. Яковлева, 1997); совокупность эмоциональных, личных и социальных способностей, которые оказывают влияние на общую способность кого-либо эффективно справляться с требованиями и давлением окружающей среды (Р. Бар-Он, 2000) [2; 8].

Резюмируя, можно отметить, что феномен эмоционального интеллекта включает в себя два аспекта: внутриличностный (умение управлять собственными эмоциями) и межличностный (умение распознавать эмоции окружающих) [8]. Несомненно, данные качества способствуют высокой адаптивности и эффективности в общении.

В контексте данного сообщения наша задача изучить и констатировать уровень сформированности основных компонентов эмоционального интеллекта ребенка-дошкольника на этапе его перехода к школьному обучению. Таким образом, рассмотрим возрастные особенности данного явления последовательно, сквозь призму двух вышеназванных его компонентов.

Начнем с рассмотрения способности к распознаванию эмоций окружающих, что нами было подробно изучено в рамках диссертационного исследования [1].

С целью выявления степени сформированности данной способности к 6–7-летнему возрасту, была применена методика индивидуальной успешности распознавания эмоций JACFEE, предложенная Д. Матсумото. Данная методика представляет собой набор фотографий лицевой экспрессии, представляющих семь базовых эмоций; каждая эмоция представлена мужчиной и женщиной. Полученные результаты представлены в таблице.

Таблица

Показатели успешности распознавания эмоций мальчиками и девочками по фотографиям (методика JACFEE)

Эмоции		6 лет	7 лет
Радость	М	92	94
	Д	94	96
Горе	М	15	52**
	Д	65	65
Гнев	М	12	11
	Д	45	50
Страх	М	40	15*
	Д	40	52
Удивление	М	18	22
	Д	24	64**
Презрение	М	8	8
	Д	15	15
Отвращение	М	8	5
	Д	10	12

Эмоцию радости одинаково успешно распознают мальчики и девочки 6–7 лет (92–96 %), что неудивительно, так как данная эмоция является наиболее мимически простой и доступной для восприятия.

Эмоцию горя мальчики и девочки исследуемого нами возрастного диапазона распознают со средней степенью успешности, притом что и в шестилетнем, и в семилетнем возрасте девочки распознают эту эмоцию достоверно лучше мальчиков. Это можно объяснить спецификой эмоции горя: по мнению ряда ученых, эмоция горя является мимически простой, с одной стороны, и гендерно обусловленной, с другой. Так, мальчики хуже справляются с ее распознаванием, в том числе по причине разницы в подходах к семейному воспитанию – внешнее выражение эмоции горя мальчиками в некоторых семьях считается недопустимым.

Эмоцию гнева девочки 6–7 лет распознают достоверно успешнее мальчиков. Как известно, на фотографии основные паттерны эмоций завуалированы, и их распознавание требует большего социального опыта,

в чем девочки старшего дошкольного возраста явно превосходят мальчиков, чем и объясняются выявленные показатели.

Эмоцию страха девочки и мальчики шестилетнего возраста распознают одинаково на среднем уровне успешности (40 %), тогда как к семилетнему возрасту у мальчиков показатели падают до 15 %, а у девочек недостоверно повышаются до 52 %. Мы полагаем, что это объяснимо с точки зрения большей нестабильности, дезадаптивности мальчиков, что отчасти вызвано отставанием по социальным показателям.

Что касается успешности распознавания эмоции удивления, то испытуемые обоего пола в 6–7летнем возрасте демонстрируют стабильные относительно невысокие показатели (18–22 %), и только у девочек семи лет происходит скачок до 64 %. Что неудивительно, так как удивление считается интеллектуальной эмоцией, связанной с радостью познания, и к моменту поступления в школу рост успешности ее распознавания считается закономерным, учитывая свойственное девочкам опережение по социальным и когнитивным параметрам.

Относительно эмоций презрения и отвращения и мальчики, и девочки обоих возрастов демонстрируют стабильные невысокие показатели успешности их распознавания (8–15 %). Мы полагаем, что это вызвано мимической сложностью данных эмоций, недоступностью их для детского восприятия.

Обобщая вышесказанное, исключая гендерный аспект, можно сделать вывод об относительной сформированности способности к распознаванию эмоций как компонента эмоционального интеллекта у детей 6–7 лет: относительно большинства эмоций, дети продемонстрировали средние показатели успешности их распознавания. Исключение составляют лишь эмоции презрения и отвращения по причине недоступности их для детей данного возраста.

Далее перейдем к рассмотрению возрастных показателей сформированности следующего, внутриличностного аспекта эмоционального интеллекта, который подразумевает способность к эмоциональной регуляции. По мнению ряда ученых в области детской психологии и педагогики, прогрессивное развитие данного явления на протяжении дошкольного возраста считается закономерным в связи с появлением характерного для данного возраста феномена эмоционально-когнитивной децентрации, другими словами, включения интеллектуального компонента в эмоциональное переживание [2].

Идея единства эмоционального и интеллектуального, или аффекта и интеллекта, отражена в работах ведущих отечественных ученых в области психолого-педагогической науки (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др.). Как писал Л.С. Выготский, «...отрыв интеллектуальной стороны нашего сознания от его аффективной, волевой стороны представляет собой один из основных и коренных пороков всей отечественной науки. Мышление при этом неизбежно превращает-

ся в автономное течение себя мыслящих мыслей, оно отрывается от всей полноты живой жизни...» [4, с. 74].

По мнению Л.С. Выготского, единство аффекта и интеллекта проявляется во взаимозависимости и взаимовлиянии этих сторон психики на всех возрастных этапах, и эта связь является динамичной и неравномерной: это подтверждается ее особенной интенсивностью в дошкольном возрасте по причине активного развития психики ребенка в этот период.

Таким образом, вышесказанное способствует развитию в дошкольном возрасте следующих механизмов эмоциональной регуляции [2; 4]:

- эмоциональное предвосхищение – психологический механизм, позволяющий ребенку оценить (предчувствовать) возможные последствия своих действий;

- произвольность эмоциональных процессов – способность управлять своими желаниями и отслеживать соответствие их поставленным целям;

- эмоциональная коррекция – психологический механизм регуляции поступков старшего дошкольника на основе внутренней мотивации.

Данные механизмы на этапе дошкольного детства развиваются во взаимосвязи. Другими словами, в процессе усложнения деятельности детей дошкольного возраста происходит изменение места эмоциональных переживаний во времени: эмоции начинают предвосхищать результаты деятельности. Переход эмоций с конечного этапа деятельности на начальный происходит постепенно: сначала определенные эмоциональные переживания появляются у ребенка только в том случае, если действия уже привели к отрицательной оценке взрослых. Далее, наряду с появлением сложных социальных мотивов поведения, происходит переход от относительной, запаздывающей, к более сложной, опережающей эмоциональной коррекции поведения и деятельности.

Соответственно, механизм эмоционального предвосхищения предполагает произвольность эмоциональных процессов и способность к эмоциональной коррекции поведения.

Таким образом, нами была обоснована актуальность проблемы развития основных компонентов эмоционального интеллекта в дошкольном детстве в контексте целевых ориентиров и приоритетных задач федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Список литературы

1. Андерсон М.Н. Экспериментальное исследование успешности распознавания эмоций детьми от 6 до 11 лет // Изв. РГПУ им. А.И. Герцена: науч. журнал. – СПб., 2010. – № 121. – С. 17–24.

2. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена // Вопр. психологии. – 2006. – № 3. – С. 78–86.

3. Асмолов А.Г. Культурный ген связи времен. [Электронный ресурс] // Учительская газ. – 2013. – № 29. – 16 июля.
4. Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. – М., 1982. – Т. 2. – С. 70–78.
5. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – 2 изд. – М., 2014. – 180 с.
6. Пиаже Ж. Психология интеллекта. – СПб.: Питер, 2013. – 130 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: Перспектива, 2014.
8. Mayer J.D., Salovey P. Emotional intelligence // Intelligence. N.Y., 1993. – P. 772–781.

Воспитание позитивных качеств национального характера в Японии

В статье рассмотрена проблема комплексного воспитания позитивных качеств национального характера в Японии, осуществляемого традиционным укладом жизни японского общества, официальной образовательной политикой государства, государственными и частными образовательными учреждениями, японской семьёй. Для решения воспитательных проблем в России может быть полезным изучение педагогического и социального опыта народов других стран, поскольку, как известно, познание единичного, частного, особенного является основой для познания всеобщего. Обращение к японскому образовательному опыту имеет своей целью проиллюстрировать, насколько воспитание человека в этой стране является педагогически грамотным, гармонично выстроенным и систематизированным. В статье освещаются средства и методы воспитания основ японского национального характера, негативное влияние процесса глобализации на японских школьников и на систему национальных японских традиций и ценностей, подчёркиваются большой воспитательный потенциал и уникальность японского менталитета.

The article deals with the problem of integrated development of national character positive features in Japan. They are developed by the traditional lifestyle of Japanese society, the official state educational policy, by the state and private educational institutions, the Japanese family. It may be useful for educational problem solving in Russia to explore the educational and social experience of people in other countries because learning of the individual, private, particular, as known, forms the basis of the learning of the universal. The appeal to the educational experience in this article purposes to show how systematized, competent and balanced the education can be in this country. The article covers means and approaches of the development of Japanese national character principles, negative influence of globalization on Japanese secondary school students and the system of Japanese national traditions and values; the article gives accent to the educational potential and the singularity of Japanese set of mind.

Ключевые слова: японский национальный характер, воспитание позитивных качеств национального характера, нравственное воспитание, духовно-патриотическое воспитание, любовь к Родине, национальная нравственность, концепция гармонии, многовековые ценности, верность традициям, средства и методы воспитания, влияние процесса глобализации, национальное самосознание.

Key words: Japanese national character, development of national character positive features, moral education, patriotic education, love towards country, national ethic, concept of harmony, centuries-old values, loyalty to traditions, means and approaches of the education, influence of globalization, national identity.

Если проследить многовековую историю образования в России, можно отметить одну переходящую из эпохи в эпоху тенденцию: постоянное слепое стремление России заимствовать у зарубежной педагогики её опыт, часто не согласуя его с собственным менталитетом. Основоположник отечественной научной педагогики К. Д. Ушинский с горечью констатировал: «Нам не мешало бы занять вместо всех прочих одну черту из западного образования – черту уважения к своему отечеству; а её-то именно, её, единственно годную для заимствования во всей полноте, и пропустили. Не мешало бы нам занять её не затем, чтобы быть иностранцами, а лишь затем, чтобы не быть ими посреди своей родины» [11, с. 209].

Отечественная педагогика, на наш взгляд, ошибочно не воспринимала и другую непреходящую ценность, которая за рубежом подчас является корневой педагогической ценностью – воспитание у подрастающего поколения позитивных качеств национального характера.

Автор согласен с А.Г. Козловой и А.С. Роботовой, констатирующими: «В России, к сожалению, школа, как и прежде, продолжает ориентироваться лишь на знания ученика, но никак не на всестороннее обогащение его личности жизненно важными для него ценностями» [4, с. 5], а также с исследователем Н.Я. Бородиной: «Главным же в человеке – его сердечным и душевным здоровьем, укреплением его духа – все занимаются лишь вскользь» [1, с. 12]. Между тем, лучшие образцы отечественного и зарубежного образовательного опыта иллюстрируют несомненный факт: любые достижения в области обучения не имеют никакой крепости и силы, если они не нанизаны на единый педагогический стержень – воспитание духовного, высоконравственного характера. Очевидно, что такое воспитание должно осуществляться именно в русле национальных ценностей и традиций, ибо «образование, построенное на отечественных идеях и традициях, всегда будет отвечать задачам национального развития» [10, с. 135].

Автор также согласен с мнением А.Е. Кочкиной: «...Школьники должны ясно сознавать, что участвовавшие в нашей прессе попытки принизить ценность патриотических чувств, судить о взглядах, поступках людей лишь с позиций абстрактного, наднационального морализма являются социально ущербными, поскольку могут способствовать отчуждению человека от национальной культуры, от идеи деятельного служения интересам Отечества» [5, с. 3].

Мы считаем что для решения воспитательных проблем в России может быть полезным изучение педагогического и социального опыта народов других стран, поскольку, как известно, познание единичного, частного, особенного – основа для познания всеобщего. При этом, конечно, анализируя конкретный зарубежный опыт воспитания, нужно учитывать особенности менталитета страны и индивидуальность пройденного ею исторического пути.

Обращение к японскому образовательному опыту в данной статье имеет своей целью проиллюстрировать, насколько систематизированным и педагогически грамотным, гармонично выстроенным является воспитание человека в этой стране.

«Образование, подчинённое задачам воспитания... – вот то, что нам нужно в XXI веке», – считал Д.С. Лихачёв [6, с. 77]. Как это ни парадоксально, завет выдающегося российского мыслителя осуществлен не Россией, а Японией.

В исторически рекордно короткий срок после Второй мировой войны из страны с неэффективной экономикой, находившейся под контролем оккупационных американских властей, Япония превратилась в преуспевающую экономическую державу; социально-экономические успехи традиционно неразрывно связаны в японском сознании с идеей уникальности и силы японского национального характера.

К проблеме сущности и становления японского национального характера, влияния на него внешних факторов обращались многие российские и зарубежные исследователи: Р. Бенедикт, Т.П. Григорьева, А.Е. Жуков, А.Н. Игнатович, С. Иэнага, Н.И. Конрад, М.Н. Корнилов, И.Д. Ладанов, Н. Маруяма, А.Н. Мещеряков, Э.В. Молоднякова, А.И. Самсин, К.О. Саркисов, Г.Е. Светлов, К. Умэмото, Н. Хироси, Е.С. Штейнер, С.В. Чугров и др.

Воспитание в русле традиционной японской нравственности изучали М. Ассо, Л.Д. Гришелева, Н.Ф. Лещенко, С.Ч. Лим, Ю.Д. Михайлова, В.Т. Нанивская, С. Сайто, Т. Ямасита и др.

Позитивными ценностями и качествами японского национального характера являются: уважение к жизни и ощущение её величия; стремление к гармонии; уважение и особое созерцательно вдумчивое отношение к природе; патриотизм; уважение к истории, традициям Родины и верность традициям; любовь к предкам и верность их заветам; почитание малой родины; уважительное отношение к традиционным религиозным верованиям; религиозная терпимость; уважение к культуре других народов; человеколюбие; миролюбие; добродетельность; совесть; доброта; уважение к верховной власти; сыновья почитательность; уважение членов семьи и почитание старших по возрасту; почитание учителей и учительства как явления; послушание и повиновение старшим; благодарность; лояльность и верность закону; воспитанность; благородство; трудолюбие; усердие; добросовестность; умеренность; бодрость; коллективизм; общинность; дружелюбие; уважение принадлежности к определённой группе (классу, школе, клубу и т. п.); приоритет общественных интересов перед личными; искренность; неконфликтность; справедливость; ответственность; сдержанность; скромность; молчаливость; чувство юмора; предупредительность; вежливость; учтивость; такт; высокая терпимость; самоконтроль; дисциплинированность; умение концентрировать волю; мужество; настойчивость;

целеустремлённость; чувство долга; эстетическая восприимчивость; стремление привносить эстетику в обыденную жизнь; стремление к порядку; любовь к искусству; интуитивное проникновение в музыку; стремление к душевному равновесию; самопогружение и самосозерцательность; стремление к самосовершенствованию и внутренней духовной работе; высокая адаптивность; практичность.

Главенствующей особенностью японского национального характера можно назвать Концепцию гармонии (ВА). Эта эстетическая категория с древних времён является ведущей в сознании японцев: государственный деятель древности Сётоку, автор первого японского юридического документа, свода законов, официально объявляет в Японии в первой из заповедей этого документа культ гармонии.

Приоритетом современной образовательной политики Японии является нравственное воспитание. Японское правительство постоянно уделяет пристальное внимание морально-патриотическому облику народа и сохранению национального самосознания, воспитанию «идеального японца» (понятие взято из изданного в Японии в 1996 г. Центральным советом по образованию документа, известного под названием «Описание идеального японца»). С процветанием государства напрямую связывается воспитание духовности каждого гражданина.

Так как Япония имеет островное положение, она относительно изолирована от других культур; для неё характерно особое уважительное отношение к религии. В истории страны отсутствовали длительные периоды иноземного правления (за исключением оккупационного периода 1945–1952 гг.). Страну отличает умение разумно заимствовать и умело адаптировать заимствования к японской среде. Названные выше факторы значимы для становления японского менталитета.

Наиболее ценные национальные качества японцев можно анализировать и как результат влияния на процесс духовного становления народа различных религиозных учений и систем – школ буддизма, конфуцианства, христианства, синтоизма. В мироощущении японцев особое место отводится чувству родины, для большинства японцев любовь к ней – социальная норма.

Для Японии, представляющей собой восточный тип культуры, характерно поддержание и сохранение традиционных ценностей, культурных норм и обычаев, что, безусловно, на протяжении веков отражается в образовательной политике: за основу берётся переходящее из возраста в возраст системное нравственное воспитание. Документально оформленная система морального воспитания функционирует в стране с конца XIX столетия. Интересно, что приёмы и средства воспитания для японцев также рассматриваются как непреходящие ценности.

В XX в. такое воспитание противопоставлялось захватывающему мир процессу глобализации: некоторые его негативные последствия вызвали у трепетно относящихся к вековым традициям японцев стойкое

неприятие. Мудрым ответом на вызовы глобализационного процесса в японском обществе стали ориентация образования на традиционные национальные ценности, любовь к родине и веками накопленный опыт духовно-нравственного воспитания. По сути дела Япония показала свой уникальный и волевой национальный характер миру и продемонстрировала, что готова защищать этот характер и поддерживать, воспитывать и совершенствовать его в своих юных гражданах с колыбели, чтобы в итоге не уйти с мировой арены и оставаться мощной мировой державой.

Воспитание лучших качеств национального характера начинается буквально с первых лет жизни маленького японца. Точнее, ещё в пренатальный период его развития, поскольку жизнь, построенная по законам гармонии, почитание традиций, национальные праздники, любовь к искусству и природе, умение видеть и создавать красоту в обыденной жизни – вся эта уникальная внешняя среда, дающая первые уроки национальной нравственности, не может не отражаться положительно на формирующемся человеке, на его здоровье. Когда человек появляется на свет, начинается целенаправленное формирование его духовности, озарённое многовековой мудростью поколений. Показательно, что «даже имя младенцу выбирают исходя из двух условий: оно должно красиво звучать, и образующие его иероглифы должны иметь хороший смысл» [8, с. 189]. Для вступающего в мир человека «весь строй бытия, все чувства и восприятия организуются красотой» [8, с. 189].

В японской семье родители делают всё возможное, чтобы чистая детская душа с первых лет жизни впитывала в себя народные ценности и традиции: вовлечение двух-трёхлетнего малыша в стихию традиционного искусства, традиционного поклонения красоте природы (например, выезды всей семьёй на природу для любования цветущей сакурой или садом камней), неременное участие всей семьи в национальных праздниках, которых в Японии множество и которые требуют облачения в специальные национальные костюмы даже маленьких детей, специальные общенародные праздники для мальчиков и девочек, обладающий большим воспитательным потенциалом семейный праздник первого посещения малышом храма... Эти праздники становятся эмоциональной и эстетически яркой формой вхождения детей в мир национальных культурных традиций. Поистине отношение к каждому вновь родившемуся человеку в Японии уникально, это отношение можно охарактеризовать формулой: «человек – национальное сокровище» (такое почётное звание присуждается Японской Академией искусств самым выдающимся деятелям культуры и искусства Японии). Излишне говорить, насколько педагогически благоприятной оказывается для ребёнка это ценностно-смысловое согласование целей воспитательной деятельности между семьёй и социальной системой, образовательными учреждениями, официальной образовательной политикой государства. Семья и государство трудятся в одном направлении – воспитании у под-

растающего поколения позитивных качеств и ценностей национального характера. Именно это обстоятельство становится фактором успешности воспитания, придаёт процессу воспитания системность и силу.

Посещая японские общественные детские сады, малыши сразу же оказываются в педагогически грамотно выстроенной атмосфере коллективного воспитания, формирования контактности и позитивного группового сознания, активности, самостоятельности, доброжелательности. Интересно, что уже в дошкольных образовательных учреждениях Японии важнейшей задачей воспитания считается не просто развитие ребёнка, а правильное формирование его характера, «накопление духовных качеств, которое протекает в неразрывной связи с историческим развитием» [9, с. 15]. И с годовалого возраста ребёнка такое воспитание целенаправленно и активно осуществляется всеми доступными средствами, с опорой на большой педагогический потенциал детского коллектива, в котором японцы традиционно видят зерно нравственности. Это позволяет говорить о том, что «в японском детском саду проявляется не столько творчество самих воспитателей, сколько общегосударственная установка на формирование социально заданных личностных качеств дошкольников» [7, с. 236].

Безусловно, развивающийся в педагогически благоприятных условиях дошкольник оказывается хорошо подготовленным к углублённому нравственному воспитанию, ожидающему его за порогом школы. Системно организованный курс нравственного воспитания (по сути – курс воспитания национального характера) потому и результативен: он опирается на преемственность в воспитании – от колыбели до школьной скамьи. И здесь государство, властные структуры сразу же берут такое воспитание под своё крыло, не только официально провозглашая его приоритетным, но и создавая для него полноценную материальную базу. Общеизвестно, что деятельность учителя в Японии является престижной и высоко оплачивается, в образование государством вкладывается столько средств, сколько их реально необходимо. Вековая мудрость народа, традиционное почитание образованности и учительства как явлений подсказывают такое решение: ведь на выходе получают не просто полноценно и грамотно воспитанные японцы – из школы выходят люди, готовые способствовать процветанию нации.

Хотя при построении японской школы использовались некоторые французские и американские образцы, как справедливо считает Н.И. Киященко, «японская школа совершенно уникальна», она «культивирует национальный дух, формирует соответствующие моральные качества, развивает традиционные черты национального характера, используя в качестве опорных основ идеи влиятельных философских, религиозно-мировоззренческих, этических учений» [8, с. 176–177].

Как активный протест против ультранационалистического, милитаристского образования, современная школа Японии сформировалась в результате реформ первой половины XX в.

Примечательно, что курс нравственного воспитания, оснащённый чётко выверенными программами, учебниками и пособиями, еженедельно посещают в Японии учащиеся начальной и средней школы, начиная с первого класса – с возраста, наиболее благоприятного для формирования характера человека. В японской школе нравственное воспитание представляет собой системный комплекс программ, где определены цели, задачи и средства нравственного воспитания для всех возрастных категорий школьников. В этот комплекс входят программы для начальной школы «Обучение основным правилам поведения» (1–2 классы), «Соблюдение норм общественного поведения в повседневной жизни» (3–4 классы), а также программные материалы для обязательной средней школы 1 степени «Об осознании необходимости вести достойную жизнь». На уроках и иных мероприятиях, которые практикуются как особые «часы нравственности», педагоги используют различные средства и методы воспитания: написание сочинений, детские спектакли, экскурсии, чтение поэтических произведений, духовно-нравственные беседы, прослушивание аудиозаписей, просмотр телепередач и видеоматериалов и т. п.

Воспитательной работе в японской школе подчинён весь педагогический процесс. Элементы нравственного воспитания также непременно включает в себя программа каждого учебного предмета. Высокая наполняемость классов (40–45 чел.) способствует сплочению детского коллектива. Неоспоримо ценное значение имеет воспитательная работа после уроков (различные кружки, факультативные занятия, экскурсии, клубная деятельность (входит в расписание с 4 класса начальной школы) и т. д., так как в это время дети учатся на практике применять те нравственные принципы, которые усваиваются ими на уроках. В государственном образовательном стандарте для современной японской школы в качестве главных целей указываются следующие: способствовать развитию уважения к человеческому достоинству и величию жизни, воспитывать достойных преемников уникальной традиционной культуры, способствовать развитию в людях высоконравственных качеств; воспитывать людей, которые готовы формировать и развивать демократическое общество и государство, способных принимать самостоятельные решения и вносить вклад в создание мирного международного сообщества.

В 2006 г. в Японии на смену закону 1947 г. вводится новый основной закон об образовании, в котором указывается: любовь к родине и уважение культуры, традиций своего народа – здоровый и необходимый процесс, помогающий нации построить нравственно красивую страну.

Мы видим, какова роль воспитательной работы в японской образовательной системе. Чрезвычайно важно, что воспитание осуществляется не как одностороннее внушение норм, а как образ жизни – это придаёт трудному процессу воспитания эффективный характер. Все будущие педагоги в Японии глубоко изучают теорию и методику воспитания, и в итоге все они являются прежде всего профессиональными воспитателями. Учителя, помимо традиционного предметного обучения, через тщательно разработанные поведенческие технологии призваны формировать характер школьников, обучать их нормам поведения, принятым в японской национальной модели. В этом значимое отличие японской образовательной системы от модели образования на Западе: там формирование поведенческих навыков происходит в основном стихийно.

Помимо общеобразовательных школ, миссию воспитания позитивных качеств национального характера в Японии несут и многочисленные творческие образовательные учреждения, а также частные студии, школы, имеющиеся в каждом искусстве – школы чайной церемонии, живописи, икебаны и т. п., целенаправленно и последовательно охраняющие преемственность традиционной культуры.

Следует отдельно остановиться на некоторых средствах и методах воспитания позитивных качеств национального характера в японских образовательных учреждениях. Несомненно, специфика этих средств и методов напрямую связана с особенностями японского национального характера.

Регулярное и богатое общение учащихся с искусством – одно из таких средств воспитания. Например, общение с музыкой имеет здесь не только познавательную и эстетико-эмоциональную направленность: классические древние философско-эстетические трактаты рассматривают его в роли момента сопричастности с Абсолютной Истиной, которая существует в лоне Единой трансцендентной реальности. В древнеяпонской традиции мы находим философию музыкального звука «как средства пробуждения сознания, открытия в сокровенных глубинах сердца света Абсолюта» [2, с. 9].

Интуитивное проникновение в музыку – одна из ценностей японского национального характера – органично вливается в душу ребёнка за порогом школы, поскольку для этого создаются все необходимые условия. В школе чётко расставлены эстетические приоритеты. Отечественное искусство прежде всякого другого входит в духовный мир школьника, формируя и живую, действенную любовь к Родине, и тонкость вкуса, понимание родной культуры. Уже в начальной школе детей обязательно учат играть на двух-трех музыкальных инструментах, и чаще всего это традиционные японские инструменты – трёхструнный щипковый сямисэн, кото (цитра), сякухати (бамбуковая флейта), а также фортепиано, гитара. Любопытно, что каждая японская школа имеет свой

собственный гимн: это не только воспитание детского коллектива музыкой и поэзией, которые становятся близкими и любимыми каждому ученику, но и формирование духовного единства школьников на основе общей для них ценности. Учащиеся получают также навыки изобразительного искусства, им преподаются, в частности, основы гравюры.

Воспитание духовности человека и его характера поэзией многие столетия чрезвычайно популярно в Японии. Японский исследователь литературы начала XX в. Мойчи Ямагучи в работе «Импрессионизм как господствующее направление японской поэзии» [12] так охарактеризовал уникальность поэтического искусства своего народа: «Природа и человек – вот две сущности, приходящие в соотношения, чтобы проявить всю свою красоту в японской поэзии... Она бесконечна далека от той активности, которой отличается творчество других народов... Эти стихотворения требуют читателя, богато одарённого чуткостью, чтобы один намёк, один малейший оттенок выражения рисовал в уме целую картину переживаний» [12, с. 10]. Маленький японец, приходящий в школу, и становится таким чутким читателем, так как в нём целенаправленно формируется навык открывать в танку и хокку, традиционных по форме японских стихотворениях, «всю их бесконечную красоту, их свежесть и неисчерпаемое богатство природы, отражением которой они являются» [12, с. 10–11]. Массовое увлечение поэтическим творчеством – для японской школы совершенно обычное явление; традиция ещё в далёком Средневековье требовала от всех образованных людей не только знания поэзии и ценностного отношения к ней, но и умений создавать поэтические произведения. Такие занятия, конечно же, успешно формируют национальный характер.

Наиболее благоприятен для человеческого восприятия синтез искусств – такое положение есть в японской художественной традиции. Глубина проникновения в одно искусство способствует более глубокому постижению другого, поскольку в них отражаются общие инварианты «мировоззренческих комплексов» [2, с. 12]. Все эти наработанные вековой народной мудростью идеи используют японские образовательные учреждения. И поэзия, и музыка, и живопись – любой вид искусства в педагогическом процессе плавно переходит в другой или же сосуществует с ним. И все виды искусства для ребёнка вливаются внутренней гармонией в бесценный и неисчерпаемый источник – природу, которая творит своё вечное искусство. Созерцание красоты, величия природы и неторопливое, вдумчивое любованье ею – также метод воспитания у подрастающего поколения позитивных качеств национального характера.

Особые требования японские обычаи и образование предъявляют к воспитанию характера девочек, будущих жён и матерей: искусство чайной церемонии, икебаны, традиционных танцев – всё это органично входит в жизнь девочки ещё в детские годы, наполняя их светом вековой

мудрости, и сопровождают японку на протяжении её жизненного пути. Примечательно, что японцы осознают: духовная красота девочки и девушки, закреплённая в массовом воспитании, это путь к оздоровлению нации, к рождению физически и духовно здоровых детей; хорошо воспитанная мать будет передавать многовековые ценности своему малышу и серьёзно относиться к его будущему.

В японской школе самовоспитание и самосовершенствование – центральное звено воспитания личности. В роли основного средства духовного развития человека выступают труд и волевая концентрация – то, что является неотъемлемой частью национального характера японцев.

Конечно же, нельзя не сказать и о некоторых негативных антивоспитательных влияниях, которые переживает в настоящее время японская образовательная система. Наступающий на воспитание глобализационный процесс, а также модернизация образовательной системы Японии, направленная на интеграцию страны в мировое информационное пространство, несмотря на все старания японской педагогической мысли и практики, приносят и горькие плоды. Это выражается прежде всего, как и во многих других странах, в активном внедрении «массовой культуры», которая преподносит образцы агрессивного поведения, в увлечении детей разрушающими психику сайтами или неглубокими по сути компьютерными играми, в нарушении естественных связей человека с природой из-за массового сосредоточения населения в городах. Возрастает число семей, где оба родителя работают, а дети лишены здорового семейного воспитания с младенчества. Отчасти и японское телевидение, программы которого содержат поэтизацию самурайских подвигов, презрения к жизни, убийств и жестокости, негативно отражается на воспитании подрастающего поколения.

Антигуманные жизненные ценности, такие как преклонение перед деньгами, культ силы и развлечений, с которыми сталкиваются потребители «массовой культуры», – враги традиционной японской духовно-патриотической идеи воспитания. Японские педагоги противопоставляют этому хлынувшему в общество мутному потоку антиценностей нарабатанную веками педагогическую мысль и весь свой профессионализм, но в стране существуют проблемы нравственного характера, проявляющиеся в поведении школьников: детские самоубийства, пристрастие подростков к наркотикам, алкоголю, табаку, азартным играм, детская преступность, драки. Однако, как отмечает А.Н. Джуринский, «ситуация отнюдь не такая мрачная, если сравнивать уровень детской преступности в Японии и России» [3, с. 18], и «у юных японцев драка – исключительный случай», поскольку «влияет атмосфера любви и благожелательности к детям; сказывается и прекрасная организация физического воспитания и детского спорта, что позволяет детям выплёскивать энергию в цивилизованной форме» [3, с. 18].

В связи с необходимостью отвечать на вызовы современности перед японским образованием встаёт задача не только передавать последующим поколениям наиболее ценные качества и ценности национального характера, но и на этой основе формировать у детей и молодёжи некоторые новые качества, не свойственные японскому менталитету, но востребованные сегодня для успешного развития страны.

Трагические события в Японии 11 марта 2011 г. продемонстрировали всему миру нравственно-волевою собранность японского народа, готового силой своего национального характера противостоять грозной стихии природы. Мощное землетрясение и последовавшее за ним цунами, человеческие жертвы потрясли планету, но после трагедии жители Токио и его ближайших окрестностей не обнаруживали паники, дисциплинированно выполняя свой долг по ликвидации последствий стихийного бедствия. Безусловно, такая массовая дисциплинированность и собранность – это показатель успешности японской воспитательной системы, которая способна из поколения в поколение передавать своим гражданам лучшие качества и ценности японского национального характера.

Список литературы

1. Бородина Н.Я. Главное в образовании – воспитание // Воспитание школьников. – 2011. – №1. – С. 11–22.
2. Гвоздевская Г.А. Музыкальное воспитание в странах Востока в контексте философско-мировоззренческих традиций периодов древности и средневековья (на материале Индии, Китая, Японии: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1999. – 24 с.
3. Джуринский А.Н. Японское чудо: мифы и реальность. Школьное образование и воспитание в Японии: учеб. пособие для студентов пед. вузов. – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 64 с.
4. Козлова А.Г., Роботова А.С. Проблемы воспитания молодого поколения в эпоху информационного общества. – СПб.: АСТЕРИОН, 2010. – Т. I. – 472 с.
5. Кочкина А.Е. Формирование нравственных качеств личности в традиционной системе воспитания (на примере Японии): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Карачаевск, 2005. – 23 с.
6. Лихачёв Д.С. Избранное: Мысли о жизни, истории, культуре. – М.: Российский фонд культуры, 2006. – 198 с.
7. Нанивская В.Т. У истоков японского «группового сознания» (послесловие к русскому изданию // Детский сад в Японии. Опыт развития детей в группе: пер. с яп. / общ. ред. и послесл. В.Т. Нанивской. – М.: Прогресс, 1987. – С. 230–243.
8. Современные концепции эстетического воспитания: (Теория и практика) / Рос. акад. наук, Ин-т философии; [отв. ред. Н.И. Киященко.] – М.: ИФРАН, 1998. – 302 с.
9. Такаси И. Несколько слов о развитии и воспитании // Детский сад в Японии. Опыт развития детей в группе: пер. с яп. / общ. ред. и послесл. В.Т. Нанивской. – М.: Прогресс, 1987. – С. 8–16.
10. Травников Г.Н. Философско-антропологическая концепция инновационной педагогической деятельности: моногр. – Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2010. – 240 с.
11. Ушинский К.Д. О необходимости сделать русские школы русскими // Избранные пед. соч.: в 2 т. – М., 1974. – Т.1. – С. 207–216.
12. Ямагучи М. Импрессионизм как господствующее направление японской поэзии. – СПб., 1913. – 110 с.

Воспитательный потенциал детского лагеря

В статье рассмотрены различные подходы к определению понятия «воспитательный потенциал»; показана периодизация развития воспитательной и оздоровительной работы с детьми в каникулярное время; проанализированы факторы, обуславливающие эффективность педагогического процесса, проходящего в условиях лагеря; определен воспитательный потенциал детского загородного лагеря.

This article presents different approaches to determination of the concept "educational potential"; the periodization of development of educational and improving work with children in vacation time. The factors causing efficiency of the pedagogical process which is taking place in conditions of camp and the educational potential of children's country camp in the whole are also determined in this article.

Ключевые слова: воспитательный потенциал, воспитательный потенциал детского лагеря, воспитательная и оздоровительная работа с детьми, воспитание в коллективе.

Key words: educational potential, educational potential of children's country camp, educational and improving work with children, collective education.

Сложившаяся социально-политическая ситуация дала мощный импульс совершенствованию системы дополнительного образования детей. В этой связи деятельность детских загородных лагерей приобретает новое важное значение. В сентябре 2014 г. Правительством Российской Федерации была утверждена Концепция развития дополнительного образования детей на период до 2020 г., направленная на воплощение в жизнь миссии дополнительного образования как социокультурной практики развития мотивации подрастающих поколений к познанию, творчеству, труду и спорту [2]. В мае 2015 г. была утверждена Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г., которая определила целый комплекс задач при отборе содержания деятельности организации отдыха и оздоровления детей, направленного на развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мировому созиданию и защите Родины [7].

Таким образом, в настоящее время детский лагерь представляет собой особый социальный университет, который не только обеспечивает рекреацию и восстановление физических и духовных сил, но также спо-

способствует получению подростками новых знаний и усовершенствованию прежних, погружает их в систему новых социальных связей, дает возможность удовлетворить потребности в значимых сферах деятельности; он становится инструментом формирования ценностей, мировоззрения, гражданской идентичности подрастающего поколения.

Детский лагерь обладает мощным воспитательным потенциалом. В первую очередь воспитание в детском лагере дополняет воспитание, осуществляемое другими социальными институтами.

Понятие «потенциал» в широком смысле определяется как «совокупность возможностей, средств, запасов, источников, которые могут быть приведены в действие, использованы для достижения поставленных целей, осуществления плана, решения определенных задач; возможности отдельного лица, общества, государства в определенной области» [6, с. 215–216].

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что единства в определении и содержании понятия «воспитательный потенциал» нет. Набор структурных элементов воспитательного потенциала детского лагеря в каждом конкретном определении зависит от точки зрения авторов на сущность анализируемого понятия, от целей и задач исследования. В связи с этим воспитательный потенциал детского лагеря рассматривается и как общественное явление, и как деятельность, и как воздействие и взаимодействие детей и взрослых.

Г.В. Дербенева в своих работах представляет воспитательный потенциал детского движения как условия, способствующие осознанию личностью целей, перспектив объединения, своего пребывания и деятельности в нем, реализации личных интересов и потребностей, возможностей позитивной, значимой для подростка многоролевой деятельности, интенсивного межличностного, межвозрастного общения, благоприятного положения каждого в системе отношений временного детского объединения.

В исследовании А.Г. Мурашовой, выполненном на опыте МДЦ «Артек», «особенность воспитательного потенциала лагеря определяется уникальной возможностью расширения позитивного социокультурного опыта подростка в силу погружения его в новую социоприродную среду, систему отношений со сверстниками и взрослыми, включения в новые виды творческой деятельности, а также в силу дистанцирования от привычного, часто неблагоприятного окружения, что создает особые возможности для его качественно новых личностных проявлений» [3, с. 15].

Рассуждая о воспитательном потенциале детского лагеря, А.Н. Лутошкин прежде всего видел в нем эмоциональный потенциал детского коллектива, ведь воспитание детей в лагере осуществляется в коллективе и через коллектив. По его мнению, потенциал – это возможности той или иной общности людей, это новые силы, рождающиеся в процессе их совместной деятельности.

Изучение воспитательного потенциала детского лагеря неотделимо от рассмотрения основных тенденций становления и развития детских лагерей в нашей стране. Уже более ста лет в России действуют детские внешкольные учреждения, многообразные по своей форме и содержанию работы. Однако молодежная политика не может быть неизменной, она развивается в соответствии с условиями развития всей страны. Поэтому в течение прошедшего столетия государство и общество наделяли детские лагеря различными функциями, каждый исторический период ставил перед ними свои цели, определяя перспективы их деятельности.

Ряд исследователей, разрабатывавших проблему периодизации развития воспитательной и оздоровительной работы с детьми в каникулярное время (среди них В.А. Кудинов, Е.Н. Сорочинская и др.), условно выделили следующие основные этапы.

Первый этап (10-е – начало 40-х гг. XX в.) характеризуется появлением и последующим развитием системы детских оздоровительных лагерей как самостоятельной сферы в педагогической работе с детьми в каникулярное время. Педагоги разрабатывают новый педагогический опыт в рамках работы на «опытных станциях», в «новых школах», «детских летних колониях», «трудовых артелях» и пр. В этот период широкое распространение в России получило скаутское движение. Появление в 1925 г. санитарно-оздоровительного комплекса «Артек» в Крыму означало начало развития общественно-государственной системы воспитания детей в каникулярное время.

Основная тенденция педагогической практики этого периода – оздоровление и закаливание подростков, их физическое совершенствование, преобразование действительности через активизацию лидерского и творческого потенциала детей, санитарно-гигиеническое просвещение, ликвидация безграмотности, трудовое воспитание, установление тесных связей между городскими и сельскими детьми. Стоит отметить и последнее педагогическое влияние на личность ребенка: по возвращению домой он привносил нормы санитарно-бытовой культуры в семью, а опыт организации культурно-досуговой деятельности – в школу и детские организации. Это значительно повышало воспитательный потенциал системы деятельности в условиях детского лагеря. К началу 40-х гг. в структуре воспитательной и оздоровительной работы лагерей оформились следующие направления работы: здравоохранение, спортивно-массовая работа, а также создание системы непрерывного оздоровления и воспитания детей. Созданная накануне Великой Отечественной войны система оздоровительных лагерей «дала ощутимые результаты именно в ходе войны, позволив выстоять, выжить в тяжелейшей военной ситуации основной массе населения СССР» [4, с. 17].

Второй этап (конец 40-х – середина 50-х гг.) характеризуется восстановлением системы оздоровительных лагерей после войны, а также жесткой государственной регламентацией воспитательной деятельно-

сти. На этом промежутке времени начинается процесс приращения пионерской организации к школе; детские лагеря, в свою очередь, отходят в подчинение профсоюзов. В 1951 г. лагерь признается оздоровительным учреждением профсоюзов, а основным критерием качества его работы становится «средняя поправка детей в весе». Среди положительных моментов этого периода исследователи отмечают расширение сети детских лагерей и санаториев, а также повышенное внимание к физкультурно-оздоровительной деятельности.

Третий этап (середина 50-х – 80-е гг.) характеризуется становлением системы оздоровительных лагерей. Это также период творческого поиска педагогов по решению проблем организации воспитательной деятельности в каникулярный период. Данное направление разрабатывали О.С. Газман, М.Б. Коваль, В.Ф. Матвеев, Н.Е. Харитоновна, С.А. Шмаков, Л.С. Жданова, А.Н. Лутошкин и др. Традиционными стали научно-практические конференции, посвященные организации деятельности летних лагерей. Благодаря множеству проведенных педагогических исследований были определены «основные функции детских оздоровительных лагерей: развитие познавательных способностей детей и подростков; расширение трудового воспитания; укрепление здоровья детей» [4, с. 19].

Четвертый этап (1989 – 1995 гг.) характеризуется процессом поиска новых методов, средств и форм работы, повышающих эффективность воспитания и оздоровления детей в условиях лагеря. В этот период возникают новые типы и виды детских учреждений: международные и всероссийские детские центры, лагеря детских и юношеских организаций, профильные лагеря, детские и юношеские туристические лагеря, лагеря-экспедиции, семейные дома отдыха, оздоровительные площадки и др. Организованный отдых в таких учреждениях позволяет одновременно реализовывать сразу несколько функций: образовательную, развивающую, оздоровительную, коммуникативную, культурологическую, психотерапевтическую. Среди главных целей содержания летнего отдыха – создание таких условий, в которых каждый ребенок смог бы осмыслить свою индивидуальность, реализовать свои потребности, раскрыть свои способности, расширить круг знаний и умений, получить новый социальный опыт, осознать свое место в коллективе и обществе.

Пятый этап (1995 г. – по настоящее время) начался вместе с принятием Правительством Российской Федерации Постановления № 233 от 7 марта 1995 г., утвердившего типовое положение «Об учреждении дополнительного образования детей». С этого момента детские лагеря признаны учреждениями дополнительного образования. Это стимулировало появление профильных лагерей по предметным направлениям образования обучающихся: языковых, компьютерных, математических и др. Их основная задача – приобретение подростками новых образова-

тельных возможностей. Значительное место в системе организации летнего отдыха по-прежнему занимают санаторно-курортные лагеря и центры, где главная задача – оздоровление детей, профилактика заболеваний и психологическая коррекция. В последние годы стали появляться детские лагеря крупных молодежных общественных и политических организаций, в которых в первую очередь происходит воспитание будущих лидеров – руководителей и политиков. Также развивается линия профилированных детских лагерей, на базах которых происходят слеты юных спасателей, юных моряков и речников, учащихся кадетских школ и т. д. Эти лагеря берут в основу гражданское воспитание подрастающего поколения. Постепенно укрепляется фестивальное детское движение, в рамках которого каждый ребенок имеет возможность продемонстрировать свои способности и талант, а также углубить свои знания, расширить круг умений в данной области и обменяться опытом с другими ребятами.

Таким образом, в настоящее время система детских лагерей представлена многочисленными учреждениями дополнительного образования, отличающихся друг от друга по форме организации и направлению деятельности. Вместе с тем все они, создавая внутри себя особую воспитывающую среду, представляя возможности для сотворчества детей и взрослых в условиях временного детского объединения, по-прежнему обладают особым воспитательным потенциалом, присущим лишь детскому лагерю.

Особые воспитательные возможности обуславливаются в первую очередь автономностью лагеря, в условиях которой значение внешних факторов снижается, а значение внутренних – усиливается. Территория лагеря из среды обитания становится воспитывающей средой. Эту особенность отмечал в своих работах еще А.С. Макаренко, говоря, что воспитание ребят идет на каждом квадратном метре места их жизнедеятельности. Сам воспитательный процесс в таком случае развивается интенсивнее и эффективнее.

Название лагеря, его оформление, особая терминология, утренние и вечерние линейки, ритуалы поднятия и спуска государственного флага Российской Федерации, особое бережное отношение к окружающей природе, традиции лагеря, повторяющиеся из года в год, создают ту самую уникальную среду, наполняя ее ценностными смыслами. Так оформляется субкультура лагеря.

Важное место в системе воспитания детского лагеря отводится вожатому. Ведь главным носителем субкультуры лагеря является педагогический отряд. Именно вожатый демонстрирует своим воспитанникам единство требований и ценностей, принятое во всем лагере, и именно он помогает ребенку стать творцом своей собственной жизни, разобраться в своих жизненных целях и путях их достижений.

Расширение воспитательных возможностей обуславливается и особой организацией жизнедеятельности детей в лагере. Соблюдение режима дня и режима питания, четкое планирование ежедневной деятельности создает условия для отдыха и оздоровления, развития детей, приобретения ими нового социального опыта. Одной из главных ценностей в лагере всегда было время. Как правило, наказ следующей смене большинство ребят начинают со слов «Берегите время, используйте каждую минуту, ведь смена так быстротечна!» Отсюда, например, существующий во многих лагерях закон «0:0», который призывает к точности не только во времени, но и в поступках и словах. Таким образом само собой разумеющееся соблюдение режима и плана дня становится средством воспитания одновременно в нескольких плоскостях: дисциплинирующей, культурной, этичной и нравственной.

Высокий темп проживания смены также способствует повышению воспитательного потенциала лагеря. За относительно короткий промежуток времени ребенок имеет возможность включиться в самые разнообразные виды деятельности, меняя при этом свою позицию и степень своей включенности. Что немаловажно, он также имеет возможность ошибаться и тут же исправлять свои ошибки, находясь в состоянии постоянного развития и самосовершенствования.

Еще одним критерием эффективного воспитания в лагере является то, что оно происходит непосредственно в коллективе, который в данном случае выступает и как форма организации жизнедеятельности в лагере, и как мощное средство воспитания. В условиях лагеря коллектив детей из объекта превращается в субъект воспитания, ведь дети объединены на основе общественно значимых интересов, потребностей и стремлений, что меняет направленность их коллективной работы, характер личных и деловых отношений, а также самочувствие каждого в коллективе.

Интерес к воспитательному потенциалу коллектива возник с момента осознания степени группового влияния на формирование и развитие личности. В отечественной педагогике существуют различные подходы к трактовке данного явления. В одних случаях под воспитательным потенциалом коллектива понимается «множество связанных между собой коллективных воспитательных воздействий, позволяющих среде целенаправленно влиять на формирование личности» [5] (И.П. Иванов, В.А. Караковский, О.С. Газман, А.С. Макаренко, Р.С. Немов, С.Т. Шацкий и др.). В других – воспитательный потенциал коллектива рассматривается как «информационное поле, из которого сама личность извлекает и присваивает интересующую информацию, удовлетворяя личностную потребность в самореализации» [5] (А.А. Бодалев, В.В. Давыдов, А.В. Мудрик, В.А. Сухомлинский и др.). При этом все отечественные педагоги сходятся во мнении, что существует взаимозависимость процессов развития личности и коллектива.

Одним из важнейших показателей роли коллектива как фактора воспитания является сохранение бывшими его членами общественно ценной позиции в новых жизненных обстоятельствах. «Прочность, жизненность, высокий уровень коллективных отношений обнаруживается в том, – писал В.Г. Иванов, – что, завершив свои пути, осуществив цель, заданную ему обществом, коллектив не исчезает бесследно» [1, с. 78]. Таким образом, можно говорить о существовании своеобразной стадии продолжения духовной жизни отряда после окончания смены, которая выражается в чувствах и переживаниях ребят отряда, в их активном применении полученного на смене опыта, в стремлении к сохранению дружеских связей в течение многих лет, в желании по-прежнему сверять свои поступки с нормами и идеалами, принятыми в их коллективе.

Ко всему вышеперечисленному можно также добавить, что воспитательный процесс в лагере рассматривается как завершённый цикл развития, что позволяет формулировать конкретные цели и задачи на смену, ориентироваться в деятельности на реально достижимый результат.

Проанализировав факторы, обуславливающие эффективность педагогического процесса, проходящего в условиях детского лагеря, перейдем к рассмотрению самого воспитательного потенциала лагеря.

Пребывание в детском лагере способствует развитию у подростков такой волевой сферы, как самостоятельность. Именно в подростковом возрасте у детей появляется потребность в некоторой свободе: в свободе от родителей, от регламентированных требований школы. Лагерь предлагает подростку свободу выбора вида деятельности, его позиции в ней, а также комфортной для него группы. Именно в лагере ребенок, возможно, впервые сталкивается с необходимостью самостоятельного выбора, который позволяет ему самореализовываться, пробовать себя в различных социальных ролях, устанавливать дружеские связи и контакты, самоутверждаться в глазах сверстников.

«Лагерь – это выход ребят на разнообразие окружающего мира – социального, культурного, природного, образовательного, приключенческого и др., это целенаправленное завоевание социального пространства жизни людей, ранее не встречавшихся...» [8, с. 24]. Действительно, каждая смена в лагере – это целый спектр возможностей для ребенка. Это, во-первых, возможность продемонстрировать уже имеющиеся способности, знания и умения, а также в специально созданных условиях обменяться своими знаниями и опытом с другими детьми. Во-вторых, это возможность участия в самой разнообразной деятельности, причем эта та ситуация, когда ребенок может преуспеть сразу и во всем: и в физкультурно-спортивной, и в художественно-творческой, и в познавательной, и в исследовательской деятельности. Важно отметить, что наиболее часто именно в лагере ребенок впервые пробует себя в новой деятельности: впервые выходит на сцену, впервые пытается ориентиро-

ваться на местности, впервые читает стихи собственного сочинения. В третьих, пребывание в лагере, как правило, расширяет кругозор ребенка: он учится играть в игры, в которые до этого никогда не играл; узнает о книгах и фильмах, о которых прежде никогда не слышал; наблюдает в природе за жизнью растений, насекомых и птиц, о которых не читал ни в одном учебнике, и др. Важно обрисовывать перед детьми круг этих возможностей в начале смены и отмечать продвижение каждого ребенка ежедневно в течение смены.

Возможность многоплановой деятельности в коллективе создает условия для индивидуального развития личности. Ежедневный анализ дня, обсуждение участия в деле, анализ этапов смены помогают ребенку видеть изменения, происходящие в нем самом. Он сам формулирует естественно вытекающие из анализа цели: быть завтра лучше, чем сегодня, стараться больше не совершать допущенных ошибок, принять более активное участие в следующем отрядном деле. Это создает предпосылки для внутренней рефлексии и стремления ребенка к самосовершенствованию.

Детский лагерь создает условия для осознания подростком его значимости, важности его участия в судьбе своего отряда, всего лагеря, а вместе с ним и в судьбе своей страны. «В лагере легче себя выразить, проявить, в лагере каждый может быть личностью. (...) Лагерь как театр разыгрывает массу пьес, где все герои – главные, второстепенных нет, а это очень важно – чувствовать себя главным героем» [8, с. 10]. Совместная творческая деятельность детей и взрослых, планирование и подготовка дел «на радость себе и окружающим» способствуют развитию навыков организации деятельности и досуга, а также развитию гражданских чувств и качеств подростков: личного достоинства, само и взаимоуважения через признание близких людей – вожатых и друзей из отряда.

Роль организатора деятельности дает мощный импульс развитию лидерских способностей подростков. В течение смены отрядную работу можно выстроить таким образом, что у каждого ребенка появится возможность пробы себя в позиции лидера. Формы могут быть различными:

- руководство творческой группой по подготовке дела,
- работа в органах самоуправления лагеря,
- лидерская позиция в микрогруппе,
- шефство над младшими отрядами и др.

Пребывание в детском лагере дает подросткам возможность приобретения богатого социального опыта за счет расширения круга общения и его объема. В условиях лагеря детям приходится выстраивать общение с новыми незнакомыми ранее людьми, разными по возрасту, статусу, индивидуальным особенностям. Такое общение создает условия для формирования у подростков умения вести диалог, договариваться, при-

знавать чужое мнение, приводить аргументы в доказательство своей точки зрения.

Загородный лагерь обладает особым потенциалом экологического воспитания детей. Проживая смену в естественных природных условиях, будь то берег моря, или перелесок, подростки проникаются красотой окружающей природы. Это происходит незаметно: любясь закатами, бегая босиком по свежей траве или горячему песку, наблюдая за мигающими звездами, дети волей не волей начинают ценить то, что их окружает, и бережно ко всему этому относиться. «Любовь ребят к природе – это как убеждение. Ребята постигают радость лесного «рая» исподволь, но на всю жизнь. В лагерях провожают зарю, встречают солнце. В лагерях ходят в ночные походы. Шум ветра у речки, запах костра, вкус печеной картошки рождает то, что зовется любовью к Родине. Лагерь показывает детям Родину» [8, с. 30].

Детский лагерь ближе знакомит подростков не только с природой нашей страны, но и с примерами героического служения Отечеству. Многообразие и вариативность форм работы иллюстрируют образы настоящего гражданина своей страны. Обсуждение на общелагерных сборах и в ходе отрядных огоньков таких тем, как подвиг, героизм, память; участие в творческих делах, посвященных знаменательным для нашего государства датам; посещение музея лагеря, а также, возможно, посильное участие в его создании; совместные просмотры международных соревнований и эмоциональная поддержка российских спортсменов; прикосновение к образу настоящего гражданина через восприятие кинофильмов и литературных произведений; встречи со знаменитыми людьми: писателями, учеными, спортсменами, политиками, участниками боевых действий, открытый разговор с ними – все это способствует формированию в сознании подростков образа человека-гражданина, обладающего высокими социально ценностными качествами, неотрывно связанного с историей своей страны, живущего и трудящегося на благо своей Родины. Соотнесение себя с этим положительным образом, стремление приблизиться к нему в своих делах и поступках – основополагающая часть процесса гражданской идентификации подростков.

Таким образом, детский лагерь, являясь одним из основных социальных институтов, создает условия для эмоционального и физического отдыха детей, обеспечивает усвоение позитивного социального опыта, а также расширение круга знаний и умений, дает возможность подросткам понять самих себя и найти свое место среди сверстников и взрослых, помогает детям развить свои способности и таланты, учит их адекватной самооценке; при этом сам детский лагерь выступает инструментом формирования мировоззрения и гражданской идентичности подрастающего поколения.

Список литературы

1. Иванов В.Г. Коллектив и личность: автореф. дис. ... д-ра философ. наук. – Л., 1972.
2. Концепция развития дополнительного образования детей на период до 2020 года [Электронный ресурс] // Правительство России. – URL: <http://government.ru/media/files/ipA1NW42XOA.pdf> (дата обращения: 09.04.2016).
3. Мурашова А.Г. Развитие воспитательной деятельности педагогов детского оздоровительного центра в современных условиях. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2002.
4. Панченко С.И. День за днём в жизни вожатого. – М.: Школьные технологии, 2008.
5. Попова С.В. Воспитательный потенциал разновозрастного коллектива в условиях детского загородного лагеря. дис. ... канд. пед. наук. – Воронеж, 2008.
6. Словарь по социальной педагогике: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – М.: Академия, 2002.
7. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс] // Российская газета. – URL: <http://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения: 09.04.2016).
8. Шмаков С.А. Лето в лагере. – М.: Знание, 1970.

Подходы к экологическому воспитанию в детском саду

В статье рассматриваются проблемы значимости экологического воспитания, сравниваются подходы к экологическому воспитанию детей. Исходя из подхода к пониманию сущности экологических проблем, характеризуется различное понимание сущности экологического воспитания и доказывается, что эффективным сегодня может быть лишь подход, направленный на открытие ребёнком единства с природой, открытие природы в себе и ощущение себя частью природы. В статье охарактеризованы некоторые специфические требования к педагогу, способному вести экологическое воспитание в рамках выделенного подхода.

Автором охарактеризован опыт работы по экологическому воспитанию БОУ ДОД № 23 г. Кириши Ленинградской области «Чебурашка». В системе работы детского сада активно используется народная педагогика, ставятся экологические спектакли, разработана система исследований, экологические маршруты, акции, создана комната Природы, фитокафе, светёлка, мини-зоопарк, разнообразные природные зоны на территории ДОУ, телепроект «Родничок», клубы для родителей и многое другое. Результат работы автор видит в нравственной воспитанности выпускников, которую отмечают учителя школ, в поддержке осуществляемой педагогическим коллективом ДОУ работы родителями, которые выступают нашими союзниками в экологическом воспитании детей.

In the article the problems of ecological significance of up-brining, and compares the approaches to environmental education of children. Based on the approach to the understanding of the nature of environmental problems, characterized by different understanding of the essence of environmental education, and proves effective today may be the only approach to the discovery of the child's unity with nature, open nature in itself and the feeling of being part of nature. The article describes some specific requirement form to the teacher, capable to conduct ecological education in the framework of the selected approach.

The author describes the experience of environmental education BOU DOD No. 23 town of Kirishi, Leningrad region «Cheburashka». In the work of the kindergarten is actively used as a folk pedagogy that put the environmental performances of the developed system research tions, ecological paths, promotions, created by Nature room, fotokafe, attic, mini-zoo, various natural zones within the DOE, the TV show "Rodnichok", clubs for parents and much more. The result of the work the author sees in the moral education of graduates, which is celebrated by school teachers, supporting the pedagogical collective from working parents, who are our allies in the environmental education of children.

Ключевые слова: экологическая проблема, экологическое воспитание, единство с природой, эмпатия.

Key words: environmental problem, environmental education, unity with nature, empathy.

Нарушение экологического равновесия на нашей планете является одной из наиболее значимых проблем современности. Осознание первопричины такого состояния окружающей среды подвело к заключению о том, что культура, породившая технократическую цивилизацию, вошла в противоречие с законами природы – потребляя, общество превысило возможности биосферы восполнять утраченное. Поэтому и решение экологических проблем следует искать прежде всего в области культуры природопользования людей, в выработке таких форм коммуникации с окружающей средой, которые бы были адекватны желанию людей изменить ситуацию к лучшему.

В связи с этим экологическое воспитание является значимым и широко распространённым направлением работы образовательных организаций. Экологическое образование активно ведётся уже более четверти века. Однако пока сложно говорить о повышении экологической культуры наших граждан. Почему? Нам видится, что одной из причин является различие подходов к пониманию самой сущности экологической проблематики и соответственной ей сущности экологического воспитания. Существуют утверждения в науке, которые снимают остроту экологических проблем: «Экологические вопросы решаются сами собой в ходе эволюционного развития»; «Человек – биологическое существо, которое естественным образом заняло верхнюю ступень в иерархии организмов. Нужно полагаться на естественный порядок вещей. У человека есть ресурсы выживания, которые пока не ясны»; «Ценность природы осознаёт лишь человек, ему и решать, как её использовать». Идеи такого типа регулируют и поведение части людей на уровне обыденного сознания. Нами выделено три подхода к пониманию сущности экологических проблем, которые (каждый по-своему) доказывают необходимость воспитания экологической культуры:

1. Творец создал доброкачественный продуманный и прекрасный мир. Природа – храм, только затем мастерская.

2. Условия жизнедеятельности и даже безопасности человека зависят от его взаимодействия с природой. Это взаимодействие должно быть разумным.

3. Природа существует в виде систем различного уровня, все элементы систем взаимосвязаны. Глобальной экосистемой является биосфера. Человек обладает особой ролью в трансформации биосферы и должен взять на себя ответственность за её судьбу.

Понимание значимости экологических проблем ведёт к признанию необходимости экологического воспитания. Но, исходя из подхода к пониманию сущности экологических проблем, возникает и различное понимание сущности экологического воспитания. Первый из подходов реализуется в практике религиозного воспитания и направлен на любование и восхищение природой, видение её красоты и формирование стремления сохранять божественную гармонию. Наиболее распростра-

нённым для светских образовательных организаций является принятие второго подхода и ведение рационально-прагматического обучения, направленного на осознание исчерпаемости ресурсов природы и появление стремления к рациональному природопользованию; на принятие факта разрушения человеком природы, пробуждение стыда за человека и признание нравственного долга перед природой; на пробуждение страха перед возможной экологической катастрофой и формирование экологической ответственности за своё поведение. Но именно этот подход в наименьшей степени затрагивает духовные и душевные стороны взаимоотношений ребёнка с природой, ведёт к появлению пессимизма в отношении развития человечества, к принятию идеи необратимости экологического кризиса и регуляции поведения на основе правила «А, всё равно...».

Мы считаем, что эффективным сегодня может быть лишь третий подход, педагогическая реализация которого направлена на открытие своего единства с природой, открытие природы в себе и ощущение себя частью природы.

Выбирая содержательную основу экологического воспитания на основе данного подхода, мы опирались на идею взаимосвязи живой и неживой природы, взаимопроникновения миров, аналогии микро- и макромира. Жизнь каждого существа, являясь самоценностью, одновременно является и частью более высокоорганизованной системы: «все связано со всем». Древние воспринимали мир в его неделимости через понятие стихий, которые обеспечивают вечный круговорот веществ и тем самым сохраняют взаимосвязь мира с каждым отдельным существом, соединяющим в себе стихии воды, воздуха, энергии и земли. В истории архаичных культур, в том числе и у славян, просматриваются эти идеи взаимопроникновения миров до глубинного личностного мира, когда сокровенное «Я» обретает смысл существования во времени и в пространстве. Народные культурные традиции в обрядовых, языковых, орнаментальных, игровых формах сохраняют это знание. Русские календарные традиции нашли своё воплощение в календарной компоновке содержания, во внимательном бережном отношении к языку, слову в его сокровенном смысле обращения к любому живому существу от травинки до матери, к окружающему нас предметному миру.

Нами выделены некоторые специфические требования к педагогу, способному вести экологическое воспитание в рамках выделенного нами подхода:

- владение основами экологической культуры с приоритетом качественных характеристик жизни, духовности, разума; личностное принятие экологического императива;
- эмпатическое отношение к природе, к людям;
- способность предоставлять ребёнку возможность самому увидеть проблему и способ её решения;

- умение решать задачи обучения и воспитания не только на занятиях, а и в других формах взаимодействия, в том числе в создании ситуаций совершения детьми поступков, владение контекстной педагогикой;
- внимание к мелочам и соотнесение их с глобальными явлениями мира;
- демонстрация доверия к ребёнку, его чувствам и ощущениям;
- владение приёмами самоисследования, релаксации и контроля эмоций, способность помочь детям овладеть этими приёмами.

Главная цель экологического воспитания в дошкольный период – формирование эмоциональной основы экологической культуры: эмпатического отношения ребенка к окружающей природе, ощущение себя как части природы, включённой во взаимодействие с ней и подчиняющейся единым законам. Такое отношение – необходимое условие выработки экологического поведения в окружающем мире, которое выражается в форме живого интереса к природе, гуманистических и эстетических переживаний, практической готовности проявлять заботу и творить красоту вокруг себя; бережно обращаться с вещами не только потому, что это чей-то труд, но ещё и потому, что затрачены материалы, взятые из природы.

Работу по решению этих задач мы ведём в течение многих лет в саду № 13 Пушкинского района Санкт-Петербурга, затем на базе сада № 23 «Чебурашка» г. Кириши Ленинградской области. Данные подходы нашли своё отражение в авторской экологической программе воспитания и образования дошкольников «Соцветие жизни», созданной в ДООУ № 13 г. Пушкина Л.А. Дмитриевой, О.А. Виноградовой, Л.И. Евстратовой, И.В. Казанцевой и автором данной статьи.

Идеей, которая родилась в БОУ ДООД № 23 г. Кириши Ленинградской области «Чебурашка» у методиста Н.А. Тимофеевой, стало создание экологического телепроекта «Родничок» для всех детей города Кириши. Кроме того, активно используется народная педагогика, ставятся экологические спектакли, разработаны система исследований, экологические маршруты, акции, создана комната Природы, фитокафе, светёлка, мини-зоопарк, разнообразные природные зоны на территории ДООУ и многое другое. Представим некоторые направления работы более подробно.

Воспитательное пространство объемно, оно вбирает в себя влияние семьи, образовательных учреждений, учреждений культуры и дополнительного образования, средств массовой информации, являясь фактором многоуровневого и разнопланового воздействия. Большое место во многих семьях сейчас занимает телевизор. Живой, яркий, динамичный экран притягивает взор ребенка. Но, к сожалению, детские передачи, особенно для детей дошкольного возраста, не всегда носят позитивный воспитывающий характер, содержание многих из них не отвечает элементарным требованиям нравственной культуры и познавательным за-

просам детей. Тем не менее, познавательная и эстетическая ценность детских передач очень велика, и, как показывает практика, не только для детей, но и их родителей. По мнению психологов, средства массовой информации сегодня в большей степени влияют на детей, чем образовательные учреждения.

Остро осознавая экологические проблемы нашего города, усугубляемые низким уровнем экологической культуры его жителей, признавая важность этих проблем для нашего будущего, педагогический коллектив нашего МДОУ «Детский сад № 23» совместно с телерадиовещанием «Кириши» решил создать детскую экологическую телепередачу. Нам хотелось прикоснуться к детским сердцам, затронуть самые потаённые ниточки их душ, научить их сочувствовать, сострадать, предвидеть последствия своих действий, поступков. Ведь способность воспринимать и чувствовать красоту родной природы не приходит к ребенку сама собой, её необходимо развивать. Задача авторов передачи «Родничок» – воздействовать на чувства ребенка, побуждать его наблюдать, всматриваться, вслушиваться в окружающий мир и в себя. Программа обращена прежде всего к детям старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Одной из её задач является осуществление преемственности в воспитании выпускников нашего дошкольного учреждения.

Каждая из передач имеет определенные воспитательные, обучающие и развивающие задачи, являющиеся одним из шагов на пути к осуществлению общей цели. Отбор содержания передач осуществляется как по общепедагогическим принципам (научность, доступность, наглядность), так и по специфически экологическим (гуманистичность, прогностичность, деятельность).

С момента возникновения идеи создания детской экологической передачи встала проблема: кто для детей будет проводником в путешествии по таинственному, волшебному, манящему к себе миру природы; кто поможет юным телезрителям погрузиться в него, почувствовать себя не просто созерцателями, а творцами этого мира, не став при этом сухим и нудным морализатором? Дети должны были принять этого проводника, довериться ему, увидеть в нем друга и помощника. На наш взгляд, это должна была быть игрушка, какой-то персонаж, ещё не знакомый детям, но в то же время вызывающий желание познакомиться и узнать его поближе, захотеть слышать то, что он говорит, видеть то, что он показывает, прислушиваться к его советам. В первую очередь он должен был быть носителем экологической культуры, того, чем мы хотели бы наделить души, сердца и умы наших телезрителей. Мнений о том, как будут звать главного героя экологической программы, было много. Их высказывали и дети, и родители, и педагоги нашего коллектива, и работники телерадиокомпании, но все пришли к единому мнению, что в его имени должен заключаться весь смысл этой передачи, и оно должно легко произноситься, быть ярким, теплым, нежным, звучным. Так

родился сказочный персонаж, наделенный человеческими качествами, которому мы дали имя «Родничок». Слово родник однокоренное со словами Родина, род, родня и происходит от имени славянского бога Рода, по мысли наших предков славян, создателя Вселенной, Земли и человека. Родники питают начало больших и малых рек, они неиссякаемы, чисты, находятся в постоянном движении и обновлении. Нам бы очень хотелось, чтобы и передача «Родничок» обладала всеми этими качествами. В каждой передаче выносятся на обсуждение какая-либо проблема ближайшего окружения детей: сломанное дерево во дворе, голодная синица за окном, заболевший хомячок, мусор на газонах и т. д., и решить эти проблемы помогает «Родничок», который наравне с ребятами-телезрителями набирается знаний, навыков и опыта общения с природой. Они вместе растут, умнеют, взрослеют.

Особенностью нашей передачи является участие в ней детей-воспитанников нашего детского сада. Видя на экране своих сверстников, юные телезрители с большей заинтересованностью смотрят программу, это побуждает их к деятельности, стремлению сделать что-то так же, как дети на экране. В каждую передачу включены различные виды деятельности: это и наблюдение за растениями и животными, игры, целевые прогулки, экскурсии, беседы, встречи с литературными персонажами, развивающие игры, выполнение творческих заданий и т. д. Мы стремимся проявить максимум изобретательности, творчества, артистичности, чтобы действительно дать детям возможность «заразиться» нашими эмоциями, вовлечь их в совместное действие и во всех случаях испытывать радость и удовлетворение от совершенных хороших поступков.

Когда наше дошкольное учреждение начинало деятельность в направлении экологического обучения и воспитания, перед нами встали задачи правильной организации и экологизации развивающей предметной среды. Создание такой среды, ее поддержание на нужном уровне, усовершенствование и последующее использование в педагогической деятельности является важным условием экологического воспитания дошкольников. С помощью спонсоров мы претворили свою мечту в жизнь, в течение нескольких месяцев создали чудесную комнату «фитобар», где детям после занятий в бассейне предлагается набор витаминных чаев, настоев из трав. Оздоровительное значение фитобара дополняется познавательным и эстетическим. Во время чаепития с детьми ведут беседы об особенностях лекарственных растений, о местах их произрастания, их красоте и привлекательности.

Расширяется развивающий потенциал территории около сада: созданы экологические минисистемы, обогащается живая природная среда, расширяются игровые прогулочные модули и т.д.

Наше исследование показало, что существенным фактором, ограничивающим возможности использования потенциала института семьи в

экологическом воспитании детей, является низкая экологическая культура самих родителей. Мы изучили потребности родителей в области повышения их экологической компетентности и выяснили, что их не интересуют абстрактные сведения о глобальных экологических переменах, их интересуют правила поведения в экстремальных условиях; требования к экологии жилья; условия выращивания экологически безопасного урожая; роль комнатных, лекарственных растений в жизни человека; выбор экологически безопасных мест для прогулок с детьми, отдыха на природе; содержание в доме домашних животных и их значение для воспитания ребенка.

Перечень этих тем стал основой содержательного общения в сфере экологии на родительских собраниях групп и на заседаниях клубов для родителей. Постоянно проводятся практические занятия и семинары: «Закаливание детей дома», «Мастерим вместе с детьми», «Поделки из природного материала», «Расти здоровым» и т. д. Мы создали три клуба: родительский клуб «Крепыш» и семейные клубы «Светлячок», «Золотой ключик». Клуб «Крепыш» создан для родителей младших дошкольников и направлен на повышение их родительской, валеологической и экологической компетентности. В клубе «Золотой ключик» дети вместе с родителями и другими родственниками участвуют в создании и показе экологических спектаклей, организуют и проводят конкурсы экологических сказок, выставки поделок их природного материала, фотовыставки и т. д. Семейный клуб «Светлячок» проводит экологические исследования, дискуссии, путешествия.

Большую помощь оказывают родители в изготовлении декораций и костюмов к экологическим спектаклям, постоянно пополняется экспонатами живой уголок и полка «Подарки родителей» в экологической комнате, которую родители с детьми с удовольствием посещают.

Наши родители – активные участники экологических фотовыставок («Наши домашние питомцы», «Мир природы», «Цветы», «Вспоминая о лете», «Удивительное рядом» и т. д.), конкурса экологических сказок с рисунками о живой и неживой природе, выставок поделок из природного и бросового материала, демонстрации коллекций открыток, календарей, значков, марок о природе.

Мы провели диагностическое исследование, направленное на изучение отношения родителей к экологическому воспитанию, их представлений о задачах и проблемах современного воспитания. В анонимном анкетировании приняло участие 73 человека. На вопрос о том, считаете ли Вы актуальным экологическое воспитание, получено 86 % утвердительных ответов. Небольшая часть родителей (11 %) дают его расшифровку, связанную с необходимостью думать о будущем, изменять это будущее, а также с пониманием его нравственной и общеразвивающей сущности.

Мы видим результат нашей работы в детях, в нравственной воспитанности наших выпускников, которую отмечают учителя школ, в поддержке осуществляемой педагогическим коллективом ДОУ работы родителями, которые выступают нашими союзниками в экологическом воспитании детей.

Список литературы

1. Акимова Т.А., Хаскин В.В. Основы экоразвития: учеб. пособие. – М.: Изд-во Рос. экономической академии, 1994. – 312 с.
2. Лопатина А.А., Скребцова М.В. Сказы матушки земли. Экологическое воспитание через сказки, стихи и творческие задания. – 2-е изд. – М.: Амрита-Русь, 2008. – 256 с.
3. Николаева С.Н. Теория и методика экологического образования детей: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. – М.: Академия, 2002. – 336 с.

УДК 371.134 (420)

Е. В. Абазовик

Реформирование подготовки учителей в Англии на современном этапе

В условиях поиска оптимальных путей модернизации отечественной системы педагогического образования целесообразно обратиться к изучению опыта обновления систем подготовки педагогических кадров зарубежных стран на современном этапе. В данной статье на основе теоретического анализа документов раскрываются особенности реформирования подготовки учителей в Англии на современном этапе. Реформы, направленные на обеспечение нового качества подготовки учителей, включают в себя внедрение строгого многоступенчатого процесса отбора абитуриентов при поступлении на педагогические специальности, нацеленного на выявление способностей абитуриентов к педагогической деятельности, а также их личностных характеристик и коммуникативных навыков; повышение требований к уровню грамотности и образовательным результатам будущих учителей; внедрение дополнительных вступительных испытаний для абитуриентов на программы подготовки учителей, таких как: прохождение профессиональных тестов на функциональную грамотность, собеседование. Также в статье приведены меры, предпринимаемые для обеспечения сотрудничества вузов со школами по оптимизации качества подготовки учителей.

In terms of searching the optimal ways of modernization of national system of teacher training it is essential to study and analyze the other countries' experience in reformation and upgrading of their teacher training systems. This article sets out the analysis of the new Government policy of improving the quality of teacher training in England. Reforms being introduced to teacher training include a rigorous multi-stage process of pre-entry selection of candidates designed to assess their suitability to teach as well as their personal characteristics and interpersonal skills; toughening the requirements to literacy and academic achievements of candidates who want to enter the teacher training programmes; implementation of additional entrance exams such as passing professional skills tests and interview. Besides, the article covers measures taken in order to encourage schools to work together with universities to provide the training that is best for their trainees.

Ключевые слова: подготовка учителей, процесс отбора, профессиональные тесты, навыки межличностного взаимодействия, школа, партнерство вузов со школами, оценивание, школьно-ориентированная программа, практика в школе.

Key words: teacher training, selection process, professional skills tests, interpersonal skills, school, university-school partnerships, assessment, School Direct programme, school experience.

В условиях модернизации отечественного педагогического образования и внедрения профессионального стандарта педагога педагогическим сообществом ведется активный поиск решения насущных проблем, существующих в современной российской системе подготовки педагогических кадров. К таким проблемам относят несоответствие формируемых профессиональных компетенций будущих учителей требованиям профессионального стандарта педагога и задачам федеральных государственных образовательных стандартов общего образования; низкий уровень практической подготовки выпускников программ педагогического образования и др. [3].

Среди предлагаемых мер по реализации Программы модернизации педагогического образования в Российской Федерации можно выделить внедрение дополнительного вступительного экзамена в форме собеседования с целью отбора на педагогические специальности кандидатов, способных к профессиональной педагогической деятельности по личным качествам; а также усиление практической подготовки будущих учителей посредством качественной организации стажировок в образовательных учреждениях.

Следует отметить, что в Великобритании в 2010–2015 гг. также произошли значительные изменения в образовательной политике британского правительства, что повлекло череду реформ в сфере подготовки педагогических кадров. Детали реформ отражены в документе «Подготовка нового поколения выдающихся учителей» [11].

Среди проблем, которые должны получить решение благодаря реформам, выделяются следующие: несоответствие содержания университетских программ подготовки учителей реальным потребностям школ; уход из профессии на старте карьеры или во время обучения; проблема привлечения на работу в школы лучших выпускников и др.

Очевидно, что направления, в рамках которых идет активный поиск решения проблем, в этих странах во многом совпадают. Поэтому целесообразным представляется ознакомление с британским опытом реформирования подготовки учителей на современном этапе.

В поиске способов решения указанных проблем британские специалисты обратились к успешному опыту таких стран, как Финляндия и Южная Корея, где, как известно, существуют высокие стандарты отбора абитуриентов и подготовка количества учителей, действительно необходимого на рынке труда, при активном участии школ в подготовке педагогических кадров. В Великобритании же, например в 2011 г. было набрано учащихся на педагогические специальности больше, чем того требовала ситуация на рынке труда. В частности, как отмечают британские исследователи [11], это отражается в сокращении количества учащихся (10 %) во время курса подготовки на последипломном уровне, а также в уходе из профессии 10 % учителей после получения квалификации в первый год работы в школе.

В связи с этим одним из целевых ориентиров реформы для британского департамента образования в области подготовки учителей стало ужесточение отбора абитуриентов, прежде всего с целью отбора в профессию людей, способных и готовых стать успешными учителями. Это призвано повысить статус учительской профессии и привлечь в нее наиболее способных кандидатов.

Признавая факт, что не существует единой, универсальной, четко определенной характеристики учителя, которая функционировала бы во всех случаях и при любых обстоятельствах одинаково эффективно, все же можно выделить способности и черты, которые должны составлять основу для отбора на должность учителя. Как считают британские специалисты, прежде всего это хорошее знание предмета преподавания, а также способности: умственные, коммуникативные, организаторские. Кроме того, не менее важны личностные характеристики учителей: устойчивая приверженность своему делу, настойчивость и мотивация к обучению и учению, высокий уровень грамотности и сформированность навыков межличностного общения. Таким образом, идея заключается в том, чтобы изначально не принимать на педагогические специальности тех абитуриентов, кто не обладает указанными характеристиками [11].

Сейчас система приема кандидатов на программы подготовки учителей включает в себя несколько стадий, предполагающих соответствие абитуриентов следующим условиям [7]:

1) повышение требований к образовательным результатам будущих учителей (отметки не ниже C в сертификате об общем среднем образовании (GCSE) по математике и английскому языку для желающих преподавать в средней школе; а для тех, кто хочет стать учителем начальной школы – еще и по научным дисциплинам). Кандидатам на поступление на последипломный уровень подготовки (PGCE) необходимо иметь диплом о высшем образовании с баллами не ниже 2 класса по национальной шкале;

2) прохождение практики в школе до поступления на курс подготовки (образовательные учреждения по подготовке учителей как университетского, так и неуниверситетского типа требуют, чтобы абитуриенты прошли как минимум десятидневную практику в школах, наблюдая за работой учителя и выявляя особенности своей будущей профессиональной деятельности). Таким образом, кандидат получает возможность убедиться в правильности (или неправильности) своего выбора профессии, а также набрать конкретный материал для написания заявления о поступлении и выступления на вступительном испытании. При этом абитуриенты, у которых нет возможности самостоятельно найти базу для прохождения практики, могут воспользоваться услугами специально организованной программы школьной практики (School Experience Programme) [7]. Например, 12000 мест для прохождения такой практики были реализованы в 2014–2015 гг. в рамках данной программы;

3) осознанный выбор типа программы подготовки и образовательного учреждения. Как известно, британская система подготовки педагогических кадров отличается многообразием моделей и гибкостью маршрутов подготовки [2]. Помимо вузовских программ дипломного и последипломного уровней (первый и второй циклы высшего образования), особую популярность и развитие получили в последние годы практико-ориентированные программы подготовки учителей, организованные в тесном сотрудничестве вузов со школами. От потенциальных абитуриентов ожидается предварительное тщательное изучение ресурсов и возможностей образовательных учреждений до момента подачи документов на поступление. Кроме того, одной из мер, принятых департаментом образования, стало финансирование мест для подготовки учителей в образовательных учреждениях с учетом данных о трудоустройстве выпускников [11]. Считается важным, чтобы потенциальные студенты знали о фактическом учете трудоустройства выпускников каждого образовательного учреждения при совершении своего выбора. Таким образом, данные меры призваны не только сократить отсев студентов во время обучения, но и обеспечить сознательный выбор типа программы и учебного заведения абитуриентами;

4) прохождение профессиональных тестов (professional skills tests) по математике и английскому языку (а также по предмету специализации) для абитуриентов при поступлении на педагогические специальности, на любую программу подготовки, с 2012 г. Следует отметить, что тесты на функциональную грамотность в области математики и языка будущие британские учителя в обязательном порядке проходят с 2008 г. Однако теперь принципиальным отличием стало прохождение таких тестов не по окончании курса подготовки, как было ранее, а до зачисления на курс обучения, причем в дополнение к другим требованиям к поступлению. Кроме того, теперь не допускается пересдача профессиональных тестов более двух раз (ранее количество переэкзаменовок не ограничивалось). Компьютеризированное тестирование проходит в специальных учебных центрах. Материал тестов составлен в контексте профессиональной деятельности учителя, постоянно обновляется, ориентирован на оценивание навыков работы с данными и информацией, с которыми приходится иметь дело учителю в повседневной работе. Так, тест по математике выявляет умения работы с таблицами и графиками, навыки вычисления, включая дроби, проценты и т. д. Тест на грамотность нацелен на проверку сформированности орфографических, пунктуационных, грамматических навыков и проверку понимания и осмысления прочитанного текста [9].

Следует отметить неоднозначное отношение к данным тестам со стороны педагогического сообщества. Одни специалисты считают данные тесты лишними, поскольку среди вступительных требований уже присутствуют образовательные результаты абитуриентов согласно сер-

тификатам об общем среднем образовании, тогда как коллеги из Национальной ассоциации руководителей школ признают правильным ужесточение требований к будущим учителям. Во всяком случае, существует мнение, что не только (и не столько) блестящие академические результаты формируют хорошего учителя. Не менее важны для учителя такие качества, как энергичность, творчество, заботливость и внимательность [8];

5) оценивание коммуникативных навыков и умений межличностного взаимодействия кандидатов в ходе собеседования.

Анализ документов [7] показал, что длительность и процедура собеседования варьируются от одного образовательного учреждения к другому, но в большинстве случаев интервью занимает целый день. Данная процедура требует особой подготовки от кандидатов. Здесь абитуриенту пригодится как собственный опыт ознакомительной практики в школе, так и результаты изучения ресурсов и возможностей выбранных образовательных учреждений. Следует отметить, что централизованная официальная британская служба приема студентов, желающих получить высшее образование в Великобритании (UCAS), предлагает информационную помощь в подготовке документов, а также в подготовке к собеседованию. На сайтах организации размещена полная информация и пошаговая инструкция для потенциальных абитуриентов.

В большинстве случаев собеседование включает в себя: проверку документов абитуриентов, в том числе экзаменационных сертификатов; участие кандидатов в групповой работе или дискуссии (по обсуждению вопросов в области образования); короткую презентацию, тема которой может быть сообщена за день до собеседования; индивидуальное интервью с экзаменатором или комиссией; а также письменное задание, которое может быть связано с тематикой избранной предметной области кандидата.

Многие образовательные учреждения организуют собеседование в два этапа: первый – в университете или офисе, если это школьно-ориентированная программа подготовки, а второй – для тех, кто успешно прошел первый этап – в школе. В школе абитуриента могут попросить провести 20-минутный урок, либо проявить себя в групповой работе по разработке решения какой-либо проблемы в области образования или преподавания, а также пройти собеседование с завучем школы [7].

В ходе индивидуального интервью абитуриент должен продемонстрировать следующие знания и качества:

- уверенное и четко аргументированное желание вести преподавательскую деятельность, а также понимание того, какой вклад он сможет сделать в профессию, став учителем;

- знание и понимание специфики своей предметной области, а также выбранного учебного заведения;

- способность описать опыт и знания, приобретенные в ходе школьной практики;
- способность применить профессиональные навыки, сформированные в ходе любой другой профессиональной деятельности, в области преподавания (в случаях переподготовки и переквалификации);
- общее понимание стратегии и практики в области образования и преподавания;
- сформированные личностные, интеллектуальные и коммуникативные навыки, умения работать в команде.

Следует отметить, что предпринятые британским департаментом образования меры по ужесточению требований к абитуриентам и критериям отбора кандидатов на программы подготовки учителей, несомненно, целесообразны и помогают обеспечить доступ к получению педагогического образования людям, способным и мотивированным к профессиональной педагогической деятельности, исключая попадание в профессию «случайных» людей.

Выше указывалось, что одной из мер, предлагаемых в рамках реализации Программы модернизации педагогического образования в РФ, является введение дополнительного экзамена (собеседования) при приеме на обучение по педагогическим специальностям с целью поставить фильтр для абитуриентов, которые по личным качествам не могут работать в школе [4]. Стоит упомянуть, что в 80–90-е гг. прошлого столетия в российских педагогических образовательных учреждениях, например, в педагогических училищах, имелся опыт проведения вступительного собеседования, ориентированного на выявление профессионально-педагогической направленности абитуриентов. В ходе таких вступительных испытаний с абитуриентами проводились интервью, выявлялись их таланты и способности, а также умение ориентироваться в предложенных педагогических ситуациях. Однако массового применения и законодательного статуса эта практика не получила. Поэтому современный британский опыт организации вступительных собеседований при приеме на обучение по педагогическим специальностям представляет для отечественной практики определенный интерес.

Прием абитуриентов на программы подготовки учителей, так же как требования к организации подготовки на рабочем месте, ход подготовки, вопросы обеспечения качества регулируются документом «Критерии первоначальной подготовки учителей» (Initial teacher training criteria) [6]. Данный документ регламентирует также количество времени, которое должно быть уделено педагогической практике будущих учителей. Так, 4-летние программы бакалавриата предусматривают не менее 32 недель, 2–3-летние и другие программы – не менее 24 недель педагогической практики обучающихся на базе не менее двух школ. Большой удельный вес практики является не новшеством в британской системе подготовки учителей, а уже сложившейся традицией, которая демон-

стрирует отлаженность механизма взаимодействия между субъектами процесса подготовки педагогических кадров.

Кроме того, одним из актуальных направлений британской образовательной политики в области педагогического образования, является значительное расширение практико-ориентированного подхода в подготовке учителей. Как уже указывалось выше, одной из проблем педагогического образования в Великобритании в начале второго десятилетия XXI в. стало несоответствие содержания вузовских программ подготовки учителей реальным нуждам и потребностям школ. Анализ документов показал, что в некоторых случаях университетские маршруты подготовки излишне теоретизированы [10]. Приведенные результаты исследования показывают, что 46 % учащихся на бакалавра в области образования (BEd), 33 % обучающихся со специализацией по начальным классам, 19 % учащихся со специализацией учителей – предметников для средней школы считают, что университетские программы последипломной подготовки (PGCE) содержат в себе слишком большую долю теоретического обучения.

Исходя из этого, акцент новой образовательной политики на период с 2010 по 2015 г. британский департамент образования сделал на обеспечение основательной подготовки учителей, которая гарантирует формирование практических навыков и умений, необходимых в работе, а также на обеспечение доступа для учителей к качественному профессиональному развитию. Данное направление реализуется за счет популяризации и развития школьно-ориентированной модели подготовки, а также расширения полномочий школ в подготовке и трудоустройстве учителей [10].

Следует отметить, что в конце XX в. в ходе реформ британской системы подготовки учителей была разработана и внедрена модель «партнерства университетов со школами», а преимущество в развитии получили практико-ориентированные маршруты подготовки учителей. Сближение деятельности университетов и школ выразилось в том, что теперь школы могли управлять ходом курсов подготовки учителей и сотрудничать с вузами по своему выбору и усмотрению. Агентству по подготовке и развитию (TDA) отводилась роль администрирования всех звеньев системы. Школьные учителя несли ответственность за ежедневное руководство и помощь студентам на практике в школе. Однако долгое время дискуссионным оставался вопрос о том, могут ли школы заменить собой университет в подготовке педагогических кадров. В результате поиска баланса в полномочиях вузов и школ в настоящий момент всячески подчеркивается важность непосредственного участия школ в подготовке учителей.

В большинстве своем школьно-ориентированные курсы подготовки учителей (School Centered Initial Teacher Trainings) на базе вузов и школ сосредоточены в Англии и Уэльсе. Согласно такой модели несколько

школ объединяются и разрабатывают совместно свои программы подготовки учителей, возможно, с привлечением университета. При этом все подобные центры подготовки (SCITTs) должны получить аккредитацию. Это значит, что они должны иметь учебный план и доказательства целесообразности и готовности к осуществлению образовательной деятельности. Некоторые подобные курсы выводят учащихся на уровень последипломной подготовки на базе сотрудничающего вуза, другие ограничиваются присуждением статуса квалифицированного учителя (QTS).

В свете последних реформ британского педагогического образования с 2012 г. в Англии особую популярность приобретают новые практико-ориентированные маршруты профессиональной подготовки учителей последипломного уровня, такие как программа подготовки на базе школ для лучших выпускников вузов (School Direct), программа переподготовки для бакалавров и специалистов непедагогического профиля (School Direct (salaried)), а также отставных военных (Troops to Teachers) [1; 5]. Эти программы позволяют школам нанимать и готовить учителей самостоятельно: руководство школ решает, кого и на каких основаниях нанимать на работу; учителей каких предметных областей и для какой ступени обучения им надо подготовить; вопросы трудоустройства подготовленных учителей.

Например, программа School Direct работает в начальных и средних школах Англии, имеет продолжительность в один год. Результатом подготовки является статус квалифицированного учителя (QTS) и, возможно, последипломный сертификат о педагогическом образовании (PGCE). Данная программа может быть предназначена для всех бакалавров, которые оплачивают свое обучение, получая при этом стипендию Национального колледжа преподавания и управления, а также для бакалавров, имеющих три и более лет опыта работы. В этом случае школа нанимает абитуриента в качестве неквалифицированного учителя, а Национальный колледж оплачивает его заработную плату и обучение [10].

Таким образом, школы, участвуя в подготовке педагогических кадров, имеют значительное влияние на развитие педагогического образования. Учителя, имеющие обширную практику во время подготовки, справляются со своими профессиональными обязанностями лучше, как считают британские специалисты [11].

Кроме того, вовлечение школы в процесс подготовки педагогических кадров повышает эффективность работы самой школы, в том числе в плане развития сотрудничества коллег друг с другом, а также в качестве стимула для личностного и профессионального развития педагогов. Известна практика, когда учителя, работающие второй год в школе, наблюдают за достижениями будущих учителей в плане соответствия требованиям профессиональных стандартов. А на третьем году рабо-

ты молодые специалисты проходят обучение на менторов, т. е. скоро они сами могут быть вовлечены в процесс подготовки будущих учителей [11].

Очевидно, что взаимодействие вузов со школами имеет большое значение для британской системы подготовки учителей, к тому же сотрудничество это является взаимовыгодным. Финансирование вуза зависит не только от количества выпускников, получивших в итоге статус квалифицированного учителя, но и от количества выпускников, проработавших в школе не менее пяти лет. Поэтому вузы также озабочены подготовкой школьных менторов и повышением квалификации школьных учителей на своей базе [1].

Таким образом, на основе проведенного анализа можно сделать вывод о том, что на современном этапе в британской системе педагогического образования происходят определенные обновления, ориентированные на обеспечение нового качества подготовки педагогических кадров, которые реализуются в следующих мерах: повышении требований к личностным, образовательным, профессиональным достижениям и способностям абитуриентов, желающих поступить на курс подготовки учителей; создании многоступенчатой системы отбора и приема кандидатов; усилении практической составляющей подготовки посредством развития практико-ориентированных маршрутов; расширении полномочий школ в процессе подготовки и трудоустройства учителей.

Список литературы

1. Абазовик Е.В. Подготовка учителей в Великобритании и России в условиях Болонского процесса: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2010. – 189 с.
2. Абазовик Е.В. Модели подготовки учителей в Великобритании // Педагогическое образование в переходный период: результаты исследований 2009 года: сб. ст. по материалам внутривуз. науч. конф., 3 марта 2010 г. – СПб.: Лема, 2010. – С. 383–389.
3. Аналитическая справка о ходе реализации проекта модернизации педагогического образования (май, 2015) [Электронный ресурс]. – URL: <http://педагогическоеобразование.рф/documents/show/150> (дата обращения: 20.12.2015).
4. Болотов В.А. К вопросам о реформе педагогического образования // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 32–40. [Электронный ресурс]. – URL: <http://педагогическоеобразование.рф/documents/show/64> (дата обращения: 20.12.2015).
5. Новикова Ю.Б. Практико-ориентированный подход к профессиональной подготовке британского учителя (конец XX – начало XXI вв.): автореф. дис.... канд. пед. наук. – М., 2014. – 23 с.
6. Initial teacher training criteria. Statutory guidance for accredited initial teacher training providers in England. June 2015. 10 pages. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.gov.uk/government/publications/initial-teacher-training-criteria-supporting-advice/> (дата обращения: 15.12. 2015).
7. An overview of the application process [Электронный ресурс] <https://getintoteaching.education.gov.uk/an-overview-of-the-application-process>

8. Literacy and numeracy tests toughened for new teachers [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.bbc.com/news/education-13910793> (дата обращения: 23.11. 2015).
9. Professional skills tests [Электронный ресурс]. – URL: <http://sta.education.gov.uk/professional-skills-tests/the-process-for-taking-the-professional-skills-tests> (дата обращения: 30.11. 2015).
10. Policy Paper. 2010 to 2015 Government Policy: Teaching and School Leadership. Updated 8 May 2015. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.gov.uk/government/publications/2010-to-2015-government-policy-teaching-and-leadership/> (дата обращения: 30.11. 2015).
11. Training our next generation of outstanding teachers) (2011) [Электронный ресурс]. – URL: (https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/181154/DFE-00083-2011.pdf) (дата обращения: 30.12.2015).

Формирование конфликтологической компетентности студентов вуза средствами игровых технологий

В статье представлен опыт работы по формированию конфликтологической компетентности средствами игровых технологий, применение которых повышает эффективность образовательного процесса, способствует раскрепощению участников игры, развитию творческих возможностей личности.

In this article author shows an experience in forming of conflictological competence through playing technologies. This playing technologies improve educational process, help player's liberate, develop of creative ability of personality.

Ключевые слова: конфликтологическая компетентность, игровые технологии, тренинг, общение, межличностное взаимодействие.

Key words: conflictological competence, playing technology, training, intercommunication, inter personal cooperation.

Одним из направлений модернизации образования в XXI в. обозначен компетентностный подход. Современные исследователи тенденций образовательных процессов, говоря о «компетентностном подходе», обозначают его как ключевое звено инновационно-профессиональной культуры специалиста. Данная идея предполагает овладение не только профессиональной компетентностью, но компетентностями, необходимыми современному специалисту вне зависимости от сферы профессиональной деятельности. К их числу относится конфликтологическая компетентность.

Проблема формирования конфликтологической компетентности в современной действительности стала особенно актуальной, поскольку социальный мир полон противоречий, которые довольно часто приводят к различного рода конфликтам. Конфликт (лат. *conflictus* – столкнувшийся) – наиболее острый способ разрешения противоречий в интересах, целях, взглядах, возникающих в процессе социального взаимодействия, заключающийся в противодействии участников конфликта [1, с. 133].

Конфликтологическая компетентность предполагает готовность к преодолению трудностей в коммуникативных и иных формах межличностного взаимодействия, а также способность эмоционально, участливо и тактично откликаться на запросы, интересы и поступки других людей, владение приемами конструктивного взаимодействия в конкретной конфликтной ситуации, стратегией и тактикой разрешения конфликтов.

Однако следует отметить, что особое значение конфликтологическая компетентность имеет для профессий типа «человек-человек», к числу которых относится и профессия педагога, которая является одной из наиболее сложных в мире, поскольку определяется взаимодействием с формирующимися личностями и своей целью ставит содействие их развитию на базе культурного потенциала, накопленного обществом. Труд учителя – это творчество, в котором на высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, осуществляется социальная преемственность поколений, реализуется как личность учителя, в котором достигаются не только высокие результаты образования и воспитания учащихся, но и происходит формирование их человеческих качества. Труд учителя проходит всегда в тесном взаимодействии с обучающимися, их родителями, коллегами, общественностью. Высокой эффективности этот труд достигает в том случае, если деятельность педагога направлена на достижение бесконфликтного взаимодействия при удовлетворении общих потребностей и целей участников образовательного процесса. Из сказанного следует, что конфликтологическая компетентность педагога является мощным инструментом, обеспечивающим создание благоприятного демократического и гуманного социального климата в образовательной среде.

Конфликтологическая компетентность педагога – это интегративное профессионально-личностное качество, выражающееся:

- в наличии совокупности психолого-педагогических и конфликтологических знаний;
- способности эффективно и творчески осуществлять профессиональную деятельность в условиях конфликтной образовательной среды;
- готовности осуществлять деятельность по предупреждению педагогических конфликтов и способности управлять конфликтами, возникающими между участниками образовательного процесса.

Обладая относительной самостоятельностью, конфликтологическая компетентность выступает показателем готовности учителя эффективно осуществлять педагогическую деятельность, является стимулом профессионального самосовершенствования. В условиях конфликтной среды конфликтологическая компетентность учителя содействует решению важной психолого-педагогической проблемы – гармонизации межличностных отношений, преодолению внутриличностных конфликтов обучающихся в образовательной среде.

Формирование конфликтологической компетентности на вузовском этапе непрерывного образования – это сложный многоступенчатый процесс. Многолетний опыт работы в вузе показывает, что процесс форми-

рования конфликтологической компетентности проходит более успешно, если в образовательном процессе применяются игровые технологии.

Производственный термин «технология» проник в педагогику в начале XX в. Исторически греческое слово «*techné*» означало «умение», «искусство», «мастерство»; «*logos*» – «слово, знание, наука»; стало быть, в широком смысле, технология – знание об умении, мастерстве [2, с. 1].

Внедрение понятия «технология» в педагогику было инициировано такими отечественными учеными, как В.П. Беспалько, Т.А. Ильина, Ф.П. Фрадкин, М.В. Кларин, Г.К. Селевко, Н.Е. Щуркова и др.). Понятие «педагогическая технология» в истории педагогики отличается особой вариативностью, в научном обиходе нет единого определения термина. Это связано с тем, что научные споры относительно педагогических технологий до сих пор идут.

Педагогическая технология, по определению ЮНЕСКО, – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования [3, с. 15].

Пройдя период своего становления, в настоящее время педагогическая технология – это и наука, изучающая результативные пути обучения, и организационно-методический инструментальный учебно-воспитательного процесса. Анализ научной литературы показал, что существует несколько подходов к классификации образовательных технологий. Так, Е. В. Бондаревская, В. П. Сериков, И. С. Якиманская выделяют личностно ориентированные технологии, где особое место занимает игра.

Игра как одно из удивительных явлений человеческой жизни всегда привлекала к себе внимание ученых. Уже Платон видел в игре единственно правильный путь жизни, она представлялась ему одним из практически полезнейших занятий. Чешский писатель и педагог Януш Корчак считал, что игра – это возможность отыскать себя в обществе, себя в человечестве, себя во Вселенной [4, с. 5].

Современные ученые рассматривают игру как специально организованную деятельность, в которой игроки, добровольно включаясь, следуя общей игровой задаче, исходя из одинаковых начальных условий, действуя идентичными средствами, соблюдая одни и те же правила, добиваются определенных результатов, по которым оценивается личный или общий успех [5].

В образовательной практике используют компьютерные, занимательные, ролевые и деловые игры.

В нашем исследовании и процессе формирования конфликтологической компетентности применялись деловые и ролевые игры.

Деловая и ролевая игра, как отмечают педагоги-исследователи – это уникальный механизм аккумуляции и передачи коллективного социального опыта, связанного с определенными правилами и нормами поведения в различных ситуациях. Они привлекательны тем, что:

- включают студентов в активную деятельность, обуславливают разрешение теоретической или практической проблемы, заданной в рамках конкретной ситуации;

- обеспечивают их включение в процесс не только получения знаний, но и непосредственного их использования;

- мотивируют на обучение и самосовершенствование;

- способствуют развитию профессионального мышления;

- развивают умения анализировать и прогнозировать свои действия.

Применимые игровые технологии были интерактивными и интегративными, поскольку включали в себя и разбор конкретных ситуаций, и элементы тренинга и дискуссии. Включение в занятия *ситуаций-оценок* было нацелено на формирование у студентов способности применять полученные знания, доказательно отстаивать свою точку зрения по обсуждаемым вопросам, аргументировать свое отношение к тому или иному педагогическому явлению.

Ситуация-упражнение применялась с целью формирования и расширения опыта в решении конкретных проблем. Здесь предлагалась конкретная ситуация и ставился вопрос: Как бы поступили Вы? Также студентам предлагалось разработать свой план действия. Ситуация-упражнение применялась на занятиях, когда возникала необходимость в том, чтобы студенты самостоятельно разобрались в том или ином вопросе, аргументированно доказывали правильность принятого решения. Включая в занятия ситуацию-упражнение, мы исходили из того, что ее решение предполагает не только отработку тех или иных действий по анализу ситуации, но и подготовку рекомендаций по бесконфликтному взаимодействию. Например, студентам предлагалось разработать правила поведения в конфликте в диаде «ученик-ученик», «учитель-ученик», «учитель-родители», «ученик-родители» и т. д.

Ситуации-проблемы представляют наибольший интерес в формировании и развитии конфликтологической компетентности. Преподаватель озвучивает проблему, затем каждый студент автономно рассматривает положение дел и определяет наилучшие пути решения обозначенной проблемы. Проблемные ситуации использовались как на занятиях, так и в виде домашнего задания с последующим обсуждением вариантов разрешения проблемы.

Как показало исследование, анализ конкретных ситуаций – эффективный путь развития у студентов творческих способностей использовать знания, полученные на лекционных и семинарских занятиях, в практической деятельности. Анализ конкретных ситуаций способствует активизации познавательной деятельности на индивидуальном, парном и групповом уровнях.

Наряду с анализом различных педагогических ситуаций применялся тренинг как интерактивный метод обучения. Тренинг позволяет актуализировать необходимые знания, отрабатывать у студентов умения и навыки группового взаимодействия, эмоционально прочувствовать ранее недоступный социальный опыт. Согласно цели – формирование конфликтологической компетентности на вузовском этапе непрерывного образования, применительно к задачам бесконфликтного взаимодействия – тренинг, нацеленный на предупреждение конфликтов в полиэтничной среде, строился, как последовательно обучающие этапы.

Процесс обучения выстраивался на трех уровнях: общекультурном, культурно-специфическом и профессионально-педагогическом.

1. Общекультурный этап тренинга была нацелен:

– на создание ситуаций, при которых студенты осознавали себя представителями той или иной группы или культуры. Анализ социокультурных и этнокультурных особенностей, анализ различий между культурами способствовал осознанию студентами собственных культурных ценностей и в конечном счете выработке толерантных установок на взаимодействие с представителями других культур, эмпатии, обеспечивающих эффективность межкультурного взаимодействия;

– средствами тренинга выступали ролевые игры. На данном этапе студенты, разделившись на подгруппы, должны были представить сущностную характеристику выбранной ими «культуры». Затем каждая подгруппа знакомила участников игры с нормами и ценностями «своей культуры», после чего участники игры вступали в межкультурное взаимодействие. Завершалась ролевая игра обсуждением причин возникновения конфликтных ситуаций, поиском решений возникших противоречий в ходе «межкультурного» взаимодействия.

2. Культурно-специфическая программа тренинга была направлена на включение ее участников в реальные межкультурные контакты:

- средствами реализации данной программы стали семинары-мастерские с групповыми дискуссиями.

- имея культурно-специфические различия, представители разных культур в актах межкультурного взаимодействия не всегда понимают друг друга. Поэтому во время проведения семинаров-мастерских акцент делался на приобретение студентами умений и навыков оценки и интер-

претации причины поведения представители разных культур. В ходе дискуссии происходило обсуждение поступков и действий участников тренинга, высказывались предположения о мотивах, намерениях, причинах поведения представителей культур в той или иной ситуации.

3. Профессионально-педагогическая программа тренинга:

– моделирование и последующее обсуждение участниками тренинга «реальных» педагогических действий, которые обеспечили эффективность выполнения практических задач и способствовали преодолению ригидности, проявлению инициативы.

В ходе практической работы нами использовались следующие тренинги:

1. «Этнические стереотипы и предубеждения». Моделирует ситуации влияние этнических стереотипов и предубеждений на собственное поведение в ситуациях межкультурного взаимодействия. Дает возможность осознать влияние активизации стереотипов и предубеждений на чувства и состояния «объектов стереотипизации», способствует выработке стратегий совладания с негативными этническими стереотипами и предубеждениями, усиливает саморегуляцию.

2. «Конфликты в нашей жизни» Моделируя этноконфликтные ситуации, способствует выработке конструктивных стратегий и тактик поведения в конфликте, знакомит с конструктивными моделями управления конфликтом, а также стратегиями выхода из конфликта, развивает способности вербального и невербального выражения чувств поддержки и одобрения.

3. «Культурный ассимилятор» или техника повышения этнокультурной сенситивности. Моделирует позитивное межгрупповое поведение. Дает возможность получить опыт переживания участниками своих эмоциональных реакций в обстоятельствах межэтнического взаимодействия и их корректировки. Помогает снизить тревожность в ситуациях межкультурного взаимодействия, способствует формированию установок на толерантное поведение в инокультурной среде [6].

Как уже было отмечено выше, игра как средство реализации тренинга занимала, важное место. Так, во время проведения игры «Однажды на уроке» студенты, решая педагогическую ситуацию, должны были не только развить сюжет игры, но и наполнить роли смыслом. Кроме того, во время проведения игры осуществлялось моделирование и анализ ситуаций, происходящих на уроке и оказывающих влияние на психологический климат школьного коллектива. Моделирование помогло проанализировать основные условия, обеспечивающие создание благоприятного психологического климата в коллективе школьников.

Вместе с тем при использовании тренингов важной частью занятия является дибрифинг. Термин «дибрифинг» появился сравнительно недавно, он предполагает «процесс, обратный инструктажу, его цель – извлечь информацию из анализа игрового занятия, полезную для слушателя и самого преподавателя» [7, с. 142] Дибрифинг был нацелен на то, чтобы:

- вывести участников занятия из игры;
- привнести ясность в исследуемое событие (на уровне фактов);
- ликвидировать недоразумения и устранить ошибки;
- снять у учащих эмоциональное напряжение;
- проанализировать перемены, произошедшие с участниками, например в ходе ситуационно-ролевых игр;
- развить у участников занятия способности к самонаблюдению и самоанализу;
- совершенствовать навыки ведения наблюдения;
- соотнести итоговые результаты с первоначально поставленными целями и т. д.

Заключая сказанное, следует отметить, что применение игровых технологий повышает эффективность образовательного процесса, поскольку, меняя эмоциональное состояние, игра, повышая настроение, пробуждает интерес студентов, вовлекает их в творческую деятельность.

Список литературы

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. – СПб.: Питер, 2013. – 512 с.
2. Михайленко Т. М. Игровые технологии как вид педагогических технологий // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. науч. конф. (г. Челябинск, окт. 2011 г.). Т. I. – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 140–146.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Нар. образование, 1998. – 256 с.
4. Ермолаева М.Г. Игра в образовательном процессе. – СПб.: СПбАППО, 2007. – 112 с.
5. Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. Технология игры в обучении и развитии: учеб. пособие. – М.: МПУ, Рос. пед. агентство, 1996. – 296 с.
6. Коновалова Л.В. Технологии развития этнокультурной компетентности педагогов на этапе последипломного образования // Теория и практика общественного развития. – Краснодар, 2013. – № 12. – С. 52–57.
7. Панфилова А.П. Дибрифинг в интерактивном обучении взрослых // Последипломное образование: проблемы, опыт, перспективы: материалы IV междунар. науч.-практ. конф. – СПб.: СПбГАППО, 2004. – С. 141–143.

Подготовка творческой личности в университете

Современная система образования университета представляет все возможности для творческого развития личности бакалавра. Это находит отражение в подготовке бакалавра, которое направлено на овладение общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями. В процессе подготовки формируются такие ценности, как интерес к исследовательской деятельности, самоидентификация в процессе профессиональной деятельности, развитие познавательного потенциала, овладение ценностями высшего образования. Так формируются способности к творческой деятельности: подбор и анализ литературы по теме, умение выделять ведущую информацию, разработка проекта и перенос знаний в практику, внедрение проекта в профессиональную деятельность.

Modern system of higher education presents all opportunities for creative development of personality of a bachelor. It is reflected in bachelor preparation which is aimed at mastering the culture-general, general and professional competences. In the process of preparation such values as the interest in research activities, self-identification in the course of professional activity, development of cognitive capacities, mastering higher education values are formed. This leads to development the ability to creative activities such as: selection and analysis of scientific literature on the research issue, ability to allocate key information, project development and transformation of knowledge into practice, implementation of a project in professional activity.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, творческая личность, вузовская система, содержание образования, исследовательская деятельность, научное исследование, педагогическое образование.

Key words: vocational training, creative person, the system of higher education, the content of education, research activity, scientific research, pedagogical (teacher) education.

Современное социокультурное общество периода информатизации остро нуждается в творческих личностях. Это обусловлено тем, что профессиональная деятельность все чаще связывается с элементами творческого труда. Отсюда перед образованием, в частности педагогическим образованием, стоит задача подготовки учителя с элементами творческого подхода в профессиональной деятельности. Одним из путей такой подготовки является университет. Вузовская система имеет все возможности для реализации данной задачи: кадровый научный потенциал, современные информационно-дидактические средства, заинтересованность молодежи в получении высшего образования и т. д.

В системе высшего образования бакалавр овладевает профессиональными знаниями, формируется глубина и широта его кругозора, раз-

виваются мыслительные процессы, формируются способы творческой деятельности, осуществляется более высокая степень интеллектуального развития. Отсюда образование в вузе представляет общенациональный ресурс для подготовки творческой личности.

Поэтому важным является отбор содержания образования. Известны принципы отбора содержания образования, сформулированные В.В. Краевским. Особую значимость приобретает принцип соответствия содержания образования во всех его элементах и на всех уровнях конструирования требованиям развития общества, науки, культуры и личности. Данный принцип соответствует современным задачам, стоящим перед обществом – подготовке новой творческой личности, ориентирующейся в развитии общества, организующей взаимопроникновение науки и культуры и реализующей задачи общества [2]. Этот принцип направлен на формирование творческой личности, готовой жить и действовать в современных условиях, реализующей знания, умения и понимание задач, стоящих перед обществом, на основе развития инициативы, самостоятельности, творческой деятельности, опыта овладения компетентностью.

В.И. Андреев выделил следующие условия, формирующие творческую личность в пределах вузовского образования:

- развитие творческих способностей студента;
- педагогическое управление и самоуправление студентов по организации различных видов творчества (научного, учебного, технического);
- увеличение числа интенсивных методик по развитию творческой деятельности (дискуссий, деловых игр и пр.);
- сочетание коллективной и индивидуальной творческой деятельности, поощрение сотрудничества, соревновательность, честность оценки и др. [1].

С современных позиций мы добавим следующие условия:

- включение компьютерных заданий по созданию проектов, программ проведения деловых игр, мероприятий, разработки концепций конкурсов, соревнований, систем оценки деятельности и др.;
- поиски вариантов разработок в Интернете, соотнесение их с собственными наработками и их оценки;
- оригинальное понимание какой-либо задачи, ситуации;
- поиск объектов для реализации творческого подхода и т. д.

Стандарт образования по направлению педагогическое образование определяет виды профессиональной деятельности бакалавра: педагогическая, проектная, исследовательская, культурно-просветительская. При этом программа бакалавриата формируется образовательной организацией, исходя из цели подготовки, что выражается в следующих направлениях:

- подготовка к профессиональной деятельности;

- подготовка к практико-ориентированному прикладному виду профессиональной деятельности;

- подготовка к научно-исследовательской деятельности.

Нас интересует подготовка к исследовательской деятельности как вид формирования творческой личности. Исходя из стандарта образования исследовательская деятельность готовит к постановке и решению исследовательских задач в области образования, использованию методов научного исследования в профессиональной деятельности.

В результате подготовки бакалавр должен обладать общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями. В области исследовательской деятельности бакалавр должен овладеть готовностью использовать систематизированные теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в образовании, а также уметь руководить учебно-исследовательской деятельностью обучающихся.

В процессе подготовки бакалавра в области педагогического образования формируется новая система ценностей, в частности интерес к исследовательской деятельности. Этому способствует содержание образования в виде следующих видов творческих работ:

- выполнение проектов в процессе обучения;
- решение ситуаций;
- проведение деловых игр;
- выполнение курсовых работ;
- выполнение выпускной квалификационной работы.

В области исследовательской деятельности бакалавра ФГОС 3+ предусматривает такие виды деятельности, как:

- сбор, анализ, систематизация и использование информации по проблеме науки и образования;
- разработка современных педагогических технологий;
- проведение экспериментальной деятельности в учебной и воспитательной работе с обучающимися;
- анализ и обработка полученных результатов.

Научно-исследовательская деятельность бакалавра в области педагогического образования рассматривается как процесс подготовки творческой личности к профессиональной деятельности, как результат подготовки к профессиональной деятельности по реализации знаний, понимания, овладения навыками обучения и воспитания, но не развития научных знаний.

По мнению В.В. Лаптева, С.А. Писаревой, А.П. Тряпицыной, даже диссертация рассматривается в качестве комплексного материала оценки научной квалификации научно-педагогических работников, но никак не механизма развития научного знания в соответствующей области, а оценке подвергается не квалификация исследования, а результаты ис-

следования и вклад в науку [3]. Исходя из этого высказывания, научно-исследовательская деятельность бакалавра представляет собой механизм развития творческой личности и реализацию ее в процессе профессиональной деятельности, но не представляет результата развития научного знания и вклада в науку.

Научно-исследовательская деятельность бакалавра решает следующие задачи: подготовка личности, развитие исследовательской культуры, самоидентификация личности в профессиональной деятельности, творческое развитие личности, развитие познавательного потенциала, степень овладения ценностями высшего образования.

Включение бакалавра в исследовательскую деятельность можно рассматривать как одно из условий развития творческого потенциала личности. Это позволяет осознать и себя в едином познавательном пространстве, и принятие системы ценностей будущей профессиональной деятельности.

В процессе включения в научно-исследовательскую деятельность бакалавр педагогического образования должен овладеть следующими способностями работы:

- уметь подбирать литературу в соответствии с темой;
- выделять в научно-педагогической литературе информацию по теме;
- анализировать достижения отечественной и зарубежной науки;
- разрабатывать научные проекты исследования по избранной теме;
- внедрять методические проекты по теме исследования в учебно-воспитательный процесс образовательной организации;
- осуществлять сбор, анализ, обработку и систематизацию полученной педагогической информации;
- уметь отвечать на заданные вопросы по теме исследования;
- осуществлять перенос полученных умений в университете в свою будущую профессиональную деятельность.

Об уровне включения бакалавра в научно-исследовательскую деятельность можно судить о том, как он владеет системой знаний, умеет ли применять ее в работе с обучающимися, анализировать литературные источники, выделять ведущие тенденции, критически относиться к полученной информации, формировать собственные суждения, овладевать технологией научно-поисковой деятельности, способами обработки научной информации.

Таким образом, исследовательская деятельность бакалавра в системе получения высшего профессионального образования в университете представляет существенную часть профессиональной подготовки, способствует развитию творческого потенциала личности, его саморазвитию, самосовершенствованию, самообразованию и овладению основами профессиональной культуры.

Список литературы

1. Андреев А.Л. Российское образование, социально-исторические контексты. – М.: Наука, 2008.
2. Краевский В.В. Методология педагогического исследования. – Самара, 1994.
3. Лаптев В.В., Писарева С.А., Тряпицына А.А. Подготовка и аттестация кадров высшей квалификации в области гуманитарных и общественных наук. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2006.
4. Розин В.М. Философия образования: этюды – исследования. – М.; Воронеж, 2007.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень образования – бакалавриат. Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование.

**Компетентностный подход и его реализация
при обучении английскому языку на общетехническом
этапе морского образования**

В статье подчеркивается приоритет компетентностного подхода в морском образовании, которое ориентируется на квалификационные требования к выпускникам в соответствии с Международной конвенцией о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты (ПДНВ). Обучение иностранному языку, являющимся как обязательным компонентом профессиональной подготовки будущих специалистов морской технической сферы (судоводителей, судомехаников, электромехаников, радиоинженеров, гидрографов), происходит также на основе компетентностного подхода. Перечисляются компетенции, формируемые у курсантов в процессе обучения иностранному языку. Предлагается считать коммуникативную иноязычную компетенцию входящей в состав профессиональной компетенции будущих специалистов. Обучение происходит в два этапа: общетехнический и этап специализации; автором определяются компетенции, формируемые у курсантов морского вуза в процессе обучения английскому языку на начальном, общетехническом этапе.

The article focuses on the competence-based approach priority in Maritime Education which is orientated to meet the requirements of qualifications needed for graduates according to The International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers (STCW). Foreign language is one of the basic components of professional training of future specialists (navigators, marine engineers, electrical engineers, radio engineers, hydrographers) and the instruction process is carried out using competence-based approach as well. The author highlights the competences which are formed during the course of language study and suggests including the communicative foreign language competence into the professional competence. Marine Education comprises two stages: general technical stage and specialized stage; the author points out the competences formed at the initial general technical stage.

Ключевые слова: компетентностный подход, коммуникативная компетенция, профессионально ориентированное обучение.

Key words: competence-based approach, communicative competence, professionally oriented instruction.

Российское образование, планомерно интегрируемое в европейское образовательное пространство, развивается в рамках компетентностного подхода, который закреплен во вступивших в силу в 2011 г. федеральных государственных стандартах высшего профессионального образования третьего поколения. Содержание цикла гуманитарных и социально-экономических дисциплин направлено на формирование социально-личностных, общеправовых и общеэкономических компетенций

в интересах профессиональной деятельности специалиста. Содержание циклов общенаучных, общепрофессиональных и специальных дисциплин и способы их реализации нацелены на формирование у студентов общенаучных, профессиональных и специальных компетенций.

В документе Совета Европы – «Европейская система квалификаций» – компетенцию определяют как способность человека использовать знания, навыки и умения в рабочих или учебных ситуациях и в профессиональном и личностном развитии [7, с. 11]. В свою очередь, к компонентам, составляющим профессиональную компетенцию, относят: 1) когнитивную компетенцию (использование концептов, понятий, знаний); 2) функциональную (умения в трудовой сфере, в сфере обучения или социальной деятельности); 3) личностную (поведенческие умения в ситуации); 4) этическую (личностные и профессиональные ценности) [4, с. 41].

Обучение на общеинженерном факультете морского вуза (в течение первых двух лет), безусловно, является профессионально ориентированным, и с первого же семестра начинается процесс формирования профессиональной компетенции будущих судоводителей, судомехаников, электромехаников, гидрографов и радиоинженеров. Владение английским языком для специалистов морской технической сферы – неотъемлемое условие при выполнении ими своих должностных обязанностей в соответствии с Международной конвенцией о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты (Конвенция ПДНВ). Поэтому формирование иноязычной коммуникативной компетенции является целью языкового образования в морском вузе, а сама она оказывается частью профессиональной компетенции.

В отечественной методике многокомпонентную коммуникативную компетенцию детализируют следующим образом:

1) как совокупность языковой, речевой, социокультурной составляющих [3, с. 223; 5, с. 23];

2) как единство лингвистического (знания о системе изучаемого языка и навыки оперирования языковыми средствами общения), прагматического (знания, навыки и умения, позволяющие понимать и порождать иноязычные высказывания в соответствии с конкретной ситуацией общения, речевой задачей и коммуникативным намерением) и социолингвистического (знания, навыки и умения, позволяющие осуществлять речевое и неречевое общение с носителями изучаемого языка) компонентов [2, с. 19].

В зарубежных исследованиях в зависимости от роли языка и речи выделяются различные составляющие коммуникативной компетенции. В работах Ван Эка, базирующихся на постулате о том, что изучение иностранного языка не ограничивается выработкой коммуникативных умений, но тесно связано с личным и социальным развитием личности, сформулированы следующие компоненты коммуникативной компетен-

ции: лингвистическая, социолингвистическая, компетенция дискурса, стратегическая, социокультурная, социальная компетенции. Мы предлагаем в структуре коммуникативной компетенции, актуальной для морского образования, выделить следующие составляющие: лингвистическую, социальную, стратегическую и дискурсивную компетенции.

Учитывая вышеприведенную компонентную структуру профессиональной и коммуникативной компетенций, можно отметить, что составляющие коммуникативной иноязычной компетенции одновременно входят и в структуру компонентов профессиональной компетенции (когнитивной, функциональной, личностной и этической), которые формируются, однако, средствами других дисциплин. То есть лингвистическая компетенция (как владение системой знаний об изучаемом языке) связана с когнитивной компетенцией; социальная компетенция (как умение вступать в коммуникативные отношения, ориентируясь и управляя социальной ситуацией) является частью функциональной компетенции; стратегическая компетенция (как способность восполнять в процессе общения недостаточность знания языка и опыта) соотносится с личностной компетенцией, предполагающей поведенческие умения; дискурсивная компетенция (как способность построения дискурсов на основе личностных и профессиональных ценностей) взаимодействует с этической компетенцией (рисунок).



Рисунок. Взаимодействие компонентов коммуникативной и профессиональной компетенций специалистов морской технической сферы

И профессиональная, и коммуникативная компетенции развиваются постепенно, поэтому для учебного процесса на общеинженерном факультете актуален вопрос развития общепрофессиональной компетенции и формирования коммуникативной иноязычной компетенции первого

этапа, которая представляет собой предмет интереса исследования в сфере языкового обучения.

Современное образование постулирует не передачу знаний, а получение их в процессе личностно-значимой деятельности, вне которой не формируются определенные навыки и умения использования знаний и не происходит подготовка молодого человека к реальной жизни. Образование ставит целью сформировать у личности ключевые компетенции для успешного интегрирования в жизнь социума. Роль иностранного языка в развитии личности невозможно переоценить [5, с. 19]. Из рисунка следует, что обучение иностранному языку является одним из механизмов формирования профессиональной компетенции в целом.

Реализация компетентностного подхода означает, что основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не совокупность знаний, умений и навыков как самоцель, а набор компетенций, отражающих реальную способность обучающихся самостоятельно решать поставленные задачи на практике [6, с. 15].

В стенах морского вуза такой практикой для курсантов инженерного факультета может быть участие в олимпиаде по английскому языку, регулярное презентационное представление в учебной группе самостоятельно изученного материала, организация тематического мероприятия на английском языке, общение с представителями иностранных компаний, участие в ежегодной предметной конференции с презентациями и докладами в рамках деятельности НОК (научного общества курсантов).

Специалистов в морском вузе готовят к эксплуатационно-технологической, организационно-управленческой, проектной, производственно-технологической, научно-исследовательской и научно-педагогической видам профессиональной деятельности. В ФГОС перечисляются общекультурные (ОК) и профессиональные компетенции (ПК), которыми должен обладать выпускник, освоивший основные образовательные программы.

Отметим те компетенции, которые формируются в процессе обучения иностранному языку, который относится к базовой части цикла гуманитарных, социальных и экономических наук:

- способность к социальному взаимодействию, толерантность к другой национальности и культуре в условиях многонациональных экипажей (ОК-4);
- способность и готовность к активному общению в производственной и социально-общественной сферах деятельности; способность свободно пользоваться русским и иностранным (английским) языками как средствами делового общения, обладая навыками публичной и научной речи (ОК-6);
- готовность вести необходимую эксплуатационную документацию на английском языке (ПК-14);

- владение международным стандартным языком в объеме, необходимом для выполнения своих функциональных обязанностей и организации управления интернациональным экипажем (ПК-20).

Заметим, что некоторые компетенции, прямо не относящиеся к иностранному языку, тем не менее формируются и с помощью языкового образования, например, способности представить современную картину мира (ОК-1); понимать роль охраны окружающей среды ... (ОК-12); самостоятельно приобретать с помощью информационных технологий и использовать в практической деятельности новые знания и умения.... (ПК-1); понимать сущность и значение информации в развитии современного общества ... (ПК-3); а также знание основных методов, способов и средств получения, хранения и переработки информации... (ПК-4) [8].

В рабочих программах всех специальностей в соответствии с ФГОС перечислены компетенции курсантов-выпускников, которые будут сформированы в результате освоения дисциплины «Английский язык». Они варьируются в зависимости от специализации, но для начального этапа обучения они требуют уточнения, так как после окончания второго курса еще преждевременно надеяться, что у курсанта имеются способности к переоценке накопленного своего и чужого опыта (ОК-7), научно анализировать социально-значимые проблемы и процессы» (ОК-10) и другие важные компетенции зрелого специалиста.

При обучении общепрофессиональному языку, а также в процессе подготовки к мероприятиям на английском языке и участия в них создаются условия для развития у курсантов следующих способностей и компетенций (в соответствии с рисунком):

- способности к самообразованию и постоянному совершенствованию в интеллектуальной, культурной и нравственной деятельности (будущая когнитивная компетенция);
- креативности (способность создать собственный текст на английском языке – будущая дискурсивная компетенция);
- автономности (способность самостоятельной учебной деятельности – будущая функциональная компетенция);
- способности познавательной деятельности (извлекать, синтезировать необходимые сведения и использовать их практически – будущая функциональная компетенция);
- предметной компетенции в общепрофессиональной сфере (будущая когнитивная компетенция);
- информационной компетенции (владение технологиями поиска и критическое осмысление доступной информации из сети Интернет – будущая функциональная компетенция);
- языковой компетенции первого этапа (курсант повышает свой уровень в области владения фонетикой, грамматикой, лексикой английского языка будущая лингвистическая компетенция);

- речевой компетенции первого этапа (курсант улучшает владение способами формирования и формулирования мыслей в процессе порождения речи – будущая лингвистическая компетенция);
- организованности (курсант обязан в указанный срок завершить подготовку учебного задания или проекта – будущая личностная компетенция);
- презентационных способностей (умение на семинаре или конференции представить свой «интеллектуальный продукт» слушателям – будущая личностная компетенция);
- компенсаторных умений (курсант должен справиться с вынужденными паузами в случае поиска нужных слов или фраз, а также с «неудобными» вопросами слушателей, выступая перед аудиторией – будущая стратегическая компетенция);
- межкультурной компетенции личности (для успешного прохождения первой морской практики на борту учебного судна – будущая этическая компетенция).

Отличительной характеристикой компетентностного подхода является переход с «обучения на всю жизнь» на «обучение на протяжении всей жизни». Степень готовности обучающихся к моменту окончания вуза к самообразованию на протяжении всей жизни зависит от развития у них в процессе обучения умений самостоятельной учебной деятельности [6, с. 45]. Центральным моментом в организации обучения в компетентностном подходе выступает поиск и освоение таких форм обучения, в которых акцент ставится на самостоятельной учебной деятельности самих учащихся [1, с. 83].

Следовательно, уже в курсе обучения общепрофессиональному языку необходимо создать условия для самостоятельной работы курсантов, например:

- определить объем материала для самостоятельного изучающего чтения с обязательным реферативным отчетом о проделанной работе;
- ввести обязательное презентационное представление курсантами самостоятельно изученного тематического материала в учебных группах не менее двух раз в семестр;
- организовать на каждом занятии освещение курсантами последних мировых новостей, извлеченных из аутентичных источников.

Таким образом, на общеобразовательном этапе обучения в морском вузе общепрофессиональная подготовка синтезируется с гуманитарным развитием личности. Различные формы аудиторной и внеаудиторной работы в курсе обучения английскому языку нацелены на формирование коммуникативной компетенции первого этапа, компоненты которой способствуют развитию общепрофессиональной компетенции курсантов.

Список литературы

1. Баева Г.А. О роли компетентностного подхода в современном образовании // Формирование билингвальной личности на основе компетентностного подхода / отв. ред. Г.А. Баева. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2012. – 270 с.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие. – М.: Академия, 2009. – 336 с.
3. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб.: КАРО, 2005. – 352 с.
4. Комарова Ю.А. Идентификация профессиональной компетентности: анализ международных исследований по проблеме подготовки компетентного специалиста // Формирование билингвальной личности на основе компетентностного подхода / отв. ред. Г.А. Баева. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2012. – 270 с.
5. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студ. пед. вузов и учителей. – М.: АСТ: Астрель, 2010. – 272 с.
6. Сысоев П.В. Информационные и коммуникативные технологии в лингвистическом образовании: учеб. пособие. – М.: Либроком, 2013. – С. 15.
7. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF), 2008. 20 p. – URL: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/news/EQF_EN.pdf (дата обращения: 20.12.2015).
8. URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_11/prm1410-1.pdf (дата обращения: 20.12.2015).

Сведения об авторах

Абазовик Екатерина Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина; e-mail: katya.abazovik@mail.ru

Андерсон Мария Николаевна – кандидат педагогических наук, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина; e-mail: pedagogika-lgu@yandex.ru

Бахвалова Елена Владимировна – педагог-психолог, дипломированный специалист, МБОУ «СОШ №3 г. Никольское» Ленинградская обл., г. Никольское; e-mail: school3nik@rambler.ru

Белова Елизавета Васильевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социально-политических наук, Санкт-Петербургский государственный университет телекоммуникаций имени проф. М. А. Бонч-Бруевича; e-mail: limax3@yandex.ru

Благинин Андрей Александрович – доктор медицинских наук, доктор психологических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина; e-mail: akm.vmeda@mail.ru

Бодак Екатерина Федоровна – аспирант, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина; e-mail: davonda@rambler.ru

Галицына Елена Юрьевна – соискатель кафедры медицинской психологии и психофизиологии, Санкт-Петербургский государственный университет; e-mail: soley27@mail.ru

Голубниченко Анна Александровна – аспирант, Московский городской педагогический университет, Институт психологии, социологии и социальных отношений; e-mail: a.golubnichenko@gmail.com

Григорьева-Голубева Виктория Аркадьевна – доктор педагогических наук, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина; e-mail: grig_golubev@mail.ru

Груздева Мария Валерьевна – кандидат педагогических наук, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина; e-mail: maria-gruzdeva2809@yandex.ru

Гудков Юрий Эдуардович – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой теории, методики физической культуры и спортивно-оздоровительной рекреации, Школа искусства, культуры и спорта, Дальневосточный федеральный университет, Владивосток, Россия; e-mail: gudkov.yuue@dvfu.ru

Жилина Алла Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина; e-mail: pedagogika-lgu@yandex.ru

Капцевич Ольга Александровна – аспирант кафедры политической психологии, Санкт-Петербургский государственный университет; e-mail: kaptsevich_olga@mail.ru

Кателина Анна Александровна – ассистент кафедры педагогики и педагогических технологий, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина; e-mail: pedagogika-lgu@yandex.ru

Ковалева Наталья Борисовна – кандидат психологических наук, доцент, Московский педагогический государственный университет, Институт детства; e-mail: nkovaig@mail.ru

Коновалова Людмила Викторовна – доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина; e-mail: ivolga79@bk.ru

Кузнецова Ирина Викторовна – старший преподаватель, Государственный университет морского и речного флота имени адмирала С.О. Макарова; e-mail: englira@mail.ru

Литвинцева Вера Тимофеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогических технологий, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина; e-mail: pedagogika-lgu@yandex.ru

Лобанова Юлия Игоревна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры управления организацией, Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет; e-mail: gretta25@list.ru

Лосев Константин Викторович – доктор экономических наук, проректор по международной деятельности, Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения; e-mail: losev@guar.ru

Малышева Диана Станиславовна – аспирант, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, Институт педагогики и психологии; e-mail: Malysheva_diana@list.ru

Мамайчук Ирина Ивановна – доктор психологических наук, профессор кафедры медицинской психологии и психофизиологии, Санкт-Петербургский государственный университет; e-mail: mauki@mail.ru

Мамедова Лариса Викторовна – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики и методики начального обучения, Технический институт (филиал) «Северо-Восточного федерального университета имени М. К. Аммосова», Нерюнгри, Россия; e-mail: altexes@mail.ru

Маричева Анастасия Викторовна – докторант, кандидат психологических наук, доцент кафедры глубинной психологии и психотерапии, Таврическая академия, Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского, Республика Крым; e-mail: tnu_anastasiya@rambler.ru

Медведев Дмитрий Алексеевич – доктор психологических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, Институт педагогики и психологии; e-mail: vedmed5@yandex.ru

Меленевская Ольга Юрьевна – и.о. декана факультета международных отношений, Северо-Западный институт управления Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; e-mail: melenevskaya@szipa.ru

Микляева Анастасия Владимировна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии человека, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена; e-mail: a.miklyaeva@yandex.ru

Мусина Альфира Абатымовна – учитель начальных классов, MAOU «Гимназия № 33» г. Перми, аспирант кафедры информатики и вычислительной техники, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет; e-mail: musina_alfira@mail.ru

Назарова Людмила Петровна – кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики и педагогических технологий, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина; e-mail: pedagogika-lgu@yandex.ru

Пахомова Виктория Георгиевна – ассистент кафедры глубинной психологии и психотерапии, Таврическая академия, Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского, Республика Крым, г. Симферополь; e-mail: planet-vi@mail.ru

Платонова Светлана Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогических технологий, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина; e-mail: pedagogika-lgu@yandex.ru

Сергиевич Александр Александрович – кандидат биологических наук, научный сотрудник медико-биологической лаборатории, Школа искусства, культуры и спорта, Дальневосточный федеральный университет, Владивосток, Россия; e-mail: sergievich.aa@dvfu.ru

Синельников Сергей Николаевич – кандидат медицинских наук, Военно-медицинская академия имени С. М. Кирова; e-mail: akm.vmeda@mail.ru

Смольянинова Светлана Владимировна – аспирант, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина; e-mail: bereznitskaya50@mail.ru

Солдатова Мария Александровна – кандидат исторических наук, доцент кафедры физической культуры и спорта, декан факультета физической культуры, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина; e-mail: mary-kate3@yandex.ru

Софьина Вера Николаевна – доктор психологических наук, профессор, Северо-Западный институт управления Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; e-mail: Paralel777@mail.ru

Фирсова Рита Павловна – аспирант кафедры педагогики и педагогических технологий, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина; e-mail: wert73-10@mail.ru

Хороших Павел Павлович – студент кафедры педагогики и методики начального обучения, Технический институт (филиал) «Северо-Восточного федерального университета имени М. К. Аммосова», Нерюнгри, Россия; e-mail: Khoroshikh.pavel@inbox.ru

Шестаков Александр Петрович – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой информатики и вычислительной техники, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет; e-mail: shestakov@pspu.ru

Требования к научным статьям

К публикации в Вестнике Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина принимаются статьи, отражающие широкий спектр проблем общей, медицинской, социальной и педагогической психологии, психологии развития и труда, психофизиологии, философии образования, теории и методологии образования, этнопедагогике, проблемы теории и практики коррекционной педагогики и дефектологии, теории и методики обучения и воспитания.

Обязательным условием публикации результатов научных работ для кандидатских исследований является наличие отзыва научного руководителя, несущего ответственность за качество представленного научного материала и достоверность результатов исследования. Публикации результатов докторских исследований принимаются без рецензий.

Рецензирование всех присланных материалов осуществляется в установленном редакцией порядке. Редакция журнала оставляет за собой право отбора статей для публикации.

Требования к оформлению материалов

Материал должен быть представлен тремя файлами:

1. Статья

Объем статьи не менее 18 и не более 26 тыс. знаков с пробелами. Поля по 2,0 см; красная строка – 1,0 см. Шрифт Times New Roman Cyr, для основного текста размер шрифта – 14 кегль, межстрочный интервал – 1,5 пт.; для литературы и примечаний – 12 кегль, межстрочный интервал – 1,0 пт.

Примечания оформляются в виде постраничных сносок в автоматическом режиме Word.

Ссылки на литературу оформляются в тексте в квадратных скобках. Например: [5, с. 56–57]. Список литературы (по алфавиту) помещается после текста статьи.

Фамилия автора печатается в правом верхнем углу страницы над названием статьи.

В левом верхнем углу страницы над названием статьи печатается присвоенный статье УДК.

2. Автореферат

Автореферат содержит:

- название статьи и ФИО автора – на русском и английском языках.
- аннотацию статьи на русском и английском языках объемом 300–350 знаков с пробелами.
- ключевые слова и словосочетания (7–10 слов) на русском и английском языках.

3. Сведения об авторе

Содержат сведения об авторе: фамилия, имя, отчество полностью, место работы и занимаемая должность, ученая степень, звание, почтовый адрес, электронный адрес, контактный телефон.

В случае несоблюдения настоящих требований, редакционная коллегия вправе не рассматривать рукопись.

Статьи принимаются в течение года.

Редакция оставляет за собой право вносить редакционные (не меняющие смысла) изменения в авторский оригинал.

При передаче в журнал рукописи статьи для опубликования презюмируется передача автором права на размещение текста статьи на сайте журнала в системе Интернет.

Плата за опубликование рукописей аспирантов не взимается.

Гонорар за публикации не выплачивается.

Редакционная коллегия:

196605, Санкт-Петербург,

г. Пушкин, Петербургское шоссе, д. 10

тел. (812) 476-90-36

E-mail: vestnik_psychologies@mail.ru; vestnikpedagogika@gmail.com

Для заметок

Для заметок

Научный журнал

Вестник

**Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина**

№ 2

Редактор *О. В. Мамуркина*
Технический редактор *Н. В. Чернышева*
Оригинал-макет *Н. В. Чернышевой*

Подписано в печать 30.06.2016. Формат 60x84 1/16.
Гарнитура Arial. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 17,25. Тираж 500 экз. Заказ № 1262

Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина
196605, Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, 10