

ВЕСТНИК
Красноярского
государственного
педагогического
университета
им. В.П. Астафьева

2006 (1)

Главный редактор:

Н.И. Дроздов

Редакционная коллегия:

В.Р. Майер, Я.М. Кофман, А.А. Баранов, А.М. Гендин, А.Ж. Жафяров,
В.Е. Пэшко, А.И. Завьялов, Т.Г. Игнатьева, М.П. Лапчик, М.И. Лесовская,
Н.И. Пак, Л.Г. Самотик, Н.Т. Селезнева, А.Н. Фалалеев, О.В. Фельде,
Т.В. Фуряева, С.П. Царев, В.П. Чеха, М.И. Шилова, Л.В. Шкерина,
С.П. Васильева (*ответственный секретарь*)

**Вестник Красноярского государственного педагогического университета
им. В.П. Астафьева. 2006 (1) / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск,
2006. – 224 с.**

«Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева» – журнал, основанный в 2006 году. Его основные цели – ознакомление широкой научно-педагогической общественности с достижениями и результатами научных исследований ученых университета, превращение журнала в одно из авторитетных научных изданий. Статьи и материалы отражают тематику важнейших направлений теоретических и прикладных исследований в университете.

В «Вестнике КГПУ им. В.П. Астафьева» сотрудничают известные ученые университета. В нем печатаются работы, написанные на материалах диссертаций, выполненных и защищенных в университете, публикуется информация о научной жизни институтов и факультетов, о конференциях и дискуссиях, о книгах, учебниках и учебных пособиях, авторами которых выступают сотрудники университета. «Вестник» рассчитан на научных работников, преподавателей высшей и средней школы, аспирантов, студентов – всех, кто интересуется достижениями российской науки.

ISBN 5-85981-130-6

© Красноярский
государственный
педагогический
университет
им. В.П. Астафьева, 2006

Содержание

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ.....	7
Г.С. Саволайнен ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К СОЦИОКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С УЧАЩИМИСЯ.....	7
В.А. Адольф, И.Ю. Степанова МЕСТО ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ.....	14
Н.А. Старосветская РЕАЛИЗАЦИЯ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ПОДГОТОВКЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ.....	21
Е.П. Олейников ПРОФЕССИОНАЛИЗМ ОФИЦЕРА-ВОСПИТАТЕЛЯ.....	29
ВОСПИТАНИЕ.....	43
Р.А. Парошина ДУХОВНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА В КОНТЕКСТЕ ФИЛОСОФСКО-ЭТИЧЕСКОГО УЧЕНИЯ ЖИВОЙ ЭТИКИ.....	37
А.К. Быков ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ВЕЛИКОЙ ПОБЕДЫ.....	44
О.А. Сидоренко К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА.....	49
С.В. Шик ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ САМОПОНИМАНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ.....	54
И.Г. Каблукова ИЗУЧЕНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ РОССИЙСКИХ И НЕМЕЦКИХ СТУДЕНТОВ В РУСЛЕ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ОБРАЗОВАНИИ.....	59
И.В. Кострицкая МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В РАЗНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРАКТИКАХ : ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ.....	62
О.А. Ревенко ВОСПИТАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	66
ДИАГНОСТИКА.....	78
В.И. Тесленко МЕТОДИКА АНАЛИЗА И ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ТЕСТИРОВАНИЯ.....	ОШИБКА: ИСТОЧНИК ПЕРЕКРЕСТНОЙ ССЫЛКИ НЕ НАЙДЕН
Г.С. Саволайнен, М.Б. Шашкина НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ВХОДНОЙ ДИАГНОСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ I КУРСА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА.....	87
П.П. Дьячук, И.П. Малова, В.М. Суровцев КОМПЬЮТЕРНАЯ ДИАГНОСТИКА И УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ОБУЧЕНИЯ.....	94
ПСИХОЛОГИЯ И УПРАВЛЕНИЕ.....	99
Е.Ю. Петросян (КрасГМА), Ю.И. Савченков (КрасГМА) ИЗМЕНЧИВОСТЬ ТЕМПЕРАМЕНТА : МИФ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ?.....	99
О.М. Миллер, Е.В. Черепанова	

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЭФФЕКТЫ, ВОЗНИКАЮЩИЕ В ГРУППАХ УСТОЙЧИВОГО СОСТАВА В ТРЕНИНГЕ ЛИЧНОСТНОГО РОСТА.....	108
Е.В. Котова, Е.В. Аношко	
ПРОБЛЕМЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬИ.....	117
Е.Ю. Дубовик	
ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЙ ТРЕВОЖНОСТИ В ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЯХ ЧАСТО БОЛЕЮЩИМ РЕБЕНКОМ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	121
Т.В. Пуртова	
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ ОБЩЕНИЯ: ПОИСК НОВЫХ СМЫСЛОВ.....	127
О.М. Вербианова, Т.Ю. Сидоркина	
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЦЕЛЕПОЛАГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ 4–5 ЛЕТ.....	133
Г.Г. Вылегжанина	
ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ МОТИВАЦИИ ЧАСТО БОЛЕЮЩЕГО РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	139
Н.Т. Селезнева	
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА РУКОВОДИТЕЛЯ.....	160
О.В. Груздева	
АНАЛИЗ СПЕЦИФИКИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СОМАТИЧЕСКИ БОЛЬНОГО РЕБЕНКА С ПОЗИЦИЙ НОМОТЕТИЧЕСКОГО И ИДЕОГРАФИЧЕСКОГО ПОДХОДОВ.....	149
О.Н. Юденко	
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ КОНФЛИКТОВ И КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ.....	154
Н.В. Жбанкова, Н.В. Лукьянченко	
ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ ЛИЧНОСТИ.....	157
СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ И ЧАСТНЫЕ МЕТОДИКИ.....	183
О.А. Осипенко (КрасГУ), Н.И. Пак	
ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ПОСТРОЕНИЮ МОДЕЛИ ИНТЕГРАЦИИ ОСНОВНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ.....	164
В.Я. Булохов	
ТЕМА, ОСНОВНАЯ МЫСЛЬ, ПЛАН ШКОЛЬНОГО СОЧИНЕНИЯ В ИХ ОТНОШЕНИИ К УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ.....	175
Л.И. Скрипачева	
САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В СПЕЦКУРСЕ «РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА XIX ВЕКА В КОНТЕКСТЕ ПРАВОСЛАВНОЙ КУЛЬТУРЫ».....	177
М.В. Холодилова	
К ВОПРОСУ ВЫБОРА МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ.....	182
А.Н. Забытова	
ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ (на материале английского языка в институте спортивных единоборств им. И. Ярыгина).....	186
АННОТАЦИИ.....	190

Contents

THEORY OF PEDAGOGICS.....	7
G.S. Savolainen MAJOR TARGETS OF FUTURE TEACHERS TRAINING FOR SOCIO-CULTURAL INTERACTION WITH SCHOOL-CHILDREN	7
V.A. Adolf, I.Yu. Stepanova THE PLACE OF COGNITIVE ACTIVITY IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION	15
N.A. Starosvetskaya REALIZATION OF THE ANTHROPOLOGICAL POTENTIAL OF PEDAGOGICAL DISCIPLINES IN SOCIAL EDUCATORS TRAINING	23
E.P. Oleinikov PROFESSIONALISM IN THE ACTIVITY OF A MILITARY INSTRUCTION EDUCATOR.....	33
EDUCATION.....	43
R.A. Paroshina MAN'S SPIRITUALITY IN THE CONTEXT OF PHILOSOPHIC-ETHICAL THEORY OF LIVE ETHICS	43
A.K. Bykov EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE GREAT VICTORY	51
O.A. Sidorenko FORMATION OF PROFESSIONAL VALUE ORIENTATIONS IN FIRST YEAR STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY.....	57
S.V. Shik EDUCATIONAL PROVISION FOR THE DEVELOPMENT OF SELF- COMPREHENSION IN SENIOR TEENAGERS	
I.V. Kostritskaya MUSICAL-RHYTHMICAL EDUCATION IN DIFFERENT PEDAGOGICAL APPROACHES: THEORETICAL ANALYSIS.....	70
I.G. Kablukova STUDYING SOCIO-CULTURAL ORIENTATIONS OF RUSSIAN AND GERMAN STUDENTS IN TERMS OF EDUCATION INTEGRATION PROCESSES	
O.A. Revenko DEVELOPING ETHICAL TOLERANCE THROUGH TEACHING FOREIGN LANGUAGES.....	
DIAGNOSTICS.....	78
V.I. Teslenko METHODS OF TEST RESULTS ANALYSIS AND EVALUATION.....	78
G.S. Savolainen, M.B. Shashkina SCIENTIFIC-METHODICAL APPROACHES TO IMPLEMENTING ENTRANCE DIAGNOSTICS OF PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL COMPETENCE FOR FIRST-YEAR STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY.....	96
P.P. Dyachuk, I.P. Malova, V.M. Surovtsev COMPUTERIZED CONTROL AND DIAGNOSTICS OF THE PROCESS OF TRAINING A STUDENT AS INDEFINITE OBJECT.....	104
PSYCHOLOGY AND MANAGEMENT.....	110
E.Yu. Petrosyan, Yu.I. Savchenkov TEMPERAMENT CHANGE: MYTH OR REALITY?.....	110
O.M. Miller, E.V. Cherepanova SOCIO-PSYCHOLOGICAL EFFECTS OCCURRING IN STABLE – COMPOSITION	

GROUPS IN THE PROCESS OF PERSONAL GROWTH TRAINING.....	120
E.V. Kotova, E.V. Anoshko	
PROBLEMS OF FOSTER FAMILY GUIDANCE	130
E.Yu. Dubovik	
PECULIARITIES OF A SICKLY PRE-SCHOOL CHILD ANXIETY MANIFESTATIONS REVEALED IN CHILD-PARENT RELATIONS.....	134
T.V. Purtova	
SEARCH FOR A NEW DIRECTION IN COMPREHENDING THE NOTION OF COMMUNICATION.....	141
O.M. Verbianova, T.Yu. Sidorkina	
PECULIARITIES OF TARGET-SETTING ACTIVITY DEVELOPMENT IN 4 – 5 YEAR OLD CHILDREN.....	148
G.G. Vylegzhanina	
MAJOR APPROACHES TO A SICKLY PRE-SCHOOL CHILD MOTIVATION ANALYSIS	154
N.T. Seleznyova	
PSYCHOLOGICAL CULTURE OF A LEADER.....	160
O.V. Gruzdeva	
ANALYSIS OF PSYCHIC DEVELOPMENT PECULIARITIES IN A SOMATICALLY UNWELL CHILD FROM THE POSITIONS OF NOMOTETIC AND IDEOGRAPHIC APPROACHES ...	165
O.N. Yudenko	
PSYCHOLOGICAL CAUSES OF CONFLICTS AND UNCOOPERATIVE BEHAVIOUR	171
N.V. Zhbankova, N.V. Lukyanchenko	
PECULIARITIES OF STRUCTURAL ORGANIZATION OF PERSONALITY COGNITIVE STYLES.....	175
EDUCATION CONTENT AND PARTICULAR METHODS.....	183
O.A. Osipenko, N.I. Park	
INTEGRATIVE APPROACH TO DEVELOPING A MODEL OF INCORPORATING THE BASIC AND COMPLEMENTARY EDUCATION IN HIGHER SCHOOL INSTITUTIONS.....	183
V.Ya. Bulokhov	
THEME, MESSAGE AND PLAN OF A SCHOOL COMPOSITION IN THEIR RELATION TO ORAL AND WRITTEN SPEECH	193
L.I. Skripacheva	
VA STUDENTS' AUTONOMOUS INDIVIDUAL WORK IN A SPECIAL COURSE «RUSSIAN LITERATURE OF THE XIXTH CENTURY IN THE CONTEXT OF ORTHODOX RELIGION CULTURE».....	196
M.V. Kholodilova	
ON THE SUBJECT OF METHODS SELECTION FOR ENGLISH LANGUAGE TEACHING AT NON-LINGUISTIC UNIVERSITY DEPARTMENTS	202
A.N. Zabytova	
DEVELOPMENT OF THE HABITS OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION WITHIN THE LIMITS OF A PARTICULAR PROFESSIONAL SPHERE (ENGLISH FOR SPORTSMEN AS A SPECIALIZATION AT THE INSTITUTE OF SPORT WRESTLING (KSPU).....	206
ABSTRACTS.....	211

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ

Саволайнен Г.С.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К СОЦИОКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С УЧАЩИМИСЯ

Современная социокультурная ситуация, требования предъявляемые обществом к системе образования и интеграция российского образования в единую европейскую систему ставят перед высшей педагогической школой новые, постоянно усложняющиеся задачи. Преодоление технократических и сциентистских тенденций, упрочение гуманистической, культурологической парадигмы в педагогической теории и практике, утверждение общечеловеческих антропоориентированных ценностей нуждаются в определении новых, адекватных поставленным задачам и выдвинутым требованиям подходов к организации педагогического процесса на всех уровнях системы образования. Для определения стратегии профессионального становления студента – будущего учителя перспективной представляется выдвинутая Д.И. Фельдштейном концепция поуровневого социального развития личности, раскрывающая особенности, закономерности саморазвития, самоопределения растущего человека и механизмы действия бинарной оппозиции – позиции: индивидуализации и социализации, составляющей главный смысл и содержание процесса взросления: в процессе онтогенеза растущий человек овладевает общественным опытом, делает своим индивидуальным достоянием, т. е. происходит социализация. В то же время человек приобретает все большую самостоятельность, относительную автономность, самообнаруживается в своей социальности, т. е. происходит его индивидуализация [5: 14].

Аналогичные процессы и механизмы обуславливают процесс и результат профессионального становления будущего учителя в рамках образовательного процесса педагогического вуза. Студент знакомится со «ставшими» (по выражению М.К. Мамардашвили) знаниями, опытом, профессионально-педагогической культурой и, в определенной мере, овладевает ими. Цель и содержание данного процесса содержатся в Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования: выпускник, получивший квалификацию учителя, должен быть готовым осуществлять обучение и воспитание обучающихся с учетом специфики преподаваемого предмета; способствовать социализации, формированию общей культуры личности, осознанному выбору и последующему освоению профессиональных образовательных программ; использовать разнообразные приемы, методы и средства обучения; обеспечивать уровень подготовки обучающихся, соответствующий требованиям Государственного образовательного стандарта; осознавать необходимость соблюдения прав и свобод учащихся, предусмотренных Законом Российской

Федерации «Об образовании», Конвенцией о правах ребенка, систематически повышать свою профессиональную квалификацию, участвовать в деятельности методических объединений и в других формах методической работы, осуществлять связь с родителями (лицами, их заменяющими), выполнять правила и нормы охраны труда, техники безопасности и противопожарной защиты, обеспечивать охрану жизни и здоровья учащихся в образовательном процессе.

Но для профессионально-личностного становления будущего учителя этого явно недостаточно. Становление профессионализма, компетентности, педагогической культуры, осознания себя в профессии и профессии в себе неразрывно связано с такими процессами, как (само) идентификация, самодетерминация, саморегуляция.

Фактически здесь мы ведем речь о невозможности подготовки специалиста-профессионала в рамках одной парадигмы. Исходя из онтологической заданности качественных различий в педагогическом освоении человечеством разных граней реальности (объективной, субъективной, трансцендентной) И.А. Колесникова определяет педагогическую парадигму как характеристику типологических особенностей и смысловых границ существования субъекта педагогической деятельности в пространстве педагогического бытия. Данный подход позволяет автору доказать существование в педагогической реальности трех педагогических парадигм: парадигмы традиций (в основе которой лежит обращение к надиндивидуальной духовной реальности), технократической парадигмы (как результата цивилизационного развития человечества, основанного на признании существования объективной истины и ее ценности) и гуманитарной парадигмы (для которой высшая ценность – человек, его внутренний мир и особенности процесса познания). «Педагогический процесс в гуманитарном варианте богат импровизациями, построен по принципу диалога (полилога). Здесь не может быть однозначной нормативной истины, она всегда множественна. В связи с этим и результат информационного общения (обмена) оценивается в системе “да – да” (в отличие от системы “да – нет”, характерной для технологической парадигмы. – Г.С.) ... Такой подход дает эффект расширения содержания, изначально предложенного педагогом за счет пересечения субъективных миров его участников» [3: 31].

При всей привлекательности гуманитарной парадигмы она не сможет обеспечить качество знаний специалиста, здесь более эффективной представляется технологическая парадигма, отражающая совокупность имеющихся знаний, достижения человечества, современное состояние науки. Но перечисленные феномены существуют «вне конкретного человека», они принадлежат всем и не являются частью кого-либо; они ценны сами по себе, а не относительно той роли, которую играют в жизни человека; они значимы объективно, но далеко не всегда – субъективно. Более того, для молодого человека (подростка, юноши) эти феномены олицетворяют мир «взрослых», внешнюю по отношению к ним культуру, т. е. то, что в определенной мере противостоит и молодежной субкультуре, и стремлению молодых людей к определению своих ценностей, поиску своего пути; ограничивает их самостоятельность и независимость. Все это является причиной того, что исключительная ориентация на технологическую парадигму приводит к антирезультату – отторжению знаний, опыта как ценности; ориентации на формальный результат; репродуктивности процесса обучения, т. к. учитель заранее знает тот результат, к которому должны прийти ученики. Зададимся вполне уместным в данном контексте вопросом: в каком случае учитель может знать заранее результат процесса обучения? Наверно, это возможно лишь в том случае, когда знание объективно и неинтериоризовано обучаемым; когда он с той или иной мерой точности воспроизводит переданную ему информацию; когда она не преломляется через его «Я»; когда его внутренний мир (за исключением когнитивной сферы) и внешняя информация не

обогащают друг друга, не взаимодействуют.

Разомкнуть этот круг, преодолеть отчуждение (а фактически одиночество) учителя и ученика, преподавателя и студента в процессе выполнения ими главного, на данный момент, дела может помочь гуманитарная педагогическая парадигма, основной профессионально-педагогической ценностью которой становится человек как субъект деятельности, освоения культуры и формирования своего социокультурного «Я». Трудно сказать об этом лучше, чем сделали в свое время В.П. Зинченко и Е.Б. Моргунов: «Культура должна рассматриваться не только как среда развития человека и общества, но и как важнейший источник и движущая, определяющая направление и формы их развития. Многолетнее поклонение цивилизации как единственно истинному пути развития и обогащения общества в реальности сегодняшних дней привело к ее окончательному отрыву от культуры. Последствия, реализующиеся в полудеятельности, полупросвещении, кретинизме узкой профессионализации, могут стать летальными как для человека в частности, так и для общества в целом. Пора менять приоритеты в целях и путях развития общества в сторону воспроизводства культуры и человека в ней. Одним из приводных ремней такой переориентации является гуманизация народного образования. До последнего времени обстановка в системе оставалась печальной. Мы попытались осмыслить ее причины и пришли к выводу, что путь к изменению сложившейся ситуации пролегает через расширение общекультурной составляющей образования, которая воспроизводит единство формируемой человеком картины мира вопреки дифференциации наук, разбивающей эту картину на множество осколков» [2: 14].

Таким образом, возвращаясь к проблеме подготовки студента – будущего учителя, подчеркнем, что усвоение «ставшей» педагогической культуры и становление собственной субъективной педагогической культуры личности являются неразрывными, взаимообусловленными, находящимися в диалектической взаимосвязи составляющими процесса профессионального становления.

К сожалению, действующий в настоящее время ГОС высшего профессионального образования в своей содержательной части слабо ориентирован на вторую гуманитарную, культуротворческую сторону процесса. Прежде всего, это выражается в том, что он рассчитан на работу со студентами I – III курсов (зачастую преподавание психолого-педагогических дисциплин заканчивается уже в первом семестре III курса). Студенты старших курсов оказываются фактически «выключенными» из процесса активной подготовки к педагогической деятельности в учебное время, что не может не сказаться на становлении их социокультурной компетентности.

В этом мы видим не просто недостаток, а серьезную методологическую ошибку, допущенную при разработке настоящих стандартов. Уместно здесь привести слова одного из ведущих отечественных методологов в области педагогики В.В. Краевского, анализирующего педагогику и как науку и как учебный предмет. «Педагогика как учебный предмет – средство профессиональной подготовки учителя, не самоцель, но системообразующее начало по отношению ко всему остальному содержанию педобразования. В соответствии с культурологическим подходом целесообразно было бы учесть всю полноту передаваемого содержания, которое вовсе не ограничено только научным знанием. Во-первых, это еще и умение применять знания в типовых ситуациях и, главное, самостоятельно использовать их для осмысления нестандартных случаев. Во-вторых, без личностного, заинтересованного отношения к профессии, уважения к научному знанию – существенной части методологической культуры, все усвоенное будет лежать мертвым грузом в сознании студента, а затем – учителя. Иными словами, необходимы все четыре элемента содержания образования,

предложенные в свое время для средней школы: опыт познавательной деятельности, опыт осуществления известных способов деятельности, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностных отношений. На этой основе было структурировано применительно к высшей школе содержание методологической культуры и компетенций специалиста в области педагогической диагностики в исследованиях, проведенных на материале преподавания педагогических дисциплин» [4: 17].

В современной психологии точно и обоснованно определено, что субъектом, носителем социально-человеческой, а следовательно, и профессиональной (как разновидности социальной) деятельности человек становится только в результате осуществления этой деятельности сначала с помощью взрослых, а потом самостоятельно. Действующий ГОС высшего профессионального образования «разрывает» эти процессы. На данную проблему в подготовке студентов – будущих учителей указывает В.П. Борисенков в материалах круглого стола «Способы представления теоретических знаний в курсе педагогики для будущих учителей»: «Беда в том, что вузовские курсы педагогики и истории педагогики за редким исключением (встречаются профессора и преподаватели, опровергающие общую тенденцию!) вызывают неприятие и разочарование и у тех, кто любит детей, выбрал профессию учителя сознательно и собирается ей себя посвятить. Причин несколько. Во-первых, это оторванность вузовских курсов психолого-педагогических дисциплин от жизни, от актуальных проблем массовой школьной практики. Во-вторых, теоретические знания представляются в них преимущественно в схоластически-наукообразной форме, что не способствует осознанию будущими учителями их ценности для своей педагогической деятельности, И, наконец, в-третьих, на мой взгляд, существует проблема асинхронности и оторванности друг от друга теоретической и практической подготовки учителя. Вполне очевидно, что они призваны взаимодействовать и помогать друг другу, а на деле этого не происходит» [1: 3–4].

С позиции преподавания психолого-педагогических дисциплин, ориентированных в значительной мере на становление профессиональной культуры, данный Госстандарт «распадается» на две части: во-первых, усвоение теоретических знаний и «ставшего» педагогического опыта (что не может быть определено в полной мере как становление педагогической культуры) в рамках обучения на I – III курсах, во-вторых, педагогическая практика, проходящая на большинстве факультетов на IV – V курсах. Можно много говорить об интеграции, последовательности, преемственности и в теоретическом плане это обосновать, но реальность такова, что к III курсу, когда студент начинает осознавать себя будущим учителем, в значительной мере овладевает «ставшей» педагогической культурой и психологически готов к формированию своей педагогической культуры, основы которой могут быть реализованы и проверены им во время педагогической практики, – курс педагогики закончен. Остается лишь педагогическая практика с постоянно сокращающимся количеством часов, отведенных на руководство студентами.

Можно отчасти согласиться с тем, что если основной целью подготовки студента – будущего учителя является выполнение основных видов профессиональной деятельности, решение типовых профессиональных задач в учреждениях среднего общего (полного) образования (п.1.3.3 Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования), то к концу III курса студент усваивает (преимущественно на теоретическом или имитационно-практическом уровнях) базовый материал (фактически речь идет о том самом технологическом подходе, который необходим для подготовки будущего учителя как носителя определенной профессии, но явно недостаточен с позиций сегодняшнего дня).

Сегодня школой востребован не просто учитель, а компетентный специалист в области педагогики, готовый к социокультурному взаимодействию с учащимися.

В то же время, профессионально-педагогическая компетентность – это не просто владение набором частных компетенций и компетентностей, но и наличие определенного позитивного опыта по формированию необходимых (ключевых, надпредметных, предметных) компетентностей у школьников.

Для иллюстрации вышесказанного приведем данные, полученные в результате диагностики уровня сформированности социокультурной компетентности студентов III курса, занимающихся по типовой программе по педагогике. На данном этапе опытно-экспериментальной работы было продиагностировано 328 студентов. Данные приводятся в сравнении с теми данными, которые были получены относительно студентов I курса (312 человек).

Т а б л и ц а

Уровень сформированности социокультурной компетентности студентов I и III курсов (в процентах)

Уровни	III инициативный	II исполнительский	I начальный	0 отсутствие
I курс	4,7	20,3	47,8	27,2
III курс	14,7	34,3	35,5	15,5

Анализ данных, представленных в таблице, позволяет сделать вывод о том, что традиционный курс педагогики способствует профессиональному становлению социокультурной компетентности студентов, но остаются значительные резервы преимущественно именно в сфере взаимодействия, желания и умения понять себя и другого (своего ученика), спрогнозировать и спланировать свою профессиональную педагогическую деятельность, проанализировать ее, работать над собой, заниматься сомообразованием и учить этому своих учеников.

На старших (IV – V) курсах обучения в структуру и содержание подготовки студентов – будущих учителей должен быть заложен интегративный подход, который будет реализовываться на спецкурсах и курсах по выбору, квазипрофессиональной и собственно профессиональной деятельности во время педагогических практик, во внеаудиторной работе.

Фактически традиционный подход отражает такую схему связей субъектов педагогического процесса, где исходным пунктом является потребность: потребность → деятельность → потребность. По-мнению исследователей (Л. Сэв, Д.И. Фельдштейн и др.), она неверна, соответствует устаревшему представлению о сфере потребления как основной. «Согласно современному пониманию, потребности возникают в процессе общественной деятельности: деятельность → потребность → деятельность. Здесь примат принадлежит производству, а не потреблению. Потребность как внутренняя сила может реализоваться только в деятельности, которая выступает определенным фактором, обеспечивающим возможности перестройки потребностей. Данное положение актуализирует изучение структуры, механизма, условий и возможностей построения разнообразной деятельности, обеспечивающей формирование новой системы их потребностей, где определяющее значение в установлении развитой личности приобретает потребность принести пользу другим лю-

Педагогическая теория

дям, обществу... Сознательно выдвигая цели собственной деятельности, когнитивно преобразуя потребности, человек строит программу действий, осмысливает возникающие побуждения в системе своих ценностей и интересов, трансформирует должное в лично совершаемое, т. е. выступает как личность, социально ответственная за свои поступки и лежащие в их основе мотивы» [6: 58–59].

Основываясь на данных позициях, структуру профессионально-педагогической подготовки учителя можно схематично представить следующим образом (рис.):

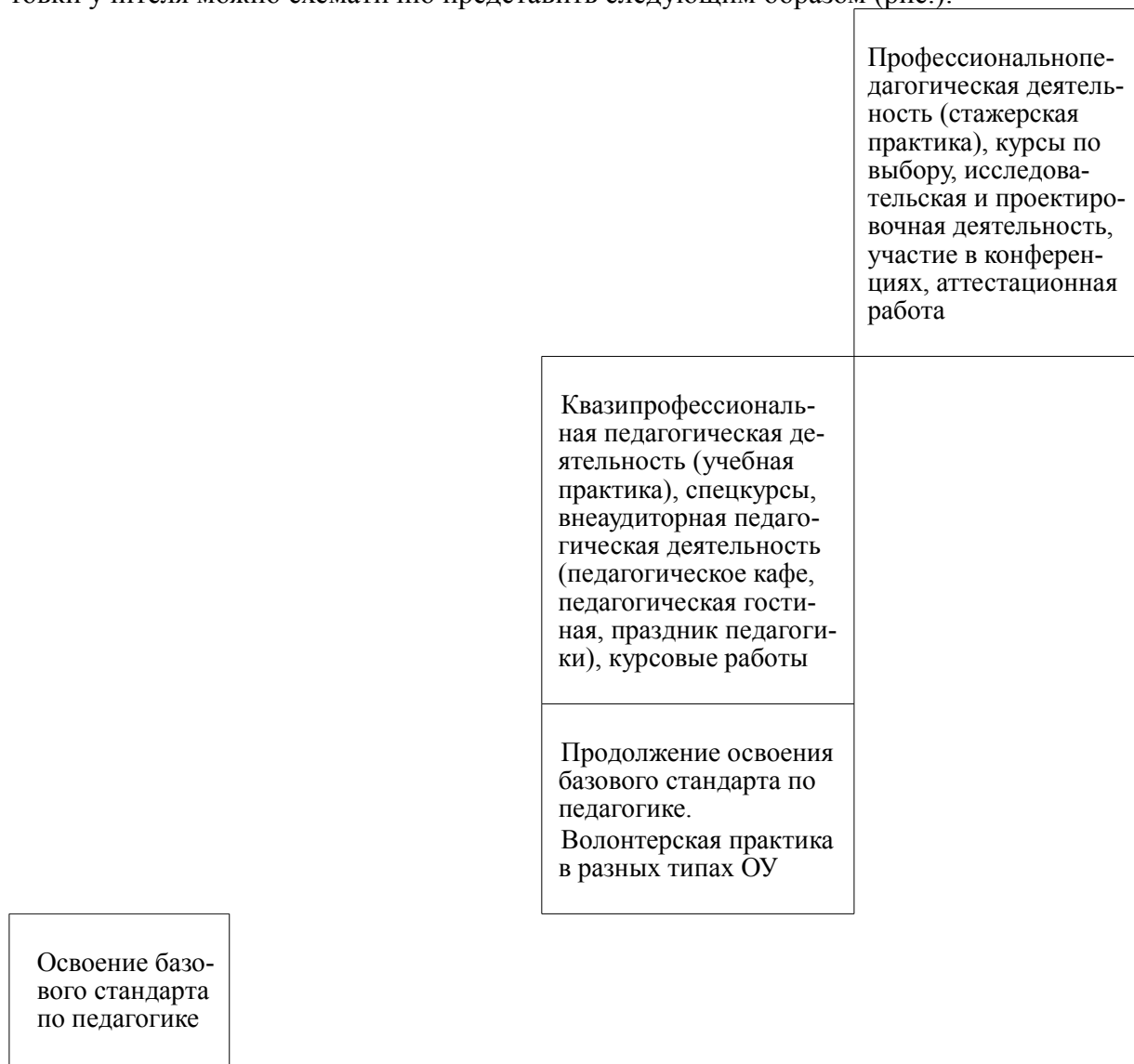


Рис. Структура профессионально-педагогической подготовки учителя

Обновление технологического аспекта подготовки студентов – будущих учителей к социокультурному взаимодействию с учащимися мы видим в нескольких направлениях:

анализ существующих учебных программ, составленных в соответствии с требованиями

Государственного образовательного стандарта по учебной дисциплине «Педагогика», и

их обогащение за счет социокультурной ориентации;

совмещение традиционных занятий с волонтерской практикой студентов в образователь-

- ных учреждениях разного типа (детских домах, школах, реабилитационных центрах и т. д.) и в системе дополнительного образования;
- введение дополнительных спецкурсов, спецсеминаров, факультативов социокультурной направленности («Классный руководитель обновляющейся школы», «Учитель-исследователь», «Интерактивные методы обучения», «Педагогическая система школы как основа социокультурного становления участников образовательного процесса», «Вожакий» и др.);
- разработка и реализация концепции педагогической практики, ориентированной на подготовку студентов – будущих учителей к социокультурному взаимодействию;
- создание на факультетах педагогического вуза соответствующей образовательно-воспитательной среды (например, через организацию деятельности клуба «Лидер», работу «Педагогического кафе», «Педагогической гостиной»; проведение конкурса педагогического мастерства; участие студентов в очных, заочных и Интернет-конференциях, олимпиадах, конкурсах);
- стимулирование участия студентов в реальных образовательных проектах социальной направленности («Мой сельский двор», «Школа социальной компетентности подростков», «Я – гражданин» и др.);
- мониторинг процесса и результата подготовки студентов – будущих учителей к социокультурному взаимодействию с учащимися.

Предложенные направления подготовки студентов – будущих учителей к социокультурному взаимодействию с учащимися не являются инвариантными и исчерпывающими. Бесспорно, каждый факультет, каждая кафедра и каждый преподаватель могут внести в данный процесс что-то свое, оригинальное, творческое. Мы предлагаем своего рода социокультурный вектор образовательного процесса, направленный на становление активной, гуманной, творческой, граждански ориентированной, компетентной личности студента и обосновываем возможные тактические шаги в направлении поставленной цели.

Библиографический список

- Борисенков, В.П. Способы представления теоретических знаний в курсе педагогики для будущих учителей: материалы круглого стола. 24 ноября 2003 года / В.П. Борисенков // Педагогика. – 2004. – № 8. – С. 3–17.
- Зинченко, В.П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. – М.: Тривола, 1994.
- Колесникова, И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии / И.А. Колесникова. – СПб.: «Детство-ПРЕСС», 2001.
- Краевский, В.В. Педагогика на книжной полке и в студенческой тетради / В.В. Краевский // Педагогика. – 2003. – № 6. – С. 16–21.
- Фельдштейн, Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности / Д.И. Фельдштейн // Избранные труды. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999.

МЕСТО ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Познавательная активность – сложное понятие, и оно трактуется по-разному ввиду его сложности и различных подходов автора к самой проблеме.

Понятие «познавательный» в словаре С.И. Ожегова трактуется как: 1) относящийся к познанию; 2) способствующий познанию, расширению знаний [1: 485].

Анализ понятия познавательной активности показывает, что ее толкования связаны с различными подходами к проблеме активности представителей разных наук: философов, психологов, социологов, педагогов и др. В работах разных исследователей познавательная активность выступает как:

личностное образование, которое выражает интеллектуальный отклик на процесс познания, живое его участие, мыслительную, эмоциональную отзывчивость в познавательном процессе;

проявление преобразованного отношения субъекта к окружающим предметам и явлениям;

интенсивная аналитико-синтетическая деятельность в процессе изучения окружающего мира и овладения системой научных знаний;

качество деятельности, в которой проявляется личность с ее отношением к содержанию, характеру деятельности и стремлением мобилизовать свои нравственно-волевые усилия на достижение учебно-познавательных целей;

черта личности.

В психолого-педагогической литературе выделяются виды активности, в содержание которых вкладывается понятие «познавательная активность». Так, мыслительная активность рассматривается как внутреннее, психологическое состояние, при котором напряженно и возбужденно функционируют такие операции, процессы и формы мышления, как сравнение, сопоставление, анализ, синтез, абстрагирование, конкретизации, суждение, умозаключение и т. д. Мыслительная активность внешне проявляется малозаметно. Для нее характерны напряженность, сосредоточенность. Мыслительная активность – это основное ядро умственной и познавательной активности.

Исследования психологов показывают, что человек начинает мыслить под влиянием тех или иных потребностей и в ходе его мыслительной деятельности возникают и развиваются все более глубокие и сильные познавательные потребности. А.В. Брушлинский пишет: «...мышление раскрывается в качестве такого процесса, т. е. как непрерывное взаимодействие мыслящего субъекта с познаваемым объектом» [2: 37]. Ю.М. Орлов указывает: «Мышление – это всегда диалог... Простейшим видом диалога является ответ на вопросы» [3: 6].

Результаты психолого-педагогических исследований доказывают, что вопрос можно рассматривать как:

форму речевой деятельности, направленную на общение с другими людьми, в которой

реализуются социальные и индивидуальные потребности человека; форму мыслительной деятельности, возникающей при недостатке информации и направленной на приобретение новых знаний. Функция познавательных вопросов состоит в поиске новой информации о предметной и социальной действительности. Имеют место особые группы познавательных вопросов: 1) идентификации; 2) классификации и дефиниции; 3) о фактах и свойствах вещей и явлений (о качестве и количестве, о времени и месте, о принадлежности и др.); 4) объяснения и аргументации [4].

Другим видом активности в познании выделяется умственная активность. Она определяется как состояние, вызванное напряжением восприятия, внимания, памяти, воображения, мышления. Состояние умственной активности может быть при внимательном слушании, но без глубокого анализа причин, явлений, процессов, при понимании какой-то ситуации, явлений, процессов, проявляется при наблюдении за поведением и действиями объекта. Умственная активность понимается как более широкое понятие, чем мыслительная. Она по глубине может совпадать с мыслительной активностью, но охватывать при этом и другие процессы. Проявление умственной активности может стать привычкой, отличительной особенностью, духовной потребностью, но не качеством личности.

Основным содержанием умственной активности является понятие интеллектуальной инициативы, которая характеризует направленность и поступательность мышления и противопоставляется тем процессам, которые стимулируются извне. Интеллектуальная активность, согласно такому понятию, определяет динамику познавательной активности, а не ее успешность.

Для реализации индивидуального подхода к познавательной деятельности необходимо учитывать уровень интеллектуальной активности личности: 1) стимульно-продуктивный (или пассивный); 2) эвристический; 3) креативный (или творческий), ему соответствует теоретический тип мышления.

Познавательная активность выражается в том, что познавательная деятельность людей направляется целями, которые они перед собой ставят, задачами, которые должны решать, потребностями и интересами, которые должны быть удовлетворены, мотивами, побуждающими к познанию, отношением к тому, что служит объектом познания (равно как смысл познавательной деятельности), значимостью, которая для человека имеет то, что должно быть познано им.

Таким образом, познавательная активность включает в себя все, что присуще и характерно мыслительной и умственной активности. Кроме того, она невозможна без напряжения и функционирования нравственно-волевых, эмоциональных и произвольных познавательных процессов.

Познавательная активность – неотъемлемое свойство, источник развития и самосовершенствования личности – в нашем исследовании рассматривается как готовность учителя не только свободно ориентироваться в изменчивых педагогических ситуациях, но и активно преобразовывать их в социально и личностно значимых целях.

В деятельности студента учебное познание приобретает личный смысл на более принципиальной основе, чем в школьном обучении. Следовательно, именно познавательная деятельность при определенной профессиональной компетентности будет иметь решающее значение для формирования познавательной активности студентов.

Состояние исследования обсуждаемой проблемы на данном этапе позволяет говорить о ряде существенных компонентов (сторон) познавательной активности: содержательно-операционном, мотивационно-ценностном, исследовательско-рефлексивном.

Все три компонента теснейшим образом связаны и взаимообусловлены, и в реальном процессе структурно неразделимы. Нет самого явления, т. е. познавательной активности, при отсутствии хотя бы одного из его компонентов.

Основой содержательно-операционального компонента в нашем исследовании является система научного знания.

Содержательно-операционный (содержательно-процессуальный) компонент включает в себя владение студентом системой научных знаний и способов познавательной деятельности. В состав названного компонента мы включили теоретические и эмпирические понятия, способы овладения научными знаниями, образы, представления, рисунки, тексты, предметные модели, схемы, символы.

В литературе выделяются основные различия эмпирических и теоретических знаний. Эмпирическое познание нами характеризуется: а) наблюдением, измерением, описанием, экспериментом; б) познанием закономерностей, отражающих внешние связи и отношения между вещами, в которых выявляется сущность; в) логической обработкой данных наблюдений: осмысление, понимание, интерпретация (предметная модель); г) логической формой, описывающей явление. Теоретическое познание нами характеризуется: а) познанием закономерностей, отражающих внутренние связи между вещами, в которых выявляется сущность; б) логической обработкой (знаковая модель); в) логической формой, объясняющей явление.

Осознанное усвоение нового знания может происходить на основе уже имеющихся знаний и умений и оперировать ими. Знание – это осознанно воспринятая и фиксированная в памяти информация о действительности. Усвоение учебного материала – очень сложный мыслительный процесс. Новые знания не просто «прибавляются» к старым, а зачастую вступают с ними в противоречие. Д. Пойа отмечает, что трудно рассчитывать на удачную идею, имея слабые познания в предмете и невозможно найти такую идею, не имея таких познаний. Хорошие идеи имеют своим источником прошлый опыт и ранее приобретенные знания [5].

Е.Н. Кабанова-Меллер считает: «... для умственного развития существенное значение... имеет овладение, с одной стороны, понятиями и их системами, а с другой – мыслительными операциями» [6: 209]. Это широко распространенное мнение психологов об основах умственного развития мы использовали как руководство при определении основ формирования познавательной активности.

В процессе овладения системой научных знаний студент может проявлять познавательный интерес на разных уровнях: на самом элементарном – пытливость, любознательность, а далее – эпизодическое осознанное стремление расширить и углубить знания по определенным темам, заинтересовавшим его; стремление соотносить содержание научного знания с дидактическим содержанием учебного материала.

Превращаясь в субъективное достояние студента, знания служат инструментом его деятельности в ходе дальнейшего познания, становятся обязательными компонентами его познавательных процессов. Чтобы знания действительно являлись опорой в приобретении новых знаний собственными силами, они должны быть хорошо усвоены студентами на уровне свободного владения. Еще П.П. Блонский в свое время отмечал: «Мышление развивается на основе более элементарных интеллектуальных функций, и, чтобы быть способным рассуждать, надо уже быть наблюдательным, иметь достаточно практического опыта и знаний, обладать достаточно развитой речью» [7: 113].

Познавательная активность студента в процессе овладения системой научных знаний может проявиться на трех уровнях: эмпирическом, теоретическом и творческом.

Операциональным компонентом познавательной активности является система мысли-

тельных операций (анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, классификация, систематизация), которые целесообразно рассматривать и как познавательные операции, и как умственные действия, направленные на организацию поиска при решении специально разработанных профессиональных задач.

Каждая из названных операций требует активности мышления для выполнения определенной роли в процессе познания и находится в сложной взаимосвязи с другими операциями.

Общелогические методы (анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, индукция, дедукция, аналогия, моделирование) свойственны как эмпирическому, так и теоретическому уровню познания, но они преломляются через систему специфических для каждого уровня приемов и методов.

Анализ – это мысленное расчленение целостного предмета на составляющие части с целью их всестороннего изучения.

Синтез – это мысленное соединение ранее выделенных частей предметов в единое целое.

Анализ и синтез выступают как универсальные приемы познания, которые составляют фундамент научно-педагогического стиля мышления при решении специально разработанных профессиональных задач.

С помощью сравнения устанавливаются сходство и различие отдельных объектов.

Абстрагирование – особый прием мышления, который заключается в отвлечении от ряда свойств и отношений изучаемого явления с одновременным выделением интересующих нас свойств и отношений.

Обобщение – такой прием мышления, в результате которого устанавливаются общие свойства и признаки объекта.

Индукцией называется такой метод и способ рассуждения, в котором вывод строится на основе частных посылок.

Дедукция отличается от индукции прямо противоположным ходом мысли. В дедукции на базе общих знаний делается вывод частного характера.

Аналогия – это такой прием познания, при котором на основании сходства объектов по одним признакам делается заключение об их сходстве и по другим признакам. Умозаключения по аналогии, понимаемые как перенос информации об одних объектах на другие, составляют основу моделирования.

Моделирование – это изучение объекта (оригинала) путем создания исследования его копии (модели), замещающей оригинал с определенных сторон, интересующих познание. Модель всегда соответствует объекту-оригиналу в тех свойствах, которые подлежат изучению, но в то же время отличается от него по ряду других признаков, что делает модель удобной для интересующего нас объекта.

Классификация направлена на разделение и последующее объединение объектов по каким-нибудь основаниям.

Систематизация обеспечивает разделение и последующее объединение не отдельных объектов, как это происходит при классификации, а их групп, классов.

Перечисленные операции не могут проявляться изолированно, вне связи друг с другом. Для того чтобы что-то было выделено анализом, необходимо наличие целостного представления об объекте.

Каждая из мыслительных операций нами рассматривается как соответствующее умственное действие. Психологи подчеркивают действенный характер психического отражения, т. е. активность человеческого мышления, возможность активного творческого пре-

образования действительности. Рассматривая мышление как умственное поведение, направленное на решение специально разработанных профессиональных задач, мы считаем, что в этом случае студенты могут познать основные функции мышления, особенности умственных привычек и навыков, связь мышления с чувствами, а также суметь различить в себе умственные автоматизмы, вырабатывающие определенные эмоции, приобрести первичные навыки и умения к созерцанию и наблюдению работы своего ума.

Единство содержательного и операционного компонентов познавательной активности обусловлено уже тем, что содержание действий есть не что иное, как знание о них. Нужно знать, какую функцию выполняет и как каждая операция стимулирует познавательную активность.

Кроме этого, единство содержательных и операционных компонентов имеет более глубокую основу. Мы предполагаем, что знания, которыми владеет студент, могут быть усвоены в том случае, если они соотносятся со структурой научного познания. Тогда вся система мыслительных операций проявляется как на эмпирическом, так и на теоретическом уровне познания.

Познавательная активность как черта личности в качестве важного структурного компонента включает мотивационно-ценностный компонент. Мотивы возникают на основе потребности и формируются в процессе осознания студентом противоречия между возникшей познавательной потребностью и возможностью ее удовлетворения своими силами. В познавательных мотивах учебно-познавательные интересы являются основой активности, т. е. мотивационная сторона познавательной активности определяет интерес к процессу познания.

Мыслительная активность, так же как и любая другая, исходит из мотивов и направлена на достижение определенных целей. «Мотивация – это необходимое условие для развешивания актуальной мыслительной деятельности по решению задач...» [8: 29].

Успешному формированию познавательной активности способствуют познавательная направленность студентов, их профессиональная пригодность и эффективность профессиональной подготовки в вузе. Познавательная направленность как потребностно-мотивационное образование, считает В.А. Сластенин, является одним из ведущих компонентов направленности личности учителя. Она обуславливает стимулирующее воздействие на протекание мыслительных процессов, становясь источником интеллектуальной активности, мобилизующей познавательные возможности на поиск и решение профессиональных задач. Существенно важны в этом процессе мотивация, память, умения, жизненный опыт, соотношенный с действительностью. Поэтому в мотивационном компоненте познавательной активности важное место отводится установке личности.

Познавательная установка призвана характеризовать состояние студента перед решением, в процессе решения, направлять процесс решения профессиональных задач. Когнитивный компонент такой установки осуществляет осознанное усвоение знаний в контексте решения и профессиональных задач, способствует возникновению стремления к познанию закономерностей решения профессиональных задач, развитию наблюдательности. Эмоциональный компонент установки включает систему чувств, которые испытывает студент при принятии решений. Этот компонент познавательной установки в нашем исследовании оказывает положительное влияние на возникающее чувство эмпатии, эмоциональной чувствительности при принятии решений. Поиск решений не столько «продумывается», сколько «прочувствуется». Поведенческий компонент характеризуется волевыми усилиями при принятии решения и вызывает целенаправленную познавательную деятельность по осуществлению принятого решения.

В психолого-педагогической литературе обосновано, что волевые процессы органически

ки связаны с деятельностью. На наш взгляд, воля является одним из свойств личности, осуществляющим целенаправленный познавательный поиск при решении профессиональных задач. Мы полагаем, что для преодоления познавательных затруднений нужен определенный эмоциональный настрой, связанный с положительной стороной контроля и направленный на поддержание успеха при решении профессиональных задач.

Отечественные исследователи в работах подчеркивают своеобразие преобразовательного характера познавательной деятельности. Он заключается в том, что усвоенные знания преобразуют субъект деятельности, его восприятие, мышление и другие познавательные процессы.

Преимущества активной познавательной деятельности усматриваются исследователями в развитии умственных способностей, любви и привычке к умственному труду, в пробуждении любознательности, в формировании устойчивого интереса, познавательной активности.

Формированию познавательных умений посвящены исследования Ш.А. Амонашвили, М.А. Данилова, В.А. Сластенина, И.С. Якиманской. Связь между познавательными средствами и имеющимися опорными знаниями обучающихся, а также методами познавательной деятельности, приемами умственной деятельности, навыками самостоятельной работы показана в данных исследованиях.

В работах психологов и педагогов вопросы формирования познавательной активности рассматривались на личностном уровне как формирование положительных мотивов учения, как умение устанавливать сходство и различие, выделять главное; на основе аналитико-синтетической деятельности делать выводы, обобщения, устанавливать закономерности; умение выполнить действие; применение умений и навыков собственной разнообразной творческой и практической деятельности.

И.С. Якиманская пишет: «...Познавательная активность имеет как бы два тесно связанных, но нетождественных источника – обучающие воздействия (программа, учебник, учитель) и личный опыт самого ученика, который включает в себя опыт его индивидуального взаимодействия с миром и результаты предшествующего обучения. Если первый источник задает нормативное построение учебной деятельности как модели общественно выработанных форм познания, то второй несет в себе черты «открытости» человека миру, его целостное (порой неосознанное) отношение к окружающей действительности, отражение нередко тех связей и отношений, которые личностно значимы для субъекта, но не всегда существенны с точки зрения выработанной логики познания» [9: 11].

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что процесс формирования познавательной активности связан с развитием мышления. Известный отечественный дидакт М.А. Данилов утверждал, что противоречие между знанием и незнанием является движущей силой учения, познавательной активности учащихся. Это противоречие осознается учащимися тогда, когда педагог ставит перед ними интересные познавательные вопросы, создает проблемную ситуацию. Стимулирование познавательной активности требует воздействия как на интеллект, так и на эмоционально-психическую (чувственную) сферу обучающихся, а также такой организации учебной деятельности, при которой они постоянно становятся перед необходимостью поиска правильного решения познавательной задачи [10].

Глубокое теоретическое осмысление студентами проблемы познавательной активности создает предпосылки организации своей учебной деятельности в педвузе на основе достижений психолого-педагогической науки. Уже в ходе педагогической практики на старших курсах обучения они имеют возможность использовать приобретенные знания и уме-

ния и достаточно компетентно решать профессиональные задачи развития познавательной активности учащихся. Познавательная активность студентов педвуза, ориентированная на мир в целом, его освоение в форме знаний, имеет четко выраженную педагогическую направленность.

Наши исследования по проблеме познавательной активности позволяют охарактеризовать ее место в процессе формирования профессиональной педагогической компетентности. Она рассматривается как овладение студентами умственными и практическими действиями, необходимыми для того, чтобы не только свободно ориентироваться в весьма изменчивых педагогических ситуациях, но и активно преобразовывать их в социально и личностно значимых целях.

Активная познавательная деятельность имеет место в жизнедеятельности каждого будущего специалиста, обучающегося в вузе. А специалисту-педагогу важно не только накопить знания о мире, освоить научные методы его познания для себя лично, но и уметь сформировать все это у своих учеников. Иными словами, познавательная активность будущего учителя имеет значение как фактор, обеспечивающий интеллектуальное развитие, и как фундамент в приобретении профессиональной компетентности.

Библиографический список

- Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – Изд. 14-е, стереот. – М.: Русский язык, 1982.
- Брушлинский, А.В. Культурно-историческая теория мышления / А.В. Брушлинский. – М., 1986.
- Орлов, Ю.М. Саногенное мышление: методическое пособие для обучения / Ю.М. Орлов. – М., 1991.
- Бабич, Н. Развитие вопросов у дошкольников // Вопросы психологии. – 1982. – № 2. – С. 67–74.
- Пойа, Д. Математическое открытие: пер. с англ. / Д. Пойа. – М., 1976.
- Кабанова-Меллер, Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение / Е.Н. Кабанова-Меллер. – М., 1981.
- Блонский, П.П. Избранные педагогические и психологические произведения / П.П. Блонский. – М., 1978. – Т. 2.
- Тихомиров, О.К. Структура мыслительной деятельности человека / О.К. Тихомиров. – М., 1969.
- Якиманская, И.С. Принцип активности в педагогической психологии / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1984. – № 6.
- Данилов М.А. Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения // Сов.пед. – 1962. – № 8.

**РЕАЛИЗАЦИЯ
АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА
СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН
В ПОДГОТОВКЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ**

В настоящее время в рамках аксиологического, культурологического, личностно-деятельностного, компетентностного подходов рассмотрены разные аспекты содержания и организации педагогического образования. Налицо отход от технократической модели подготовки педагогов, ориентированной на рациональное предъявление системы объективных знаний, на организацию обучения как процесса с заданными параметрами.

Все активнее проводится мысль о том, что педагогическое образование, если оно стремится к сохранению своей гуманитарной природы, должно «двигаться навстречу многомерной сложности субъективного мира человека, не нанося ему ущерба своим схематизмом упорядочения» (Г.С. Батищев).

В качестве значимого средства придания педагогическому образованию ценностно-смыслового характера ученые рассматривают инновативную образовательную среду вуза, изменение содержательных и организационных аспектов которой предполагает включение жизненного опыта студентов, актуализацию их рефлексивной позиции в процессе диалогового взаимодействия с преподавателем, со «ставшим» педагогическим знанием, с реальными ситуациями бытия современных детей и их родителей.

Рассматривая содержание педагогических дисциплин профессионально-образовательной программы «Социальная педагогика», мы затрагивали два важных момента. Первый касается обновления содержания учебных предметов за счет новых результатов педагогических исследований, ведущихся в настоящее время в русле «антропологического поворота» в педагогической науке. Второй – артикулирования в содержании предметного материала гуманитарных диалоговых способов его развертывания, предполагающих обращение к личностному опыту, к «образованию смыслов» у студентов.

Базовыми научными концепциями, на которых мы строим свои рассуждения по поводу содержания педагогических дисциплин, являются теория содержания общего и профессионального образования, а также исследования теоретико-методологического плана о развитии педагогики как гуманитарной науки.

Согласно позициям И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина, в содержании образования выделяются четыре вида социального опыта (или элементов культуры): когнитивный, деятельностный, креативный и эмоционально-ценностный. Когнитивный опыт включает систему знаний, уже добытых обществом, о природе, общественном мышлении, производстве, способах деятельности, усвоение которых обеспечивает формирование картины мира у учащихся, вооружает их методологическим подходом, т. е. способом анализа мира. Деятельностный опыт подразумевает систему умений и навыков, т. е. способов репродуктивного, уже известного осуществления деятельности. Содержание образования включает также опыт творческой поисковой деятельности, обеспечивающий возможность поиска решений новых проблем, творческого преобразования действительности. Особую важность в процессе усвоения культуры имеет приобретение эмоционально-ценностного

опыта, или опыта эмоционально-ценностных отношений, как возможности соучастия каждого человека в развитии культуры.

Изменение идеала образования в настоящее время, осознание нетождественности социального опыта и культуры с учетом преимущественной ориентации содержания на социальный опыт приводит к актуализации проблемы включения в содержание образования личностной культуры учащихся, студентов. Последняя означает такую культуру, которая включает жизненный опыт, живое знание непосредственных участников образовательного процесса. В этой связи особое распространение получают концепции личностно-ориентированного образования (А.А. Вербицкий, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.). В частности, В.В. Сериков трактует личностный опыт как особое бытие личности, ее деятельность по самоорганизации, по обретению смыслов из собственного поведения и переживаний. Этот опыт не имеет предметной формы и всегда существует неотрывно от самой личности как опыт выполнения специфических личностных функций – избирательности, смыслотворчества, рефлексии, самореализации и др. В контексте подготовки будущих специалистов к работе с родителями проблема личностного опыта приобретает особое значение. В процессе педагогического взаимодействия создаются предпосылки для трансляции личного опыта педагога субъектам образовательного процесса.

С точки зрения автора теории контекстного обучения А.А. Вербицкого, проектирование процесса обучения предусматривает не только тщательный подбор знаковой информации, изучение и разработку социального контекста профессиональной среды, но и акцентирование в организации обучения активной деятельности студента, обеспечение возможностей рефлексии его личностных смыслов и ценностей. Отсутствие ценностного смысла в обучении лишает образовательный процесс ориентации на развитие личности и превращает его в научение узкому спектру профессиональных знаний и умений. Отсюда понятной становится позиция А.А. Вербицкого, который под содержанием образования понимает уровень развития личности, предметной и социальной компетентности человека, который формируется в образовательном процессе и может быть «зафиксирован как ее результат».

Таким образом, в определении сущности содержания образования человек приобретает все большее значение, а знание обеспечивает его личностное и профессиональное становление, выполняя при этом роль средства. Следует заметить, что в истории советской дидактики есть интересная попытка анализа структуры содержания общего образования как целостной системы, ориентированной на всестороннее и гармоничное развитие личности, отражение всех компонентов ее опыта, предпринятая в 70–80-е гг. В.С. Ледневым.

В свете современных тенденций развития наук отношение к педагогическому знанию как к основному элементу содержания образования также претерпевает изменения. Ученые (И.А. Колесникова, Л.М. Лузина, Ю.В. Сенько, Т.В. Фуряева и др.) говорят о педагогике как об «особом гуманитарном типе научности», как о социально-гуманитарной науке. Обогащение педагогической теории новыми понятиями требует и иных подходов, основанных на детальном, междисциплинарном знании. Это знание дает объемное, целостное видение человека, сущностных сил его развития.

Вопросы структуры и конструирования педагогического знания являлись предметом специального анализа многих исследователей. В частности, американский философ и педагог, основоположник педагогической концепции прагматизма Дж. Дьюи выделял три типа знания: объективное, практико-ориентированное и смыслопорождающее. Объективное знание, или знание «само по себе», фактически является малоизменяемым, стабильным. Практико-ориентированное знание, обращаясь к способам деятельности, выполняет нормативную функцию по отношению к той или иной системе деятельности. Смыслопорожда-

ющее знание как особый тип знания позволяет искать и находить смысл отдельных человеческих поступков, культурных текстов, исторических явлений и т. п.

Выдающийся русский философ С.Л. Франк в своей теории общественного бытия отмечает, что основную форму общественных знаний составляют «живые знания» – знания, приобретаемые в форме такого осмысления, которое связано с погружением субъекта в объект, а также с сочувственным переживанием объекта. Живые знания возможны только при внутреннем родстве объекта и субъекта; понять – значит усмотреть через переживание, «почувствовать» идею.

Автор концепции гуманитарного педагогического образования Ю.В. Сенько также говорит о необходимости обращения к живым знаниям. Он указывает на недопустимость представления будущим педагогам содержания учебных предметов психолого-педагогического цикла в форме «самодовольного», самодостаточного знания. Это, по мнению автора, приводит к однонаправленному разворачиванию содержания образования в процессе обучения по типу «изложение – усвоение». Вместе с тем важными признаются ориентация на сознание учащихся, на их отношение к изучаемому и стремление учащихся к эмоциональному отклику, т. е. речь идет о построении «живого» знания, или «персонификацию анонимного опыта». В отличие от ставшего, «мертвого», знания его нельзя усвоить, его можно только построить в совместной деятельности типа «преподавание – учение».

И.А. Колесникова, развивающая антропологические интерпретации в теории воспитания, также говорит о приоритете в профессиональном образовании «субъективированного, персонифицированного знания, у которого всегда есть автор с его уникальностью, индивидуальным опытом, неповторимостью чувств и отношений». О.С. Гребенюк, автор концепции педагогики индивидуальности, указывает на то, что в основу курса педагогики необходимо положить «идею человековедческой направленности педагогического мышления, идею формирования человеческого в человеке».

Попытка переосмыслить содержание образования с учетом человека получила наибольшее развитие в русле философско-антропологического методологического подхода. В частности, Л.М. Лузина, выстраивающая свою концепцию воспитания в этом контексте, обращает особое внимание на гносеологический и онтологический аспекты педагогического знания. При рассмотрении сущности педагогических взаимоотношений, как справедливо замечает автор, имеет место обращение к научным знаниям об общих закономерностях, принципах педагогического общения участников образовательного процесса. Речь идет о получении знаний гносеологического плана. Не отрицая значимости научно-объяснительного, гносеологического, знания, Л.М. Лузина предлагает дополнить его онтологическими, бытийственными знаниями, ориентирующими на рассмотрение участников, субъектов педагогического процесса в контексте их бытия.

Основным способом освоения онтологических знаний является понимание. Проблема понимания в философской антропологии обсуждается в сопоставлении с объяснением (В. Дильтей, В.В. Знаков, М. Хайдеггер, Ф. Шлейермахер и др.). «Человека можно понять и описать, но нельзя познать и объяснить». Объяснение выступает универсальным способом теоретического отношения к миру как миру объектов. Под объяснением педагогического явления понимается установление причин этого явления, условий, при которых оно могло возникнуть, законов, действием которых обусловлены данное явление или условия его существования. Понимание есть не менее универсальный «способ со-переживательного и со-осмыслительного отношения к миру в целом». На онтологическую природу понимания указывает его принадлежность к духовной стороне любой человеческой деятельности, в которой переживается и осмысливается уникальность человека. Понимание явля-

ется необходимым условием понимания самого себя, понимания текста, соотношения знания и понимания, понимания и объяснения. Рассматривая объяснение и понимание в рамках гуманитарной парадигмы образования, Ю.В. Сенько указывает на необходимость реализации принципа дополнительности в педагогическом образовании. Он заключается в том, что объяснение и понимание не исключают, а дополняют друг друга, обеспечивая своего рода коммуникацию.

Онтологический тип знания, постигаемый путем понимания, напрямую соотносится с антропологическими тенденциями в развитии методологического базиса педагогики. В русле этих тенденций происходит обогащение понятийно-категориального аппарата педагогики путем переосмысления ее базовых категорий, введения новых понятий. В частности, образование рассматривается как способ бытия человека, как процессы и события жизни, наполненные личностными смыслами, ценностями, целями (Н.М. Борытко, И.А. Колесникова, Л.М. Лузина и др.). В качестве базовых понятий для раскрытия сущности образования, воспитания выступают такие понятия, как *человеческое бытие, человек*.

Как цель воспитания человек рассматривается не в соответствии с заданными стандартами и идеалами, а как соответствующий «подлинному себе». Понятие *человек* по объему и содержанию совпадает с понятием *бытие человека*, т. е. оба эти понятия рассматриваются как синонимы. Человеческое бытие охватывает различные аспекты жизни конкретного человека, включая мотивы, цели, результаты, потребности, желания, явные и скрытые смыслы. Бытие человека представлено в форме телесной, душевной и духовной жизни, рассматриваемой в пространстве и времени.

Понятие *воспитание* соотносится с духовным бытием человека, указывая на онтологическую природу процесса воспитания, его естественность. Воспитание как педагогическое понятие трактуется так: «целенаправленное порождение в педагогическом взаимодействии динамики смыслов и способов бытия ребенка, актуализирующих его человеческое качество». При этом основополагающим является принцип ценностно-смыслового равенства ребенка и взрослого, смысловой приоритет в педагогической деятельности ценности любого человека как живой уникальной сущности.

Рассмотрение *воспитания* как онтологической категории, модуса бытия человека позволяет обогатить понятийный аппарат педагогической науки посредством включения в него таких антропологических понятий, как *время жизни, пространство жизни, среда жизни, уклад жизни* и др. Соответственно обогащается содержание методов и форм воспитания, которые должны быть адекватны бытию человека. Термин *воспитательное пространство* трактуется как «часть педагогической реальности, как мера бытийного объема, обуславливающего существование конкретного типа воспитания». Реальность воплощения воспитательного замысла во многом зависит от содержательно-смысловой насыщенности пространства.

Обновление содержания педагогической науки как источника создания учебной дисциплины в рамках образовательного стандарта специальностей «Социальная педагогика» и «Дошкольная педагогика и психология» находит свое отражение в трактовках понятия *детство*.

Рассмотрение понятия *детство* в качестве педагогической категории опирается на существующие полидисциплинарные исследования, в частности, концепцию социальной (Ф. Ариес) и психологической истории детства (Э. Эриксон, И.С. Кон), экологическую концепцию детства (У. Бронфенбреннер), культурологические исследования детства (М. Мид, Дж. и Б. Уайтинги, Л. Демоз), исследования детства как особой субкультуры (В.Т. Кудрявцев, Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова, В.С. Мухина, Н.Я. Большунова, Е.Ю. Копейкина,

Д.И. Фельдштейн, Р.М. Чумичева и др.).

Актуальным сегодня является подход к пониманию ребенка в контексте особой целостной системы взаимодействия «ребенок – взрослый» как «реального действующего субъекта или полисубъекта социума». Еще Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и другие известные специалисты в области психологии и педагогики детства указывали на правомерность рассмотрения развития отдельного ребенка только в рамках целостной системы «ребенок – взрослый». К современному понятийному языку детской психологии и дошкольной педагогики относятся такие понятия, как *со-бытийная общность, детско-родительское сообщество, субкультура*.

Таким образом, в качестве доминирующей тенденции содержания педагогических дисциплин выступает изменение качества и состава информации. Происходит обогащение и развитие понятийно-категориального аппарата в русле антропологического поворота педагогической науки, а также усиление ценностно-смысловых компонентов состава содержания. По сути, имеется в виду артикулирование *антропологического потенциала педагогического знания*. Речь идет об ориентации студентов на бытийную, самоценную сущность семьи и детства как основы будущей сообразной природе педагогического явления воспитательной деятельности. «Расшифровка» смысла того или иного знания по своей сути является ситуацией деятельности, позволяющей раскрыть профессиональную педагогическую деятельность в ее реальном контексте, в конкретных ситуациях бытия детей и взрослых.

Организуя опытно-экспериментальную работу по реализации антропологического потенциала, мы исходили из того, что последний составляет бытийное, «живое» знание – знание о сущности бытия конкретного человека. К решению задач реализации антропологического потенциала педагогических дисциплин в русле формирования профессиональной компетентности студентов по сопровождению детско-родительского сообщества мы подошли, используя несколько направлений: разработку критериев отбора и структурирования учебного содержания; обеспечение антропологической доминанты учебных программ курсов; организацию диалогической направленности процессуального аспекта обучения через включение студентов в субъект-субъектные виды деятельности. Остановимся на их краткой характеристике.

Первое направление – разработка критериев отбора и структурирования учебного содержания – было ориентировано на овладение студентами всей совокупностью педагогических знаний о детско-родительском сообществе, отражающей основные тенденции развития современной педагогической и психологической науки.

Второе направление – обеспечение антропологической доминанты учебных программ педагогических курсов – предполагало развитие у студентов умений понимания явлений педагогического взаимодействия с детьми и родителями в русле антропо-ориентированного, целостного подхода к анализу педагогических явлений.

Третье направление, связанное с обеспечением диалогической позиции студентов в процессе изучения педагогических дисциплин, было нацелено на формирование у них умений соотнесения общей теоретической информации с конкретным детско-родительским сообществом, позициями отдельных субъектов.

На основе осмысления научной литературы, освещающей идеи соответствия содержания образования социокультурному опыту человечества, а также антропо-ориентированных представлений о содержании педагогического образования нами были определены *критерии отбора содержания учебного материала*. К ним мы отнесли следующие: междисциплинарность (объединение знаний из различных наук о человеке); поликонцепту-

альность (многообразие теоретических схем представления педагогической реальности); относительность (невозможность полного и окончательного прояснения); связь с жизненным опытом человека; включение феноменологических способов анализа (обращение к смысловой характеристике человеческого бытия). Данные критерии позволили нам произвести отбор содержания учебного материала, способствующего решению задачи – дополнения научных знаний объяснительного плана бытийным, «живым» знанием.

В ходе последующего структурирования отобранного учебного содержания, опираясь на идеи об архитектонике педагогической науки (А.Г. Кузнецова), мы выделили *три уровня знания*: методологический, теоретический и практико-ориентированный. Знания, включенные в эти уровни, имеют свои целевые функции. В совокупности они образуют единую целостность и создают новое смысловое поле. Предложенная структура педагогического знания, по нашему мнению, обеспечивает преимущество педагогических дисциплин и задает систему координат для формирования определенной компетентности студента. Методологический уровень знания выполняет функцию введения студентов в разные теоретические способы представления педагогической реальности и методологического самоопределения. Базовые знания теоретического уровня включают знание о семье и семейном воспитании, об особенностях педагогического взаимодействия в семье. Эти знания помогают сформировать представление о полисубъекте – детско-родительском сообществе. Практико-ориентированное знание, представленное педагогическими технологиями, способствует формированию представлений о практических способах организации педагогического сопровождения детско-родительского сообщества.

Отобранное и структурированное учебное содержание позволило нам включить антропологическую доминанту в учебные программы курсов «Введение в профессию», «Педагогическая антропология», «Социальная педагогика», «Семьеведение», «Методика и технология работы социального педагога», «Психолого-педагогический практикум».

Таким образом, структурирование содержания педагогических дисциплин осуществлялось на основе принципов уровневой иерархии, целевого осмысления и предметной соотнесенности.

К следующему направлению реализации антропологического (в смысле бытийного) потенциала педагогических дисциплин мы отнесли включение антропологической доминанты в учебные программы курсов.

В первую очередь мы обратились к содержанию учебного курса «Педагогическая антропология», который задает антропологическое осмысление современной практики воспитания. Этот курс осваивается студентами на начальном этапе подготовки. Бытийный акцент в антрополого-педагогическом знании позволил нам обеспечить актуализацию антропологического потенциала, заключенного в содержании знаний о семье и семейном воспитании в рамках учебной дисциплины «Семьеведение», содержание которой предполагает теоретическое осмысление основных понятий (семья, семейное воспитание, детско-родительские отношения, детско-родительское взаимодействие) и ориентирует будущего педагога на принципы отношений в системе «родитель – ребенок» как полисубъекта развития.

Изучаемые студентами антрополого-педагогические концепции, как показывает практика, дают возможность понять ребенка как носителя уникального опыта, который встречается с опытом взрослого, выстраивающего «индивидуальные траектории развития». Это положение служит в последующем основанием для проектирования социально-педагогической деятельности, что является содержанием курсов предметного блока «Социальная педагогика», «Методика и технология работы социального педагога».

Мы ставили перед студентами задачу – сориентироваться в существующем многообра-

зии педагогических концепций и подходов к образованию, воспитанию. При этом исключительно важными оказывались их знания о возможностях и границах применения, способность проникать в действительное содержание концепции.

Формированию своеобразной концептуальной «системы координат» в выработке стратегии сопровождения, обеспечивающей становление детско-родительского сообщества, способствовало содержание учебной дисциплины «Методика и технология работы социального педагога», и в частности, ее тематический блок «Социально-педагогическая деятельность с семьей». Эта дисциплина является базовой в подготовке будущих социальных педагогов.

В целом в качестве основных антропологически ориентированных понятий курса «Методика и технология деятельности социального педагога» выступают понятия *педагогическое сопровождение*, *педагогическая поддержка*. Они рассматриваются в контексте реальных педагогических ситуаций и видов детской деятельности.

Формированию представлений о практических способах организации педагогического сопровождения детско-родительского сообщества способствовало введение практико-ориентированного уровня знаний в содержание ряда дисциплин. Для этого нами была проведена работа по конструированию междисциплинарного теоретического модуля по теме «Теория и практика проектной деятельности». Данный модуль был создан на основе интеграции разделов учебных курсов «Введение в профессию», «Социальная педагогика», «Психолого-педагогический практикум» и составил в общем объеме 24 аудиторных часа. Содержание междисциплинарного теоретического модуля включало следующие три блока: «История метода проектов в педагогике», «Теоретические основы проектирования», «Психолого-педагогическое сопровождение проектной деятельности детей и взрослых».

Наряду с обеспечением антропологической доминанты учебного содержания в русле современных тенденций развития педагогической науки нами были предприняты усилия по активизации диалогических способов учебной деятельности студентов.

Активизация диалогических способов обучения студентов связывалась нами с разработкой трех типов заданий. Первый тип заданий был направлен на актуализацию личностного, донаучного или обыденного знания студентов. Вторым – предполагал организацию «понимающей» работы с научным текстом, включающую обучение студентов специальным приемам (структурирование, систематизация, моделирование). Третий тип был нацелен на решение профессиональных задач. Обратимся к сущности этих заданий.

Задания первого типа, направленные на актуализацию собственных, донаучных знаний студентов, востребовали их «обыденные» пояснения о смысле изучаемых явлений, тем самым обеспечивая выражение личностного отношения. Считаем важным, чтобы отправной точкой рассмотрения учебного материала являлся личный опыт студентов, их понимание, их контекст. Отталкиваясь от себя, соприкасаясь с опытом других (студентов, преподавателей), пытаюсь понять сходства и различия, студенты готовились к встрече с научными смыслами – мнениями ученых, педагогов-практиков, размышляющих над этим же содержанием. Данные задания представляют собой включение студентов на аудиторных занятиях (лекционных и семинарских) в решение проблемных ситуаций, дискуссии, выполнение индивидуальных и групповых заданий по работе с текстом.

Задания второго типа, предполагающие организацию учебного взаимодействия студентов с научным материалом, также были использованы в целях активизации диалогических способов учебной деятельности. Представленный нами учебный материал несет в себе знания о педагогической реальности, которые необходимо извлекать из текстов. Это требует сложной аналитической работы. В ходе организации учебной деятельности мы

использовали следующие приемы работы с текстом: структурирование, систематизацию, моделирование.

Задания третьего типа направлены на решение профессиональных задач с целью приобретения студентами практико-ориентированных знаний о сопровождении детско-родительского сообщества. Содержание задач, различное по сюжету, являлось предметом полиролевого анализа как с позиций современной жизни, так и в русле историко-педагогической реальности.

Таким образом, разработка и реализация педагогических дисциплин предполагает использование совокупности педагогических способов и приемов, позволяющих актуализировать собственные донаучные знания студентов, организовывать «понимающую» работу с научным материалом, обогащать содержание учебной деятельности профессионально-педагогическими задачами.

Библиографический список

- Демакова, И.Д. Воспитательная деятельность педагога как фактор гуманизации пространства детства [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / И.Д. Демакова. – М., 2000. – 44 с.
- Дидактика средней школы [Текст] / под ред. М.Н. Скаткина. – М., 1982.
- Колесникова, И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии [Текст]: курс лекций по философии педагогики / И.А. Колесникова. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2001. – 288 с.
- Кузнецова, А.Г. Развитие системного подхода в отечественной педагогике конца 60–80-х годов XX века [Текст]: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук / А.Г. Кузнецова. – Хабаровск, 2000. – 34 с.
- Лузина, Л.М. Теория воспитания: философско-антропологический подход [Текст] / Л.М. Лузина. – Псков: ПГПИ, 2000. – 186 с.
- Рахлевская, Л.К. Концепция современной антропологии [Текст]: монография / Л.К. Рахлевская [и др.]; под общ. ред. Л.К. Рахлевской. – Томск: Изд-во Томского пед. ун-та, 2000. – 200 с.
- Сенько, Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования [Текст]: курс лекций / Ю.В. Сенько. – М.: Academia, 2000. – 232 с.
- Сериков, В.В. Личностно-ориентированное образование. Теория и практика проектирования [Текст] / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
- Сластенин, В.А. Антропологический подход в педагогическом образовании [Текст] / В.А. Сластенин // Народное образование. – 1994. – № 9–10. – С. 124–126.

ПРОФЕССИОНАЛИЗМ ОФИЦЕРА – ВОСПИТАТЕЛЯ

В современной психологии и акмеологии профессионализм рассматривается как психологическая составляющая того, что должно быть сформировано в ходе учебного процесса в военном вузе. Дальнейшая работа офицера с личным составом предполагает совершенствование и развитие тех профессиональных качеств, которые обеспечивают работу офицеров по воспитанию и обучению подчиненных.

Деятельность офицера представляет собой общественно необходимое занятие, связанное с осуществлением особо сложных и ответственных служебных функций. Его подготовка осуществляется в особых военных учебных заведениях и на военных кафедрах при гражданских вузах. С психологической точки зрения итогом такого обучения должно стать возникновение у обучаемого первичного образа профессиональной деятельности. В дальнейшем в ходе практической деятельности офицера происходит процесс развития профессионализма.

Центральный вопрос, на который пытается найти ответ любой профессионал, – это *вопрос о том, насколько успех его деятельности зависит от него самого*. Обусловлен данный вопрос тем, что *профессия – это устойчивое социальное образование. Оно выражается в системе определенных способов и норм деятельности, которые имеют исторические корни, закреплены в определенных средствах деятельности и получили признание в общественном сознании*.

Профессиональные ограничения накладываются и на качества психики человека. Непосредственное выражение эти ограничения находят в требованиях, предъявляемых к каждому специалисту в виде профессиограммы. *Профессиограмма – это научно обоснованные нормы и требования профессии к видам профессиональной деятельности и качествам личности специалиста, которые позволяют ему эффективно выполнять требования профессии, получать необходимый для общества продукт*.

Профессиограмма – это, по сути дела, обобщенная психологическая модель успешного специалиста. Наличие ее позволяет еще до начала подготовки специалиста с достаточной степенью достоверности определить его способность к осуществлению данного вида деятельности. Вместе с тем разработка профессиограммы той или иной специальности представляет собой трудную исследовательскую задачу, поэтому пока используется только в особо ответственных сферах деятельности.

По отношению к психике военнослужащего в качестве основных могут быть рассмотрены следующие требования:

во-первых, социально-психологическая готовность к работе в экстремальных условиях. Прежде всего этому способствуют индивидуальные характеристики субъекта деятельности – мотивы, потребности, целевые установки, характер, воля;

во-вторых, наличие выраженных врожденных задатков, обеспечивающих высокий уровень поддержания гомеостатических функций нейрогуморальных систем организма;

в-третьих, исключительная пластичность нервной системы, позволяющая прижизненно формировать гибкие функциональные системы и обеспечивать такие творческие про-

цессы, как интуиция, предвосхищение, эвристика, проницательность.

Определение того, насколько конкретные люди отвечают указанным требованиям, осуществляется в ходе *специальной процедуры профессионально-психологического отбора*. На основе специально разработанных методик выявляется уровень сформированности данных качеств у конкретного претендента на профессию и происходит его соотнесение с «эталонными» требованиями профессиограммы. В итоге еще до начала обучения идет значительный отсев лиц, физиологически и психологически не готовых к реализации данного вида профессиональной деятельности.

Реализация профессиографического подхода в отборе будущих специалистов в той или иной степени наблюдается также и во многих других сферах деятельности, даже если там еще не сложились достаточно научные взгляды на профессию. В этом случае доминирующими являются требования определенных представителей профессиональной общности, которые в силу жизненного опыта берут на себя смелость прогнозировать профессиональную судьбу того или иного человека.

Однако любые формы профессионального отбора содержат и некоторые отрицательные черты. Они состоят в том, что процедура профессионального отбора, как правило, выявляет «наличный» уровень тех или иных качеств *без должного учета возможностей человека к их развитию*. Поэтому, наряду с оценкой тех или иных исходных качеств кандидата на обучение, нужно учитывать и *степень его профессионализма*. При этом *под профессионализмом понимается определенная совокупность (набор) личностных характеристик, обеспечивающих успешность выполнения труда*. Тем самым *нормативной заданности профессии всегда противостоит живой и творческий мир профессионализма самого деятеля* (рис.).

Рис. Соотношение профессии и профессионализма в деятельности офицера

Профессионализм офицера представляет собой довольно сложное психологическое образование, обусловленное прежде всего *фактором опасности* как необходимой составной части выполнения служебного долга в любых условиях деятельности (в мирное и в военное время). По мнению В.А. Пономаренко, *профессионализм в сфере опасных профессий, к которым относится и профессия офицера, есть категория человеческого бытия, представляющая собой системную совокупность личностных, мировоззренческих, деловых, профессиональных и нравственных качеств человека*. Стержнем нравственного императива является мораль подвижничества, в котором самосохранение находится не на первом плане. Профессионализм – это структурная реорганизация военнослужащего в ратном труде.

Базисными основаниями профессионализма в сфере опасных профессий являются: принятие на себя ответственности за самоличное решение; высочайшая организованность; личное мужество; самокритичность; социализированность мотивов поступков.

Побуждающим мотивом активности такого профессионала в экстремальной ситуации выступает не столько сострадание, сколько совесть. Образ духовной жизни человека опасной профессии состоит в том, что он *призван совершить добро*, трансформировав опасность в совесть, а мужество – в профессиональную поступков.

Свое непосредственное выражение стремление субъекта деятельности к самовыражению находит в *мотивационной и операционной сферах профессионализма*. Рассмотрим каждую из них.

Мотивация к труду не исчерпывает всей мотивации личности, так как личностное пространство значительно шире профессионального. Вместе с тем именно трудовая деятельность человека во многом определяет смысл существования. В труде человек реализует

не только свои профессиональные мотивы, но и более широкие побуждения, связанные с самовыражением, саморазвитием, общественным признанием и другими социальными притязаниями.

Психологами разработана целостная система представления мотивационной сферы профессиональной деятельности. Так, по взглядам доктора психологических наук, профессора кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности РАГС, академика Международной академии акмеологических наук А.К. Марковой, мотивация к профессиональной деятельности включает такие структурные элементы, как:

профессиональное призвание – влечение к какой-либо профессии, опирающееся на знание о ее предназначении;

профессиональные намерения – осознанное отношение к определенному виду профессиональной деятельности;

ценностные ориентации в профессиональной деятельности – выработанные обществом и принятые личностью основания для оценки назначения труда, его сторон, системы духовных ценностей, профессиональных менталитетов, правил профессиональной этики;

мотивы профессиональной деятельности – внутренние побуждения, определяющие направленность активности человека в профессиональном поведении в целом и ориентации человека на разные стороны самой профессиональной деятельности;

профессиональные *притязания* – стремление достичь результата определенного уровня профессиональной деятельности, который выбирает сам человек, зная свои предыдущие результаты;

профессиональные *ожидания* – мысленные представления о своих возможных успехах, об отношениях с коллегами и др. [1].

Все указанные и другие побуждения к деятельности находятся в сложном отношении между собой, что и обуславливает противоречивость профессиональных устремлений специалиста. Например, могут иметь место высокие притязания при недостаточной мотивации и искаженных ценностных ориентациях.

Для специалиста путь в сфере опасных профессий предполагает в качестве основной мотивационной компоненты наличие *потребности в добровольном выборе своей судьбы* – в стремлении преодолеть себя, пойти на риск в интересах других. «Совесть, свобода, жизнелюбие и воля – вот первые нравственные ступени восхождения военнослужащего к вершинам моральных ценностей – защитить чужую жизнь» (В.А. Пономаренко).

Наряду с содержательными характеристиками профессиональные мотивы обладают и определенными динамическими параметрами. Можно назвать следующие свойства:

устойчивость как длительность сохранения мотивов через некоторое время и в разных ситуациях, в том числе в сложных и экстремальных условиях;

интенсивность как сила выраженности побуждений;

длительность как распространяемость на большие промежутки времени;

переключаемость как легкость перехода от одного побуждения к другому;

широта как распространенность на разное количество объектов, сторон труда;

эмоциональная окраска положительной или отрицательной модальности.

Представления о мотивационной основе профессионального развития позволяют каждому специалисту задуматься над тем, что побуждает его к такого рода труду, ради чего он стремится работать лучше, реалистичны ли его цели, подлинными ли ценностями и смыслами он руководствуется.

Мотивационная сфера профессиональной деятельности не одинакова *на различных*

стадиях профессионализации. Так, на *стадии выбора профессии* складываются интерес к содержанию будущей деятельности, понимание ее значимости, происходит осознание профессионального призвания, возникают стремление войти в определенную профессиональную общность и определенные профессиональные ожидания.

На *стадии профессионального обучения* начинается адаптация личности к профессии, происходит уточнение профессиональных притязаний, возможно охлаждение интереса к избранной профессии, намечается принятие роли профессионала.

На *стадии практического овладения профессией* углубляется адаптация, идет корректировка профессиональных мотивов и целей, упрочиваются мотивы овладения высокими нормами и образцами профессионального мастерства, появляется первая удовлетворенность трудом, возникают мотивы самореализации личности в труде, возрастает число побуждений в мотивационной сфере, усложняется их иерархия.

На *стадии расцвета профессиональной деятельности* укрепляются мотивы индивидуального вклада в профессию и профессионального творчества, усиливается смыслотворчество в профессии как поиск все новых смыслов профессии для себя, упрочивается преобладание конструктивной мотивационной тенденции, ориентирующей человека на созидание.

На *стадии ухода из профессии* может наблюдаться мотив самореализации личности в новых формах деятельности либо проявляются защитная мотивация избегания неприятностей, противопоставление профессиональным интересам молодежи, регресс.

Источником изменений в мотивационной сфере являются перестраивание общественных отношений человека, условий профессионального труда, логика саморазвития человека, неравномерность развития и рассогласование между уровнями профессиональной деятельности и профессионального общения, а также между отдельными сторонами в мотивационной сфере.

Изменения в мотивационной сфере могут происходить по *механизму* «сверху вниз» (через осознание человеком желательных для общества эталонов мотивов) и «снизу вверх» (через включение человека в разные виды реальной деятельности, в ходе которой во взаимодействии с другими людьми практически осваиваются и изменяются мотивы и цели труда человека). В этом плане становится понятной та роль профессионального сообщества и профессионального общения, которую они могут сыграть в становлении и развитии профессиональной мотивации специалиста.

Второй составной частью профессионализма офицера выступает операциональная сфера его психики, обеспечивающая исполнительную часть профессиональной деятельности и во многом влияющая на качество получаемого результата. К основным составляющим операциональной сферы профессионализма специалисты (А.К. Маркова и др.) относят *профессиональные способности, профессиональное сознание и профессиональное мышление.*

Профессиональные способности – это индивидуально-психологические свойства личности человека, отличающие его от других и отвечающие требованиям данной профессиональной деятельности, являющиеся условием ее успешного выполнения. Как правило, выделяют *общечеловеческие способности*, которые являются необходимым фоном для выполнения профессиональной деятельности, а также общие *профессиональные и специальные способности.*

Общечеловеческие способности – это психологические свойства, необходимые для включения человека в любую трудовую и профессиональную деятельность. Общие профессиональные способности предполагают со стороны субъекта успешность осуществления конкретных видов деятельности (музыкальные, технические, литературные и другие

способности). Специальные профессиональные способности определяются конкретными условиями труда. Так, для воинского труда характерны наличие экстремальных условий, возникновение негативных функциональных состояний, высокие нервно-психические и энергетические затраты, включение в деятельность резервных возможностей. Соответственно можно говорить об определенных специальных способностях военнослужащих, обеспечивающих успешное преодоление названных факторов. К специальным могут быть отнесены способности к работе в условиях неопределенной информации, к совмещенным действиям при разномотивированных задачах, к высокой помехоустойчивости.

Профессиональные способности во многом соотносимы с профессиональными знаниями и умениями, так как реальное выполнение труда невозможно без определенного запаса профессиональных эталонов. Однако при этом необходимо четко понимать, что *профессиональные способности* – это свойства человека, исполняющего деятельность, а *профессиональные умения* – это характеристика выполнения деятельности данным конкретным человеком. Тем самым способности – это то, что характеризует личность деятеля, а умения – это одна из сторон самой деятельности. При этом способности личности реализуются в определенных умениях и навыках деятельности.

Наряду с профессиональными способностями в качестве составного элемента профессионализма может быть рассмотрено *профессиональное сознание и самосознание* личности как процесс оперирования образами профессиональной деятельности при ее осуществлении. При этом важным показателем развития личности как профессионала выступает профессиональное *самосознание*. Как правило, оно включает следующие действия:

- осознание человеком норм, правил, моделей профессии как эталонов для осознания своих качеств;
- осознание этих качеств у других людей, сравнение себя с неким абстрактным или конкретным коллегой;
- учет оценки себя как профессионала со стороны коллег;
- самооценивание человеком своих отдельных сторон, понимание себя, своего профессионального поведения.

По мере роста профессионализма, как правило, происходит расширение самосознания за счет включения новых признаков развивающейся профессии, преодоления стереотипов образа профессионала, целостного видения себя в контексте всей профессиональной деятельности. Это, в свою очередь, предъявляет новые требования к человеку-профессионалу.

Еще одним компонентом операциональной сферы профессионализма принято считать *профессиональное мышление* – преобладающее использование принятых именно в данной профессиональной области приемов решения проблемных задач, способов анализа проблемных ситуаций. Процесс профессионального мышления включает в себя: процесс обобщенного и опосредованного отражения человеком профессиональной реальности – предмета труда, задач, условий и результатов труда; пути получения человеком новых знаний о разных сторонах труда и способах их преобразования; приемы постановки, формулирования и решения профессиональных задач; этапы принятия и реализации решений в профессиональной деятельности; приемы целеобразования и планообразования в ходе труда; выработку новых стратегий профессиональной деятельности.

Профессиональное мышление офицера отличается высокой степенью сложности. Это связано с необходимостью преодоления факторов постоянной включенности в управленческие связи и повышенной опасности, новизны и нестандартности, неопределенности и экстремальности воинской деятельности. Известный психолог *Б.М. Теплов* в своей работе

«Ум полководца» так описывал мышление в боевой обстановке: «...в военном деле конкретность мышления – необходимое условие успеха. Подлинный военный гений – это всегда и гений целого и гений деталей.

...Первая особенность интеллектуальной работы полководца – колоссальная сложность материала, подлежащего анализу. Вторая, не менее характерная его особенность – простота, ясность, определенность продуктов этой работы, т. е. тех планов, комбинаций, решений, к которым приходит полководец.

... Ум полководца никогда не должен быть заранее скован и связан предварительными точками зрения. Полководец должен иметь достаточный запас возможных планов и комбинаций и обладать способностью быстро применять их или выбирать между ними. Человек, склонный превращать работу анализа в подтверждение заранее принятой им идеи, человек, находящийся во власти предвзятых точек зрения, никогда не сможет быть хорошим полководцем.

...При непредвиденных изменениях обстановки вступает в силу другое важнейшее свойство ума полководца – быстрота ориентировки, соображения и решения.

...Уметь находить и выделять существенное и постоянная систематизация материала – вот важнейшее условия, обеспечивающие то единство анализа и синтеза, то равновесие между этими сторонами мыслительной деятельности, которые отличают работу ума хорошего полководца.

...В момент принятия решения полководец может не иметь развернутого, пригодного для сообщения другим словесного доказательства правильности этого решения, но для него самого правильность должна быть несомненной. Это одно из доказательств особой ответственности и высокой сложности работы практического ума» [2].

В качестве интегральной характеристики профессионализма офицера может быть рассмотрена *результативность его труда*, то есть достижение достаточно высокого социально значимого результата. При этом наряду с объективными показателями эффективности труда необходимо учитывать и субъективные, психологические показатели эффективности. К ним в первую очередь относят такие характеристики труда, как: вовлеченность разных сторон и уровней психики человека в осуществление деятельности; активация умственных способностей человека; зрелость мотивационно-волевых компонентов; заинтересованность человека трудом и удовлетворенность его процессом и результатом; психологическая цена результата по величине затрат личностных ресурсов; степень напряженности психических функций и процессов, необходимых для достижения нужного результата.

Этапы развития профессионализма:

профессиональное обучение;

адаптация человека к профессии – первичное усвоение человеком норм, менталитетов, необходимых приемов, техник, технологий профессии;

самоактуализация человека в профессии – осознание человеком своих возможностей выполнения профессиональных норм, начало саморазвития средствами профессии, осознание человеком своих индивидуальных возможностей выполнения профессиональной деятельности.

Психологические характеристики профессионального обучения:

обучение направлено на стимулирование у учащихся психологических качеств, необходимых для успешного прохождения этапов профессионализации;

главной целью является формирование личности специалиста, эффективно осуществля-

ющей профессиональную деятельность;
 овладение способами целеполагания в профессиональной деятельности;
 умение ориентироваться в новых неопределенных условиях, профессиональных условиях и ситуациях;
 готовность к последующему профессиональному самообразованию;
 развитие потребностей в самореализации;
 формирование установки на развитие профессии силами своего профессионального вклада;
 на разных этапах обучения значимыми становятся различные блоки психологических умений: мнемомыслительные, сенсорно-перцептивные, саморегуляционные; коммуникативно-технические;
 нуждается в самостоятельном развитии мотивационная сфера (ценностные ориентации профессии, смысл профессии, мотивы, цели);
 на ее основе формируется операциональная сфера – знания, способности, действия, мышление, технологии.

На каждом этапе профессионального обучения важно предусмотреть не только усложнение профессиональных знаний, но и специальное продумывание того, какие новые психологические качества специалиста желательно развивать здесь с учетом конечной цели – модели личности специалиста.

Личностное пространство обучающегося находится в постоянной динамике и определяется в значительной степени теми профессиональными задачами, которые осваиваются в обучении.

Средствами профессионального обучения могут стать различные **психологические стратегии**:

- а) развития и доразвития нужных психологических качеств путем стимулирования имеющихся у обучаемого потенциальных качеств, доведения их до желаемого уровня;
- б) жесткого формирования, обучения четкому составу трудовых действий в строго определенном порядке;
- в) мягкого формирования как обучение широкому спектру трудовых действий с возможностью их варьирования и индивидуализации;
- г) коррекции – перестраивания неправильно сложившихся трудовых умений и качеств специалиста.

Названные психологические стратегии обучения могут быть соотнесены с различными **педагогическими технологиями**: деятельностно-ориентированное, личностно-ориентированное, алгоритмическое, программированное, индивидуально-вариативное обучение.

Психологическое содержание и методы последипломного образования:

повышение квалификации – обновление профессиональных ценностей, переоценка профессиональных позиций, преодоление негативных установок прошлого опыта, развитие потребности в образовании;

перестраивание профессиональной деятельности, включение или изъятие из нее отдельных элементов; повышение продуктивности профессиональной деятельности, сокращение времени, ускорение за счет перестройки временной структуры деятельности.

Методы: профессиональный тренинг, построение и использование индивидуальных программ самодиагностики и индивидуальных планов повышения квалификации, коррекция эмоциональных состояний, снижение психофизиологических затрат, командообразование, диалоговое обучение, тренинг совместной профессиональной деятельности. Пси-

хологическая профориентационная служба в учреждении.

Задачей **профессиональной диагностики** является определение наличного уровня профессионализма, установление соответствия человека требованиям профессии и соответствия профессии запросам человека, выявление потенциальных профессиональных возможностей, помощь конкретному работнику в использовании его реальных профессиональных возможностей для эффективного выполнения труда.

Состояние профессиональной деятельности целесообразно выявлять по двум направлениям:

по «вертикали» – выявляется наличие разных видов компетентности (специальной, социальной, личностной), которые складываются из профессиональных задач;

по «горизонтали» – устанавливается реальное состояние и психологическое обеспечение этих видов компетентности за счет развития мотивационной и операциональной сфер профессиональной деятельности.

В ходе диагностики важно выявлять в первую очередь те специфические ПВК, которые являются необходимыми характеристиками именно данной профессии, входят в ее психограмму.

В профессиональной диагностике используются методы наблюдения, изучения реального процесса труда, эксперимент, анализ продуктов деятельности и документов, самонаблюдение.

Любые методы диагностики должны опираться на изучение реального трудового процесса и начинаться с **анализа ситуаций сложных задач трудовой деятельности**. Профессиональная диагностика начинается с полевых исследований, затем используют эксперимент, завершают рекомендациями по преобразованию и улучшению труда.

Изучение мотивационной сферы профессионализма:

как человек понимает предназначение (духовные ценности, менталитет) профессии и принимает ее идеалы, нормы;

какие смыслы и внутренние мотивы складываются у человека и как они соотносятся с внешними стимулами;

как мотивы реализуются в целях;

какие эмоциональные состояния возникают и преобладают в профессиональной деятельности;

каков уровень профессиональных притязаний и как человек оценивает свои профессиональные способности;

как соотношение разных видов побуждений выражается в интересе к профессии.

Изучение операциональной сферы профессионализма: наличия профессиональных знаний, используемых трудовых действий и операций и их характеристик, профессиональных способностей, решений профессиональных проблемных задач, характеризующих профессиональное мышление, профессиональной обучаемости, индивидуального стиля деятельности, результативности труда и его психологической ценности, успешности труда, профессионального достижения и профессиональных ошибок, брака в работе.

Библиографический список

- Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996.
Теплов, Б.М. Ум полководца / Б.М. Теплов. – М., 1987.

ВОСПИТАНИЕ

Р.А. Парошина

ДУХОВНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА В КОНТЕКСТЕ ФИЛОСОФСКО-ЭТИЧЕСКОГО УЧЕНИЯ ЖИВОЙ ЭТИКИ

Изучение проблемы духовно-нравственного развития человека в современный период перехода общества в исторически новое состояние является одним из приоритетных направлений современных фундаментальных научных исследований РАО. В рамках исследуемой проблемы феномен *духовности* видится центральным в понимании сущности духовно-нравственного становления и развития человека. Социально-философские и психолого-педагогические аспекты духовности в той или иной мере достаточно хорошо изучены в контексте философско-антропологических, психологических и религиозных учений. Однако практически нет педагогических исследований, в которых рассматриваемый феномен был бы изучен в свете философско-этических учений, в частности, Учения Живой Этики, в котором человек представлен не только как биосоциокультурное, но и как космопланетарное существо.

Учение Живой Этики – своеобразный научно-религиозно-философский синтез духовной культуры человечества, основоположенный на древнейшей мудрости Востока, нашедшей свое отражение во всех мировых религиях и культурах. Учение, записанное нашими соотечественниками Е.И. и Н.К. Рерихами в 20–30-х годах XX века, в той или иной форме отражает все аспекты духовной, интеллектуальной, творческой, нравственной, личной, социальной и космической жизни человека и общества.

Значительный философско-педагогический потенциал Учения Живой Этики, который в последнее десятилетие начинает серьезно изучаться и осмысливаться в рамках диссертационных исследований (Аблеева С.Р., Андреевой А.Г., Башковой Н.В., Лашенко Н.Д., Осиповой Л.Н., Самохиной Н.Е., Хачатрян А.С., Шарова Д.А.), а также в социально-философских, естественно-научных и научно-педагогических работах (Амонашвили Ш.А., Амировой Е.Б., Барышниковой Л., Башковой Н.В., Белимова Г.С., Беляевой Л.А., Гординой Л.С., Егоровой М.Н., Емельянова Б.В., Зуева Д.Д., Иванова А.В., Крашкиной Л.И., Никитиной Н.Н., Руденко С.Г., Фролова В.В., Хомелева Г.В., Чирятьева М.Н., Чумаковой Т.А., Яковлевой Е.Г. и др.), позволяет достаточно полно исследовать обозначенную выше проблему.

Понятие *духовности* в Учении Живой Этики неразрывно связано с понятиями *человек* и *эволюция*. В связи с этим обозначим основные моменты, касающиеся данных понятий.

Человек в Учении представлен неотъемлемой частью Космоса, Вселенной, Беспредельности. «Необходимо выдвинуть поверх всего участие человека во всем сущем... Не

полезно отсекают части здорового организма. Нужно радоваться каждому мышлению, направленному к единству Вселенной» [4: 248, 383]. «Человек призван, как отражение Вселенной. Человек призван, как утверждение космических высот и выражение Космических Огней. Дано совершенствование для Высших Миров» [2: 53–54]. «Человек уявлен восприимчивым всех Сил Космоса, но вместе с тем он является преобразователем их в полезные или вредоносные воздействия соответственно его нравственному развитию» [6: 290]. «Энергия, излучаемая человечеством, нужна для правильного движения Планеты. Когда же эта энергия становится отравленной, она ослабляет заградительную сеть и тем нарушает равновесие многих Светил. Волны вибраций изменяются, и Планета теряет часть самозащиты. Так человечество само распоряжается судьбою своею. Когда же наступает разрушительный период так называемого безбожия, тогда масса энергии, обычно посылаемая в верхние слои, разбивается и становится материалом Коричневого Газа» [6: 263]. Истинная перемена в достаточно грозном положении планеты и человечества, утверждается в Учении, может наступить лишь при расширении сознания, в пробуждении истинной духовности, в понимании духовного начала как главенствующего в жизни [5: 116–117].

Эволюция человека, его духовного начала подчиняется непреложным космическим законам и принципам. «На чем основана эволюция? Разнообразие форм и проявлений, при единстве огненной сущности, борьба ради гармонии или достижения усовершенствования и Иерархический ведущий принцип есть основы существования... Понятие Иерархии есть понятие и закон космический. Вся Вселенная насыщена, и существует, и держится лишь этим Началом» [5: 408, 268]. Учение утверждает, что «утеря религии пошатнула поступательное значение. Без Бога нет пути. Можно называть Его как хотите, но Высший Иерархический Принцип должен быть соблюдаем, иначе не к чему прикрепиться. ...устремление воли кверху окружает планету как бы защитною сетью» [3: 198].

Многочисленные письма и космологические записи Е.И. Рерих помогают разобраться во многих сложных вопросах, затрагиваемых в Учении. По сути, картина мироздания, места человека в нем, его эволюции едина с космологией древних философий Востока. Вся Вселенная, все Бытие имеют существование лишь благодаря жизнедательному Божественному Началу. Совершенство и вечность этого Божественного Начала в его потенциале являются залогом того, что и человек, носитель его, может вечно совершенствоваться. Признавая неизменность и совершенство Божественного Начала, Учение признает и всю сложность человеческого существа, как отражения Вселенной, этого комплекса комплексов. Как Макрокосм находится в непрерывном процессе разворачивания или становления, так и человек-микрокосм неустанно раскрывает и накапливает новые возможности именно благодаря присутствию в нем совершенного, вечного Божественного Потенциала. «Наша высшая огненная сущность, – пишет Е.И. Рерих, – вечна и неизменна, но сознание (или душа), собирающееся из энергий, накопленных вокруг основного огненного зерна, нарастает и изменяется. Так наше огненное зерно духа есть вечный носитель постоянно сменяющихся форм и выражений, порождающий, в своем прохождении через разные сферы и миры, непрерывные причины и следствия, складывающиеся в определенную форму предопределения или же судьбу...

Весь Космос построен на семеричном основании, потому каждая энергия, каждое проявление заключает в себе свою семеричную скалу напряжения и утончения» [5: 408, 415–416]. Человечество на Земле также проходит в своем эволюционном развитии семь кругов, в каждом из которых проживает семь коренных рас. В «Письмах Махатм» дается пояснение, что «в человеческом развитии имеется верхняя точка и нижняя точка, нисходя-

шая дуга и восходящая дуга. Ибо это «Дух» превращается в «материю» («не материя», которая восходит) и материя, которая еще раз растворяется в дух; конечно, первая раса эволюции и последняя на планете (как в каждом круге) должна быть более бесплотной, более духовной, четвертая, или самая низшая, самой физической (прогрессируя, конечно, с каждым большим кругом) и в то же время – так как физический разум является последним проявлением духовного разума – каждая эволюционирующая раса по нисходящей дуге должна быть физически разумнее предшествующей, а каждая по восходящей дуге должна обладать более утонченным мышлением в соединении с духовной интуицией» [10: 283, 285].

Время, переживаемое нашим земным человечеством, есть *время перехода от одной эволюции, в которой развивался интеллект, к эволюции духовности, когда дух начнет преобладать над интеллектом, и этот переход совершается на смене рас*. Шестая раса, отмечается в Учении, уже начинает вступать в свои права [5: 167–171].

В понимании обозначенных задач эволюции кроется и понимание пробуждения *духовности* человека именно как *космического условия* [1: 156].

В Учении красной нитью проходит идея, что жизнь «утверждается, когда *высшее явление* держится в сознании. Каждая *высокая мысль* будет залогом устремления духа». Пространство утверждает напряжения, которые соответствуют действиям и мыслям, зарождаемым на Земле. Человечество ответственно за все свои порождения, ибо Мир Тонкий задерживается в своем развитии, так же, как и вся цепь эволюции Земли. Потому «*мысль о духовности должна войти в жизнь, но как истинное понимание Основ Бытия*» [3: 457]. «Нужно разрядить отравленную атмосферу вокруг Земли, не пропускающую благотворные лучи светил. Но сделать это возможно лишь повышением вибраций *или пробуждением духовности* в человечестве» [5: 550]. «Направление человечества не в сторону духовности не ускоряет эволюции» [2: 12].

Вибрации, порождаемые человечеством в настоящее время, настолько дисгармоничны, что трудно установить связь с Мирами Высшими. Высшие излучения не доходят до Земли. «Насыщенный Мир ждет великой эпохи Перерождения Духа. Насыщение пространства вибрациями, помогающими установлению высших излучений, есть задача на пути к Миру Огненному» [3: 488]. Мир Огненный назван в Учении как цель Бытия, цель эволюции. В ближайшее время предстоит преобразование плотной материи в утонченную и подвижную, одухотворение и разрежение земного в духовное. И именно человеческий микрокосм должен быть своего рода лабораторией этого преобразования, поднимая и увлекая за собою Землю. Микрокосм человека, пропуская через себя земные элементы и энергии Земли, в этом длительном и постоянном процессе все время их утончает и одухотворяет. Человеческий организм представляет собой конденсатор и трансмутатор энергии. Материя, протекая в течение даже одной жизни через микрокосм подвижника или святого, одухотворяется тоньше и быстрее, чем при прохождении ее через сферу и оболочки обычного человека. Особенно подвижен и заметен этот процесс в мире ментальном, или мире мысли, когда материя мысли течет, трансформируясь через сознание человека, и наполняет содержание невидимых миров различных градаций. Человек есть трансформатор для Земли энергий земных и энергий космических в формы, идущие на построение плотных и тонких тел нашей планеты. Старое должно преобразиться в новое, более высокое и более утонченное. «Новое Небо и Новая Земля обусловлены непреложно Законами Эволюции. Микрокосм человеческий есть этот трансформатор огненный, вечно находящийся в работе на всех трех планах: физическом, астральном и ментальном. Утончая свои мысли, чувства и тело, утончает все три потока материи, текущие через его микрокосм, ускоряя тем

самым процесс эволюции Земли и земного человечества... Огненное будущее человека велико и несоизмеримо с той временной формой его выражения, в которой он проявлен в данный момент» [9: 262–264].

В «Космологических записях» Е.И. Рерих, сделанных в 40-е годы XX столетия отмечено, что близится человечеству и еще одна «новая ступень – сообщение с дальними Мирами. Дальние Миры требуют высшей задачи. Огненная трансмутация нужна из-за ярого Космического задания. Нужно явить понимание совершенствования человеческой природы. Такое понимание принесет человечеству осознание своей ответственности перед Космосом и тем подымет достоинство человека и сделает его сотрудником Космическим. Можно стать сотрудником Космоса на зарождении жизни на планетах и на воскрешении угасших миров, лишенных высшей психической энергии, которая уявлена человеком» [6: 287].

Достижение сознательного существования, или сохранения полного сознания во всех оболочках и во всех сферах, есть величайшее достижение или истинное бессмертие. Поэтому все усилия эволюции направляются на расширение сознания человечества, на развитие его ментального тела, *на пробуждение высшего устремления «для создания магнитного тока или вихря, влекущего дух в высшие сферы»* [5: 271].

«Духовность на Земле может открыть высокие Врата... Только развитая духовность может в едином вздохе поднять сознание человеческое. ...ибо уносим себя в дальние миры, в хранилища возможностей и знаний» [1: 159, 212]. В Учении Живой Этики само усовершенствование заключается в сознании проявления духовности. Без проявления духовности не может быть приближения к Миру Огненному. «Но мост между Нами – духовность, может явить гору или исчезнуть мгновенно. ...доброта и ум не приводят к Нам – явление духовности необходимо» [1: 66, 69].

Что же понимается более конкретно под духовностью? Однозначного ответа на этот вопрос Учение не дает, но можно найти несколько отдельных аспектов в характеристике данного феномена. Так, в письмах разных лет Е.И. Рерих находим: «когда говорится о духовности и духе в жизни, в проявлении, всегда подразумевается высшее Его... Область психическая очень обширна и вмещает бесконечное разнообразие проявлений, от самых высоких до самых низших. *Все, что не носит на себе печати духовности, все, что не имеет отношения к высшему плану, плану высшего Манаса и Буддхи, называется психизмом»* [5: 309–311, 258]. «Духовность есть основа всякого Бытия, вечного или бессмертного... Высокая духовность есть ярая любовь ко всему Прекрасному» [8: 432, 435]. «*Духовность прежде всего есть сознание. Сознание лежит в основании Вселенной. Каждый атом наделен сознанием; где жизнь, там и сознание, но, конечно, степени сознания и осознания беспредельны. ...духовность или спит, или отсутствует, когда человек в своих земных жизнях не развивал в себе высших способностей* и тем нарушил *связь со своими духовными центрами*, дающими нам истинное бессмертие богочеловека, владеющего яснознанием. Именно, лишь в случае богочеловека или Архата, *при объединении разума с духовным сознанием*, можно применить термины – яснознание, ясновидение и яснослышание.

Сознание содержит в себе все следы пройденных жизней, отпечатки каждого проявления, как и каждую мысль и устремление к проявлению широкого горизонта. *Сознание питается “чашей” и сердцем, и каждая нагнетенная энергия отлагается в сознании, неразрывно связанном с духом...* Каковы отложения, таковы будущие кристаллы. И мысль, и сердце, и творчество, и все другие проявления собирают эту энергию. *Весь огненный потенциал духа состоит из излучений жизненных энергий.* Потому, говоря о духе и созна-

нии, нужно принять это как кристалл всех высших выявлений. Истинно, дух и материя утончаются в едином порыве к достижению высшего огненного сознания.

Вариации в состояниях сознания беспредельны. Именно, столько стадий сознаний, сколько ступеней в Беспредельности, и наоборот. *Вполне сознательны* в тонком мире лишь те, кто при жизни *создали связь с мирами высшими через сердечное устремление к эволюции и к сохранению такого сознания*. ...отрицающий всякую духовность, всякую возможность существования в мирах высших, может и не иметь сознательной жизни в высших слоях мира тонкого, ибо, не создав, не закрепив высших притяжений, он почти сейчас же будет вовлечен в вихрь земного притяжения и в полусознательном или бессознательном состоянии будет ожидать нового воплощения... Духовная сущность, перейдя в тонкий мир, продолжает свое сознательное или полусознательное существование в зависимости *от развития своего высшего манаса или духовности*... Нужно твердо понять, что то, что не было осознано при жизни на Земле, не будет осознано и в тонком мире... Здесь, в земной жизни, нужно закладывать зерна устремлений, которые в тонком мире претворятся в знания» [5: 195, 271–272].

В Учении дается еще несколько штрихов к пониманию духовности. В частности, объясняя, можно ли человеку миновать боли при перерождении энергетических центров, Учение поясняет: «Огонь познания остается жгучим... Все обычные определения этих болей не могут принести пользы, *пока наука не поспешит понять значение психической энергии или духовности*» [1: 452]. И в другом месте: «Невозможно отрицать, что теперь особенно напряжены пространственные токи. Не время их отрицать, нужно поспешить с их применением. Уже много раз указывалось на опасность низшего психизма. Значит, *нужно помыслить о высшей энергии, которая понимается как духовность*» [3: 779]. Такое понимание духовности, как *психической и высшей энергии*, помогает понять и приведенные выше ее характеристики как *сознания*, как *высшего Манаса и Буддхи*, как *сердечного устремления*. В «Космологических записях» и письмах Е.И. Рерих есть объяснение сущности психической энергии. «Психическая энергия есть свойство Огня. Психическая энергия, как энергия основная, проявляется во всех царствах Природы, особенно мощно и ярко в организме человека. *Дух есть энергия сознания, или Психическая энергия. Мысль есть энергия сознания на яром прохождении через центры человека* [7: 244]. И далее: «Необходимо пояснить всем, изучающим книги Агни Йоги, что Всеначальная огненная энергия – едина, и все наименования, как *энергия огненная, сердечная, мыслительная и психическая*, суть лишь различные аспекты одной и той же основной энергии всеначальной или энергии Бытия. Можно лишь сказать, что психическая энергия есть высшее качество энергии всеначальной. Так, и дух и сознание неотделимы от энергии психической, ... и качества этой энергии неисчислимы. Все подразделения по существу являются лишь различными качествами единой основной энергии, проявляющейся на разных планах и через разные тела, через разные нервные центры или проводники. В действительности трудно отделить дух от души, ибо дух есть огонь и душа собирает огненные проявления энергии. Потому нет ощутимой разницы между этими энергиями, можно лишь замечать различную степень мощи огненной в ее проявлениях» [8: 299–300].

С этой позиции становится понятной еще одна неразрывная связь духовности с *развитым сердцем* человека. Выявляет эту связь понимание *духовности как расширенного сознания*. «Духовности полный сосуд – так называем людей, которые на основании прошлых жизней, в решимости подвига *расширяют сознание* и тем входят в понимание основ эволюции... Рад, что понимаете вред *ложной духовности*. Часто *не расширенное сознание*, но болезненное извращение психической энергии становится заместителем... Только соз-

вание может вести и позволит распознать правильное направление. ... Утверждайте, что *утончение сознания* есть тот магнит, который привлекает любые полезные энергии. *Как сокровище неисчерпаемое, сознание поведет на высоты...* Нужно помыслить, куда хотели бы направиться! *Огонь сознания осветит путь!*» [1: 432–433, 584–585]. Далее объяснение дано в записях Е.И. Рерих: «...немногие понимают, что *под развитым сердцем* нужно прежде всего понимать *расширенное сознание*. Именно сердце есть престол СОЗНАНИЯ, а не сентиментальности... Характерно, что все восточники, говоря о высших сокровенных думках, всегда полагают руку на сердце, ибо они помещают сознание в сердце... Развитие сердца в нашу эру является наиглавнейшей задачей... В эпоху сближения миров особенно усиливается центр сердца. ... с рождением шестой расы, вернее с ее утверждением, ибо уже немало людей, принадлежащих к шестой расе, мы вступим в эпоху развития духовного сознания, имеющего свое основание в сердце.

Человек, живущий сердцем и неотступно носящий в себе идею служения благу человечества, уже живет в полном согласии с своим высшим Я... В процессе очищения сердца раскрываются в нас самые высокие сиддхи, именно способность в духе помогать ближним, исцелять духовные и телесные недуги. Человек, чистый сердцем, является целителем и охранителем часто целой округи от всяких эпидемий и даже катастроф. Чистое сердце – панацея от всего и для всех... Высшие Существа творят психической энергией, мощь которой основана на возжжении огней сердца. “Чаша” есть источник творчества, психическая же энергия воплощает творческие идеи» [5: 288, 631, 633–637].

В Учении знание делится на умственное и сердечное. При этом объясняется, что телесные движения не могут создавать *духовность*, только мысленное упражнение дает *возвышенное сердечное знание*. ... Чтобы принять ток высшего напряжения, нужно прежде всего *утончить сознание возвышенным мышлением*; так произойдет *расширение сознания и возжжется огонь сердца*. Не нужно никаких условных упражнений, *только мысль может возвышать человека*. Только во время *устремленного мышления* человек может почувствовать присутствие внутреннего огня.

Лишь *огненный магнит сердца, воспламененный высоким мышлением и устремлением*, привлечет высшие энергии. Мощь высших энергий преобразует сознание и делает его восприимчивым к познанию законов бытия. Люди не оценивают магнит сердца и тем умаляют свое значение [4: 700, 704–705].

Учение Живой Этики предсказывает, что мир будущий, мир высший грядет в доспехе лучей лабораторных. Именно лаборатории укажут на преимущество высшей энергии и не только установят превосходство психической энергии человека над всеми до сих пор известными энергиями, но будет выявлена наглядная разница в ее качестве, и таким образом *значение духовности будет установлено в полной мере. Техника будет подчинена духу*. Познание высших законов, а значит, и познание высших целей поведет к преобразованию всей материальной природы.

Библиографический список

- Агни-Йога. Том I. Зов. Озарение. Община. Агни-Йога. 1924–29. – М.: Сфера, 2000. – 608 с. – (Сер. «Учение Живой Этики»).
- Агни-Йога. Том II. Беспредельность. Иерархия. Сердце. Напутствие Вождю. 1930–33. – М.: Сфера, 2000. – 672 с. – (Сер. «Учение Живой Этики»).
- Агни-Йога. Том III. Мир Огненный. Аум. Братство. 1933–37. – М.: Сфера, 2000. – 896 с. – (Сер.

«Учение Живой Этики»).

Агни-Йога. Том IV. Надземное. 1938. – М.: Сфера, 2000. – 784 с. – (Сер. «Учение Живой Этики»).

Рерих, Е.И. Письма Елены Рерих, 1929–1938. В 2 т. / Елена Рерих. – Рига: Угунс, 1940. – 880 с.

Рерих, Е.И. Изучение свойств человека / Елена Рерих. У порога Нового Мира. – М.: Международный Центр Рерихов, 2000. – С. 281–290.

Рерих, Е.И. Космологические записи / Елена Рерих. У порога Нового Мира. – М.: Международный Центр Рерихов, 2000. – С. 233–279.

Рерих, Е.И. Избранные письма / Елена Рерих. У порога Нового Мира. – М.: Международный Центр Рерихов, 2000. – С. 291–447.

Грани Агни-Йоги. 1972 г. XIII книга. – Новосибирск: Алгим, 1998. – 288 с.

Письма Махатм. – Новосибирск: Вико, 1993. – 672 с.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ВЕЛИКОЙ ПОБЕДЫ

Более 60 лет прошло со дня окончания священной войны и достижения Великой Победы над фашистской Германией. Несмотря на давность, историческая память российского народа оценивает Великую Отечественную войну как героический символ для всего Отечества, а ее итоги и последствия – как выдающиеся события в истории нашей страны и всего мира. Так думают, согласно социологическим опросам, 70 % юношей и девушек в возрасте до 25 лет и 82 % людей старше 50 лет. Это означает, что опыт в оценке старшего поколения трансформировался и приобрел символическую значимость и для последующих поколений [1].

В основе такого восприятия Победы лежат объективные и субъективные обстоятельства. С субъективной точки зрения здесь и генетически присущий народу патриотизм, и история каждой семьи, неразрывно связанная с историей Великой Отечественной войны и послевоенной историей страны в целом, ибо каждый из ныне живущих так или иначе ощущает на себе последствия войны и победы над фашизмом.

Объективно же Советский Союз принял на себя удар основных сил гитлеровской Германии и ее союзников и сыграл главную роль в их разгроме. На советско-германском фронте было уничтожено 507 немецко-фашистских дивизий и 100 дивизий союзников Германии – почти в 3,5 раза больше, чем на всех остальных фронтах Второй мировой войны. Людские потери Советского Союза, как известно, составили 27 млн. человек, в том числе потери Вооруженных сил – 8,6 млн. человек. Боевые потери фашистской Германии – 5,5 млн. человек, ее союзников – 1,2 млн., всего – 6,7 млн. человек. Но главное, следует подчеркнуть то, что фашистская армия, потерпев поражение, вообще прекратила свое существование. Напротив, Красная Армия, победив в войне, в 1945 г. насчитывала 12 млн. человек и считалась сильнейшей в мире.

Великая Победа советского народа, одержанная над фашистской Германией, обладает огромным воспитательным зарядом, потенциалом для современных поколений российских граждан. Под воспитательным потенциалом Великой Победы в данной статье понимается исторический и духовно-нравственный смысл и значение Победы для личности, общества, государства, страны, мира в целом, степень реальных возможностей применения исторического социально-педагогического опыта войны в целях воспитания подрастающего поколения, патриотического воздействия на всех граждан страны.

Воспитательный потенциал Великой Победы в контексте исторической и духовно-нравственной ценности ее значения и уроков заключается в следующем.

1. *Победа была достигнута во многом благодаря единству руководства страны и народа.* Опыт Великой Отечественной войны Советского Союза против гитлеровской Германии со всей силой подтвердил правильность вывода о том, что если политика правительства в данной войне совпадает с интересами народных масс, то народ способен мужественно перенести все трудности войны, проявить стойкость и отвагу в борьбе с врагом, самоотверженно работать в тылу, снабжая свою армию вооружением, боеприпасами, продовольствием; что война есть всестороннее испытание всех материальных и духовных сил каждого народа и что лишь те государства способны выдержать испытания войны, которые оказывались силь-

нее противника по прочности тыла, по опыту, мастерству и боевому духу войск, по выдержке и единству народа и армии на всем протяжении войны. Именно таким показало себя в годы Великой Отечественной войны наше государство.

2. *Единство руководства страны и народа зиждилось на благородных, справедливых целях войны.* Только они способны поднять народ на борьбу и обеспечить его стойкость в ходе всей войны, вплоть до окончательной победы.

3. *Победа ковалась в единстве армии и народа, армии и тыла.* Помощь народа своей армии в годы Великой Отечественной войны проявлялась в самых разнообразных формах. По инициативе трудящихся в стране развернулось движение за создание фонда обороны. Граждане Советского Союза, стремясь ускорить разгром ненавистного врага, отдавали государству свои трудовые сбережения. Всего за период войны патриоты страны сдали в фонд обороны денег и различных ценностей на сумму 100 млрд. рублей. На средства, внесенные в фонд обороны, создавались танковые колонны, эскадрильи самолетов, увеличивался выпуск орудий, боеприпасов и т. д.

Духовная поддержка народом своей армии оказывала огромное влияние на повышение и укрепление морального духа Красной Армии, на поведение солдат на поле боя. Работники тыла посылали воинам на фронт миллионы патриотических писем. Они призывали своих отцов и сыновей, братьев и внуков, с оружием в руках сражавшихся на фронте, беспощадно разить врага и с победой возвратиться домой.

4. *В годы войны было обеспечено единство всех социальных институтов государства и общества в борьбе с врагом.*

Так, Советская власть в годы войны эффективно сотрудничала как с церковью, так и целым рядом конфессий, проявлявших патриотические устремления. Русская Православная Церковь с первых дней войны встала на сторону воюющего народа и всеми способами пыталась облегчить участь советских воинов, добиться победы над врагом. Сотрудничество государства и церкви во время войны, в частности, выражалось в сборе денег на нужды воюющего народа, в благословении советских воинов на выполнение священного долга.

5. *Государство обеспечивало гибкость экономической политики в интересах победы над врагом.* Под воздействием усиливавшихся в ходе войны трудностей в продовольственном обеспечении армии и гражданского населения допущена большая свобода в развитии подсобных хозяйств трудящихся, чем частично удовлетворялись и собственные интересы граждан.

6. *Победа была достигнута во многом благодаря высокому моральному духу армии в годы войны.* Моральный дух армии представляет собой сложное сочетание идей, представлений о целях и характере войны, а также настроений и чувств военнослужащих, возникающих в ходе подготовки и ведения боевых действий. Он выражается в несокрушимой воле и уверенности армии в победе над врагом, в их стойкости, мужестве, массовом героизме, способности преодолеть все тяготы войны, дисциплинированности. Каждый день ведения боевых действий требовал от солдат и офицеров максимального напряжения всех физических и духовных сил, беспредельной верности Отечеству и воинскому долгу.

7. *Для советских людей был характерен массовый героизм на фронте и в тылу.* Прославленный полководец Г.К. Жуков вспоминал: «Я много раз видел, как солдаты поднимались в атаку. Это нелегко – подняться во весь рост, когда смертоносным металлом пронзан воздух. Но они поднимались. А ведь многие из них едва узнали вкус жизни: 19–20 лет – лучший возраст для человека – все впереди! А для них очень часто впереди был только немецкий блиндаж, извергавший пулеметный огонь» [2]. О невиданной стойкости

советских воинов свидетельствует запись начальника генерального штаба сухопутных войск фашистской Германии Гальдера 29 июня 1941 г.: «Сведения с фронта подтверждают, что русские всюду сражаются до последнего человека...» [3: 237].

8. *В идеологической работе руководство страны опиралось на историческую память народа, преемственность поколений.*

Исторической основой стала генетическая память народов СССР, в которой запечатлены исторические победы Киевской Руси, Московского царства, царской России, Российской империи над иноземными захватчиками, которые вторгались в нашу страну с Востока, Юга и Запада, особенно победы над ливонскими псами-рыцарями, над татаро-монгольскими угнетателями, захватнической армией Наполеона Бонапарта. Память об этих и других исторических подвигах народов нашей страны обогащалась данными исторической науки, в первую очередь военной, а также произведениями литературы и искусства, темой которых была защита Отечества. Таких данных и произведений во время Великой Отечественной войны было очень много. Преемственность в потоке чередующихся исторических времен сплочала народ в трагическое для него время.

Историческая память с началом войны во многом способствовала осознанию советским народом опасности его существования и жизненной необходимости защиты Отечества, мощному подъему патриотизма, стала стимулом активной борьбы с агрессором, укрепляла волю к победе. Потрясение, которое испытал наш народ в начале войны, вызвало не страх – породило такие чувства, которые сделали каждого гражданина участником общей борьбы. Присущие людям ценности не носили отвлеченного, абстрактного характера, но постоянно подтверждались ходом истории, в котором отцы брали пример с дедов, сыновья – с отцов.

9. *Государственные органы большое внимание уделяли целенаправленной пропаганде русского патриотизма.* В пропаганде концентрировалось внимание не только на носителях патриотизма в лице революционеров, коммунистов, но и на мужественных образах народных героев прошлых веков – А. Невского, Д. Донского, А. Суворова, М. Кутузова.

В годы войны были восстановлены некоторые элементы русской военной символики в армии и приняты важные решения, поднимающие боевой дух армии и флота. В частности, было решено возродить гвардию и наиболее отличившимся соединениям и частям присваивать наименования гвардейских. В 1943 г. в армии и на флоте был возрожден важный элемент национальной формы одежды – погоны, введены новые образцы боевых знамен и порядок их вручения.

Сложные времена и тяжелая обстановка на фронте способствовали актуализации возрождения и развития таких духовных ценностей, как неодолимая стойкость и вера в непобедимость народа. Именно в самом начале войны вновь стали актуальными слова Петра I: «...Не должны вы помышлять, что сражаетесь за Петра, но за государство, Петру врученное, за род свой, за Отечество, за православную нашу веру и церковь» [4: 187].

Национальные традиции героического прошлого нашего Отечества получили отражение в наименовании ряда военных операций в годы войны. В частности, Орловская операция 1943 г. имела название «Кутузов», а наступательная операция этого же года на белгородско-харьковском направлении получила наименование «Полководец Румянцев». План Смоленской операции, осуществленный осенью 1943 г., имел кодовое название «Суворов», а Белорусской операции 1944 г. было дано наименование «Багратион». Данью памяти великим русским полководцам было учреждение в годы войны орденов Александра Невского, Богдана Хмельницкого, Кутузова, Суворова, Нахимова, Ушакова, медалей Нахимова и Ушакова. Учрежденный орден Славы рассматривался руководством страны как преемник Георгиевского креста.

10. *В государственной деятельности тесно переплеталось патриотическое и интернациональное воспитание.* Для нейтрализации антирусской пропаганды, адресованной противником нерусским народам СССР в целях облегчения его завоевания, в нашей пропаганде для укрепления единства общества стали чаще подчеркиваться исторические связи, общность судеб народов СССР, возвеличивались герои не только русского, но и других народов, прежде всего Богдан Хмельницкий, Георгий Саакадзе и другие.

Готовность народов России к участию в вооруженной защите общей Родины ярко проявилась, в частности, в создании национальных объединений и частей в составе Красной Армии. В годы войны было сформировано 56 таких соединений, в том числе 21 стрелковая дивизия; кроме них, 20 кавалерийских дивизий (калмыцких – 2, башкирских – 2, чечено-ингушских – 1, кабардино-балкарских – 1 и т. д.) [5: 79].

11. *Активное развитие в годы войны гражданственности у советских людей,* смысл которой состоял в осознании каждым из них своих прав и обязанностей по отношению к народу, государству и обществу, в осмыслении своего отношения к выполняемому воинскому долгу.

12. *Проводимая патриотическая деятельность черпала свои силы в культуре народа и опиралась на нее.* Культура была одним из важнейших факторов, объединявших людей, не разделялась на специфически отдельные для интеллигенции, другие для простого народа слои. К примеру, советская песня была одним из выдающихся и в то же время наиболее демократичных явлений отечественной культуры и пользовалась заслуженной популярностью среди великого множества самых непохожих друг на друга людей.

13. *Осуществление идеологической опоры на нравственно-духовные ценности жизни народа.* Духовная, нравственная основа неизменно занимала доминирующее положение в жизни людей и не заслонялась вполне естественным стремлением к материальному достатку и бытовому комфорту.

14. *Обеспечение качественной информационно-воспитательной составляющей государственной политики.*

Важным направлением укрепления морального духа народа и армии являлось обеспечение оперативной информацией о положении дел в действующей армии и в различных регионах страны. Огромное значение в решении этой задачи придавалось радиовещанию. Оно велось не только на русском, но и на языках других народов СССР. Центральное радио работало более 18 часов в сутки на 70 языках народов СССР и 28 иностранных. По указанию ЦК ВКП (б) и правительства Всесоюзное радио постоянно совершенствовало радиопередачи, вводило новые программы, расширяло тематику и увеличивало время трансляции центральных передач для воинов. Кроме «Последних известий», которые с началом войны стали транслироваться 14 раз в сутки, с 23 июня 1941 г. в эфир вышла регулярная передача «Слушай, фронт!», знакомящая воинов с жизнью и деятельностью тыла. Всесоюзное радио ввело передачи «Письма на фронт» и «Письма с фронта».

15. *Достижение безоговорочного нравственного превосходства над врагом.* Содержание понятия «нравственное превосходство» составляют такие существенные признаки, как более широкие социальные возможности формирования высокого нравственного потенциала по сравнению с противником; качественно иное состояние уже имеющихся нравственных сил, чем у противника; наличие условий и факторов более полной реализации в войне совокупных нравственных сил общества; готовность и способность советских людей перенести любые испытания и тяготы войны и не утратить воли к победе над врагом и др.

Нравственный фактор в войне сыграл чрезвычайно важную роль. Верно сказал

М.А. Шолохов: «Воюют-то не просто народы, армии, солдаты и генералы. Сражаются идеи. Превосходство и духовная зрелость советского воина были несомненны даже в самые трудные первые дни войны». И эти качества – возвышенные и благородные чувства патриотизма, нравственную стойкость, безграничную верность своей Родине – советские воины пронесли от Брестской крепости до Бранденбургских ворот.

16. *Объективная историческая значимость разгрома врага для будущего нашего Отечества.* Для нашей страны победа означала спасение исторического прошлого, своей территории, обеспечение независимости, сохранение нового общественного и государственного строя, социальных завоеваний и социалистической перспективы развития. В результате победы над фашизмом Советский Союз вышел из войны с высоким морально-политическим авторитетом и возросшей военной силой, соизмеримой с военной силой США. Гуманистический смысл победы над фашизмом велик потому, что она политически поставила вопрос об устранении из жизни общества мировых войн как общественно-политического явления. Война пополнила исторический опыт человечества новым содержанием, опытом международного сотрудничества в борьбе за выживание человечества, опытом осознания общей ответственности всех народов за жизнь на Земле. Этот опыт имеет непреходящее значение.

Кроме вышеперечисленного, воспитательный потенциал Великой Победы заключается в конкретных формах, методах эффективного педагогического взаимодействия людей на фронте и в тылу, богатейшем опыте воспитательной работы в экстремальных условиях, накопленном в годы войны.

Таково основное содержание воспитательного потенциала Великой Победы. Оно выражает глубинные истоки формирования фундаментальных качеств гражданина и воина, без которых немислимо экономическое и социально-политическое функционирование и развитие общества, российского государства.

В современных условиях реализация воспитательного потенциала Великой Победы означает новое осмысление историко-педагогического опыта борьбы и победы советского народа в войне и его применение для воспитания гражданско-патриотических качеств в интересах решения стоящих перед обществом и государством задач в экономической, социальной, политической, военной и духовной сферах.

Библиографический список

Новая и новейшая история. – 2000. – № 4. – С. 3–14.

Рядовые Великой Отечественной // Красная звезда. – 1994. – 15 октября.

Совершенно секретно! Только для командования! Стратегии фашистской Германии в войне против СССР: документы и материалы. – М., 1967.

Приказ Петра I перед Полтавской битвой // Русский архив. – 1871.

Духовная жизнь России и Великая Отечественная война 1941 – 1945 гг. – М.: Луч, 1995.

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕН- ТОВ ПЕРВОГО КУРСА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Решение проблемы формирования профессионально-ценностных ориентаций студентов первого курса педагогического вуза исходит из общетеоретических представлений о феномене профессионально-ценностных ориентаций и общих подходов к формированию ценностных ориентаций личности.

В основе решения названной проблемы лежат теоретико-методологические положения, раскрывающие сущность механизма усвоения личностью социальных ценностей (К.А. Абульханова-Славская, С.Ф. Анисимов, В.М. Мясичев, С.Л. Рубинштейн и др.), идея перевода социально значимых ценностей в лично значимые. В теории процесс принятия личностью социальных ценностей рассматривается на двух уровнях: социальном (межличностном), когда на уровне межличностных отношений ценности объективируются, происходит отбор, оценивание, деятельностная интериоризация; и психологическом (внутриличностном), когда присвоенные ценности превращаются в ценностные ориентации, представления, направленность, цели и т. д., происходят детализация ценностей, ранжирование их по модальности, уникальное, смысловое наполнение [1].

В отдельных исследованиях по проблеме формирования ценностных ориентаций выделяются содержательный, процессуальный и инструментальный аспекты данного процесса (Н.А. Асташова, Г.П. Михеева, Г.П. Савкина). Содержательный аспект реализуется через освоение студентами знаний о ценностях.

В связи с доминированием в сознании студентов первого курса экзистенциальных вопросов в избранной профессии в первую очередь выделяются вопросы ее назначения и сущности, социальной и культурной ценности, что требует при изучении дисциплин психолого-педагогического цикла акцентирования внимания на профессионально значимых ценностях.

Процессуальный аспект формирования профессионально-ценностных ориентаций в психолого-педагогической теории раскрывается через определение этапов усвоения и принятия студентами профессиональных ценностей.

Л.В. Разживина определяет процесс возникновения ценностных ориентаций как ряд взаимопродолжающихся действий (этапов): сопоставление представлений – определение меры значимости для себя – планирование следования выбранной ориентации – действия, поступки, поведение – сверка результатов с представлениями о ценностных ориентациях [2].

По мнению Я. Гудечека, процесс принятия и освоения ценностей включает следующие этапы: информация (о существовании ценности и условиях ее реализации); трансформация («перевод» информации на собственный, индивидуальный язык); активная деятельность (познанная ценность принимается или отвергается); инклюзия (иницирование, включение в лично признанную систему ценностей); динамизм – изменения личности, вытекающие из принятия или отрицания ценности [3].

В указанных авторами этапах освоения ценностей внимание акцентируется на необходимости информирования личности о ценностях и их реализации в деятельности при определенных условиях. Отметим, что в рассмотренных работах в последовательности этапов принятия ценностей не отражена значимость эмоционального переживания осваиваемых ценностей. При этом имеются исследования, указывающие на значительную роль эмоций в процессе формирования ценностных ориентаций. К.А. Абульханова-Славская, В.И. Додонов, В.Н. Мясищев и др. утверждают, что личностное принятие ценностей, т. е. их восприятие и интериоризация личностью, перевод во внутренний план и выработка собственных ценностей, невозможно только на когнитивном, рациональном уровне. Данный процесс предполагает активную роль эмоций и чувств.

Эмоции и чувства существенно влияют на формирование ценностных ориентаций и превращение их в движущие силы личности, «так как даже понимание общественных ценностей не просто “сопровождается”, а “окрашивается” чувством, – отмечает К.А. Абульханова-Славская. – Участие чувства определяет реальность принятия ценности личностью, а не просто ее понимание» [4: 16].

Выделенные исследователями этапы отражают логику процесса формирования профессионально-ценностных ориентаций студентов. Названные этапы, на наш взгляд, могут быть реализованы в образовательном процессе на первом курсе в том случае, если ценностная проблематика станет предметом специального изучения студентами-первокурсниками, а организация учебного процесса будет способствовать осознанию студентами профессионально-педагогических ценностей, их эмоциональному переживанию, формированию готовности действовать в соответствии с принятыми ценностями.

Инструментальный аспект формирования профессионально-ценностных ориентаций связан с технологическим обеспечением данного процесса, с определением средств и методов. К примеру, В. Брожик, М.Г. Казакина моментом рождения субъективной ценности считают оценку. Оценка здесь рассматривается как «рождение», формирование значимости объекта для субъекта.

По мнению В.Н. Мясищева, в своем онтогенетическом развитии личность постепенно усваивает определенные ценности, становясь их носителем. Встречаясь с каким-либо новым объектом, явлением, человек вырабатывает отношение к нему как ценному или неценному с позиции уже закрепленных в его сознании ценностей. Инструментом определения ценности данного явления, средством и способом выражения отношения к нему является оценка [5: 142].

Оценка выступает как «переживание знаемого», как «открытие для себя смысла» (А.Н. Леонтьев, Н.Н. Чеснокова), в ней проявляется органическая связь между понимаемым и отношением к понимаемому. Оценочное суждение включает отношение к объекту, т. е. связано с чувственным опытом человека. «Когда предметом оценки выступают ценности, оценка предстает в форме сложных эмоций, чувств, идеалов. Но сфера оценки этим не ограничивается. Если предметом оценки становится сущность ценности, оценка приобретает специфический познавательный характер и предстает в форме оценочных суждений» [6: 156].

Мы разделяем точку зрения названных авторов и считаем, что инициирование в образовательном процессе ситуаций оценки профессионально-педагогических ценностей, включение студентов первого курса в оценочную деятельность являются средством обеспечения перевода ценностей, имеющих объективное значение для профессии, в разряд личностно значимых. Оценка (переживание) как механизм присвоения ценности связана с выбором, который предполагает соотнесение оцениваемого объекта с другими, сравнение его с однопорядковыми явлениями или с нормой, идеалом (А.В. Кирьякова). В этой связи

представляется значимым, чтобы образовательный процесс в педагогическом вузе на первом курсе обеспечивал студенту возможность такого ценностного выбора.

Ряд авторов (Ф.Е. Василюк, Н.Г. Зотова, В.В. Сериков и др.) полагают, что ориентация на ценность в собственном смысле возникает тогда, когда человек становится способным к рефлексии, осознанию собственной системы ценностей, оценке имеющегося и вновь усваиваемого ценностного содержания.

В процессе присвоения ценностей исследователи отмечают роль деятельности. Т.К. Ахаян указывает, что именно в деятельности происходит переход или «перевод» личностью отражаемого в субъективный образ. Одним из значимых моментов теории Б.С. Братуся выступает положение о деятельностном опосредовании изменения ценностно-смысловых образований субъекта. «Прежде чем стать ценностно-смысловой, внутриличностной реальностью, – отмечает Б.С. Братусь, – значения должны быть опосредствованы деятельностью, пройти через жизнь, бытие человека, которое представляет собой бесконечное в своих возможностях дело смыслопорождения» [7: 127].

В трудах В.П. Зинченко деятельность выступает необходимым условием формирования ценностей, смыслов личности, их расширения и углубления. По его мнению, пути развития смыслов связаны с анализом процессов извлечения (вычерпывания) смыслов из ситуаций или «вчитывания» их в ситуацию [8].

На значимость деятельностного опосредствования процесса усвоения социальных ценностей указывает и В.И. Гинецинский. Центральный вектор в развитии ценностных ориентаций определяется, по его мнению, последовательностью совершаемых человеком поступков. «Поступок как реальность, ценностно мотивированное действие, взятое в единстве намерений и фактических последствий, есть то звено человеческой деятельности, в котором обнаруживаются сформировавшиеся ценности, система ценностных ориентаций, из недр которого генерируются новые ценности...» [9: 95].

Ведущим механизмом приобщения к ценностям, по мнению ряда исследователей (С.Ф. Анисимова, М.С. Кагана, В.Н. Мясичева, Ю.А. Шрейдера и др.), является общение, в процессе которого происходит предъявление ценностей, а также обмен ценностями, который возможен в межиндивидуальном взаимодействии. Общение, как пишет М.С. Каган, есть способ приобщения к ценностям другого; оно является основным способом формирования и развития мировоззрения личности, ее системы ценностей [10: 297]. Для нашего исследования особое значение имеет положение М.С. Кагана о том, что общение порождает общность ценностей, которая достигается не внешним давлением, а внутренним принятием ценностей другого, становящихся ценностями того, кто их принимает. «Механизмом» общения, по мнению исследователя, является диалог, а не «обмен монологами» [11: 176].

Выявленная специфика процесса освоения ценностей, которая состоит в том, что ценностные ориентации имеют социальный (межсубъектный) характер возникновения, функционирования и трансляции (С.Ф. Анисимов), общение выступает ведущим механизмом приобщения к ценностям (М.С. Каган, В.Н. Мясичев, Ю.А. Шрейдер), и полученный исследователями вывод о том, что определяющим видом деятельности студентов первого курса является общение (Е.С. Волков), позволяют предположить, что успешность формирования профессионально-ценностных ориентаций студентов первого курса во многом зависит от эффективности организации их общения в процессе обучения. Это существенным образом изменяет требования к характеру общения в ходе учебных занятий студентов первого курса педагогического вуза.

В ряде исследований, посвященных проблеме формирования профессионально-цен-

ностных ориентаций, акцентируется роль коллектива студентов, ценностно-ориентационного единства студенческой группы, ее морально-психологического климата (А.А. Бодалев, Л.Н. Лесохина, В.И. Слободчиков и др.), что представляется значимым при обосновании и осуществлении процесса формирования профессионально-ценностных ориентаций студентов первого курса педвуза.

При определении этапов освоения профессионально-педагогических ценностей студентами первого курса мы опирались на приведенные алгоритмы; учитывали взаимосвязь процессуального и инструментального аспектов, т. к. адекватный выбор методов, приемов, средств обеспечивает эффективность каждого этапа. Кроме того, определяя алгоритм освоения профессионально-педагогических ценностей студентами первого курса, мы учитывали новообразование раннего юношеского возраста – самоопределение, где личностное и профессиональное находятся в неразрывной взаимосвязи (Л.С. Выготский, Л.И. Божович и др.); рассматривали начальный этап профессионально-педагогической подготовки как сензитивный в плане изменения ценностно-смысловых образований студентов (Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков); принимали во внимание особенности социальной ситуации развития, в которой на основе ценностного выбора формируется личностная позиция студента первого курса как субъекта общественных отношений.

Проведенный анализ позволил уточнить сущность процесса формирования профессионально-ценностных ориентаций студентов первого курса педагогического вуза и представить алгоритм освоения ими профессионально-педагогических ценностей как последовательность следующих этапов: получение информации о профессионально-педагогических ценностях, ее трансформация, осмысление профессионально-педагогических ценностей, соотнесение их с личностно значимыми ценностями; эмоционально-чувственное переживание значимости профессионально-педагогических ценностей, их оценка; экстернизация ценностей в деятельности и общении, апробирование ценностей в реальном взаимодействии; осуществление рефлексии как сопоставления осваиваемых ценностей с актуальной системой ценностей; преобразование системы профессионально-ценностных ориентаций.

Разработанный алгоритм освоения профессионально-педагогических ценностей как результат проведенного теоретического анализа отражает аксиологические ориентиры профессионально-педагогической подготовки студентов в педагогическом вузе.

Библиографический список

- Анисимов, С.Ф. Ценности реальные и мнимые / С.Ф. Анисимов. – М.: Мысль, 1970.
- Разживина, Л.В. Развитие и формирование ценностных ориентаций у студентов педвуза: автореф. дисс. канд. психол. наук / Л.В. Разживина. – М., 1990.
- Гудечек, Я. Ценностная ориентация личности / Психология личности в социалистическом обществе: активность и развитие личности / Я. Гудечек. – М.: Наука, 1989.
- Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980.
- Мясищев, В.Н. Проблема отношений человека и ее место в психологии // Вопросы психологии / В.Н. Мясищев. – 1957. – № 5.
- Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972.
- Братусь, Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. – М.: Мысль, 1988.
- Зинченко, В.П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. – М.: Тривола, 1994.
- Гинецинский, В.И. Основы теоретической педагогики: учеб. пособие / В.И. Гинецинский. – СПб.:

Изд-во Санкт-Петерб. ун-та, 1992.

Каган, М.С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений. (Над чем работают, о чем спорят философы.) / М.С. Каган. – М., 1988.

Каган, М.С. Философская теория ценности / М.С. Каган. – СПб., 1997.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ САМОПОНИМАНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

В современных концепциях воспитания и обучения, развиваемых в русле личностно-ориентированного, социокультурного, системно-средового (синергетического), возрастного и других подходов, налицо обращение к бытийному контексту всех участников педагогического процесса (Е.В. Бондаревская, В.А. Караковский, И.А. Колесникова, Н.Б. Крылова, Л.Н. Лузина, Г.Г. Прозументова, Н.Л. Селиванова, В.В. Сериков, И.Д. Фрумин, Н.Е. Щуркова и другие). В целом в педагогической науке создаются предпосылки для реализации субъект-субъектных отношений учитель – ученик в практической деятельности. Но вместе с тем слабой остается практическая разработанность педагогического обеспечения развития процесса самосознания, в частности самопонимания, в подростковом возрасте. Внутренний мир подростка, бытийный пласт его жизни, готовность принимать личные решения как аспект содержания обучения и воспитания оказался менее всего исследован.

В современной психологической науке изучена сущность самосознания (Л.С. Выготский, Р. Бернс, Л.И. Божович, Т.Л. Миронова, К. Роджерс, А.Г. Спиркин, В.В. Столин, И.И. Чеснокова, Э. Эриксон и другие), и в частности самопонимания (В.В. Знаков, В.И. Пузько, И.А. Романова). Б.В. Кайгородовым проведено исследование развития самопонимания в юношеском возрасте [3]. Частично проблема развития самопонимания, самопознания, самоопределения у старших подростков, понимающих подходов в педагогике рассматривается в диссертационных исследованиях Лузиной [2], Т.А. Мерцаловой [6], Т.В. Мажаровой, В.Г. Малаховой [4] и других ученых.

Противоречивый, кризисный характер развития старшего подростка, трудности самопонимания обусловлены культурно-историческими причинами, связанными с несовпадением сроков созревания отдельных сторон организма и личности ребенка (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Э. Эриксон, И.С. Кон, А.П. Краковский, Ж. Пиаже, Д.И. Фельдштейн).

Объективные особенности современной социальной ситуации развития подростка характеризуются деструкцией семейных отношений и существенными изменениями в школьной образовательной системе, являющимися следствием новых социально-экономических условий. Налицо снижение благосостояния семьи, прагматизация и плюрализация ценностных ориентаций (Т.А. Гурко, Ф. Дольто, В.Е. Каган, О.В. Курышова, А.М. Прихожан, И.И. Толстых, А.Н. Тубельский, Д.И. Фельдштейн, Т.В. Фуряева и другие). Современная школа претерпела серьезные изменения в своей структурной организации, в содержании образования. Имеет место разрушение системы воспитательной работы (И.А. Колесникова, Л.С. Нагавкина Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, Н.Е. Щуркова), практически отсутствует возрастно-ориентированное содержание образования (В.В. Башев, А.Л. Венгер, В.И. Слободчиков, И.Д. Фрумин, Т.В. Фуряева, Б.Д. Эльконин). Во многих школах процветает «педагогика мероприятий» (Л.Н. Лузина), т. е. абсолютизация форм воспитательной работы, что отчуждает ребенка от образовательного учреждения. Это происходит на фоне иллюзии взрослых, что для понимания себя достаточно объяснения (монолог учителя). Кроме того, вместо целостного осмысления жизни ребенка педагоги

нередко занимаются только частными видами воспитания (нравственным, эстетическим, трудовым и т. д.). Если ко всему этому добавить родительский авторитаризм, то можно утверждать, что подросток приучается к пассивности, прирученной беспомощности, иллюзиям и стереотипам поведения. Иначе говоря, взрослые формируют структуры непонимания ребенком себя.

Наряду с учетом объективных трудностей, то есть объективных особенностей социальной ситуации развития подростка, необходимо иметь в виду субъективную сторону (через которую преломляется объективная ситуация развития), связанную с внутренним содержанием подросткового возраста. Оно заключается в процессе преодоления противоречия между идеальной и реальной формами, которое возможно через самопонимание как соотношения реального ребенка и образа «возможного» ребенка. При этом необходимо выстраивание особого образовательного пространства, специальных педагогических условий, в которых происходит развитие процесса самопонимания.

Опираясь на результаты исследований К.Н. Поливановой, Г.А. Цукерман, Б.Д. Элькониной, мы раскрыли сущность процесса развития самопонимания у старших подростков, определяемую четырьмя факторами: *замысливанием*, то есть «удержанием» различных замыслов (планируемых действий) относительно своей жизни; *конкретизацией замысла*, то есть обнаружением предела границы допустимого для замыслов; *разделением замысла и реализации*, то есть нахождением своего места в мире, созданием картины мира; *динамикой образа «идеального взрослого»*, которая отражает разные виды сотрудничества взрослого и ребенка.

Для разработки диагностической программы был определен практический предмет психолого-педагогического изучения, в котором отразилось взаимодействие идеальной и реальной форм. Таким предметом, по нашему мнению, является поведенческий «текст». Динамика развития содержания этапов процесса самопонимания как поведенческого «текста» представляет собой разные степени осмысленности собственного поведения, связанного с фантазиями, надеждами, ожиданиями, опасениями: *отсутствие собственного поведенческого «текста»* характеризуется сиюминутными желаниями, ситуативным поведением; *ориентация на чужой поведенческий «текст»* связана с накоплением полезной (утилитарной) информации и защитными фантазиями; *создание («написание») своего поведенческого «текста»* проявляется открытием собственных новых качеств, вниманием к Другому; и, наконец, *наличие своего «поведенческого текста»* определяется возникновением толерантности (терпимости) как определенной собственной позиции, выражающейся в осознании оснований, которые обуславливают уверенность в правильном понимании себя и других.

В диагностической работе нами используется проективный метод диагностики, включающий в себя следующие диагностические методические приемы: сочинение «Если б я мог все», незаконченные предложения и серийные тематические проективные рисунки. Процедура обработки результатов осуществляется на основе выделенных показателей, раскрывающих содержание каждого этапа.

Педагогическое обеспечение процесса развития самопонимания предполагает диагностику этапов и «запуск» теоретически выделенных факторов самопонимания у старших подростков. Иначе говоря, представление этих факторов подросткам как средств для поиска смысла.

Для обоснования педагогических условий, способствующих развитию самопонимания у старших подростков в современной школе, нами проанализированы традиционные и альтернативные формы школьного образования.

Объединяющей методологической основой всех концепций и технологий авторских школ как специфического российского феномена явилось обращение, поворот к ребенку, стремление его понять и на этом понимании построить педагогический процесс. Главное внимание уделяется организации педагогического взаимодействия через событийность школьной жизни, получение опыта нормотворческой деятельности, социального поликультурного взаимодействия, диалога с другой исторической культурой («школа возраста» И.Д. Фрумина, Б.Д. Эльконина; «школа самоопределения» А.Н. Тубельского; школа «Эврика – развитие» Т.Н. Ковалевой; «школа диалога культур» В.С. Библера, С.Ю. Курганова; «школа как воспитательная система» В.А. Караковского и другие). В альтернативных школьных моделях есть попытки введения специального содержания образования, ориентированного на развитие самопонимания подростков.

Вместе с тем и в массовой школе делаются попытки создания условий для развития самопонимания учащихся через обогащение курсов обществоведения этико-психологической проблематикой в процессе учебной и внеучебной деятельности (учебные пособия П.С. Гуревича, Л.И. Маленковой).

В западной образовательной практике накоплен большой опыт педагогической работы по актуализации процессов понимания и самопонимания у родителей (А. Адлер, Р. Дрейкус, Т. Гордон), что способствует развитию самопонимания ребенка.

В связи с вышесказанным нами были обоснованы педагогические условия, которые соотносятся с принципами личностно-ориентированного воспитания и образования (Т.Е. Конникова, К.Ф. Радина, З.И. Васильева, Л.И. Новикова, Х.Й. Лийметс, А.П. Тряпицына, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и другие).

Первое необходимое педагогическое условие заключается в конструировании и реализации специального учебного курса для «удержания» старшими подростками замыслов относительно себя. Учебный курс «Я и школа» предназначен для актуализации и рефлексии личного опыта школьной жизни, преодоления процесса отчуждения подростка от школы, усиления ориентации на образование. Предметной базой курса являются основы психологии, этики и права. По нашему мнению, такое содержание может быть «опорой», средством, которое позволяет говорить о себе. При этом мы ориентировались на следующие критерии отбора учебного материала: а) значимость школы как средства объективации собственных изменений; б) стабильность атрибутов при одновременном снижении значимости обучения в связи с ситуацией ответственного выбора; в) образ новой школы как позитивное следствие кризиса. Это условие «запускает» замысливание, что соответствует переходу от первого ко второму этапу развития самопонимания.

Второе необходимое педагогическое условие связано с организацией получения опыта нормотворческой деятельности старшими подростками в процессе изучения учебного курса. Эта деятельность связана с обнаружением и преодолением учащимися противоречий при изучении курса «Я и школа», которые задаются, во-первых, характером деятельности учителя, основанной на позиции «разрешающего» взрослого (не ставить оценки, нарушать некоторые нормы на уроке, создавать ситуации незавершенности), во-вторых, представленностью содержания личностных ресурсов ребенка (например, могу вести себя и так, и так).

Данное условие разворачивает конкретизацию замысла (нахождение предела границы допустимого для замыслов), что соответствует переходу от второго к третьему этапу самопонимания.

Третье необходимое педагогическое условие заключается в использовании внеурочной деятельности для углубления самопонимания у старших подростков. Для этой цели был разработан специальный курс – мастерская «Мой жизненный путь», цель которой состоит

в создании предпосылок для развития способности видеть перспективу будущей жизни. Предметная база мастерской – основы психологии, этики. Полнота самопонимания – картина собственной жизни – задается посредством: символизации, метафоризации жизни; событийности; артикулирования несогласований замыслов и реализаций (между «могу» и «хочу»); значимости личных усилий; опыта понимания жизненного пути.

Такие занятия создают условия для разделения замысла и реализации: нахождения старшим подростком своего места в мире, создания картины мира, что соответствует переходу от третьего к четвертому этапу самопонимания.

Четвертое дополнительное педагогическое условие – это организация тренинга для родителей с целью актуализации проблемы понимания и получения опыта понимающего общения. Для опосредованного через родителя развития самопонимания подростков нами был разработан специальный семинар-тренинг «Педагогическое понимание подростка». Такой семинар можно рассматривать как модель работы с родителями в школе, как определенную воспитательную систему, которая способствует установлению действительно равноправных отношений субъектов взаимодействия: учеников, учителей, родителей. Программа тренинга состоит из трех блоков: диагностического, информационного, развивающего. Опыт понимания и понимающего общения обеспечивается с помощью выработки у родителя терпимости, принятия собственного непонимания, умения выражать свои чувства и желания, способностей видеть различные смыслы и ценности, более эффективно строить общение с ребенком, навыков открытого высказывания. Выделенное условие опосредованно связано со всеми факторами самопонимания.

В целом анализ школьной практики позволил обосновать педагогические условия, которые задали практический контекст педагогического обеспечения развития самопонимания у старших подростков.

Действенность гипотетически выделенных условий проверялась в процессе реально организованной экспериментально-опытной работы на базе лицея № 1 г. Красноярск. Ее результаты показали, что в экспериментальной группе отмечилась устойчивая тенденция к развитию самопонимания. Можно считать, что значительные позитивные изменения в его развитии обусловлены положительным влиянием совокупности указанных педагогических условий.

В ходе экспериментальной работы выявлено, что введение специального учебного курса для «удержания» старшими подростками замыслов относительно себя обеспечивает переход с первого на второй этап развития самопонимания; организация получения опыта нормотворческой деятельности старшими подростками в процессе изучения учебного курса способствует переходу со второго на третий этап развития самопонимания; использование внеурочной деятельности для углубления самопонимания у старших подростков стимулирует переход с третьего на четвертый этап; организация семинара – тренинга для родителей с целью актуализации проблемы самопонимания – опосредованно влияет на все факторы самопонимания. Эти условия во взаимосвязи обеспечивают эффективное развитие самопонимания у старших подростков.

В целом материалы разработанных курсов, тренинга и результаты по их апробации позволят, на наш взгляд, усовершенствовать образовательную программу подростковой школы, повысить роль родителей, показать педагогические возможности развития самопонимания старших подростков.

Библиографический список

Знаков, В.В. Самопонимание субъекта как когнитивная и экзистенциальная проблема [Текст] /

- В.В. Знаков // Психологический журнал. – 2005. – № 1. – С. 18–28.
- Лузина, Л.Н. Философско-антропологический подход в воспитании [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук в виде научного доклада / Л.Н. Лузина. – СПб., 1998.
- Кайгородов, Б.В. Психологические основы развития самопонимания в юношеском возрасте [Текст]: дис. ... д-ра психол. наук / Б.В. Кайгородов. – М., 1999.
- Малахова, В.Г. Педагогический потенциал понимания в гуманитарной образовательной парадигме (теоретический аспект) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / В.Г. Малахова. – Волгоград, 2003.
- Маленкова, Л.И. Человековедение [Текст]: программа и методические материалы для школьного педагога / Л.И. Маленкова. – М.: Педагогическое общество России, 2000.
- Мерцалова, Т.А. Педагогическое обеспечение развития самопознания подростков в условиях общеобразовательной школы [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Т.А. Мерцалова. – М., 1996.

ИЗУЧЕНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ РОС- СИЙСКИХ И НЕМЕЦКИХ СТУДЕНТОВ В РУСЛЕ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ОБРАЗОВАНИИ

В современных условиях активизации, глобализации и интеграции образовательных процессов особое значение приобретают проблемы формирования готовности молодежи к вхождению в иные культурные сообщества. В связи с этим показателями качества образования являются: профессиональная и социальная мобильность студентов и выпускников, их конкурентоспособность на мировом рынке труда, открытость к социуму и изменениям, происходящим в нем, толерантность в отношении культурных и национальных традиций и др.

Интеграция высших школ в единую общеевропейскую систему высшего образования актуализирует проблему ценностных ориентаций современного студенчества. В этой связи особый интерес представляет сравнительное изучение особенностей ценностных ориентаций студентов разных стран.

Понятие «ориентации» рассматривается в философской, социологической и психолого-педагогической науке. Выделяют три аспекта интерпретации этого понятия. В контексте данной работы целесообразным представляется определение «ориентаций» как направленности действий, взглядов, поступков.

В современной педагогической литературе наиболее широко употребляемым является понятие «ценностные ориентации». Несмотря на это, анализ источников по общетеоретическим проблемам ценностных ориентаций показывает отсутствие единого толкования данного понятия. Для рассматриваемой проблемы наиболее интересным является определение понятия «ценностные ориентации» в трактовке «Словаря социально-гуманитарных терминов», где оно рассматривается в качестве регулятора поведения человека в обществе. «Ценностная ориентация – это разделяемые личностью социальные ценности, выступающие в качестве целей жизни и основных средств их достижения и приобретающие функцию важнейших регуляторов социального поведения индивидов» [4: 215].

В русле понятия «ценностные ориентации» трактуется понятие «социокультурные ориентации». Социокультурные ориентации отражают систему отношений человека к явлениям социальной жизни и регулируют его поведение в обществе. Социокультурная ориентация является интегративным личностным качеством, формирующемся на основе трех компонентов – интеллектуального (индивидуальная познавательная деятельность человека в соответствующем направлении), эмоционально-волевого (позитивное отношение к людям) и деятельностно-практического (включение в конкретную практическую деятельность в обществе). Таким образом, под *социокультурными ориентациями* понимается комплекс экономических, политических, нравственных, идеологических и культурных детерминант личности, обеспечивающих направленность на взаимодействие в обществе и с обществом. В качестве таких детерминант могут выступать: представления, эталоны образцов поведения и успешного взаимодействия, знания, интересы, мотивы, потребности личности, установки, стереотипы, переживания, ценностные императивы, формулиру-

емые обществом и постепенно переходящие в собственные ценностные императивы человека и др.

Социокультурные ориентации активно взаимодействуют и детерминируют друг друга в сознании и поведении человека. Поэтому они могут рассматриваться не только в качестве процесса деятельности и ее результата, но и выполнять роль предметного основания для выделения родственных видов ориентации [3: 16].

Остановимся на характеристике политической ориентации, которой принадлежит решающее место среди других социокультурных ориентаций.

В политической ориентации в концентрированном виде выражено главное содержание всей социальной деятельности людей, поскольку именно политика, как известно, непосредственно отражает все общественные условия жизни в целом. Особая роль политических ориентаций выражается еще и в том, что, выступая относительно самостоятельными, они пронизывают различные формы социально-преобразующей деятельности, незримо присутствуют в них, помогая в выработке жизненной позиции личности. Политические ориентации связаны с понятиями политических ценностей общества и государства, его внутри- и внешнеполитических интересов, ведущих политико-идеологических принципов.

С учетом вышесказанного представляются необходимыми изучение политических ориентаций студенческой молодежи, выявление основных тенденций в их динамике. Единицами измерения выступали мнения студентов Красноярского педагогического университета имени В.П. Астафьева и Нюрберг-Эрлангенского университета имени Александра Фридриха, обучающихся на педагогических факультетах по специальностям «Учитель школы и социальный педагог». В проведенном анкетном опросе приняло участие 160 студентов в возрасте от 19 до 21 года.

Политические ориентации студентов анализировались с помощью четырех блоков показателей: раскрытия социального самочувствия студенчества на сегодняшнем этапе жизни общества; оценки деятельности президента и правительства своей страны; установки на активное участие в политической жизни общества; интереса к политике и направленность на определенные политические силы.

Результаты проведенного исследования позволяют выделить ряд общих тенденций в развитии политических ориентаций студенчества России и Германии:

анализ ответов студентов о динамике политической ситуации в стране свидетельствует о неудовлетворенности ходом политических преобразований;

политический радикализм студентов имеет в основном демократический характер, они отказываются от участия в насильственных формах отстаивания своих интересов, осуждают их использование во внешнеполитической и внутривнутриполитической деятельности государств, организаций, частных лиц;

высокая степень радикализма студентов не означает столь же высокой степени ее политического участия. Политическая апатия студентов проявляется прежде всего в их нежелании включаться в деятельность политических партий и организаций, а также в нежелании участвовать в различных формах защиты своих прав и интересов;

отсутствие авторитетов среди политических лидеров и партий при высокой степени осведомленности студентов об их деятельности и знании основных программных положений.

Помимо общих тенденций, можно выделить частные, характерные для студенчества одной из представленных стран. Так, российские студенты выражают низкую степень доверия президенту и правительству. В связи с этим проявляют обеспокоенность по вопросам трудоустройства после окончания вуза, конкурентоспособности на рынке труда, низком жизненном уровне в студенчестве и после окончания вуза. Ответственность за свою

судьбу склонны возлагать на самого человека, не рассчитывая на помощь и поддержку государства. Германские студенты оказывают более высокую степень доверия своему правительству, отсюда уверенность в завтрашнем дне, своей конкурентоспособности, невысокий жизненный уровень в студенчестве компенсируется оптимистическими перспективами его улучшения после окончания вуза.

Полученные нами данные свидетельствуют о необходимости организации целенаправленной работы в вузах по формированию социокультурных ориентаций вообще и политических в частности путем введения в учебный процесс социокультурно ориентированных курсов, в контексте которых студенты получают не только содержательную информацию, но и будут иметь возможность реализации потребности в социокультурном самоопределении [1: 6], а также вовлечения их в социально значимую деятельность на основе лично значимых мотивов (смыслов). Такого рода работа особенно важна для студентов педвуза, так как именно они в ближайшем будущем принесут детям те ценности, с которыми в современной социокультурной ситуации будут соизмеряться действия, поступки, мысли, позиции.

Библиографический список

- Большунова, Н.Я. Социокультурное развитие студентов педагогического вуза // Мотивационное пространство воспитательной работы педагогического вуза: сборник научных статей / отв. ред. З.И. Лаврентьева. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2001. – 90 с.
- Иванов, В.Н. Социальное самочувствие и политические ориентации студенчества / В.Н. Иванов, Е.К. Соколова. – М., 1995.
- Попов, В.Г. Социокультурные ориентации и адаптация молодежи к общественным преобразованиям в современной России: автореф. дис. ... на соиск. уч. степ. д-ра социол. наук / В.Г. Попов. – Екатеринбург, 1997. – 48 с.
- Словарь социально-гуманитарных терминов / А.Л. Айзенштадт, В.М. Галкин и др.; под общей ред. А.Л. Айзенштадта. – М.: Тесей, 1996. – 320 с.

МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В РАЗНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРАКТИКАХ : ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

На современном этапе, когда мир входит не только в новое тысячелетие, но и в новую фазу эволюции человеческой цивилизации и технологии, образованность общества, высокий уровень культуры его членов становится главным условием его дальнейшего развития. Сегодня педагогическая наука и практика рассматривают художественно-эстетическое воспитание как способ гармонизации духовной и практической жизни человека. Ведущими средствами художественно-эстетического воспитания считаются ритмика и образная хореография, которые естественно сочетают два сильнейших фактора, воздействующих на человека: музыку и движение.

Обратимся к краткой характеристике особенностей музыкально-ритмического воспитания в разных (зарубежных и отечественных) педагогических системах XIX–XX вв. Основоположниками музыкального ритмопластического направления в педагогике являются Франсуа Дельсарт, Жорж Демени, Жак Далькроз и Айседора Дункан, Л.Н. Алексеева.

В середине XIX в. началось увлечение выразительностью движений. Родоначальником этого направления был **Франсуа Дельсарт** (1811–1871), который пытался установить взаимосвязь между эмоциональными переживаниями и телодвижениями. Система Ф. Дельсарта охватывала наряду с умением выразительно петь владение жестом, мимикой, движениями и позами, поэтому она получила название выразительной гимнастики, а в дальнейшем легла в основу пантомимы. Не случайно Ф. Дельсарта называют основателем науки о телесной выразительности. Основу движения он видел в его естественной природе, стремился сочетать гимнастические упражнения с музыкой, то есть соединить гимнастику и искусство, утверждая: «Нет ничего ужасней и прискорбней, чем жест, не несущий в себе никакого смысла, самыми выразительными жестами бывают невольные жесты» [4: 142–143].

Интересной является попытка Ф. Дельсарта соотнести физические и психические аспекты функционирования человека. Он разработал «систему драматической выразительности», разделил тело на три основные зоны: голова (умственная зона), верхний торс (эмоциональная и духовная), нижний торс (жизненная и физическая) и отметил, что «каждое движение определяется тем, в какой зоне оно рождается».

На рубеже XIX–XX вв. формируется направление гимнастики, связанное с именем **Жоржа Демени** (1850–1917). Его система физических упражнений была основана на ведущем значении ритма и гармонии движений, ритмичном чередовании расслабления и напряжения мышц. Гимнастика **Ж. Демени** базировалась на движениях свободной пластики. Под свободной пластикой понималось искусство изящных движений тела, соразмерности движений. Большое значение придавалось развитию ловкости и гибкости. Под этим подразумевалось умение выполнять движения, правильно напрягая необходимые группы мышц и расслабляя второстепенные. Автор особо подчеркивал необходимость непрерывного движения, закладывая этим основу метода поточного выполнения упражнений. Поточный, или непрерывный, способ выполнения упражнений характеризуется тем,

что упражнения выполняются без остановки, одно за другим, что значительно повышает интенсивность занятия в целом.

Большой вклад в развитие системы музыкально-ритмического воспитания внес швейцарский педагог и композитор, профессор Женевской консерватории, руководитель Института музыки и ритма **Эмиль Жак Далькроз** (1865–1950). Он считал, что главным в музыкально-ритмическом образовании должно быть воспитание творческой личности, развитие и воспитание чувств. Цель обучения, по его мнению, – в достижении гармонии в нравственном, физическом и интеллектуальном. Далькроз считал, что в основе всего лежит ритм, поэтому нужно в первую очередь развивать ритмическую культуру, ритмическое чувство. В отличие от Дельсарта, у которого законы движения вытекают из выразительности самого движения, у Далькроза движения в пространстве возможны только в соответствии с развитием способности к восприятию последовательности движения во времени. Для этого необходимо, во-первых, чтобы мышцы и нервная система были приучены к воспроизведению всякого ритмического движения; во-вторых, чтобы ухо было способно правильно воспринимать музыку, дающую импульс движению. Музыка в сочетании с движением составили основу его метода, названного «эвритмией». Впоследствии метод Далькроза был назван ритмической гимнастикой. Ритмическая гимнастика – это сочетание музыки с пластикой тела и жестов, «переливание звуков в человеческие движения». Любое интонационное, ладовое, динамическое изменение должно найти адекватное изменение в пластике. Человеческое тело использовалось как своеобразный инструмент, с помощью которого одновременно развивались ритмическое чувство, музыкальный слух, координация движений. Им выделены три направления музыкально-ритмического воспитания. *Первое* – это собственная ритмическая гимнастика: знакомясь с ритмическими, динамическими особенностями музыки, необходимо соединить слуховые представления с движением. Ритмическая гимнастика способствует развитию не только музыкального слуха, но и «мышечного чувства».

Второе направление – сольфеджио и воспитание слуха: сольфеджио в его системе – это развитие внутреннего слуха до абсолютного, умение «слышать» глазами и «видеть» ушами. *Третье* – музыкально-пластические импровизации. Импровизация в ритмической гимнастике имела значение метода музыкального воспитания. Важной частью метода музыкального воспитания Ж. Далькроз считал музыкально-пластическую импровизацию в ритмической гимнастике. «Ты сам – произведение искусства, открой искусство в самом себе, в своем теле» [5]. Он развивал идеи ритмической гимнастики в направлении творческого подхода: раскрепощения, получения свободы тела и духа, развития творческой фантазии. Ритмику Ж. Далькроз рассматривал как средство развития нервной системы, восприимчивости, свободы тела. Он всю жизнь искал в науке психофизиологическое подтверждение своего метода, постепенно подвел под свою систему музыкально-ритмического воспитания физиологическую основу: «чем чище, красивее движение, тем лучше деятельность мозга». Его педагогика переросла в первичную идею воспитания ритмичности в человеке и стала воспитанием с помощью ритма. В системе Далькроза сложились два уровня. Первый, элементарный, должен был пробудить эмоциональную отзывчивость на музыку, привить любовь к музицированию. На его основе предполагалось развивать массовое музыкальное воспитание. Второй уровень, более серьезный, должен был служить базой для профессионального музыкального образования.

Одним из ярких представителей поисков в области культуры движения была **Айседора Дункан** (1877–1927).

В творческих исканиях она опиралась на образцы древнегреческого пластического ис-

кусства, стремилась органически связать танец и музыку. Айседора отказалась от условных жестов и поз, пользовалась естественными выразительными движениями, балетный костюм (пачку, трико) заменила свободной туникой, танцевала без обуви («танец босоножек»). Дункан считала, что движения в танце обуславливаются «внутренним импульсом». «Не только всякий танец отражает некоторое душевное переживание, но и всякое душевное переживание можно выразить танцем» [2: 359–399]. Ее принципы нового танца в то время произвели эффект «разорвавшейся бомбы». А. Дункан долгое время работала в России, и после ее трагической гибели созданные танцевальные студии продолжали существовать и развиваться благодаря ее последователям.

После Октябрьской революции развитие танцевально-ритмического направления в России продолжало происходить в различных спортивно-танцевальных студиях, среди которых нельзя не упомянуть «Студию пластического движения» З.Д. Вербовой, студию Л.Н. Алексеевой, носившую название «Школа-лаборатория художественной гимнастики».

Особый интерес, на наш взгляд, представляет отечественная система музыкально-ритмического воспитания Л.Н. Алексеевой, которая оказала большое влияние на развитие искусства танца и пластики.

Л.Н. Алексеева (1890–1964) – известный деятель в области искусства движения, всю жизнь посвятила разработке и совершенствованию методики преподавания движения для взрослых и детей. Обладая огромной эрудицией, она учила не только движению, но и особому радостному мироощущению – ощущению свободы, красоты, значимости в этом мире.

В 1911 г. Л. Алексеева поступила в «Московские классы пластики», открытые Э.И. Рабенек, а по окончании этих курсов начала свою педагогическую и режиссерскую деятельность, создав «Студию гармонической гимнастики и танца». По мнению Л. Алексеевой, «...ничто не может так потрясти душу, как танец. Танец – это естественная форма движения, при которой происходит полное раскрепощение тела и духа, дающая осознание власти над движениями своего тела» [1]. Система музыкально-ритмического воспитания этого педагога имела отличительные черты: во-первых, подбор упражнений, отсутствие какого-либо акцента на усиленном развитии той или иной группы мышц; во-вторых, она отмечала, что «для привлекательности внешнего облика имеет значение и стиль выполнения движений» [1].

Таким образом, в XIX–XX вв. в мировой практике большое внимание уделялось проблеме художественно-эстетического воспитания личности. В ведущих педагогических теориях, как зарубежных, так и отечественных, отмечалось значение ритмики и образной хореографии в музыкально-ритмическом воспитании.

Системы музыкально-ритмического воспитания Л.Н. Алексеевой, Ф. Дельсарта, Ж. Демени, Ж. Далькроза, А. Дункан, очень популярные в начале XX в. во всем мире, имели большое значение для расширения представлений педагогов о музыкальном воспитании и его возможностях для формирования личности, дали жизнь многочисленным идеям ритмопластического воспитания и образования.

Библиографический список

Алексеева, Л.Н. Мысли о женской гимнастике / Л.Н. Алексеева. – М., 1955.

Волошин, М. О смысле танца / М. Волошин. – Л.: Наука, 1989.

Дункан, А. Моя жизнь / Айседора Дункан. – М.: Федерация, 1933.

Ершова, О. Пластико-хореографическое мастерство как актуальная проблема профессионального обучения будущих специалистов социально-культурной деятельности / О. Ершова. – М., 2000.

ВОСПИТАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

С наступлением XXI века проблема толерантности приобретает особую актуальность в связи с процессом глобализации и одновременным ростом этнического самосознания различных народов. В определенной мере сбывается печальный прогноз С. Хантингтона о перспективе масштабных конфликтов «не между социальными классами..., а между народами различной культурной идентификации» [5: 24].

Словарь иностранных слов трактует **толерантность** как терпение к чужим мнениям и верованиям. На сегодняшний день толерантность рассматривается в контексте таких понятий, как признание, принятие, понимание. Признание – это способность видеть в другом человеке именно другого как носителя других ценностей, другой логики мышления, других форм поведения. Принятие – это положительное отношение к таким отличиям. Понимание – умение видеть другого изнутри, способность взглянуть на его мир одновременно с двух точек зрения: своей собственной и его. Это и есть краткое описание задач, поставленных перед нами как преподавателями и нашими студентами. В процессе обучения иностранным языкам эти задачи обретают особый характер, поскольку речь идет об этнической толерантности.

Этническая толерантность (гр. *ethnos* – «род», «племя», «народ»; лат. *tolerantia* – «терпение», «снисхождение») для нас, вслед за Тавадовым, есть особая черта любого этноса, неотъемлемый элемент структуры этнического менталитета, ориентирующий на терпимость, признание легитимности «чужой правды», отсутствие или ослабление реакции на какой-либо неблагоприятный фактор в межэтнических отношениях [2: 516].

Принятая ЮНЕСКО «Декларация принципов толерантности» (1995) формулирует следующий смысл этнической толерантности: «уважение, принятие и понимание богатого многообразия культур нашего мира», «обязанность способствовать утверждению прав человека, плюрализма (в том числе культурного), демократии и правопорядка» вместо «снисхождения», «уступки», «потворства» людям другой этнической принадлежности.

Этническая принадлежность определяется рождением, культурным окружением, в которое попадает ребенок и которое имеет определенные стандарты поведения и самореализации личности. Пока ребенок находится в семье, этническая идентичность формируется стихийно, в процессе естественной социализации личности, и затем ее становление в полиэтническом мире идет на когнитивно-эмоциональном уровне.

На сегодняшний день возникает необходимость воспитания культуры толерантности с самых первых дней обучения. Для формирования этнической толерантности важна этническая осведомленность, которая включает в себя знания истории, обычаев, особенностей культуры и, в идеале, хорошее владение иностранным языком. На основе этих знаний формируются представления об этнодифференцирующих и этноинтегрирующих признаках. В этот момент особенно важно формирование позитивного отношения к своей этнической общности и чужой. Понятие «чужой» размывается прямо пропорционально количеству положительной информации, времени, отведенному на изучение особенностей, и

уровню владения языком.

Наличие негативного отношения к собственной этнической общности снижает привлекательность своей этнической группы. А негативное отношение к другой этнической группе ведет к тенденции развития крайних проявлений национализма. Поскольку и то и другое мешает развитию гуманистических качеств личности ребенка, родителям и учителям следует контролировать проявление собственного негативного отношения.

Проведя анализ литературных источников, мы с сожалением отмечаем, что имеющиеся в современной науке исследования пока не дают достаточного эмпирического материала для выработки теории развития этнической толерантности педагога [4].

Степень овладения нравственными представлениями, понятиями и языком у учащихся различна, что связано с общим развитием ребенка, его жизненным опытом. Можно утверждать, что реально связующим звеном между культурами являются билингвы. Общий язык, или языковая близость, обеспечивает понимание между этносами и способствует консолидации даже сознательно противопоставляемых этнических общностей в единое «мы». У многих билингвов этническая толерантность проявляется в виде так называемой бикультурной ориентации, которая отличается от жесткой этнически обусловленной идентичности. Это возможно, если в процессе воспитания формируется бикультурная компетентность, которая способствует эффективному функционированию индивида в полиэтническом окружении и к которой надо стремиться в процессе обучения иностранному языку.

Недостаточность опыта межэтнического общения и знаний о других этносах обуславливает, с одной стороны, меньшую предрасположенность к межэтническим контактам, а с другой – меньший интерес к собственной этнической идентичности. На этом незнании и снижении интереса может формироваться чувство национальной исключительности и враждебности к другим этническим общностям.

Традиции, обычаи и ритуалы – наиболее доступный предмет изучения культуры других народов и максимально результативный при условии восприятия информации на языке изучаемой культуры. На этом когнитивно-эмоциональном уровне овладение богатствами другой культуры возможно без ущерба для ценностей собственной. Причем при взаимодействии с представителями других культур личность получает социальную поддержку в виде одобрения толерантности к другому этносу. Адаптационный период выживания этой личности в другом этносе происходит в три этноцентристских этапа: 1) отрицание различий; 2) защита от различий; 3) минимизация различий.

В процессе **межкультурной трансформации** возможны три этнорелятивистских этапа: принятие различий, адаптация к культурным или групповым различиям, интеграция. Позицию индивида на высшем этапе личностного роста и сформированности этнической толерантности можно назвать, используя терминологию Беннета, конструктивной маргинальностью. Эта характеристика близка по значению понятию «посредник между культурами». Именно такие личности, как правило, свободно владеют иностранным языком, наиболее охотно проявляют себя в этнически интегрированном обществе, демонстрируют свою этническую толерантность, конструируют развивающиеся позитивные отношения между этносами.

Балансировка между разными культурами без обладания ценностями какой-либо из них может привести к внутренней дезорганизованности личности. Лингвисты Университета Северного Техаса (США) предложили специальный термин «cultural homelessness» (культурная бездомность) для описания уникального опыта и чувств, испытываемых представителем нескольких культур. «Культурно бездомные» личности могут наслаждаться-

ся более обширным и сильным репертуаром в когнитивном и социальном плане, однако сложности с переключением кода могут привести к эмоциональным и социальным замешательствам, в свою очередь, выражающимся в ненависти, недоверии, обвинении представителей разных этнических групп в собственных неудачах.

На наш взгляд, лучшим средством перехода от традиционной маргинальности – периферийного положения личности в обществе (как правило, свойственной изгоям и иммигрантам) – к маргинальности конструктивной является использование языка данного этноса. Именно в языке находят отражение общие знания людей, в нем опосредованно материализуется историческая память.

Следовательно, правильно организованный процесс обучения иностранным языкам способствует улучшению взаимопонимания с носителями изучаемого языка, укреплению солидарности и терпимости в отношении как между отдельными людьми, так и между этническими, социальными, культурными, религиозными и языковыми группами, а также нациями. Воспитание человека-космополита через обучение иностранным языкам представляется нам одной из основных задач современной педагогики, языкознания и культурологии.

Таким образом, при обучении иностранным языкам понятие «этническая толерантность» являет собой новую основу педагогического общения учителя и ученика, сущность которого сводится к таким принципам обучения, которые создают оптимальные условия для формирования у студентов и учащихся всех возрастных категорий культуры достоинства, самовыражения личности, исключают фактор боязни неправильного ответа. Толерантность в новом тысячелетии – способ выживания человечества, условие избежания межнациональных конфликтов и сохранения гармоничных отношений как в национальном обществе, так и на международной арене.

Библиографический список

- Паина, Л.И. Межэтническая интеграция – условия воспитания этнической толерантности / Л.И. Паина // Вестник ОГУ. – 2001. – № 2. – С. 41.
- Тавадов, Г.Т. Этнология: словарь-справочник / Г.Т. Тавадов. – М., 1998.
- Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе (2001–2008 гг.): Приказ Министерства образования 01.10.01 № 3250 // Вестник образования. – 2001. – № 20.
- Хакимов, Э.Р. Проблема изучения этнической толерантности педагогов в различных подходах / Э.Р. Хакимов. – <http://v3.udsu.ru/res/vuupsy>
- Хантингтон, С. Столкновение цивилизаций / С. Хантингтон. – М., 2003.
- Шпунтов, В.И. Этническая толерантность как феномен культуры / В.И. Шпунтов. – <http://pn.pglu.ru/index.php?module=subjects&func=viewpage&pageid=343>.
- Vivero, V.N. Existential Hazards of the Multicultural Individual: Defining and Understanding «Cultural Homelessness» / V.N. Vivero, S.R. Jenkins // Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology. – Volume 5. – Issue 1. – February 1999. – P. 6–26.

ДИАГНОСТИКА

В.И. Тесленко

МЕТОДИКА АНАЛИЗА И ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ТЕСТИРОВАНИЯ

Научно обоснованный тест – это метод, соответствующий установленным стандартам валидности и надежности. Качество педагогической информации о результатах тестирования оказывается зависимым от качества используемого для этого инструментария.

Результаты каждого тестирования необходимо приводить в определенную систему, делать анализ и проводить их обработку.

Выбор технологии обработки результатов выполнения теста определяется целями тестирования. Информация, содержащаяся в ответах, позволяет не только судить о результатах учения каждого из испытуемых, но и делать достаточно обоснованные выводы об особенностях процесса преподавания, о технологии обучения, провести диагностику и прогнозирование процесса обучения.

Выделяют две группы методов анализа заданий: экспертные и математические. Математические методы применяются после проведения тестирования на основании полученного эмпирического материала, поэтому о них речь пойдет ниже. Экспертные методы позволяют не только оценить, в какой степени они измеряют именно те знания, умения и навыки, для которых разрабатывается тест, но и оценить задания с точки зрения их формы. В основе экспертных методов лежит соотнесение содержания и форм заданий с требованиями, изложенными в спецификации. Задания, к которым ни один из экспертов не высказал замечаний, включаются в тест. Такие задания считаются объективными и корректно сформулированными. Остальные задания переформулируются или совсем убираются из теста. После разработки и проведения экспертного анализа заданий получается первый вариант теста. Чтобы повысить его качество, используются математические методы. Для применения этих методов нужны результаты экспериментального апробирования теста. Такое тестирование называют предварительным.

Если математической обработке подвергаются оценки, выраженные в баллах, по которым судят об эффективности педагогического процесса, то нельзя забывать, что они являются суммарным выражением знаний, умений и навыков, исключающим возможность выявления связей между преподавателем и испытуемыми во всем их многообразии.

При использовании математического метода обработки данных перед тестирующими встает вопрос о точности, достоверности педагогических выводов, вытекающих из математических формул. Это несет в себе большую долю относительности применительно к процессу обучения. Поэтому недопустимо неумелое, формальное использование математических методов.

Использование математической статистики, как показывают исследования, – одно из эффективных средств познания объективных законов обучения, воспитания и развития.

Диагностика

Оно оправданно и действенно только тогда, когда опирается на умелый и разносторонний качественный анализ, когда математические формулы представляют собой конкретное выражение качественных особенностей сформированности знаний, умений. Все это предполагает установление определенных отношений между показателями и факторными признаками, характеризующими различные стороны подготовки испытуемых. Знание функциональной зависимости между ними позволяет спрогнозировать уровень подготовки для каждого испытуемого.

Следует отметить, что человек как объект исследования слишком сложен в своих проявлениях, чтобы его поведение можно было уложить в определенные формулы, поэтому главное внимание уделяют исследованию статистических связей. Но в любом случае основой для выводов служит оценка достижений отдельных испытуемых. Поэтому остановимся вначале именно на этом.

Успешность работы с тестом означает выполнение его заданий. Поскольку тест есть система заданий, то предстоит сопоставить результаты выполнения различных заданий между собой.

При выполнении задания закрытой формы перед испытуемым встают две взаимосвязанные задачи: определить верные ответы (их может быть несколько) и найти ошибки в неверных ответах.

Дополнительные трудности испытуемому при распознавании верных ответов создает то, что их может быть несколько к одному заданию и они могут находиться в разных отношениях. Варианты ответов подбираются правдоподобными, ошибки в них замаскированы. Иногда обнаружение ошибки в ответе оказывается делом более сложным, чем узнавание верного (может быть, хорошо известного) ответа. При оценке сложности задания нельзя не учитывать трудностей распознавания ошибочных ответов.

При оценке результатов выполнения заданий испытуемыми перед составителем теста встает целый ряд проблем. Нет проблем только в том случае, если ответ абсолютно совпадает с правильным эталонным ответом. Как поступать, если определены не все верные ответы? Решение может быть различным: если эти верные ответы равноправны, то можно считать задание выполненным, например, когда найден хоть один правильный ответ; если ответы находятся в отношении дополнения друг друга и только вместе дают законченный, полный ответ, то составителю предстоит определить свое отношение к каждому из конкретных случаев и отобразить это в специально составленной эталонной таблице ответов к тесту, о которой речь пойдет ниже.

Иногда испытуемый наряду с правильными ответами может отобрать ошибочные. Как оценить в этом случае выполнение задания? По-видимому, следует учитывать характер допущенной ошибки. Самое простое было бы считать в любом подобном случае задание невыполненным. Но ведь ошибка ошибке рознь. Они могут носить второстепенный характер, не иметь принципиального значения с точки зрения основных целей измерения. В то же время не учитывать ошибку нельзя. Было бы справедливо при наличии незначительных ошибок считать задание выполненным, но оценку испытуемому снизить.

Ошибки, содержащиеся в ответах к заданию, могут носить существенный характер, свидетельствуя о наличии пробелов у испытуемого в контролируемом учебном материале. Наличие такого рода ошибок является основанием для того, чтобы считать задание невыполненным или же оценку значительно понизить. Ответы теста могут содержать и грубые ошибки как свидетельство явного непонимания испытуемым сущности контролируемого. В этом случае задание считается безусловно невыполненным.

Такой подход к ошибкам в ответах испытуемых сильно осложняет обработку результатов тестирования, и его можно реализовать только в том случае, если процесс обработки

результатов происходит при помощи компьютера.

Рассмотрим сначала простой способ оценки теста по результатам выполнения его заданий.

В качестве критерия оценки результата выполнения теста может быть выбрано число правильно выполненных заданий (n_+). Для того чтобы можно было сопоставлять результаты работы с тестами, включающими в себя различное число заданий (n), за достижение испытуемого (D) принимается:

$$D_i = (n_+) / n.$$

Что означает этот результат? Плохо это или хорошо? Необходимо интерпретировать результаты тестирования. В настоящее время существуют два основных подхода к интерпретации результатов.

Нормативно-ориентированный подход (по-английски norm-referenced) позволяет сравнивать учебные достижения отдельных учащихся друг с другом. *Критериально-ориентированный подход* (по-английски criterion-referenced) позволяет оценивать, в какой степени учащиеся овладели необходимым учебным материалом.

Подход к интерпретации тестового балла является основным критерием для разделения тестов на критериально- и нормативно-ориентированные, различающиеся по методам конструирования и особенностям применения.

Результаты выполнения различных тестов следует оценивать в зависимости от их

$$CT = \sum_{i=1}^n C3i / n$$

сложности, а при помощи специальной нормировочной таблицы (табл. 1) можно сравнить итоги выполнения тестов различной сложности.

Дадим пояснения к нормировочной таблице. При репродуктивном тесте (ТР) испытуемому для получения отметки «5» необходимо иметь достижение не менее 0,9, т. е. правильно выполнить не менее 90 % всех заданий теста. Отметка «4» ставится при достижении не менее 0,7 и т. д. Если же выполняется тест повышенной сложности (ТП), то при таком же достижении 0,7 испытуемый получит оценку «5» и т. д. Нормировочную таблицу несложно продолжить для информационного и творческого тестов.

Таблица 1

Оценка результатов выполнения тестов различной сложности

$D=(n_+)/n$	1	0,9	0,8	0,7	0,6	0,5	0,4	0,3	0,2	0,1	0
ТР $1,3 < CT < 1,6$	«5»		«4»		«3»		«2»		«1»		
ТБ $1,7 < CT \leq 2,4$	«5»			«4»		«3»		«2»		«1»	
ТП $2,2 < CT \leq 2,4$	«5»				«4»		«3»		«2»		

Следует отметить, что система оценивания испытуемых по результатам тестирования содержит максимальное количество стереотипов, домыслов и ошибок. Одни считают, что отличную оценку можно ставить только в том случае, когда испытуемый справился со всеми заданиями. Другие – для получения положительной оценки достаточно ответить более чем на половину заданий в тесте. Среди рекомендаций можно встретить и такие, когда вопрос оценивания целиком перекладывается на пользователя.

Диагностика

В этой связи следует отметить, что педагогические тесты имеют основания для сравнения. Для критериально-ориентированных тестов – это полученный на основе экспертных оценок критерий значимости, превысив который, как считается, тестируемый справился, готов, прошел и т. д., в зависимости от целей тестирования. Для нормативно-ориентированных тестов основанием для сравнения служат статистические нормы.

Тестовые нормы представляют собой установленные на базе репрезентативной выборки эмпирические усредненные количественные данные о результатах выполнения теста, полученные в стандартных условиях. Выделяют следующие нормы по широте охвата испытуемых:

- универсальные (устанавливаются для широкого контингента людей);
- национальные;
- региональные;
- локальные.

Нормирование дает качественный способ корректного сравнения оценок, полученных в результате изменения различных тестов и выставления оценок в школьных баллах.

Следует признать более эффективным использование для оценки результатов тестирования не пятибалльной, а двенадцатибалльной шкалы.

Так можно сравнивать между собой уровни подготовленности испытуемых, выполнявших один и тот же вариант по определенной теме, но сравнивать эти результаты с результатами участников тестирования, решавших другие варианты тестов по этой теме, нельзя. Для одного и того же количества верно решенных заданий соответствующие интервалы тестовых баллов для разных вариантов тестов будут различны.

Для того чтобы иметь возможность сравнивать между собой все оценки уровней подготовленности испытуемых и все оценки сложности тестовых заданий, необходимо все шкалы привести к единой для всех вариантов шкале.

Для сопоставления результатов тестирования учащихся по разным вариантам теста в пределах определенной темы учебного предмета необходимо наличие перекрытия вариантов, то есть различные варианты должны иметь определенную часть общих заданий. Такие задания называют узловыми, или якорными. Здесь в качестве единой шкалы в самом простом случае можно выбрать шкалу параметров какого-либо из вариантов или промежуточную шкалу, началом которой является среднее арифметическое значение оценок трудностей общих заданий.

Методика оценки результатов тестирования складывается из следующих этапов.

1. Для выбранного теста составляется эталонная таблица.

Приведем фрагмент подобной таблицы и дадим к ней необходимые пояснения.

Таблица 2

Эталонная таблица ответов к тесту

Задания	1	2	3	4	...	N
а			а	а		
б	б	б		б		
в			в	в		
г	г					
СЗ	1,5	2	2,5	3		

$$CT = \sum_{i=1}^n CZ_i / n$$

В задании 1 два равноправных ответа – «б» и «г». Задание репродуктивного характера ($CZ=1,5$) будет считаться выполненным, если указан хотя бы один из верных ответов.

В задании 2 верный ответ «б» и его сложность 2 (базовый уровень).

Задание 3 считается выполненным только в том случае, если выбраны оба ответа «а» и «в». Сложность задания повышенная – 2,5. Фигурная скобка указывает на то, что должны быть определены обязательно оба верных ответа.

В задании 4 – три верных ответа, прямые скобки указывают на то, что при выборе испытуемым любых двух задание считается выполненным. Это задание творческого характера ($CZ = 3$).

По сложности теста (СТ) определяется его характер. Он может быть репродуктивным, базовым, творческим и т. п. Отсюда становится ясным, какая часть нормировочной таблицы оценок (табл. 1) должна быть использована при выставлении окончательных отметок испытуемым.

2. Для анализа результатов с целью диагностики составляется аспектная таблица оценки результатов тестирования (табл. 3).

Таблица 3

Аспектная таблица оценки результатов тестирования
(тест по теме: Скорость движения тела)

Аспекты тестирования	Задания	Общее число заданий
1. Цели введения понятия	1, 2, 7	3
2. Определение понятия	2, 3, 4, 9, 10, 12	6
3. Специфические особенности понятия «скорость»	5, 6, 7, 12	4
4. Применение понятия	4, 8, 9, 10, 11, 12	6

Сравнивая число верно выполненных заданий испытуемыми, по аспекту тестирования можно определить его аспектное достижение (DA_i) и по нормировочной таблице (табл. 1) выставить отметку, более того, сделать определенные выводы диагностического характера. Следует обратить внимание на то, что выполнение отдельных заданий теста может быть одновременно связано с несколькими из выделенных аспектов контроля.

3. Оценка эффективности технологии или методики обучения.

Одним из критериев, позволяющих оценить технологию или методику обучения, является достижение группы испытуемых, под которым подразумевается среднее достижение испытуемых в группе:

$$DG = \sum D_i / n$$

где n – число испытуемых в группе.

Как и для отдельного испытуемого, достижения, относящиеся ко всей группе, могут быть представлены в виде отметки, учитывающей сложность теста, с которым работала группа испытуемых. Для этого следует воспользоваться нормировочной таблицей (табл. 1).

Диагностика

Перечислим этапы применения педагогического теста и анализа результатов тестирования.

В распоряжении преподавателя имеется некоторый тест, к которому составлены аспектная таблица (табл. 3), эталонная таблица ответов (табл. 2) и определена сложность теста. Кроме того, имеется нормировочная таблица оценок (табл. 1).

Каждый из испытуемых, выполняя тест, заполняет стандартную рабочую таблицу ответов на задания теста (табл. 4).

Испытуемому предстоит проставить к каждому из заданий теста буквы, относящиеся к правильным ответам. Результаты тестирования, представленные испытуемыми в такой форме, очень удобны для сопоставления с эталонной таблицей ответов к тесту. В результате этого сопоставления при минимальных затратах времени оценивается достижение каждого из испытуемых и по нормировочной таблице выставляются оценки.

Таблица 4

Стандартная рабочая таблица ответов

Ф.И.О., группа	Задания теста № ...	1	2	3	...	n	n ₊	$D = \frac{n^+}{n}$
Ответы	а							
	б							
	в							
	г							
Отказ								

Вычисляется достижение всей группы тестируемых (или отдельных групп) по формуле:

$$ДГ = \frac{\sum_{i=1}^n D_i}{n},$$

где n – число испытуемых.

Сравнительно много времени потребуется для проведения диагностики. С помощью аспектной таблицы оценки результатов для каждого из испытуемых (табл. 3) находится аспектное достижение $ДА_j$, на основании которого выставляются отметки по каждому из аспектов тестирования ($ОА_j$):

$$ДА_j = \frac{(n^+)_A}{n_A}.$$

Суммируя эти отметки для всей группы тестируемых, можно сделать выводы об эффективности выбранной технологии обучения.

Наибольшую ценность для проведения диагностики результатов обучения по использовавшейся технологии представляет таблица, в которой сведены ответы всей группы испытуемых по каждому из заданий теста (табл. 5). Данная таблица приводится в качестве примера.

Таблица 5

Распределение ответов группы испытуемых по заданиям теста

Задания	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Число ответов												
а	13	2	29	21	40	60	26	8	3	25	58	61
б	56	59	44	13	34	19	62	16	45	15	5	40
в	33	9	21	59	28	30	43	32	10	5	3	56
г	7	2	40	8	2	4	31	52	20	25	10	0
Отказ	1	1										
Верные ответы	24	59	26	18	44	21	30	11	43	25	8	44

Общее число испытуемых: N=69.

Анализ приведенной выше таблицы дает возможность установить наиболее распро-

траненные ошибки испытуемых по выделенным аспектам тестирования, сделать обоснованные выводы о причинах их появления.

Какое бы число подобных факторов не влияло на конкретные случаи, общая закономерность обязательно проявит себя. С учетом других факторов результаты обработки собранных данных (табл. 4, 5) помогут только в конечном итоге сделать обоснованные выводы об эффективности той или иной технологии или методики обучения, так как сложный многогранный характер обучения не позволяет делать однозначные утверждения относительно его результатов при планировании этого процесса. О результатах можно говорить как о вероятных, возможных. Есть все основания рассматривать результат обучения как вероятностный процесс.

Центр тестирования Минобразования и науки РФ для оценки уровня подготовленности выпускников школ использует тесты, состоящие из нескольких вариантов. Процесс вычисления тестовых баллов участников тестирования состоит из двух этапов.

Первый этап заключается в оценивании параметров заданий и уровней подготовленности участников тестирования по каждому из вариантов в отдельности.

Например, вариант теста, состоящий из n заданий, был предложен N участникам тестирования. Ответ тестируемого на каждое задание оценивается по дихотомному принципу, то есть за верный ответ ставится единица, а за неверный – ноль, причем за пропущенные задания также ставится ноль.

Матрица тестовых результатов имеет размерности $N \times n$, где на пересечении i -й строки и j -го столбца ($i \in [1..N]$, $j \in [1..n]$) стоит результат (то есть ноль или единица) выполнения i -м участником тестирования j -го задания. Как правило, число строк в матрице ответов во много раз превышает число столбцов.

Используя полученную матрицу тестовых результатов, вычисляют оценки параметров заданий варианта теста и оценки уровня подготовленности участников тестирования, решающих данный вариант.

Один из возможных подходов к решению данной задачи состоит в применении метода наибольшего правдоподобия. Кратко данный метод изложен в работе В.В. Овчинникова [1].

После завершения первого этапа, уровень подготовленности каждого участника тестирования характеризуется некоторым числом. Но проблема заключается в том, что эти числа для участников тестирования, решавших разные варианты, находятся на разных шкалах. Можно сравнивать между собой уровни подготовленности участников тестирования, выполняющих один и тот же вариант, но сравнивать эти результаты с результатами испытуемых, решавших другие варианты, не представляется возможным. Аналогичная ситуация происходит и с оценками параметров тестовых заданий.

Для каждого из вариантов теста существует своя шкала, на которой располагаются оценки параметров заданий, и сравнивать оценки параметров заданий из разных вариантов считается некорректным.

Сравнивать между собой все оценки уровней подготовленности испытуемых и все оценки параметров заданий можно лишь при условии приведения получившихся шкал к одной, единой для всех вариантов шкале.

Второй этап вычисления тестовых баллов заключается в нанесении полученных оценок параметров участников и заданий на единую для всех вариантов шкалу и преобразовании получившейся шкалы в столбальную. При этом результаты тестирования, определенные по каждому варианту теста, приводятся в сопоставимый вид с учетом свойств каждого варианта теста. В связи с этим возникают вопросы:

Что выбрать в качестве единой шкалы?

Как нанести оценки всех параметров на единую шкалу?

В качестве единой шкалы можно выбрать или шкалу параметров какого-либо из вариантов, или промежуточную вспомогательную шкалу. Полученные единые шкалы преобразуются в стобалльную. Делается это следующим образом. На единой шкале результатов вычисляются среднее значение уровня подготовленности испытуемых и соответствующее среднее квадратичное отклонение. После этого уровень подготовленности каждого участника

тестирования
($i = 1, \dots, N$) преобразовывается в окончательный тестовый балл B_i по формуле:

$$B_i = 50 + \gamma \cdot \frac{\theta_i - \bar{\theta}}{\sigma}, \text{ где}$$

γ – определяется исходя из того, что значения B_i должны находиться в промежутке от 0 до 100;

θ_i – уровень подготовленности i -участника;

$\bar{\theta}$ – среднее значение уровня подготовленности участников тестирования, вычисленного по формуле:

$$\bar{\theta} = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^N \theta_i, \text{ где}$$

N – общее число испытуемых.

Вычисление тестового балла по указанной формуле производится только для тех испытуемых, которые верно выполнили часть заданий теста. Участникам тестирования, верно выполнившим все задания без каких-либо вычислений ставится максимальный тестовый балл, то есть 100, участникам тестирования, не решившим верно ни одного задания, ставится минимальный балл.

Для установления достоверности полученных результатов вычисляют также определенные статистические показатели.

1. *Дисперсия каждого задания.* Это произведение доли правильных ответов (p_j) и доли неправильных ответов (g_j) в каждом столбце по каждому отдельному заданию. Извлечение корня из значения $p_j g_j$ дает стандартное отклонение результатов испытуемых по каждому заданию. Эта величина является показателем рассеивания от их средней величины.

2. *Средняя арифметическая величина* – \bar{x} . Является обобщающей по всему тесту. Выражая одним числом определенную совокупность, она как бы ослабляет влияние случайных индивидуальных отклонений. В простейшем случае этот показатель вычисляется путем сложения всех полученных индивидуальных баллов и деления суммы на число испытуемых:

$$\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^N x_i}{N}, \text{ где}$$

\sum – знак суммирования;

x_i – индивидуальный балл каждого испытуемого;

N – число испытуемых.

По этой формуле вычисляется так называемая простая средняя арифметическая вели-

чина, применяющаяся в тех случаях, когда имеется небольшое число испытуемых.

При большом числе тестируемых прибегают к вычислению взвешенной средней арифметической величины. С этой целью результаты тестирования упорядочиваются по строкам (по всей совокупности заданий) и по столбцам (по каждому отдельному заданию) по принципу «от больших значений (количество правильных ответов) к меньшим», или наоборот. Таким образом получают вариационный ряд, который представляет собой ряд вариант и их частот.

Для упрощения числовых операций весь ряд разбивается на группы в зависимости от количества выполненных заданий. После разбивки вариант в каждой группе определяется срединная варианта « V_c », для каждой из которых проставляется число испытуемых, выполнивших задания. Примеры этих операций приведены в таблице 6.

В таблице 6 графы 1 и 3 представляют собой вариационные ряды, которые можно изобразить графически для дальнейшего анализа результатов тестирования. Применяется несколько способов графического изображения вариационных рядов в зависимости от их вида и поставленной задачи.

Для нашего случая (табл. 6) строится соответствующий полигон: на оси абсцисс прямоугольной системы координат откладываются интервалы значений баллов, полученных испытуемыми, а на оси ординат – число испытуемых, соответствующих этим интервалам.

Из полигона можно получить гистограмму того же распределения, если на оси абсцисс прямоугольной системы координат отложить интервалы значений баллов и на них, как на основаниях, построить прямоугольники с высотами, пропорциональными числу испытуемых в этих интервалах.

Взвешенная средняя арифметическая величина вычисляется по формуле:

$$\bar{X} = \frac{\sum V_c \cdot N}{N} = \frac{811,75}{96} \approx 8,46$$

Таблица 6

**Результаты тестирования, упорядоченные по строкам
и по столбцам по принципу распределения больших значений
(количество правильных ответов) к меньшим**

Количество баллов	Середина интервала, V_c	Число испытуемых, N	$V_c \cdot N$	$V_c - \bar{x} = d$	d^2	$d^2 N$
0–2	1	3	3,0	–7,46	55,65	166,95
3–4	3,5	5	17,5	–4,96	22,80	114,00
5–6	5,5	8	30,25	–2,96	8,76	70,08
7–8	7,5	14	105,0	–0,96	0,92	12,88
9–10	9,5	27	256,5	1,04	1,08	29,16
11–12	11,5	25	287,5	3,04	9,24	231,00
13–14	13,5	7	94,5	5,04	25,40	177,80
15–16	15,5	5	77,5	7,04	49,56	247,80
17–18	17,5	2	35,0	9,04	8,17	16,34
		96	811,75			1066,01

Полученная величина позволяет сравнивать и оценивать группы испытуемых в целом. Однако для характеристики группы испытуемых только этой величины недостаточно, так как размер колебаний вариант, из которых она складывается, может быть различным. Поэтому в характеристику группы испытуемых необходимо ввести такой показатель, который давал бы представление о величине колебаний вариант около их средней величины. Целесообразно каждую вычисленную среднюю арифметическую дополнять соответствующим данному распределению средним квадратическим отклонением.

3. *Среднее квадратическое отклонение.* Этот статистический параметр называется еще стандартным отклонением, или просто стандартом. Условное обозначение его – σ . Величина среднего квадратического отклонения является показателем рассеивания (т. е. отклонений вариант, которые получены в исследовании, от их средней величины) и призвана дополнять характеристику группы испытуемых.

Пример вычисления этого параметра приведен в таблице 6. Среднее квадратическое отклонение вычисляется по формуле:

$$\sigma = \pm \sqrt{\frac{\sum d^2 N}{N}} = \pm \sqrt{\frac{1066,01}{96}} \approx \pm 3,33$$

При малом числе испытуемых среднее квадратическое отклонение рекомендуется вычислять по следующей формуле:

$$\sigma = \pm \sqrt{\frac{\sum d^2 N}{N - 1}}$$

Закон нормального распределения говорит, что подавляющее большинство значений в однородной группе вариант встречается в интервале, расположенном около средней арифметической величины. При нормальном распределении варианты расположены в определенных границах. Например, в границах $\bar{x} \pm 3\sigma$ расположено 99,7 % всех вариант признака.

Величина стандартного отклонения (σ) служит также средством оценки характера распределения результатов тестирования. Для этого величину средней арифметической (\bar{x}) соотносят со значением σ , взятым три раза. Если \bar{x} примерно равняется произведению 3σ , то это является одним из признаков распределения, близкого к нормальному.

Рассматривается и другое мнение. «Применение тестов, сконструированных в соответствии с традиционным критерием, согласно которому “хороший” тест должен давать «нормальное» (то есть гауссово) распределение, имеет еще и побочный результат. Он состоит в том, что такие тесты крайне неэффективны для оценки качества системы образования в целом или какой-либо его части (подсистемы) с точки зрения достижения стоящих перед ней важных целей» [2].

4. *Средняя ошибка среднего арифметического.* Вычисление средней ошибки среднего арифметического производится по формуле:

$$m = \pm \frac{\sigma}{\sqrt{N}}, \text{ где}$$

m – средняя ошибка среднего арифметического;

σ – среднее квадратическое отклонение;

N – число испытуемых.

Для приведенного примера (табл. 6) величина средней ошибки среднего арифметического будет равна:

$$m = \pm \frac{3,33}{\sqrt{96}} \approx \pm 0,34$$

Следовательно, $(\bar{x} \pm m) = (8,46 \pm 0,34)$. Это означает, что полученная средняя арифметическая величина ($\bar{x}=8,46$) может иметь значение от 8,12 ($8,46 - 0,34 = 8,12$) до 8,80 ($8,46 + 0,34 = 8,80$).

Средняя ошибка показывает отличие среднего арифметического, полученного на выборочной совокупности (в нашем примере на 96 испытуемых), от истинной средней арифметической величины.

Следует отметить, что если тест предназначается для более узкого использования (в одном классе, группе), то процесс разработки теста упрощается. Не проводится предварительное тестирование, а в тест включается большое количество заданий, из которого после анализа исключаются неудачные. Такой тест совершенствуется из года в год.

Применение компьютерной технологии в практике педагогического тестирования не только значительно облегчает этот процесс и позволяет гибко, но с единых позиций подходить к формированию тестов и оценке получаемых результатов, но и обеспечивает обоснованный, точный, надежный диагноз подготовки испытуемого.

Тестирование может быть основано на работе испытуемых как с тестом на печатной основе, так и с компьютером. Современные средства программирования позволяют создавать достаточно универсальные компьютерные тесты многоцелевого назначения.

Известно, что в процессе тестирования можно выделить ряд основных этапов:

- 1) ознакомление испытуемых с содержанием заданий теста;
- 2) выполнение испытуемыми заданий и оформление результатов;
- 3) обработка результатов тестирования;
- 4) обсуждение с испытуемыми результатов тестирования с целью внесения корректив в

процесс обучения.

Поэтому в организации тестирования могут и должны найти свое место компьютеры. Более того, весь процесс тестирования может быть построен на основе применения компьютеров, широкого использования их дидактических возможностей.

Во-первых, использование компьютера для ознакомления испытуемого с содержанием теста имеет целый ряд преимуществ по сравнению с применением для этой цели печатных форм. Компьютер как бы оживляет содержание заданий теста, показывая рассматриваемые в них ситуации в динамике, развитии. Испытуемые «видят» движения тел, происходящие изменения в их состояниях. Более того, на экране дисплея могут моделироваться не только процессы, но и физические измерения, эксперимент. Испытуемый, проводя «измерения» на экране дисплея, самостоятельно находит исходные данные для выполнения задания. При этом, как и в реальных условиях измерений, могут обсуждаться вопросы расчета погрешностей в проводимых измерениях, проводится учет вводимых упрощений. Практически ЭВМ применяется как средство наглядности.

Во-вторых, компьютер может использоваться при выполнении заданий теста. Речь идет об использовании компьютера не только для выполнения необходимых вычислений или как средства оформления результатов, но и как средства решения, например, определенных педагогических ситуаций.

В-третьих, незаменимы компьютеры и в статистической обработке результатов тестирования. Результаты массового выполнения теста содержат огромную по объему информацию не только о достижениях в учении каждого из испытуемых, но и об эффективности тех технологий, по которым велось обучение. Детальный анализ результатов тестирования позволяет объективно диагностировать учебный процесс и результаты обучения, вскрывая сильные и слабые стороны в учении конкретных испытуемых, а также высказывать достаточно обоснованно причины пробелов в обучении. Вся сложность извлечения этой полезнейшей информации связана с необходимостью выполнения такого значительного числа операций, что без компьютера не обойтись.

Говоря о ближайшем будущем применения компьютера в контроле процесса обучения, следует упомянуть о возможности создания программ тестирования, адаптированных к индивидуальным особенностям испытуемых. Основной целью адаптивного тестирования является повышение точности измерения достижений испытуемых в условиях сокращения времени тестирования и выделения определенного числа заданий. В отличие от традиционного подхода к организации тестового контроля достижений, где один и тот же набор заданий используется для измерения достижений различных испытуемых, в адаптивном контроле тестирование осуществляется путем подбора оптимальных по трудности тестовых заданий. Имея такой банк заданий, с помощью компьютера можно подбирать оптимальные задания и предъявлять их индивидуально каждому испытуемому. Такие программы можно отнести к гибким, предоставляя испытуемому право выбора теста любого уровня сложности.

Гибкие программы тестирования (ГТ) содержат системы заданий, в которых характер каждого последующего задания зависит от результата выполнения испытуемым предыдущего. В зависимости от индивидуальных результатов испытуемого варьируется не только характер, но и число заданий. Реализация такого рода программ возможна только в форме компьютерного тестирования, диалога «компьютер – испытуемый».

Остановимся на особенностях компьютерной технологии обработки результатов тестирования. Наличие компьютера позволяет выдвинуть ряд дополнительных требований к технологии обработки результатов выполнения теста, обеспечивающих более объектив-

Диагностика

ную их оценку и позволяющих получить дополнительную информацию диагностического характера.

Вспомним предложенную ранее технологию обработки результатов. В качестве основного критерия оценки достижения испытуемого выбрано отношение числа правильно выполненных заданий теста к общему числу заданий в тесте: $D = (n_+) / n$. Этот критерий имеет определенные недостатки. Первый из них связан с тем, что задания в тесте могут быть различной сложности. При подсчете общего числа правильно выполненных заданий (n_+) не учитывалось, какие именно задания выполнены верно, какова их сложность. Вторым: было принято правило – включение испытуемым в число верных ответов хотя бы одного ошибочного, независимо от того, определены ли верно правильные ответы, служит основанием считать задание невыполненным. Иными словами, не учитывается характер ошибок, допущенных испытуемыми, а ошибки могут быть грубыми, более или менее существенными и незначительными.

В компьютер вводится эталонная таблица ответов, несколько отличная от предложенной ранее таблицы 2. В ней каждому из ответов к заданию теста можно приписывать число в соответствии со следующими правилами: 1) верным ответам – положительное, неверным – отрицательное или нуль; 2) сумма оценок положительных ответов совпадает с оценкой сложности всего задания; 3) более сложному ответу приписывается большее число; 4) выбор ответа, помеченного нулем, является свидетельством грубой ошибки, и в этом случае задание считается невыполненным; 5) оценка выполнения испытуемым задания находится как сумма положительных и отрицательных оценок выбранных им ответов к заданию.

Приведем для примера фрагмент эталонной таблицы оценок (табл. 7).

Сумма сложностей всех заданий теста: $\Sigma CЗ = 28$. Это максимальное число, которое может получить испытуемый при работе с 12-ю заданиями теста. Таким образом, сложность теста (как средняя сложность его задания) определяется:

$$CT = \sum_{i=1}^n CЗ_i / n = 28/12 = 2,3$$

Таблица 7

Эталонная таблица ответов к тесту

Задания Ответы	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
а	0	0	0,5	1	1,5	0	0	0	0	0,5	1	0
б	1	2	-1	1,5	1	1	2	1	2,5	0,5	0	0
в	1	0	1	0,5	0	1,5	0	0	1	0,5	1	2
г	0	0	1	-1	0	0	0	3	0	0,5	0	0
СЗ	2	2	2,5	3	2,5	2,5	2	3	2,5	2	2	2

Это тест повышенной сложности (ТП), поэтому в компьютер вводится нормировочная таблица оценок (табл. 8).

Нормировочная таблица оценок результатов тестирования

Отметки	«5»	«4»	«3»	«2»
Верхняя граница достижений (ВГД)	1,00	0,69	0,49	0,29
Нижняя граница достижений	0,70	0,50	0,30	0,00

Для диагностики результатов тестирования в компьютер вводится эталонная аспектная таблица ответов (табл. 9).

Максимальная оценка аспекта может быть получена как сумма сложностей заданий, в которых проверяется рассматриваемый аспект. Для первого аспекта его максимально возможная оценка ($ОМА_1$):

$$ОМА_1 = 2 + 2 + 2,5 + 3 + 2,5 = 12.$$

Результаты работы с тестом каждый из испытуемых вводит в специальную таблицу (табл. 10).

Эталонная аспектная таблица ответов

№ п/п	Аспекты тестирования	Задания по аспектам	Максимально возможная оценка
1	Прямолинейность распространения света. Тень, полутьма и т. д.	1, 2, 3, 4, 5	12

На основании сравнения таблицы ответов каждого из испытуемых с эталонной, аспектной эталонной и нормировочной таблицами компьютер позволяет получить результаты тестирования для каждого из испытуемых: достижение (Д) и соответствующую отметку (0); достижения и оценки испытуемого по каждому из аспектов тестирования (ДА_і и ОА_і) (табл. 11).

Сопоставляя результаты отдельных групп испытуемых с помощью компьютера, получаем данные, позволяющие сделать определенные выводы об эффективности той технологии, по которой велось обучение испытуемых в группе: достижение группы в целом (ДГ) как среднее достижение испытуемого:

$$ДГ = \frac{\sum_{i=1}^N Д_i}{N}, \text{ где}$$

N – число испытуемых в группе; соответствующую отметку группы (ОГ) по нормировочной шкале; аспектные достижения группы (ДГА) и отметки (ГА) (табл. 12).

Ответы испытуемого

Задания	Ответы											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
а			1					1	1		1	
б	1	1	1		1	1	1			1		
в	1			1		1				1	1	1
г										1	1	
Отказ												

Кроме того, компьютер позволяет получить и таблицу распределения выбора ответов всей группы испытуемых по каждому заданию теста (табл. 5).

Таблица 11

Результаты работы испытуемых с тестом

№ п/п	Ф.И.О.	Достижение, Д	Отметка, О	Аспектные достижения и отметки		
				1	2	3
				ДА ₁ (ОА) ₁	ДА ₂ (ОА) ₂	ДА ₃ (ОА) ₃
1	Цветков Н. и т. д.	0,45	3	0,54 (4)	0,47 (3)	0,35 (3)

Таблица 12

Результаты работы группы испытуемых с тестом

№ п/п	Группа	ДГ	ОГ	Аспектные достижения группы, отметки		
				1	2	3
1	17 и т. д.	0,37 ...	3 ...	0,48 (3) ...	0,35 (3) ...	0,27 (2) ...

Компьютер позволяет получить среднее отклонение достижений испытуемых от достижения группы:

$$\Delta ДГ = \frac{\sum (Д - ДГ_i)}{n}$$

Таким образом, компьютерная обработка в результате тестирования отличается от других видов тем, что:

контроль и диагностика достижений испытуемых происходят без вмешательства преподавателя; тем самым обеспечивается объективная оценка достижений;

можно получить дополнительную информацию диагностического характера об испытуемом;

требуется разработки специальных приемов регистрации наблюдаемых явлений и фактов;

позволяет фиксировать достижения испытуемых в данный момент времени;

можно оперативно проводить статистическую обработку результатов тестирования.

В заключение хотелось бы отметить, что эффективность тестирования зависит не только от качества тестов, но и от методов сравнения тестовых результатов. Объем информации о том или ином полученном балле заметно возрастает, если известны среднее арифметическое значение и стандартное отклонение. Соотношение полученного тестового балла с этими статистическими показателями позволяет уточнить место, занимаемое тем или иным испытуемым в ряду других. Использование математической статистики в педагогических исследованиях не самоцель, а одно из эффективных средств познания объективных законов обучения и воспитания.

Библиографический список

Овчинников, В.В. Оценивание учебных достижений учащихся при проведении централизованного тестирования. – М.: Центр тестирования МО РФ, 2001. – 27 с.

Равен, Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы : пер. с англ. / Джон Равен. – М.: Когито-Центр, 1999. – 144 с.

**НАУЧНО–МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ
К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ВХОДНОЙ ДИАГНОСТИКИ ПРОФЕССИ-
ОНАЛЬНО–ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ I КУРСА
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

Необходимость определения научно-методических подходов к осуществлению входной диагностики профессионально-педагогической компетентности студентов I курса педагогического вуза обусловлена теми объективными противоречиями, которые присущи высшему образованию в целом: между, с одной стороны, возрастающими требованиями общества к нравственности и интеллекту человека, его способности к проектированию, прогнозированию и будущетворению (что проявляется в системе современных требований к уровню профессионализма, общей культуры и нравственности членов общества, получающих образование, и особенно высшее) и, с другой – фактическим уровнем образования и развития выпускников образовательных учреждений. А он, этот фактический уровень, как справедливо отмечает Н.А. Селезнева, часто оказывается ниже современных требований, что усиливает тенденции роста общей и функциональной неграмотности населения, опасность духовного и интеллектуального обнищания общества [3].

Таким образом, особую значимость в настоящее время приобретает качество педагогического образования, так как от него зависит готовность нового поколения учителей ставить адекватные педагогические задачи и находить пути их решения в образовательном процессе.

Фактически речь идет о формировании у учителя уже на этапе его профессиональной подготовки широкого спектра компетенций и компетентностей, включающего как специальные (в сфере конкретной научной деятельности), так и надпредметные компетентности, представляющие собой интегративную характеристику личности, помогающие ей решать комплекс задач, возникающих в профессиональной, в широко понимаемой социальной деятельности и коллизиях многообразных жизненных ситуаций.

Решение задачи входной диагностики профессионально-педагогической компетентности, проводимой на I курсе педагогического вуза, целесообразно рассматривать с тех же позиций, с которых будет анализироваться продвижение студента – будущего учителя на последующих этапах обучения. Исходя из этого, мы выделяем для диагностики следующие блоки: компетентность учения, общепрофессиональную компетентность, коммуникативную компетентность и исследовательскую компетентность.

Каждую компетентность можно диагностировать на определенном уровне или выявлять актуальный уровень владения компетентностью в процессе диагностики.

Данный подход позволит в определенной мере унифицировать технологию представления результатов, что, в свою очередь, обеспечит диагностичность, системность и сравнимость полученных данных, необходимых для отслеживания и фиксации продвижения каждого студента в его профессиональном развитии. Схематично структура входной диаг-

ностики профессионально-педагогической компетентности студентов I курса педагогического вуза представлена в таблице 1.

Таблица 1

**Структура входной диагностики
профессионально-педагогической компетентности абитуриентов
и студентов I курса педагогического вуза**

№ п/п	Предмет диагностики	Цель диагностики	Методы диагностики
1.	Компетентность учения	Определить уровень владения учебно-организационными, учебно-информационными и учебно-логическими умениями и способами деятельности	Тест-задания, анкетирование
2.	Общепрофессиональная компетентность	Диагностировать сформированность гуманистических ценностных ориентаций, умение прогнозировать и проектировать свою деятельность, взаимодействовать	Сочинение-эссе, рефлексивная беседа, опросник по ЦО, психолого-педагогический опросник, поуровневые операционально-диагностические карты
3.	Коммуникативная компетентность	Определить уровень сформированности предметно-коммуникативных и социально-коммуникативных умений	Диалогические техники, анкета, самооценка, опросники
4.	Исследовательская компетентность	Определить уровень сформированности умений исследовательской деятельности и степень готовности к ее осуществлению, умение анализировать и осуществлять рефлексию	Проективные техники, анкета самооценки

Опишем каждый из выделенных четырех блоков.

Компетентность учения. Следуя современным подходам к определению структурного состава компетентности учения, представляется, что схематично ее можно определить в виде четырех взаимосвязанных блоков:

учебно-организационные умения и способы деятельности, обеспечивающие планирование, организацию, контроль, анализ и регулирование собственной учебной деятельности;

учебно-информационные умения и способы деятельности, обеспечивающие нахождение, переработку и использование информации для решения учебных задач;

учебно-логические умения и способы деятельности, обеспечивающие логически выстроенную структуру содержания процесса постановки и решения учебных задач;

учебно-коммуникативные умения и способы деятельности, обеспечивающие организацию общения, сотрудничества и совместной деятельности с другими участниками образовательного процесса.

Детальную структуру диагностики описываемой компетентности можно представить в виде таблицы (табл. 2).

Диагностика компетентности учения

№ п/п	Блок компетентности	Предмет диагностики
1.	Учебно-организа-ционные умения и способы деятельности	1.1. Планирование, целеполагание своей учебной деятельности. 1.2. Определение оптимальной последовательности действий. 1.3. Оценка результатов своей учебной деятельности. 1.4. Контроль за выполнением деятельности на разных этапах и контроль конечного результата. 1.5. Определение цели и организация самообразовательной деятельности
2.	Учебно-информа-ционные умения и способы деятельности	<i>Поиск информации</i> 2.1. Работа с литературой (словарь, справочник, учебник и др.). 2.2. Работа с другими источниками информации (библиотека, Internet и др.). 2.3. Владение методами сбора информации (наблюдение, эксперимент и др.). <i>Систематизация, анализ и использование информации</i> 2.4. Работа с текстом (выделение структурных единиц, анализ, составление плана и т. п.). 2.5. Создание текста, владение различными формами его изложения. 2.6. Подготовка доклада, реферата, статьи, тезисов и др.
3.	Учебно-логические умения и способы деятельности	3.1. Формулирование проблемы и определение способов ее решения. 3.2. Оперирование понятиями и суждениями. 3.3. Осуществление логических операций (анализ, синтез, установление причинно-следственных связей и т. д.)
4.	Учебно-коммуникативные умения и способы деятельности	4.1. Качественное и количественное описание объекта. 4.2. Умение работать в группе. 4.3. Владение диалогической и монологической речью. 4.4. Комментирование высказываний собеседников

Умения и способы деятельности, составляющие третий из выделенных блоков, имеют пересечение с содержанием исследовательской компетентности, составляющие четвертый блок – пересечение с элементами коммуникативной компетентности. Можно диагностировать их одновременно, а можно – параллельно, используя разные методы диагностики для увеличения надежности измерений путем последующей корреляции полученных результатов.

Для диагностики уровня владения компетентностью учения возможно использование специально разработанных тест-заданий, анкет самооценки. При определении уровня сформированности данной компетентности предлагаем использовать следующую шкалу: проявляется всегда (высокий уровень); как правило, проявляется (средний уровень); как правило, не проявляется или проявляется ситуативно (низкий); не проявляется (отсутствует).

Общепрофессиональная компетентность. Будем понимать общепрофессиональную компетентность как интегративное личностно-профессиональное качество, позволяющее человеку достойно самореализоваться в деятельности и общении.

Входную диагностику общепрофессиональной компетентности мы предлагаем осуществлять по следующим параметрам: сформированность гуманистических ценностных

ориентаций; умение прогнозировать и проектировать свою деятельность; умение взаимодействовать; умение анализировать свою деятельность; рефлексивные умения; умения самообразовательной деятельности.

Для выявления ценностных ориентаций студентов, их интересов, намерений можно предложить студентам I курса творческое задание, например, сочинение на заданную тему («Как я стал учителем», «Как-то раз на уроке...», «Когда я закончу университет...» и т. п.).

Для последующего целенаправленного отслеживания развития данных умений в профессиональной и квазипрофессиональной деятельности мы предлагаем использовать разработанные авторами поуровневые операционально-диагностические карты, в которых в «снятом» виде присутствуют результаты других, более частных диагностических методов (сочинение-эссе, рефлексивная беседа, опросник на выявление ценностных ориентаций, решение задач соответствующего уровня и содержания и др.) [4].

Для определения уровня сформированности когнитивной составляющей предлагаем использовать специально разработанный психолого-педагогический опросник [2: 126–137].

Коммуникативная компетентность. Коммуникация, являющаяся структурным компонентом одного из важнейших видов человеческой деятельности – общения – выполняет функцию обмена информацией. Роль общения, и коммуникации в частности, трудно переоценить. Ее значимость очевидна и в профессиональной деятельности и на бытовом уровне. Но есть профессии, успешность выполнения которых не просто связана с коммуникацией, но в которых она (коммуникация) выполняет основополагающую функцию.

А.А. Бодалев, анализируя проблемы личности и общения, отмечает, что общение является таким видом взаимодействия людей, в котором участвующие в нем лица своим внешним обликом и поведением оказывают более или менее сильное влияние на притязания и намерения, на состояния и чувства друг друга. Причем в то время как одни из них, вступая в контакты с окружающими, благодаря сформировавшейся у них манере общения, без всяких усилий со своей стороны или поддерживают, или просто создают у других людей хорошее настроение, другие – опять же в силу выработавшейся у них манеры общения – вносят в свои взаимоотношения с людьми напряженность и провоцируют развитие у последних отрицательных эмоций [1]. Для того чтобы педагогическое общение было одновременно и эмоционально-позитивно насыщенным, и конструктивным (обеспечивающим успешность выполнения соответствующей деятельности и реализации взаимодействия) учителю необходимо иметь представление о его (общения) функциях.

Популярным в настоящее время является подход, при котором выделяют три основных аспекта (стороны) общения и соответствующие им функции: коммуникативную, как обмен информацией; перцептивную, как умение понять состояние собеседника, «проникнуть» в его внутренний мир; интерактивную, как организацию совместной деятельности партнеров по общению.

Каждая из выделенных сторон может быть диагностирована при помощи таких методов, как наблюдение, тестирование, опрос, дискуссия, брейнсторминг, игра (организационно-деятельностная, деловая, ролевая и др.), организация совместной творческой деятельности.

Диагностику коммуникативной компетентности целесообразно, на наш взгляд, осуществлять в двух аспектах: 1) предметном (проявление коммуникативной компетентности в рамках предмета (предметов); 2) социальном (проявление коммуникативной компетентности в любой ситуации, выходящей за рамки учебного процесса).

Предметная коммуникативная компетентность. Для будущего учителя коммуника-

тивная компетентность является одной из основных составляющих его профессионально-педагогической компетентности. Коммуникативная компетентность предполагает как устную, так и письменную формы коммуникации. Устная форма коммуникации – это дискуссия, беседа, монолог, презентация, доклад и др. Будущему учителю необходимо владеть основными коммуникативными умениями и проявлять их в письменной (переписка, интернет-конференция и др.) и в устной формах.

Диагностировать проявления этой компетентности, владеть ее элементами возможно на конкретном предметном материале. Например, можно провести экспертную оценку в условиях специально организованной на основе материала, хорошо известного студентам, беседы. Это позволит снять фактор незнания и сделать более точным измерение качества сформированности коммуникативных умений.

Предметно-коммуникативную компетентность можно диагностировать с помощью ряда признаков (параметров): четкость и громкость устной речи; ее эмоциональная окраска, ее грамотность; активность включения в беседу; полнота ответа на вопрос; корректность задаваемого вопроса; дополнение ответа собеседника; опора на высказывания собеседников; обоснованность и своевременность выводов. (Список можно продолжить.)

Целесообразно использовать трехбалльную шкалу: 3 балла – признак проявился полностью; 2 балла – признак проявился не совсем полно; 1 балл – признак проявился слабо (менее 50 %); 0 баллов – признак никак не проявился.

Кроме того, возможно проведение анкетирования для выявления самооценки студентами качества сформированности основных элементов предметной коммуникативной компетентности [4].

Социокультурная коммуникативная компетентность. Выступает как владение системой знаний в области педагогического общения и коммуникации; отношение к ним как к ценности; владение методами и приемами создания дружественной доверительной атмосферы и одновременно делового и конструктивного общения в образовательном процессе; наличие позитивного опыта такой деятельности и развития коммуникативных умений и навыков.

В структуре социокультурной коммуникативной компетентности мы выделяем для более целенаправленного анализа когнитивный, аффективный и праксиологический компоненты и предлагаем поуровневую операционально-диагностическую карту для определения исходного уровня сформированности коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза как начального этапа мониторинга соответствующего вида профессионально-педагогической компетентности. Для диагностики предлагаем использовать шкалу: проявляется всегда (высокий уровень); как правило, проявляется (средний уровень); как правило, не проявляется или проявляется ситуативно (низкий); не проявляется (отсутствует).

Исследовательская компетентность. В последнее время исследовательской деятельности учителя придается все большее значение. Сегодня справедливо считается, что современный учитель – это учитель-исследователь.

Исследовательскую компетентность на данном этапе мы будем понимать как готовность к осуществлению исследовательской деятельности в рамках изучаемых дисциплин; принятие позиции учителя-исследователя как лично значимой; владение методами исследования и наличие позитивного опыта собственной исследовательской деятельности.

Для диагностики элементов исследовательской компетентности на этапе входной диагностики можно выделить следующие показатели: проблемное видение (способность вы-

делять противоречия, формулировать проблему); постановку перспективных целей (выдвижение стратегических и тактических задач); владение методами теоретического и практического исследования (анализ различных источников, наблюдение, эксперимент, моделирование и др.); рефлексии своей исследовательской деятельности.

Методы диагностики: проективные техники, анкета самооценки. Для оценки уровня сформированности данной компетентности предлагаем воспользоваться неоднократно упоминаемой выше трехбалльной шкалой.

Проведение любой диагностической процедуры в рамках описываемого подхода к осуществлению диагностики профессионально-педагогической компетентности должно соответствовать ряду определенных требований [4].

Требования к проведению диагностических процедур и выбору адекватных методов и инструментов измерения профессионально-педагогической компетентности

1. Необходимо выделить основные базовые элементы диагностируемой компетентности и описать их на операциональном уровне.
2. Для диагностики должны быть выбраны адекватные методы измерения.
3. Для диагностики должны быть созданы (выбраны) качественные инструменты измерения. Это могут быть различного рода анкеты, тесты, опросники, модели диалогов, сценарии бесед, комплексы вопросов по определенной теме и др. В комплект инструментов измерения могут включаться как уже известные, так и самостоятельно разработанные. Созданные инструменты измерения необходимо сертифицировать на предмет их качества, в частности, валидности и надежности.
4. Должна быть выбрана (разработана) адекватная шкала оценивания качества сформированности у студентов основных элементов диагностируемой компетентности.
5. К каждому инструменту измерения должна быть разработана спецификация, в которой даются аннотация предлагаемых заданий (вопросов, тестов и т. п.) и инструкция по их выполнению.
6. Диагностированию подвергаются все студенты, если необходимо выявить степень сформированности данной компетентности у каждого из них. Если нужно определить средний уровень сформированности компетентности, то диагностированию подвергается некоторая репрезентативная часть студентов, выбранная случайным образом.
7. Определяется аудитория, удовлетворяющая всем гигиеническим требованиям, позволяющая комфортно разместить всех диагностируемых. Условия диагностирования должны быть объективно одинаковы и комфортны для каждого участника.
8. Перед началом диагностирования проводится подробный инструктаж студентов. Сама процедура диагностирования зависит от его целей и используемого инструмента измерения.
9. На основании результатов, полученных с помощью различных методов диагностики, определяется комплексная оценка уровня сформированности определенной компетентности студентов.
10. На основании сравнения реальных результатов, реального качества сформированности данной компетентности у студентов с имеющейся идеальной моделью принимаются управленческие решения.

Библиографический список

- Бодалев, А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев // Избранные труды. – М.: Педагогика, 1983.
- Саволайнен, Г.С. Социокультурное взаимодействие в педагогическом процессе: сущность, основные подходы, технологии подготовки и мониторинга: учебное пособие / Г.С. Саволайнен ; Краснояр. гос. пед. ун-т. – Красноярск, 2004.
- Селезнева, Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования: лекция-доклад / Н.А. Селезнева. – Изд. 3-е. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003.
- Шкерина, Л.В. Мониторинг качества профессионально-педагогической подготовки будущего учителя в педагогическом вузе: учебно-методическое пособие / Л.В. Шкерина, В.А. Адольф, Г.С. Саволайнен, М.Б. Шашкина, М.В. Литвинцева ; Краснояр. гос. пед. ун-т. – Красноярск, 2004.

КОМПЬЮТЕРНАЯ ДИАГНОСТИКА И УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ОБУЧЕНИЯ

В работе [1] рассматривались компьютерные системы управления процессом научения, в основе которых лежит механизм обратной связи. На основании сигналов управления u , поступающих от компьютера, управляющее «устройство» ученика, его мозг, перерабатывает информацию, поступающую в виде сигналов управления от компьютера, и изменяет управляющие воздействия, используя собственные исполнительные органы. Это проявляется в изменении характера взаимодействия обучающей компьютерной системы с учеником. Особенностью такого процесса управления является запаздывание во времени корректирующих воздействий.

В настоящей работе анализируется другая ситуация, когда в компьютерной системе управления процессом научения есть модуль, который играет роль исполнительного органа. В этом случае в основе управления деятельностью ученика лежит механизм компенсации неправильных действий обучаемого. Например, компьютер исправляет неправильные операции, совершаемые учеником, или устанавливает запрет на некоторые операции, совершаемые учеником через клавиатуру или мышь, и т.п. В этом случае компьютерная система компенсирует неопределенность объекта. Надо отметить, что исполнительные органы ученика действуют и в этом случае. Более того, компенсационные управляющие воздействия, которые произведены компьютером, воспринимаются учеником как сигналы управления, которые подвергаются перекодировке в управляющем устройстве ученика (в мозгу).

Таким образом, ученик рассматривается как неопределенный объект управления. Поведение ученика характеризуется рядом параметров, совокупность которых можно обозначить вектором θ . Вектор θ может включать в себя неизвестные параметры объекта, неточно известные характеристики, неизмеряемые внешние возмущения и т.д.

Структурная схема компенсаторной системы управления, в которой реализуется оптимальный (в определенном смысле) процесс управления, представлена на рис. 1.

Положим, что локальная цель управления состоит в том, чтобы обеспечить наименьшее значение некоторой величины (функционала) R_1 , зависящей в общем случае от функций задающего $x_g(t)$ и управляющего $u(t)$, воздействий и от управляемой величины $x(t)$, т. е.

$$R_1[x_g(t), x(t), u(t)] = R_{\min} \quad (1)$$

Главная цель определяется целевым неравенством:

$$R_2(x, t) \leq \Delta \quad (2)$$

Эти цели должны быть достигнуты при наличии определенных ограничений, состоящих в том, что некоторые величины (функционалы) F_i , где $i = 1, 2, \dots, m$, не должны превосходить установленных для них значений, т. е.

$$F_i[x_g(t), x(t), u(t), z(t)] \leq F_i \quad (3)$$

где $z(t)$ – возмущение, воздействующее на объект управления.

Роль функционалов F_i могут играть ограничения на время T или число заданий N , отводимых на обучение студента. Управляемой величиной R_1 (формула (1)) является расстояние между текущим и целевым состоянием задачи в проблемном пространстве задачи. Целевое неравенство (2) определяется для функции ценности состояния R_2 [3].

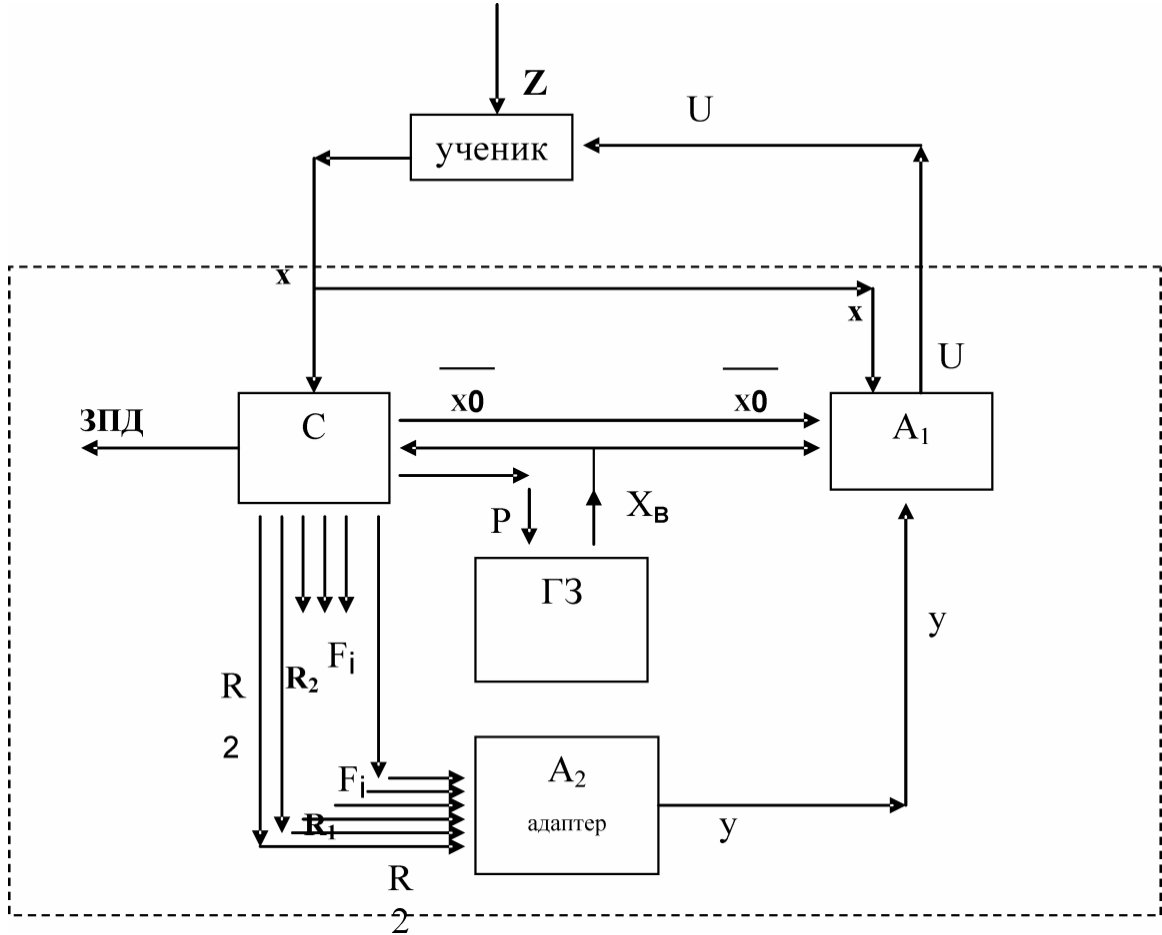


Рис.1. Структура управления обучающей и диагностирующей компьютерной системы с компенсационным механизмом:

$\Gamma\text{З}$ – генератор заданий; A_1 – интерфейс ученика; A_2 – управляющий модуль (адаптер); C – вычислительный модуль; 3ПД – запись продуктов деятельности ученика; $X_в$ – задающее воздействие (задание); U – управляющее воздействие; Z – возмущение; x – управляемая величина (действия ученика); x_0 – компенсатор; P – управление $\Gamma\text{З}$; R_1 и R_2 – критерии оптимальности; F_i – функционалы; y – корректирующее воздействие

Как уже говорилось выше, полная априорная информация относительно $z(t)$ и $x(t)$ отсутствует. В рассматриваемой системе управляющее устройство A_1 представляет собой интерфейс студента, являющийся преобразователем входов x , $X_в$, x_0 , y и выхода U . A_2 может воздействовать на A_1 , перестраивая его алгоритм. Основываясь на главной и локальных целях управления, устройство A_2 с помощью алгоритмов обучения и по мере накопления опыта, который определяется совокупностью реакций A_1 на возможные изменения ре-

жимов работы студента, вырабатывает воздействия $y(t)$ и $x\theta$, которые все более и более приближаются к требуемым значениям. Требуемыми являются такие значения $y(t)$, $x\theta$, которые в соответствии с получаемыми в вычислительном устройстве C значениями критериев оптимальности R_1 и R_2 (при ограничениях F^*) перестраивают алгоритм работы A_1 таким образом, что выполняются условия (1) – (2). На вход вычислительного модуля C поступает информация о действиях студента x и о заданиях, которые генерируются модулем ГЗ. Вычислительный модуль C осуществляет слежение за деятельностью ученика при выполнении задания в режиме on-line. При этом на основании сравнения с критерием оптимальности R_1 вычисляется функция вознаграждения [1; 3]. Это позволяет определить значение функции ценности состояния и выработать в модуле A_2 корректирующее воздействие $y(t)$, помогающее студенту достичь главной цели (2). Величину функции ценности состояния ученика $y(t)$ модуль A_2 изменяет в соответствии с относительной частотой правильных действий p , вычисляемой после каждого задания. Информация об окончании выполнения задания, так же, как и информация об окончании работы с системой, передается в модуль ГЗ по каналу P . Наряду с перечисленными функциями вычислительный модуль C производит не только слежение за действиями ученика, но и записывает информацию о деятельности, которая представляет собой протокол, включающий: 1) действие; 2) время; 3) «штраф» (-1) или «вознаграждение» ($+1$); 4) величину функции ценности состояния ученика R_2 . Продукты деятельности ученика записываются в текстовый файл (выход ЗПД) для последующей диагностики динамических характеристик процесса научения.

Рассмотрим математическую обработку продуктов деятельности, полученных в результате динамического тестирования студентов факультета физики, информатики и ВТ [4]. Динамическое тестирование проводилось по теме «Кривые второго порядка». Студенты должны были обучиться конструированию кривых второго порядка по заданным уравнениям.

В процессе научения решению задач обучаемый, решая серию аналогичных задач, совершает различные действия (A_j). В нашем случае эти действия связаны с операциями параллельного переноса, растяжения, сжатия и поворота. При этом множеству альтернатив A_j соответствует множество вероятностных переменных P_j . Однако наибольший интерес представляют две альтернативы: A_1 («правильные действия») и A_2 («неправильные действия»), вероятности появления которых равны соответственно P и $1 - P$.

Основные приближения математической модели состоят в том, что вероятность P в процессе выполнения i -го задания полагается постоянной и стохастическая модель обучаемости линейная [2]. Последовательность событий E_i состоит из выполненных заданий, i – номер задания.

Отдельное событие E_i представляется строчным математическим оператором Q_i , который записывается в виде:

$$Q_i P = \alpha P + (1 - \alpha) \lambda, \quad (4)$$

где α и λ – параметры, которые характеризуют обучаемого (λ – предельное значение вероятности P). Величина α принимает значения от -1 до 1 и показывает скорость выхода на уровень неподвижной точки (величина λ), который принимает значения от 0 до 1 .

Если до наступления события E_i вероятность события A_1 есть P , то $Q_i P$ есть вероятность этой реакции после наступления события E_i . Следовательно, если событие E_i наступает еще раз, то необходимо применить оператор Q_i к вероятности $Q_i P$. Полагая, что собы-

тие E_i наступает n раз, получаем общую формулу для случая n применений оператора:

$$Q_i^n p = \alpha_i^n p + (1 - \alpha_i^n) \lambda_i. \quad (5)$$

Параметры α и λ определяются методом «наименьшего квадратичного отклонения». Данное рекуррентное соотношение дает дискретное описание экспериментального временного ряда событий (рис. 2, графики 1, 2). Непрерывная аппроксимация решения рекуррентного уравнения (5) имеет вид:

$$y = e^{-(1-\alpha_i)n} p + (1 - e^{-(1-\alpha_i)n}) \lambda_i, \quad (6)$$

где y – вероятность правильного действия на $n+1$ задании, λ и α имеют тот же смысл, что и при рекуррентном соотношении.

Рис 2. Вероятность правильных действий в зависимости от числа заданий для испытуемого под номером 12:

- 1 – экспериментальная зависимость вероятности правильных действий от числа заданий;
- 2 – рекуррентная зависимость изображена точками ($\alpha=0,91$, $\lambda=0,931$);
- 3 – график функции (3), ($\alpha=0,95$, $\lambda=0,935$)

Выражение (6) является разумной аппроксимацией, если величина $1-\alpha$ мала по сравнению с единицей [2]. На рис. 2 аппроксимация экспериментальных данных с помощью формулы (6) представлена графиком под номером 3.

Динамическое тестирование процесса научения решению задач было произведено на выборке из 85 студентов факультета физики КГПУ. В результате получена гистограмма плотности распределения испытуемых по параметру λ (рис. 3). Видно, что распределение имеет асимметричный характер с выраженным максимумом $f=7,53$ при $\lambda=0,92$. Среднее значение параметра $\lambda=0,745$ при $\Delta\lambda=0,03125$, а дисперсия $D=0,025$.

Из гистограммы плотности распределения видно, что небольшая группа студентов имеет предельное значение вероятности правильных действий $0,5 - 0,6$. Студенты этой группы, несмотря на достаточно большое количество выполненных заданий (свыше 30), не достигли «индуктивного порога» [3]. Их деятельность осталась на уровне метода проб и ошибок.

Полученные результаты подтвердили целесообразность использования линейного при-

Гистограмма плотности распределения (f) испытуемых
по параметру лямбда (λ)

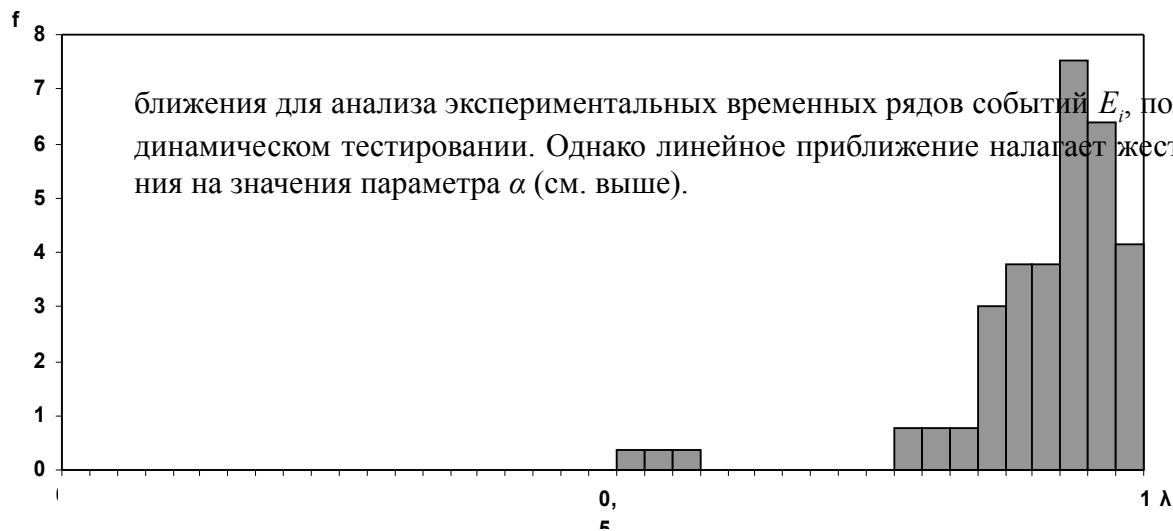
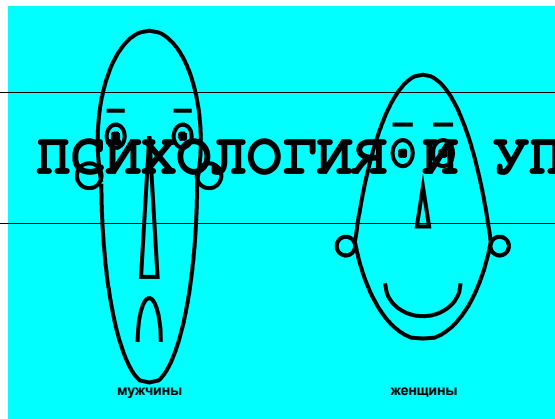


Рис 3. Гистограмма плотности распределения обучаемых по параметру λ

Нелинейное описание снимает эти ограничения, однако в настоящее время оно отсутствует.

Библиографический список

- Дьячук, П.П. Интеллектуальные обучающие программы: материалы XII Всероссийского семинара «Нейроинформатика и ее приложения, 2004» / П.П. Дьячук, С.В. Бортновский. – Красноярск. – 2004. – С. 62–63.
- Буш, Р. Стохастические модели обучаемости: пер. с англ. / Р. Буш, Ф. Мостеллер. – 1-е изд. – М.: Гос. издат. физ.-мат. лит., 1962. – 482 с.
- Люгер, Дж. Искусственный интеллект (стратегия и методы решения сложных проблем): пер. с англ. / Дж. Люгер. – 4-е изд. – М.: Изд. дом «Вильямс», 2003. – 864 с.
- Дьячук, П.П. Динамическое тестирование процесса обучения: материалы VII Всероссийского семинара «Моделирование неравновесных систем. 2004» / П.П. Дьячук, С.В. Бортновский. – Красноярск, 2004. – С. 53–54.



*Е.Ю. Петросян (КрасГМА),
Ю.И. Савченков (КрасГМА)*

ИЗМЕНЧИВОСТЬ ТЕМПЕРАМЕНТА : МИФ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ?

Несмотря на существование стойкого убеждения в том, что темперамент является одной из самых стабильных и жестких генетически запрограммированных составляющих личности человека, все больше накапливается фактов, подтверждающих, что отдельные черты и свойства темперамента могут изменяться под влиянием различных внешних и внутренних факторов. Это связано с влиянием этих факторов на функциональное состояние центральной нервной системы, в частности, коры большого мозга. Поскольку в основе темпераментальных различий лежат характеристики свойств нервной системы – сила, уравновешенность, подвижность, лабильность и другие, которые, как указывал еще И.П. Павлов, могут изменяться у одного и того же субъекта в определенных условиях, мы должны признать и возможность изменения темперамента.

В связи со сказанным нам кажется актуальной проблема изучения потенциально возможного диапазона изменчивости и пластичности темпераментальных свойств при воздействии на человека различных внешних и внутренних факторов и зависимости величины этого диапазона от возраста, типа темперамента, пола, национальных особенностей конкретного индивидуума. Эти исследования не только позволят ответить на вопрос: «Изменчивость темперамента – миф или реальность?», но и существенно расширят наши представления о механизмах становления и развития формально-динамических свойств личности.

В исследованиях темперамента мы опирались на представление В.М. Русалова о структуре формально-динамических свойств личности, основанное на системном функциональном подходе, включающее энергетические, темповые, ритмические характеристики и эмоциональность в трех сферах деятельности – предметной, интеллектуальной, социальной.

Анализ базы данных, содержащей материал, полученный от 3500 респондентов (мужчин и женщин в возрасте 17–65 лет, проживающих в Красноярске и Абакане, заполнивших анкеты вопросника ОСТ Русалова), позволил получить следующие результаты. Выявлены региональные особенности черт темперамента и его структуры и определены нормативы соответствующих показателей для жителей Восточной Сибири. Оказалось, что у жителей Красноярска значения почти всех показателей предметной деятельности оказа-

лись меньше, а показатели социальной деятельности – больше, нежели в Москве. Особенно это касается женской половины населения. Вообще, гендерные отличия свойств темперамента являются очень выраженными.



Рис. 1. Отличия интегральных ОСТ-температурных портретов мужской и женской части популяции Красноярска (версия программы Stat Soft для техники лиц Чернова)

Особенно наглядно это видно при использовании техники лиц Чернова, при которой значения обнаруженных темпераментальных черт присвоены чертам виртуального лица (рис. 1).

Установлены возрастные изменения показателей черт, структуры и типологического спектра темпераментов. Динамика возрастных изменений черт и структуры темперамента хорошо сочетается с многократно описанными, как в психологической литературе, так и в научных геронтологических исследованиях, особенностями характера, общей активности и эмоциональности у пожилых людей. Эти особенности определяются, по-видимому, закономерными морфофункциональными изменениями в мозгу и в организме в целом, связанными с процессами общего старения организма.

С возрастом снижаются показатели пластичности поведения. Пожилые люди отличаются более высокой эмоциональностью и снижением показателей активности поведения. Все это приводит к заметной разнице интегральных темп-портретов лиц разного возраста (рис. 2), выполненных в технике лиц Чернова [4: 30–32].

Значит ли это, что происходит превращение одного гиппократовского типа темперамента в другой? Очевидно, что такого заключения сделать нельзя, так как только продолжительное длительное исследование динамики типа темперамента у одного и того же человека позволит судить об этом с достаточной достоверностью. Думается, что обнаруженное нами перераспределение типов у лиц пожилого возраста является отражением процессов созревания, становления

До 18 лет 18–25 лет 26–45 лет > 45 лет

Рис. 2. Интегральные ОСТ-темпераменты мужчин и женщин разного возраста

темпераментальных черт, связанных с возрастными морфофизиологическими перестройками в мозгу. По Русалову, классические гиппократовские типы являются крайними, имеющими высокие или низкие значения показателей эмоциональности и активности [3: 36–38]. Большинство людей относятся к типам, характеризующимся средними значениями этих свойств, которые по мере взросления могут увеличиваться или уменьшаться, в результате чего из средней группы люди «переселяются» в крайние, пополняя число явных холериков, флегматиков, меланхоликов. Черты этих темпераментов не возникают заново, но «проявляются» с возрастом.

В литературе описаны различные типологические схемы темпераментов, базирующиеся на морфологической конституции человека. Применяв наиболее распространенный в России способ определения морфологических конституциональных особенностей (метод В.В. Бунака в модификации В.П. Чтецова), мы изучили особенности черт и структуры темперамента у лиц с разными соматотипами.

Исследования показали, что соматотип может влиять на характеристики структуры темперамента, так как существует взаимосвязь между показателями физического развития и элементами структуры темперамента, проявляющаяся в наличии значимых корреляционных связей.

Конституционально обусловленные различия в структуре темперамента в большей степени связаны с выраженностью жирового компонента сомы, поскольку выявлено наибольшее количество значимых корреляционных связей между характеристиками темперамента и антропометрическими показателями, характеризующими именно жировой компонент сомы. Обнаружены статистически значимые различия в уровнях предметной и социальной эргичности,

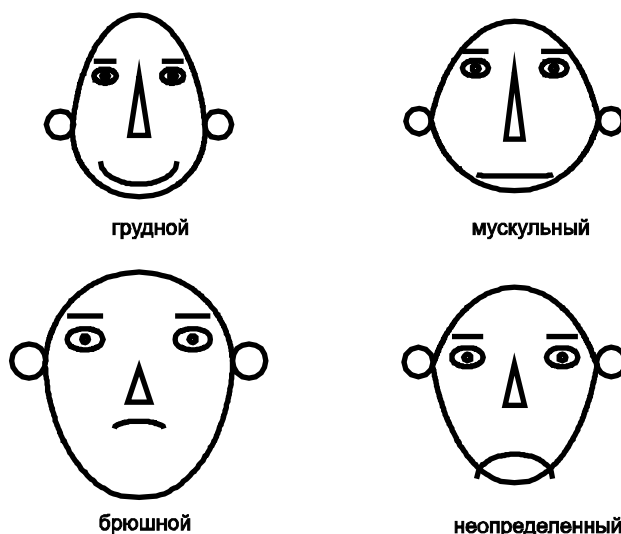


Рис. 3. Отличия интегративных ОСТ-темпер-портретов юношей разных соматотипов (техника лиц Чернова)

предметной пластичности, в уровне готовности к предметной деятельности, особенно между юношами с крайними соматотипами – грудным и брюшным, в основном различающимися именно по жировому компоненту сомы.

Таким образом, юноши с разными соматотипами имеют отличительные особенности в некоторых элементах структуры темперамента и различную выраженность его черт, и это наглядно отражается на интегральных темп-портретах (рис. 3). Учитывая, что темперамент существенно зависит от массы жировой ткани, а этот компонент является наиболее пластичным в жизни человека, мы можем предполагать, что ожирение должно закономерно сопровождаться изменением темпераментальных характеристик.

Материал, полученный нами при исследовании коренных жителей Хакасии, демонстрирует наличие этнических особенностей формально-динамических свойств личности у представителей хакасской национальности. В отличие от русских хакасские респонденты проявляют, как правило, менее выраженные показатели активности поведенческих проявлений в предметной и в социальной сферах деятельности, менее эмоционально реагируют на жизненные ситуации, более ригидны в своих привычках и пристрастиях. Сказанное касается как женщин, так и мужчин, хотя половые особенности темперамента выявляются и здесь.

Направление отклонений «женских» черт темперамента от «мужских» у хакасов в целом такое же, как и у русских, и это лишний раз доказывает роль специфического гормонального статуса в формировании свойств нервной системы, детерминирующих развитие свойств психических, в том числе и темпераментальных особенностей личности у представителей любой национальности, т. е. половые особенности имеют общечеловеческое значение. А вот тот факт, что у хакасов обоего пола вектор отклонений от показателей русских респондентов одинаков, на наш взгляд, определяется именно теми генетически детерминированными особенностями нервной системы, которые характерны для хакасского этноса и которые определяют т.н. «национальный характер». В принципе обнаруженные нами особенности темпераментальных черт хакасов могут объяснить те особенности национального характера, которые присущи этим людям (рис. 4).

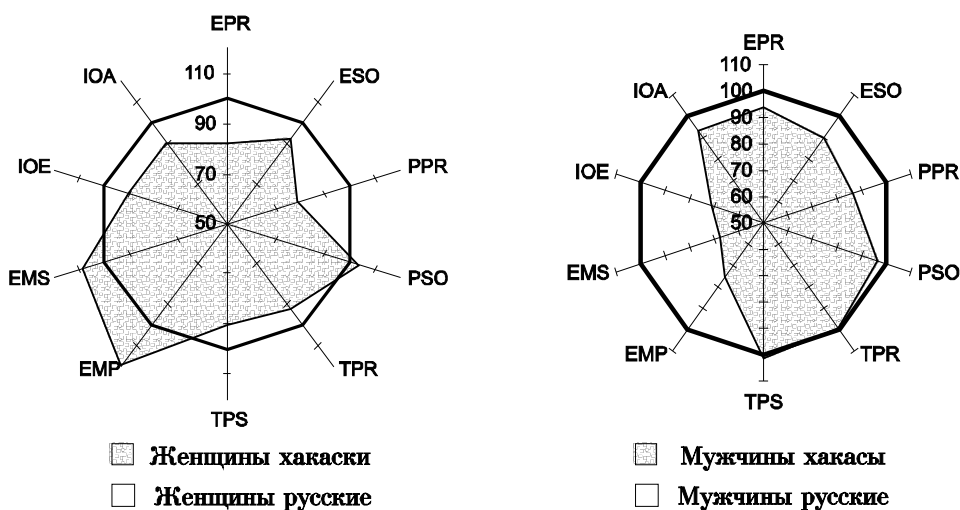


Рис. 4. Отклонения показателей структуры темперамента у хакасов от значений русских жителей Хакасии

Половые, возрастные, соматотипические, этнические особенности темпераментальных свойств детерминированы внутренними генетическими факторами. И хотя выявление этих особенностей доказывает достаточно большой диапазон возможных колебаний изучаемых свойств личности, мы не можем на основании только этих данных говорить об изменчивости или пластичности темперамента, пока не рассмотрим роль внешних факторов в проявлении свойств темперамента.

Попытаемся доказать, что и внешние факторы способны изменять характер проявления многих формально-динамических свойств психики.

Исследование особенностей структуры темперамента у людей, страдающих легочными, сердечно-сосудистыми заболеваниями, а также заболеваниями пищеварительной или нервной системы в стадии ремиссии позволило убедиться в том, что, во-первых, болезнь накладывает своеобразный отпечаток на проявления черт темперамента, во-вторых, эти влияния имеют выраженную половую дифференциацию.

Изменения показателей структуры темперамента в значительной степени зависят от пораженной физиологической системы. Правда, о какой-либо специфичности во влияниях той или иной нозологии на структуру темперамента говорить пока сложно, однако несомненно, что в зависимости от тяжести заболевания, его отношения к той или иной физиологической системе, характера воздействия на психическую сферу, степень влияния болезни на поведение и его направленность разнятся.

Тип темперамента и наличие хронических заболеваний находятся в сложных взаимоотношениях, в которых примат одного или другого установить трудно. Однако тот факт, что в группе больных происходит перераспределение типов темперамента (рис. 5), говорит в пользу того,

лезнь приводит к увеличению того типа темперамента, определяющего патологический процесс.

что скорее бодит к изменению, нежели или иного типа темперамента.

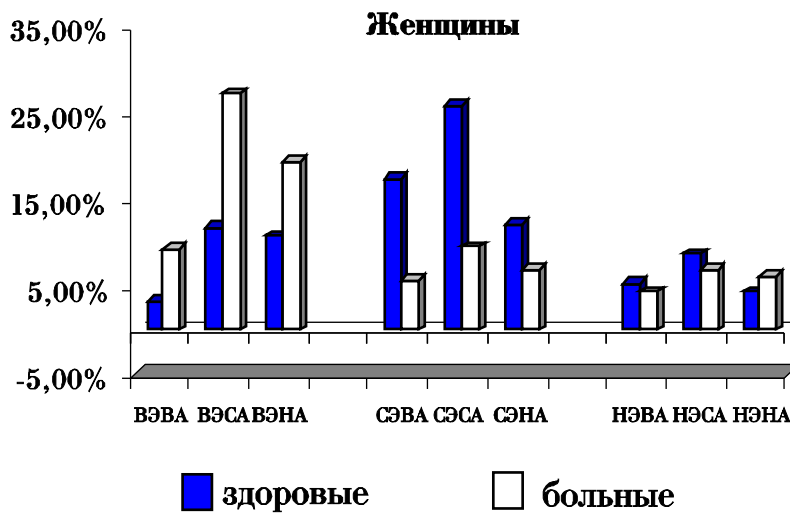
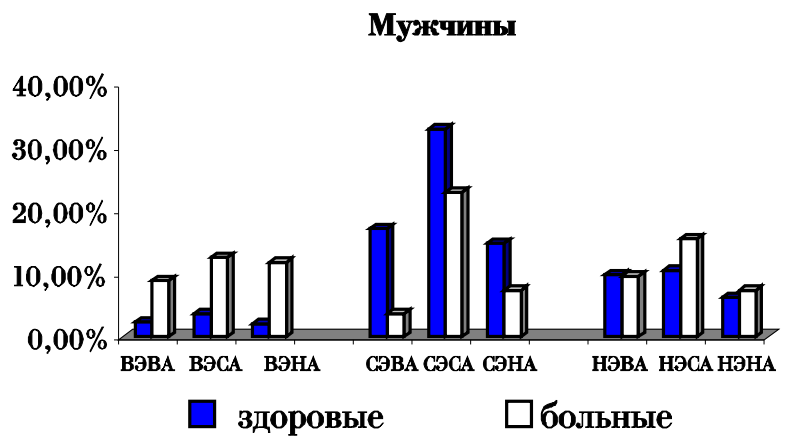


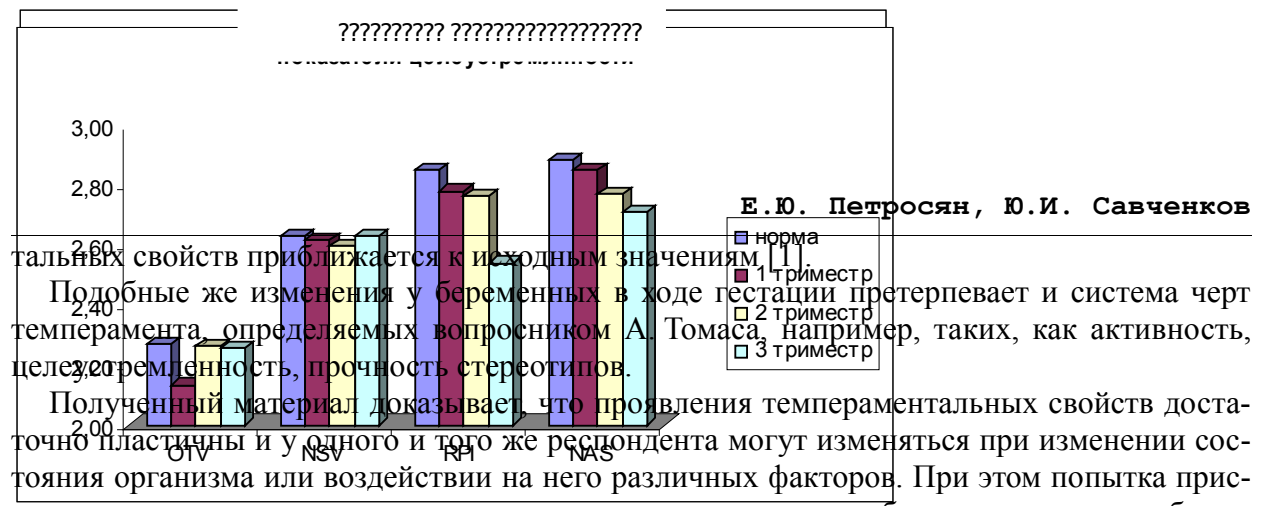
Рис. 5. Спектр типов ОСТ у здоровых и больных

Тот факт, что заболевания различной этиологии и тяжести, ограничивающие или не ограничивающие характер трудовой и социальной деятельности человека, по-разному влияют на темперамент, подтверждается данными о том, что миопия (близорукость), которую многие зачастую и к болезни-то не относят, способна отрицательно влиять на характер учебной деятельности студента, оказывать практически такое же влияние на спектр типологических характеристик популяции, как и соматические хронические заболевания [2].

Все изложенное убеждает нас в том, что диапазон возможных изменений темпераментальных свойств в зависимости от состояния организма и воздействия на него разнообразных средовых факторов достаточно широк. Однако судить о степени изменчивости темперамента по распределению этих свойств у представителей разных популяционных групп респондентов трудно. Необходимы исследования динамики изменения свойств темперамента у одного и того же человека при изменении его состояния или воздействии на него внешних факторов. Хорошей моделью для проведения такого рода исследования является беременность, которая длится достаточно долго, чтобы проявились изменения черт темперамента, и в то же время не настолько, чтобы нельзя было в рамках одного исследования проследить за динамикой темпераментальных свойств. Такие исследования были нами проведены на базе Красноярского Центра планирования семьи и в ряде родильных домов Красноярска. В них участвовали 22 женщины.

Оказалось, что после оплодотворения параллельно с развитием гестационной доминанты и соответствующих перестроек нервной системы беременных у них происходят закономерные изменения выраженности формально-динамических свойств психики. Эти отклонения имеют различную степень и направление в разные триместры беременности, проявляя в целом тенденцию нормализации к ее окончанию.

Выраженные изменения темпераментальных свойств обращают на себя внимание уже в первом триместре беременности, до 12-й недели внутриутробного развития плода. В это время протекают такие важнейшие процессы, как плацентация, интенсивный органогенез, а в ЦНС матери формируется выраженная гестационная доминанта. У женщины меняются не только показатели активности, пластичности поведения в предметной сфере и социальной деятельности, но происходят и выраженные снижения эмоциональности. К концу гестации все отклонения постепенно сглаживаются и степень проявления темпераментальных



тальных свойств приближается к исходным значениям (1). Подобные же изменения у беременных в ходе гестации претерпевает и система черт темперамента, определяемых вопросником А. Томаса, например, таких, как активность, целеустремленность, прочность стереотипов.

Полученный материал доказывает, что проявления темпераментальных свойств достаточно пластичны и у одного и того же респондента могут изменяться при изменении состояния организма или воздействии на него различных факторов. При этом попытка присвоения человеку того или иного жесткого типа темперамента обречена на провал, ибо даже если ориентироваться на свойства нервной системы, как это делал И.П. Павлов, то, учитывая современную структуру свойств НС, мы должны иметь 125 возможных типов. Поэтому современная психология ориентируется на выявление характерных для каждого человека комплексов темпераментальных свойств. Наши данные показывают, что при воздействии на индивидуума внешних и внутренних факторов

Рис. 6. Изменение некоторых черт темперамента беременных женщин в разные триместры беременности

спектр свойств темперамента может изменяться в достаточно широких пределах.

Так все же – следует говорить об изменчивости или о пластичности темперамента?

Прежде всего, разберемся с терминологией. Что такое *изменчивость* и что такое *пластичность*?

По нашему мнению, *изменчивость* – *качественный* аспект определенных превращений. Термин предполагает необратимость произошедших изменений. С этой точки зрения по отношению к темпераментам изменчивость означает возможность переходить из одного типа темперамента в другой.

Пластичность – способность объекта менять черты, свойства, оставаясь самим собой, меняться самому в определенных границах. Пластичность предполагает обратимость произошедших изменений – это *количественный* аспект превращений.

По отношению к темпераментам пластичность означает наличие возможности в определенном диапазоне менять степень проявления тех или иных черт поведения, характерных для каждого темперамента. Если величина таких отклонений будет достаточно велика, то это может привести к изменению ключевых характеристик важнейших свойств темперамента (например, эмоциональности в типологии Русалова). Если при этом величина свойства, скажем, из значения «средний» перерастет в значение «высокий», то происходит переход индивидуума из группы «среднеэмоциональный» в группу «высокоэмоциональный», т. е. к изменению типа темперамента. Именно так происходит в группе больных респондентов.

В наших исследованиях, основанных на русаловской классификации типов темперамента, увеличение или уменьшение процента крайних типов темперамента, аналогичных классическим гиппократовским, скорее всего, связано с «проявлением» замаскированных свойств, которое происходит с возрастом и при воздействии различных неблагоприятных факторов, будь то болезни или гестация. Такое «проявление» происходит за счет самой многочисленной средней (неопределенной по терминологии Русалова) группы респондентов.

Думается, что вопрос об изменчивости типа темперамента тесно связан с тем, какие критерии выделения средних, низких или высоких значений изучаемых параметров мы выберем. Чем уже границы этих критериев, тем чаще мы будем получать «переход» людей из одного типа в другой.

По-видимому, термин «изменчивость» можно использовать лишь тогда, когда мы обобщаем именно тип темперамента как совокупность некоторых более или менее характерных комплексов черт темперамента. В связи с тем, что таких типологий много, критерии их выделения не всегда четкие, более правильно исследовать индивидуальный спектр темпераментальных свойств и по отношению к темпераменту в целом как базовой характеристике индивидуальных формально-динамических свойств личности применять термин «пластичность».

Таким образом, *изменчивость типа темперамента, но пластичность темпераментальных свойств.*

Широкий диапазон изменений степени выраженности того или иного свойства темперамента позволяет с полным правом говорить о высокой пластичности темпераментальных свойств. Однако при этом следует согласиться с утверждением одного из учеников И.П. Павлова А.Г. Ковалева, который, характеризуя пластичность нервной системы, указывал, что «эта пластичность не есть пластичность воска, который изменяет свою форму под влиянием однократных и незначительных воздействий на него. Пластичность нервной системы – это пластичность стали, требующая больших усилий, многократных воздействий изменения ее формы. Функции нервной системы, а следовательно, и темперамент могут быть изменены только при длительных сильных воздействиях объективной

реальности...».

Библиографический список

- Опросники для определения темперамента: метод. рекоменд. Вып. 1 / сост. В.Г. Колпаков и др.; изд. Фонд ментального здоровья. – Красноярск, 1993. – 42 с.
- Петросян, Е.Ю. Особенности черт и структуры темперамента при нарушении здоровья: дис. ... канд. мед. наук / Е.Ю. Петросян. – Томск, 1996. – 300 с.
- Русалов, В.М. Измерение темперамента человека / В.М. Русалов // Психол. журн. – 1992. – Т. 13. – № 2. – С. 36–38.
- Стернин, М.Ю. Тысяча лиц / М.Ю. Стернин // Химия и жизнь. – 1987. – № 7.
- Thomas, A. The origin of personality / A. Thomas, S. Chess, H.G. Birch // Scient.Amer. – 1970. – V.223. – P. 230.

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЭФФЕКТЫ,
ВОЗНИКАЮЩИЕ В ГРУППАХ
УСТОЙЧИВОГО СОСТАВА
В ТРЕНИНГЕ ЛИЧНОСТНОГО РОСТА**

Несмотря на то что тренинг – это новый для нашей страны вид психологической практики, существует уже достаточно много литературы, посвященной этой проблеме (И.В. Вачков [1], Н.В. Цзен, Ю.В. Пахомов [2], С.И. Макшанов [3], Е.В. Сидоренко [4], Г.Л. Исурина [5], В.Ю. Большаков [6], Г.И. Марасанов [7], Л.А. Петровская [8], К. Роджерс [9], К. Рудестам [10] и др.).

Необходимо учесть, что в отечественной практике термин «тренинг» совпадает с понятием СПТ (социально-психологический тренинг). За последние годы у нас в стране вышло немало работ, посвященных методологии, концепциям, технологиям и техникам СПТ. Особый интерес представляют работы И.Н. Богомоловой, Ю.Н. Емельянова, Г.А. Ковалева, Л.А. Петровской, А.У. Хараша, В.Ю. Большакова, в которых сделана попытка обобщить опыт использования СПТ в отечественной практике. Использование активных методов обучения за рубежом было проанализировано Н.А. Ковальчуком, Д. Киппером, Е. Мелибрудой, М.М. Агинской и другими. Применение СПТ в педагогической деятельности рассматривается в работах отечественных и зарубежных авторов (М.Н. Григорьева, В.А. Кан-Калик, А. Партнал, К. Роджерс, В.М. Филатов и др.). Принципы, методы и результаты в различных сферах профессиональной деятельности представлены в работах В.П. Захарова, А.П. Сейникова и других. Проблема этичности вмешательства в сознание, внутренний мир других людей рассматривалась такими исследователями, как К. Роджерс [9], М.К. Мамардашвили [11], А.В. Брушлинский, Ю.Н. Емельянов, С.И. Макшанов [3].

Первые публикации содержали только методики и техники СПТ. Затем появились работы, в которых описываются сценарий и алгоритм тренерского действия (В.П. Захаров, Н.Ю. Хрящева, Ю.Н. Жуков, С.И. Макшанов и др.). К сожалению, нужно отметить, что многие современные исследования остановились на стадии разработки сценариев и технологий СПТ. Это подтверждается и последними диссертационными исследованиями, где авторы разрабатывают в основном узкие темы, связанные с проблемами разрешения конкретных педагогических задач и предлагающие соответствующий сценарий и диагностический инструментарий.

Анализ подходов к пониманию тренинга позволил определить его, вслед за С.И. Макшановым [3], как многофункциональный метод преднамеренных изменений психологических феноменов человека, группы и организации. При этом термин «преднамеренные изменения» понимается как система специально организованных условий для личностного роста, психотерапии, как осознанная активность субъектов взаимодействия, направленная на гармонизацию их личностного и профессионального бытия, что соответствует гуманистической парадигме в психологии, позволяя рассматривать процесс изменений как взаимодействие его субъектов.

Исходя из концепта преднамеренных изменений как базового понятия в определении

тренинга, целый ряд исследователей при анализе характеристик психологического вмешательства тренера утверждают, что тренинги, будучи формой практической работы, всегда отражают своим содержанием определенную парадигму того направления, взглядов которого придерживается психолог, их проводящий (И.В. Вачков, Г.Н. Андреева, Н.Н. Богомолова, Л.А. Петровская). Эффективность работы тренера зависит прежде всего от того, насколько осознает тренер ту концепцию личности, в которой работает (В.М. Розин [12], Г.Л. Исурина). В то же время ряд исследователей подчеркивают, что эффективность тренинга во многом определяется мотивацией его участников.

При изучении проблемы эффективности тренинга авторы выделяют еще один аспект – послетренинговые эффекты (С.И. Макшанов, Н.Ю. Хрящева, Г.Л. Исурина), причем все они подчеркивают, что этот вопрос недостаточно исследован. Тем не менее были выделены такие положительные эффекты, как рост коммуникативных способностей, социально-психологической компетентности, интеллектуальных, творческих возможностей участников, а также развитие их эмоционального опыта переживаний и некоторых характеристик самосознания, в частности самооценки (К. Роджерс, В.Ю. Большаков). Наибольшие трудности вызывает оценка эффектов для тренингов, имеющих своей целью личностный рост их участников, поскольку они не стали предметом анализа для психологов (Г.Л. Исурина).

Утверждение, что действия тренера отражают в содержании какую-то конкретную концепцию личности, диктует необходимость специально рассмотреть проблему методологических установок тренера, осуществляющего психологическое вмешательство.

Анализ литературы показал, что при всем разнообразии подходов в настоящее время выделяют три основных концептуальных направления в психологическом тренинге: психодинамическое, поведенческое и гуманистическое. Каждое из этих направлений характеризуется своим подходом к пониманию личности и личностных нарушений и логически связанной с этим собственной системой психологического вмешательства. Остановимся подробнее на этих подходах.

Психодинамический подход обычно связывают с именем его основателя З. Фрейда, придавшего бессознательным структурам психики особое значение в жизни человека, предложившего собственное представление о структуре личности, о механизмах изменений личности и о средствах изменений.

Анализ работ В. Райха [13], автора модели телесно-ориентированной терапии в тренинге, Э. Берна, разрабатывающего транзактный анализ в тренинге, Г. Лейтца, работавшего в психодраме, показал, что тренинг в рамках этого подхода, как психологическое вмешательство, направляется на достижение осознания бессознательного, конфликта между сознательным и бессознательным, «рассасывания панциря», выстроенного сознанием. Этой задаче подчинен и метод: достижение осознания достигается за счет «вытаскивания бессознательного наружу» через анализ символов, сопротивления и переноса, через внимание к своим внутренним ощущениям и реакциям тела. Процедура строится таким образом, чтобы способствовать проявлению бессознательного во внешнем плане.

В поведенческих концепциях особая роль отводится средовым факторам изменений, к которым вынужден приспособляться человек, выбирающий те или иные действия, что в конечном счете формирует новые формы поведения.

Работа в бихевиорально-ориентированных группах направлена на выделение неэффективных и апробирование новых видов поведения в безопасном окружении. Суть метода состоит в том, что коль скоро, согласно постулатам бихевиоризма, весь опыт человек приобретает посредством научения, то для исправления неадекватного поведения необходимо отучить его от неэффективных реакций и переучить, выработать более адаптивные ре-

акции. Неадаптивное поведение рассматривается как результат неправильного научения. Следовательно, цель психологического вмешательства – это переобучение, то есть замена неадаптивных форм поведения на адаптивные (эталонные, правильные). Переобучение осуществляется с помощью классических бихевиоральных методов: оперантного обусловливания (Б. Скиннер), научения по моделям (А. Бандура), социального научения (Дж. Роттер). Типичная методика тренинга – репетиция поведения. Участникам демонстрируется успешная модель поведения, а затем они пытаются ее освоить. Успешные действия участников положительно подкрепляются реакцией ведущего, а неуспешные – гасятся отрицательным подкреплением.

Гуманистическая психология (К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Мэй, В. Франкл, Р. Ассаджиоли и др.) была заявлена как альтернатива положениям поведенческой и психоаналитической теории и практики. Во всех ответвлениях гуманистическая психология подчеркивала уникальность субъективного опыта личности, то, что человек обладает наиболее полной информацией о самом себе. Детерминация поступков человека связана в первую очередь с тем, как именно данная ситуация определена субъектом.

К гуманистическому подходу можно отнести такие широко известные направления в психологическом тренинге, как группы встреч и тренинг сензитивности, а также тренинг личностного роста.

К. Роджерс, активно развивая свое направление, сформулировал необходимые и достаточные условия конструктивных изменений участников тренинга. Им были названы три установки личности консультанта: конгруэнтность, эмпатия и безусловное положительное принятие (уважение). Проходящие тренинг участники побуждаются к фиксации, оценке и интерпретации действий и поведения партнеров и самих себя. В группе поощряются спонтанность проявления чувств, открытое обращение внимания на интерпретации враждебности, неуверенности в себе, проявления психологической защиты. Процедура групповых занятий характеризуется максимально свободным стилем управления. Ведущий отказывается направлять и организовывать деятельность участников, создавая ситуацию фрустрации. Участники вынуждены проявлять активность и принимать на себя ответственность за все, что происходит во время занятий. Группы встреч ориентированы на формирование межличностных отношений и изучение процессов, происходящих в малых группах. Главный акцент при этом ставится не столько на групповом процессе или процессе развития навыков межличностного взаимодействия, сколько на поиске аутентичности и открытости во взаимоотношениях с другими. Большинство эффективных изменений происходит в групповом, а не в индивидуальном контексте. Для того чтобы выявить и изменить неадаптивные установки и выработать новые формы поведения, люди должны учиться видеть себя такими, какими их видят другие.

Итак, представители гуманистического направления трактуют неконструктивное поведение и невротическое внутреннее состояние как следствие невозможности самоактуализации. Проблемы и дезадаптация возникают тогда, когда блокируются потребности высшего уровня, что связано с недостаточным самопониманием и принятием себя, недостаточной целостностью Я. В этом случае целью психологического вмешательства будет создание условий, в которых человек сможет пережить эмоциональный опыт, способствующий осознанию и принятию себя, способствующий личностной интерпретации.

Кроме трех основных подходов (психоаналитический, поведенческий, гуманистический), описанных выше, существует и когнитивно-феноменологический подход (Л.И. Анциферова, Д. Келли). Представители этого подхода рассматривают личность, ее изменения с позиции собственного внутреннего роста, «внутренней реальности» и исходят из положения о том, что человек на протяжении всей жизни строит, перестраивает и достра-

ивает глубоко личностную теорию построения мира, включая и самоконцентрацию. Свою теорию индивид стремится сделать упорядоченной, взаимосогласованной. При этом лишь сам субъект в силах изменить свою индивидуальную теорию, сделать ее более реалистичной, переосмыслить выпавшие на его долю трудности, и, изменившись, научиться их решать.

Наибольший интерес в контексте поставленной проблемы представляет анализ тренинга личностного роста.

Личностный рост – понятие широкое, охватывает все многообразие жизни человека на протяжении его бытия и по-разному трактуется в различных направлениях. Тренинг личностного роста в отечественной практике может также быть определен и как групповой динамический тренинг, и как тренинг сенситивности.

В основу тренинга личностного роста нами положен подход, разработанный в Институте тренинга г. Санкт-Петербурга и основанный на гуманистической концепции.

Вслед за Г.Л. Исуриной [5] мы определяем основной целью тренинга личностного роста развитие и совершенствование способности человека воспринимать и понимать самого себя и других людей в контексте группового взаимодействия, иными словами – повышение чувствительности к групповым процессам, собственной личности и другим людям. Конкретные задачи тренинга охватывают четыре основные сферы.

1. Групповые процессы:

а) формирование межличностных отношений и изучение процессов, происходящих в малых группах;

б) повышение чувствительности к групповым процессам;

в) развитие умений успешно вмешиваться во внутригрупповые ситуации;

г) развитие умений использовать групповые процессы в целях психологической коррекции.

2. Другие люди:

а) расширение межличностного сознания (то есть знания о других людях) и диагностических умений в межличностной сфере;

б) развитие и совершенствование способности наблюдать, воспринимать и понимать психологические проявления и своеобразие других людей;

в) развитие способности применять различные теоретические подходы для интерпретации и прогнозирования поведения, чувств и мыслей других людей.

3. Я сам:

а) познание себя и совершенствование самопонимания;

б) расширение сферы самосознания;

в) усиление чувства самоидентичности;

г) развитие личности;

д) совершенствование навыков саморегуляции.

4. Теоретический аспект:

а) приобретение в процессе непосредственного взаимодействия в группе новых знаний в области психологии личности и группы, клинической и социальной психологии, биопсихосоциальной концепции человека;

б) формирование четких представлений об обусловленности основных направлений психокоррекционной и психотерапевтической практики соответствующими концепциями нормы и патологии (подходами к пониманию личности и природы личностных нарушений).

Повышение восприимчивости к групповым процессам, к собственной внутренней жиз-

ни и внутренней жизни других людей, к своим и чужим ролям, позициям, установкам и отношениям, развитие открытости, искренности и спонтанности осуществляется в рамках тренинга за счет использования межличностного взаимодействия и межличностных взаимоотношений, анализа группового процесса и основных его стадий, анализа таких феноменов, как групповые цели и нормы, роли, групповая структура, проблема руководства и лидерства, групповые конфликты, групповое напряжение и групповая сплоченность и т. д.

В этом отношении такой тренинг имеет много общего с групповой психотерапией, однако в отличие от нее он в значительно большей степени (но не исключительно) ориентирован на ситуацию здесь-и-теперь, на исследования группового процесса, особенностей поведения участников в группе и его влияние на других людей, собственных ограничений и возможностей при взаимодействии с окружающими, в том числе и в сфере профессиональной деятельности.

Необходимо отметить, что проведение личностного тренинга с будущими психологами имеет свою специфику. Как подчеркивает Г.Л. Исурина, для профессиональной подготовки психологов явно недостаточно только дидактических занятий. Самостоятельной практике обязательно должна предшествовать работа в группах личностного тренинга под руководством опытного специалиста, которая дает возможность участникам не только развивать и совершенствовать собственные способности воспринимать и понимать самого себя и других людей в контексте группового взаимодействия, но также и на основании практического опыта участия в группе внести ясность в свои теоретические представления о природе личности, специфике личностных проблем и конфликтов и соответствующих способах психологического вмешательства. Именно поэтому включение в подготовку психологов программ, ориентированных на совершенствование в самопонимании, личностное развитие, является чрезвычайно важным.

На наш взгляд, в основу тренинга личностного роста обязательно должны быть заложены определенные условия, запускающие механизмы самосознания:

превращение привычной естественной ситуации в воспринимаемую как противоречащую естественному нейтральному ходу вещей (Ю.М. Лотман) и вызывающую чувство удивления, которое и провоцирует осмысление собственных действий. Тем самым запускается механизм рефлексии, позволяющий посмотреть на основания собственного поведения со стороны. Этот механизм реализуется посредством определенных технологий: получения обратных связей от одноклассников, видеопросмотров, участия в ролевых играх, обсуждения внутреннего опыта одноклассников;

создание во время тренинга ситуаций, позволяющих субъекту экспериментировать, создавать новый опыт не только с окружающими предметами, понимаемыми в самом широком смысле слова, но и с самим собой (С.Л. Рубинштейн). Тогда человек, с помощью рефлексии переосмысливший свое поведение и получивший представление об имеющихся у него вариантах изменения, имеет возможность получения нового опыта и расширения репертуара реагирования на ситуации.

Таким образом, главным механизмом развития самосознания является рефлексия, запускающая процессы самопознания, самоотношения и саморегуляции.

В последние десятилетия СПТ все чаще применяется в процессе вузовской подготовки специалистов гуманитарного профиля. Однако при проведении тренингов в рамках учебной программы вузов неизбежно возникает противоречие: основные существующие в отечественной и западной психологии теоретические и методические разработки касаются специально созданных тренинговых групп, Т- групп (групп встреч), а проводятся тренинги в уже существующих студенческих группах, то есть в группах с устойчивым составом. При этом эта практика все расширяется.

Рассмотрим особенности устойчивой группы с точки зрения характеристик ее активности, поскольку именно внутригрупповая активность определяет успешность проведения в ней тренинга.

Авторы, исследовавшие явления внутригрупповой активности: А.В. Петровский [14], А.А. Ершов, М.Ю. Кондратьев, М.С. Каган [15], А.С. Морозов, Н.И. Шевандрин, подчеркивают в ее определениях и в содержательных интерпретациях общность, групповое единство, системность и структуру.

Внутригрупповая активность, с точки зрения этих авторов, может быть определена как совокупность процессов, позволяющих группе функционировать как единое целое, обладающее определенной структурой и иерархией отношений. Системными элементами внутригрупповой активности могут выступать сплоченность группы, удовлетворенность отношениями и внутригрупповая структурированность. В современном понимании внутригрупповая активность соотносится с понятием «групповая динамика» (К. Левин, Р. Шиндлер, С. Кратохвил, К. Стейнер) – это развитие или движение группы во времени, обусловленное взаимодействием и взаимоотношениями членов группы между собой, а также внешними воздействиями на группы.

В целом, как показывает анализ, на динамические процессы, происходящие в студенческих группах, влияют как личностные факторы, особенности учебной деятельности, традиции вуза, так и факторы активности группы – особенности общения, сплоченность. Ценностный обмен, сплоченность, распределение ролей, психологический климат, стаж учебной и совместной деятельности, особенности специальности – эти психологические и непсихологические критерии являются аксиологическими детерминантами, вокруг которых разворачивается интрагрупповая активность в студенческих группах.

Выявив особенности устойчивых групп, обратимся теперь к рассмотрению того, какие сложности могут возникать в них при проведении тренинга.

Прежде всего, отметим, что эта проблема остается малоизученной областью. Видимо, поэтому в исследованиях выявлено не так много эффектов (феноменов) тренинга в психологии участников устойчивых групп.

Первым исследователем в отечественной социальной психологии, подчеркнувшим специфику тренинга в Т-группах, стал Б.Д. Парыгин (1964). Рассматривая специфику реальных Т-групп устойчивого состава, Б.Д. Парыгин пишет, что это группы со сложившимися отношениями (внутригрупповой структурой, лидерами и институциональным руководителем) уже задолго до начала тренинга, которые в своей основной задаче подчинены целям, предметно-функциональной деятельности.

Дальнейшие исследования этой проблемы позволили выявить некоторые социально-психологические эффекты, возникающие в группах устойчивого состава в тренинге (Т.И. Короткина [16]). Специфические эффекты обнаружены в студенческих Т-группах:

- блокировки самораскрытия;
- нарушения конфиденциальности и других норм групповой работы;
- минимизации конструктивной обратной связи;
- осознанной минимизации негативной обратной связи.

Как показал анализ литературы, выявленные социально-психологические эффекты могут иметь последствия.

Во-первых, сложившиеся межличностные отношения в группе до тренинга оказывают тормозящее влияние на групповой процесс, блокируют оптимальное развитие группы, а значит, и «продвижение отдельных участников в личностном плане». Многие авторы (Г.С. Абрамова, В.Ю. Большаков, И.В. Вачков, С.И. Макшанов, Н.В. Цзен, Ю.В. Пахомов, И. Ялом) указывают на то, что в случае присутствия в группе людей, связанных любыми

значимыми отношениями (от служебных до любовных), цели и задачи тренинга не будут достигнуты. В исследовании Т.И. Короткиной также показано, что межличностные отношения, сложившиеся до тренинга, влияют на успешность участников в тренинге: «результативные» участники еще до тренинга отличаются значительно более высоким социометрическим статусом от «нерезультативных». Эти данные перекликаются с выводом И. Ялома [17] о том, что для участников психотерапевтической группы, пользующихся в ней популярностью и влиянием, вероятность терапевтического изменения выше.

Во-вторых, П.Г. Белкина, Е.Н. Емельянов [18] и М.А. Иванов (1987) отмечают, что тренинг может усложнить внутригрупповые межличностные отношения. Общая активизация межличностных отношений, которую предполагает СПТ, в группе с устойчивым составом может приводить к самым неожиданным последствиям – возможно обострение межличностных конфликтов. Это обстоятельство повышает ответственность психолога-тренера за процессы, происходящие в данной группе после тренинга (Е.И. Мрыхина, 1990), и увеличивает внимание к процессам снятия психологических защит и активизации самораскрытия участников (М.Ф. Чумаков, 1999).

В-третьих, сложившиеся внутригрупповые отношения вызывают значительные трудности, с которыми приходится сталкиваться психологу-тренеру при проведении СПТ в естественных группах (на производстве, в вузе). На это указывают авторы работ (Е.И. Мрыхина, О.А. Матвеева и Е.А. Львова, А.И. Емелина, М.В. Чумаков), которые посвящены научному анализу тренингов, проходящих в группах устойчивого состава.

Можно рассматривать возникновение выявленных особенностей как результат нарушения динамического равновесия между имеющейся сплоченностью группы, во всяком случае, устойчивостью сложившихся отношений, и напряжением, которое усиливается в тренинге. Напряженность может усиливаться именно в результате опасности нарушения возникшей устойчивости группы. Необходимо динамическое равновесие между сплоченностью и напряжением: под влиянием сплоченности участники чувствуют поддержку и относительную безопасность, а напряжение выступает как побуждающий фактор: оно ведет к неудовлетворенности и стремлению что-то переменить в себе.

Социально-психологические эффекты, возникающие в группах устойчивого состава в тренинге личностного роста, были исследованы нами на примере учебных групп студентов исторического факультета с дополнительной специальностью «Психология», а также института психологии, педагогики и управления образованием Красноярского государственного педагогического университета. Для сравнения были взяты данные, полученные в группах встреч, тренинги с которыми были проведены в Городском психологическом центре.

Основным негативным социально-психологическим эффектом, возникающим при проведении тренинга личностного роста в устойчивой группе, явилось то, что тренинг и создает условия для самораскрытия и улучшения отношений в группе, и одновременно порождает фиксированность на социальных ролях в группе, межличностных отношениях, оценках, определенных групповых нормах. Направленный на развитие рефлексии, тренинг на самом деле блокирует этот процесс и достигает обратного результата – фиксирует социально выстроенные отношения и приводит к доминированию самосознания студентов на социальном уровне. В группах устойчивого состава эти процессы проявляются наиболее явно, поскольку в них межличностные отношения отягощены страхом быть непринятыми, негативно оцененными. Эффект «фиксации на социальных отношениях» обуславливает невозможность экспериментировать, проживать новый опыт, испытывать пиковые переживания, в том числе связанные с переживанием своего телесного образа, и тем более быть открытыми друг другу.

Студенты не испытывают живого непосредственного переживания себя и не получают удовлетворения от общения с одноклассниками. Таким образом, в группе отсутствует тот уровень эмоциональной атмосферы, при котором возможна содержательная работа, поскольку включаются защитные механизмы личности. Вследствие блокирования развития рефлексивного уровня самосознания происходит и задержка профессионального развития, поскольку развитие самосознания личности является одним из главных условий для профессионального роста.

Доминирование на социальном уровне самосознания и фиксация на внутригрупповых отношениях приводит к тому, что студенты закрыты для нового эмоционального опыта, процессы самоотношения у них ориентированы прежде всего на самооценку, связанную с групповыми нормами, а не на проживание, переживание себя как целостной личности. Это проявляется в доминировании процессов самопознания, когда знание о себе избирательно, чувственно не насыщено, а нежелательные образы вытесняются. Дисгармоничное функционирование компонентов самосознания выражается, таким образом, не только в том, что самопознание доминирует в ущерб самоотношению, но также и в том, что самопознание от незрелости самоотношения само развивается неполноценно.

Таким образом, ориентация на группу не способствует развитию рефлексии. Это лишнее подтверждает, что даже специально создаваемые условия для развития самосознания не могут автоматически обеспечить этот процесс. Как утверждал М.К. Мамардашвили, личностное развитие достигается только внутренним усилием.

Тот факт, что все перечисленные особенности характерны для групп устойчивого состава и не проявлялись в исследованных нами студенческих группах встреч, может свидетельствовать о специфике проведения тренингов личностного роста именно в группах устойчивого состава.

Библиографический список

- Вачков, И.В. Основы группового тренинга / И.В. Вачков. – М.: Ось-89, 2000.
- Цзен, Н.В. Психотехнические игры в спорте / Н.В. Цзен, Ю.В. Пахомов. – М., 1988. – С. 25–26.
- Макшанов, С.И. Принцип психологического тренинга / С.И. Макшанов // Журнал практического психолога. – 1999. – № 3. – С. 16.
- Сидоренко, Е.Е. Психодраматический и недирективный подходы к групповой работе с людьми: методические описания и комментарии / Е.Е. Сидоренко. – СПб., 1992. – 72 с.
- Исурина, Г.Л. Групповая динамика в тренинговых группах / Г.Л. Исурина // Журнал практического психолога. – 1998. – № 1. – С. 31–44.
- Большаков, В.Ю. Психологический тренинг / В.Ю. Большаков. – СПб., 1996.
- Марасанов, Г.И. Методы моделирования и анализа ситуаций в социально-психологическом тренинге / Г.И. Марасанов. – Киров, 1995. – 152 с.
- Петровская, Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л.А. Петровская. – М., 1982. – 168 с.
- Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс. – М.: Издательская группа «Прогресс»; Универс, 1994. – 480 с.
- Рудестам, К. Групповая психотерапия / К. Рудестам. – СПб.: Питер, 2001. – 384 с.
- Мамардашвили, М.К. Необходимость себя / М.К. Мамардашвили // Лекции. Статьи. Философские заметки / под общ. ред. Ю.П. Сенокосова. – М., 1996. – С. 216–217.
- Розин, В.М. Психологическая помощь. Психотехника. Эзотерический опыт: учебное пособие / В.М. Розин. – М.: Изд-во РОУ, 1995. – 160 с.
- Райх, В. Системы телесно-ориентированной психотерапии и психологии тела / В. Райх // Хресто-

- матия по телесно-ориентированной психотерапии и психотехнике / под ред. В.Ю. Баскакова. – М., 1993. – С. 10.
- Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.
- Каган, М.С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 316 с.
- Короткина, Т.И. Влияние предшествующих межличностных отношений на групповой процесс в тренинге общения: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т.И. Короткина. – СПб.: ГУП, 2002.
- Ялом, И. Экзистенциальная психотерапия / Ирвин Ялом. – М.: Независимая фирма «Класс», 2002. – 616 с.
- Емельянов, Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 166 с.

ПРОБЛЕМЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬИ

В настоящее время в крае численность детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей составляет около 18000. Из них почти 8000 детей воспитываются в учреждениях внесемейного воспитания [2]. Усилия государственных интернатных учреждений в области воспитания и обучения детей-сирот значительно обесцениваются, потому что такие дети, оказавшись один на один с самостоятельной жизнью, испытывают значительные трудности, обусловленные инфантилизмом, замедленным самоопределением, незнанием и неприятием самого себя как личности. Выпускникам учреждений внесемейного воспитания зачастую свойственны иждивенчество, непонимание материальной стороны жизни, вопросов собственности, экономики, даже в сугубо личных масштабах, трудности в общении, где требуется умение строить эмоциональные и деловые отношения, перегруженность отрицательным опытом и негативными образцами поведения. Таким образом, очевидно, что эффективность такой социальной практики, как образовательная работа с детьми-сиротами в государственных учреждениях, чрезвычайно низка.

Помещение детей в интернатные учреждения (институционализация), независимо от добрых намерений, которые при этом могут преследоваться, препятствует их интеллектуальному, физическому, эмоциональному и социальному развитию. Чем меньше ребенку лет и чем дольше он находится в учреждении, тем больший наносится ему урон. В лучшем случае дети, живущие в интернатных учреждениях, лишаются возможности полностью раскрыть себя. Следовательно, детей, оставшихся без попечения родителей, необходимо уже в раннем возрасте устраивать не в государственное учреждение (детский дом или школу-интернат), а в семьи тех людей, которые могли бы поддержать ребенка, заняться его воспитанием, помочь преодолеть жизненные препятствия. Именно поэтому сейчас семейные формы устройства детей получают государственную поддержку. Это выгодно обществу в целом, т. к. не нужно строить новые сиротские учреждения и тратить немалые средства на их содержание. Также очевиден педагогический, психологический и социальный эффект.

На сегодняшний день в Красноярском крае представлены различные формы семейного жизнеустройства детей: усыновление, опека, семейный детский дом, приемная семья, патронат, семейные воспитательные группы. Все больше сейчас развивается институт приемных семей, когда родители берут несколько детей, а государство оказывает им по соответствующим нормативным документам материальную поддержку. Здесь ребенок живет в условиях, которые помогают ему полнее адаптироваться к жизни, обществу, чувствовать свою защищенность.

Основной задачей Краевого центра развития семейных форм воспитания является реализация права каждого ребенка жить и воспитываться в семье. Поэтому работа ведется в нескольких направлениях: поиск, подбор и подготовка кандидатов в замещающие родители, сопровождение замещающих семей в период адаптации ребенка к новым условиям и оказание методической помощи специалистам, работающим с данной категорией населе-

ния.

Цель данной статьи – рассмотреть теоретические аспекты психолого-педагогического сопровождения замещающих семей как формы поддержки необходимых услуг, предоставляемых на длительной основе семьям, принявшим на воспитание детей из госучреждений.

Сопровождение приемной семьи и детей направлено на создание таких условий, в которых все члены семьи постепенно приобретают способность к самостоятельному решению жизненно важных проблем и полноценному функционированию в социальной среде.

Задачи сопровождения:

- формирование активной жизненной позиции у всех членов семьи;
- повышение социально-психологической и педагогической компетентности;
- мобилизация конструктивного потенциала замещающей семьи.

Принципы сопровождения замещающей семьи

1. Самоопределения клиента. Работа по сопровождению семьи основана на принципе минимизации какого-либо принуждения. Каждая семья имеет право на получение помощи и на отказ от нее.

2. Личностного подхода. В работе с семьей необходимо учитывать индивидуальные особенности семьи, интересы и потребности каждого ее члена. У семьи должна быть возможность выбора необходимого вида помощи.

3. Конфиденциальности. Предполагает соблюдение профессиональной тайны специалистом, осуществляющим сопровождение семьи.

4. Партнерства. Установление партнерских отношений специалиста с ребенком (детьми), замещающими родителями.

5. Согласования целей. Предполагает сравнение целей, сформулированных семьей и специалистом, выделение общих составляющих и базисной цели.

Сопровождение приемной семьи включает в себя следующие действия:

а) изучение и прояснение ситуации с учетом социального и психологического состояния семьи при использовании средств, снижающих уровень тревоги и предоставляющих эмоциональную поддержку;

б) оказание конкретной (при необходимости оперативной и экстренной) помощи, направленной на решение специфических кризисных проблем, при доминировании прямого воздействия и мобилизации всех имеющихся у семьи ресурсов для изменений в поведении и достижения оптимального функционирования;

в) оказание услуг профилактического плана, имеющих своей целью не только удовлетворение потребностей, связанных с актуальной кризисной или критической ситуацией, но и стабилизацию благоприятных тенденций, и закрепление успехов; уменьшение или устранение факторов риска (обучение, моделирование, побуждение, посредничество и пр.);

г) объединение усилий членов семьи, налаживание их включенности в решение проблем клиента в зависимости от характера этих проблем и для обеспечения комплексного подхода.

В рамках психолого-педагогического сопровождения специалистами Центра развития семейных форм воспитания в течение двух лет был проведен мониторинг исследования эффективности замещающей семьи. Можно отметить, что чем в более раннем возрасте ребенок попадает из государственного учреждения в замещающую семью, тем больше благоприятных факторов способствует его успешному психическому, физическому и социальному развитию. Малоинициативный, тихий, ненавязчивый, безразличный к окружающему, боязливый ребенок, воспитывающийся в государственном учреждении, попадая в

семейную атмосферу любви и понимания превращается в активного, радостного, любознательного. Ребенок быстро самокомпенсирует целый ряд нарушений в развитии и поведении.

Даже поверхностный взгляд на детей, воспитывающихся вне семьи, свидетельствует о том, что в условиях интернатного учреждения недостаточно эффективно действуют факторы, влияющие на их нормальное психическое развитие. Только семейное окружение способствует гармоничному развитию ребенка. Но сам факт попадания ребенка в замещающую семью еще не является свидетельством того, что развитие ребенка в дальнейшем будет успешным. Как показывает практика, в процессе воспитания замещающие родители сталкиваются с множеством трудностей, часть из которых носит специфический характер.

Дети, растущие в условиях госпитализации, склонны к эмоциональной закрытости, у них слабо выражена потребность в общении, источником многих переживаний и травм является их негативный опыт проживания в кровной семье. Замещающим родителям не всегда достаточно жизненного опыта и знаний для выстраивания оптимальных отношений с приемными детьми, поэтому необходимы пристальное внимание и помощь таким семьям со стороны представителей органов опеки, педагогов и психологов общеобразовательных школ и дошкольных образовательных учреждений.

При этом психолого-педагогическая помощь и сопровождение нами рассматривается как система профессиональной деятельности, направленная на создание и оптимизацию социально-психологических условий, способствующих успешному функционированию замещающей семьи, что обеспечивает полноценное психофизическое развитие и обучение ребенка.

Процесс сопровождения включает в себя следующие компоненты:

1. Систематическое отслеживание (в ходе мониторинга) психолого-педагогического статуса ребенка и динамики его психического развития в процессе пребывания в новой социальной среде (в замещающей семье, в образовательных учреждениях).
2. Создание социально-психологических условий для полноценного развития ребенка.
3. Создание специальных условий для оказания помощи семьям, имеющим социально-психологические трудности и проблемы.
4. Создание условий для оказания помощи специалистам, осуществляющим сопровождение замещающей семьи.

В соответствии с обозначенными компонентами процесс сопровождения наполняется конкретными формами и содержанием работы. Прежде всего, выделяется несколько важнейших направлений деятельности: психодиагностические обследования; развивающая и психокоррекционная деятельность; консультирование; просвещение детей, родителей и специалистов; социально-диспетчерская деятельность. Однако каждое направление обретает свою специфику, получает конкретные формы и содержательное наполнение [1: 25].

Из традиционных форм необходимо отметить такие, как: диагностическая и коррекционная работа с детьми и родителями из замещающих семей; семинары для приемных родителей; семинары для специалистов, работающих с замещающими семьями в различных районах Красноярского края; консультативная помощь по социально-психологическим и юридическим вопросам; тренинговая подготовка для потенциальных родителей; выпуск учебно-методических пособий по актуальным вопросам жизнедеятельности, развития и воспитания детей в замещающих семьях.

Таким образом, определение направлений деятельности и содержательное наполнение форм психолого-педагогического и юридического сопровождения замещающей семьи

позволят оптимизировать процесс вхождения и жизнеустройство ребенка в семейную микросреду как условие успешной адаптации и социализации в обществе. Комплексное сопровождение приемной семьи предполагает многометодные действия специалиста, сопровождающего семью, в результате которых семья получает необходимый объем услуг, соответствующих сложившейся ситуации и способствующих ее изменению, нормализации и стабилизации. Специалист должен исследовать все аспекты социальной ситуации, требующей его участия, грамотно оказать помощь и организовать квалифицированную экспертизу. Сопровождение замещающей семьи предполагает комплексный и межведомственный подходы к имеющимся проблемам и трудностям.

Библиографический список

- Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. – М.: Совершенство, 1998. – 298 с.
- Ежегодный доклад «О положении детей в Красноярском крае в 2004 году». – Красноярск: Главное управление образования, 2004.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЙ ТРЕВОЖНОСТИ В ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЯХ ЧАСТО БОЛЕЮЩИМ РЕБЕНКОМ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В настоящее время социально-экономические преобразования в России, повлекшие за собой изменение привычного уклада жизни и нравственно-ценностных ориентаций, ухудшение психологического климата в семье, являются причинами, которые обуславливают рост отклонений в личностном развитии и социальном поведении подрастающего поколения. По данным ежегодных государственных докладов «О положении детей в РФ» за 2001–2004 год, количество детей, страдающих нервно-психическими заболеваниями в нозологической форме, увеличивается. Тревожность относится к числу наиболее частых поводов обращения родителей к психологу, при этом в последние годы количество таких обращений существенно возросло. Предпосылкой формирования тревожности как черты личности к школьному возрасту является накопление дошкольником «достаточного» багажа неудачных способов преодоления состояния тревоги. Поэтому для профилактики тревожного типа развития личности необходимо находить адекватные способы, с помощью которых дети могли бы совладать с волнением, неуверенностью, с другими проявлениями эмоциональной неустойчивости. В связи с этим задача оказания психологической поддержки тревожному ребенку является актуальной и практически ценной.

Выявлено множество причин детской тревожности. В качестве основного источника могут быть рассмотрены детско-родительские и внутрисемейные отношения относительно здорового ребенка, нарушения которых приводят к постоянным микротравмам детей (Захаров А.И., 1988; Прихожан А.М., 2000; Спиваковская А.С., 2001). Однако рассмотрение причин появления и фиксации тревожности у часто болеющего ребенка в дошкольном возрасте, возможностей ее коррекции в связи с особенностями семейной среды представляется нам актуальным и соответствующим задачам развития психологической теории и потребностям практики.

В последнее время повсеместно отмечается рост детской заболеваемости и, как следствие, возникает проблема развития соматически больных детей. Особую категорию таких детей составляют часто болеющие дети дошкольного возраста. По данным диспансеризации, проведенной в Красноярском крае в 2003–2004 учебном году, около 80 % дошкольников страдают различными хроническими заболеваниями. В структуре заболеваемости детей дошкольного возраста преобладают болезни органов дыхания (бронхиты, грипп, ОРВИ, трахеиты и др. (63,3 %)), инфекционные и паразитарные заболевания (7,8 %), болезни органов пищеварения (гастриты, панкреатиты, язвенные болезни желудка и пр. (23,3 %) и др.).

Известно, что социальная ситуация развития больного ребенка является качественно иной по сравнению с ситуацией развития здорового. Кроме этого, в психологической литературе приводятся некоторые данные, указывающие на отличия часто болеющих детей от здоровых сверстников по ряду индивидуально-психологических характеристик (Николаева В.В., 1987; Арина Г.А., Коваленко Н.А., 1995; Исаев Д.Н., 1996; Ковалевский В.А.,

1997), а также по специфике семейного воспитания (Николаева В.В., 1987, 1992; Михеева А.А., Касаткин В.Н., 1995; Холмогорова А.Б., 2000; Исаев Д.Н., 2001; Коробейников И.А., 2002). Так, для них характерны выраженная тревожность, боязливость, неуверенность в себе, быстрая утомляемость, зависимость от мнения окружающих, что может перерасти в стойкие черты личности. В то же время остаются неразработанными направления и способы коррекции проявления тревожности в системе детско-родительских отношений часто болеющим ребенком дошкольного возраста.

В связи с этим **целью** исследования были изучение особенностей проявлений тревожности в детско-родительских отношениях часто болеющим ребенком дошкольного возраста и разработка коррекционной программы, направленной на снижение уровня тревожности часто болеющих дошкольников, а также на формирование эффективных (оптимальных) взаимоотношений между родителями и детьми.

В основу исследования легло **предположение** о том, что нарушения соматического статуса ребенка (частые простудные, обострение хронических соматических заболеваний) в силу создаваемой болезнью особой социальной ситуации развития существенно влияют как на взаимоотношения между ребенком и родителями, так и на эмоциональную сферу (а именно тревожность) ребенка дошкольного возраста.

Для изучения особенностей проявлений тревожности в детско-родительских отношениях часто болеющим ребенком дошкольного возраста применялись следующие методы и методики: а) анализ научной литературы по проблеме исследования; б) опросник-анкета (выявление тревожного ребенка дошкольного возраста путем опроса окружающих взрослых: родителей, педагогов-воспитателей) (Костина Л.И., 2004); в) методика «Рисунок человека» (определение уровня тревожности у детей дошкольного возраста) (Костина Л.И., 2004); г) проективная методика «Выбери нужное лицо» (Тэмпл Р., Амен В., Дорки М.) (определение тревожности по отношению к ряду типичных для ребенка (3–7 лет) жизненных ситуаций взаимодействия с другими людьми); д) методика «Кинетический рисунок семьи» (Бэнс Р., Кауфман С.) (изучение степени эмоционального благополучия или неблагополучия ребенка дошкольного возраста в семье); е) «Шкала тревожности ребенка» (Прихожан А.М.) (оцениваются ситуации, области действительности, являющиеся для ребенка старшего дошкольного возраста основными причинами тревожности, страхов); ж) опросник-тест родительского отношения (Варга А.Я., Столин В.В.); з) методы математической обработки и корреляционного анализа (сравнение результатов по критерию Стьюдента, подсчет коэффициента корреляции по Спирмену).

В результате проведенного анализа научной литературы мы констатировали:

преобладание высокого уровня тревожности у часто болеющих детей дошкольного возраста (Бассин Ф.В., 1970);

наличие тревожности, неуверенности в себе, зависимости от чужого мнения (Румянцев А.Г., Касаткин В.Н., 1996);

ограниченный круг общения больных детей (Николаева В.В., 1989; Ковалевский В.А., 1997).

Нам кажутся правильными представления В.В. Николаевой и Г.А. Ариной (1995), которые выделяют два вида ограничений, определяющих для больного ребенка иную социальную ситуацию развития: а) ограничение движений; б) ограничение познавательной деятельности. Первое связано с общим недомоганием, постельным режимом. Известно, что двигательная активность является важной формой самовыражения ребенка, а также сильнейшим фактором его развития. Второе ограничение связано с фрустрацией познавательной потребности. Изменения познавательной активности ребенка, и особенно ограниченность его общения со сверстниками, существенно меняют социальную ситуацию развития

часто болеющего дошкольника.

В семьях, имеющих часто болеющего ребенка, преобладают такие стили воспитания, как привязывающе-подавляющий (Ковалевский В.А., 1997, Николаева В.В., 1990); симбиотический – симбиотически, авторитарный (Личко А.Е., 1983).

Многие авторы в качестве основной причины повышенного уровня тревожности дошкольников считают нарушение детско-родительских отношений. Психолого-педагогические исследования привели к выделению типов неэффективного (нарушенного) родительского отношения, которые способствуют формированию патологических новообразований в психической деятельности и поведении ребенка (Захаров А.И., Варга А.Я., Спиваковская А.С.).

Подводя итог вышеизложенному, нам представляется возможным утверждать, что в качестве главной причины тревожности выделяют неэффективное (нарушенное) отношение родителей к ребенку, а также незнание психологических особенностей возраста, задач, содержания, форм, методов воспитания ребенка. Следует отметить, что часто болеющие дети более тревожны, чем здоровые дети дошкольного возраста. Больные дети находятся в особой социальной ситуации развития. Психологическое воздействие на личность часто болеющего тревожного ребенка будет более эффективным при условии оптимизации родительского отношения к нему. При этом стабильность результатов, достигнутых в ходе коррекционной работы, определяется их последующей поддержкой ближайшим социальным окружением ребенка.

Исследование особенностей проявлений тревожности в детско-родительских отношениях часто болеющим ребенком дошкольного возраста состояло из четырех последовательных этапов. На первом происходило определение особенностей проявлений тревожности часто болеющих детей дошкольного возраста. На втором – определение преобладающих типов родительского отношения к часто болеющим детям, а также эмоционального благополучия данного ребенка в семье. Третий этап позволил выявить наличие взаимосвязей между социально-психологическими условиями семьи: родительским отношением, составом семьи, жилищными условиями, материальным благополучием, образованием и местом работы родителей и уровнем тревожности ребенка. Последний этап позволил обобщить полученные результаты и сформулировать следующие выводы:

1) часто болеющие дети *младшего дошкольного возраста* имеют высокий уровень личностной тревожности (30 %) по методике Р. Тэмбла, В. Амена, М. Дорки («Выбери нужное лицо»). Чаще всего больные дети делали негативный выбор таких ситуаций, как укладывание спать в одиночестве, умывание, выговор, собирание игрушек, изоляция, еда в одиночестве. Анализ результатов по методике «Рисунок человека» показал, что у часто болеющих детей проявление признаков тревожности более выражено (25 %), чем у здоровых детей младшего дошкольного возраста (5 %). Дети экспериментальной группы были неуверенны, нерешительны, замкнуты, боялись оценки со стороны экспериментатора. Статистический анализ полученных результатов показал, что существуют достоверные различия ($p \leq 0,01$) в уровнях развития тревожности между больными детьми и их здоровыми сверстниками;

2) исследование наличия признаков тревожности исследуемых групп детей *среднего дошкольного возраста* по методике «Рисунок человека» показало их равенство у часто болеющих детей (55 %) и их здоровых сверстников (55 %). Значимые различия в уровнях тревожности имеют дети среднего дошкольного возраста по методике «Выбери нужное лицо». Большинство часто болеющих детей имеют высокий уровень тревожности – 50 %, а здоровые дети – 20 %. При этом часто болеющие дети делали «отрицательно эмоци-

ональный выбор» чаще всего в таких ситуациях, как: ребенок и мать с младенцем (50 %), выговор (60 %), игнорирование (75 %), ребенок с родителями (45 %), изоляция (60 %), укладывание спать в одиночестве, еда в одиночестве (75 %). В момент обследования часто болеющие дети были более тревожными, пассивными, неуверенными, чаще искали подтверждения у экспериментатора, чем их здоровые сверстники. При этом в среднем дошкольном возрасте существуют статистически достоверные различия ($p \leq 0,01$) проявления тревожности часто болеющих детей по сравнению с их здоровыми сверстниками;

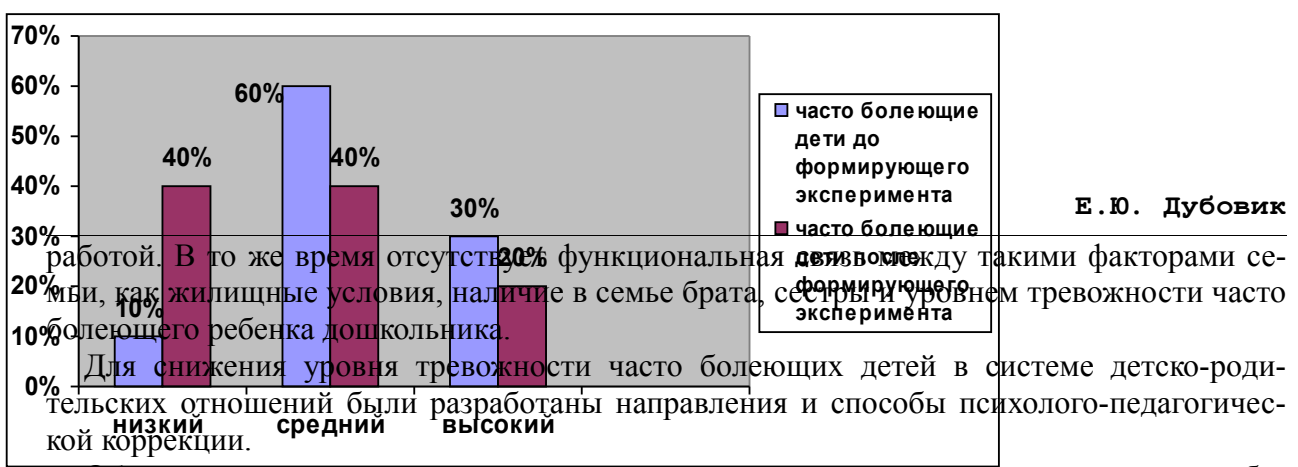
3) сравнительный анализ проявлений признаков тревожности детей *старшего дошкольного возраста* показал, что различий результатов по методике «Выбери нужное лицо» нет, а по методике «Рисунок человека» отличия имеются по среднему уровню проявлений признаков тревожности: часто болеющие дети – 35 %, здоровые дети – 15 %. С помощью методов математической статистики определили достоверные различия в уровнях развития тревожности исследуемых групп детей. Для дополнительного выяснения преобладающего уровня развития тревожности у часто болеющих детей старшего дошкольного возраста необходимо было проведение дополнительной методики «Шкала тревожности ребенка» (Прихожан А.М., Кондаша О.) по определению ситуаций, области действительности, являющихся для ребенка старшего дошкольного возраста основными причинами развития тревожности. Качественный анализ полученных данных показал, что часто болеющие дети старшего дошкольного возраста имеют высокий уровень тревожности (учебной (20 %), самооценочной (70 %), межличностной (50 %)) по методике «Шкала тревожности». В момент обследования наблюдались отличия в поведении соматически больных и здоровых детей. Часто болеющие дети были более неуверенными, нерешительными, пассивными, постоянно переспрашивали инструкцию. В старшем дошкольном возрасте существуют достоверные различия в уровнях проявлений учебной, межличностной тревожности часто болеющих детей и здоровых сверстников, с преобладанием их у первых;

4) для более полного объективного обследования по выявлению наличия признаков тревожности у детей дошкольного возраста был проведен опрос родителей и педагогов-воспитателей по поводу проявлений тревожности детьми. В большинстве случаев ответы родителей и педагогов-воспитателей во всех возрастных периодах совпадают. При этом уровень тревожности был выше у часто болеющих детей дошкольного возраста, чем у их здоровых сверстников;

5) при изучении эмоционального благополучия ребенка в семье у детей *среднего и старшего дошкольного возраста* были обнаружены отличия у больных и здоровых детей. В рисунках семьи часто болеющих детей (55 %) было выявлено присутствие чувства отверженности, покинутости, внутреннего психологического дискомфорта ребенка, эмоциональное перенапряжение, внутреннее возбуждение, чувство тревоги, наличие у ребенка негативных чувств по отношению к одному из членов семьи, большой психологической дистанции между членами его семьи. При этом были обнаружены достоверные различия между особенностями эмоционального благополучия ребенка в семье среднего и старшего дошкольного возраста часто болеющих детей и их здоровых сверстников;

7) полученные результаты по выявлению особенностей детско-родительских отношений часто болеющего ребенка дошкольного возраста показали, что преобладающим типом родительского отношения к детям является симбиоз, авторитарная гиперсоциализация;

8) определение взаимосвязей между некоторыми социально-психологическими условиями семьи и уровнем тревожности часто болеющего ребенка младшего, среднего, старшего дошкольного возраста показало, что существует прямая тесная связь между высоким уровнем тревожности и типом родительского отношения, составом семьи (полная, неполная), материальным положением, образованием родителей, удовлетворенностью их своей



Е. Ю. Дубовик

работой. В то же время отсутствие функциональной деятельности между такими факторами семьи, как жилищные условия, наличие в семье брата, сестры и уровнем тревожности часто болеющего ребенка дошкольника. Для снижения уровня тревожности часто болеющих детей в системе детско-родительских отношений были разработаны направления и способы психолого-педагогической коррекции.

Общая стратегия коррекционных воздействий осуществлялась в отношении трех субъектов образовательного пространства: работа с *часто болеющими детьми*. Целью данного направления являлось снижение уровня тревожности часто болеющих детей дошкольного возраста через повышение самооценки ребенка, обучение его способам снятия мышечного и эмоционального напряжения, отработку навыков владения собой в ситуациях, травмирующих ребенка; работа с *родителями* заключалась в повышении психолого-педагогической компетенции и уровня психологических знаний родителей, гармонизации детско-родительских отношений, развитии теплых интимных отношений между родителями и детьми через психологическое просвещение, консультирование, а также тренинговые занятия; работа с *педагогами* предусматривала пополнение психологических знаний по возрастной психологии, а именно по эмоциональному развитию дошкольника, а также знакомство со способами работы с тревожными детьми через семинары и психологические консультации.

При реализации данной коррекционной программы использовались следующие *принципы*: детерминизма, единства развития личности ребенка и общения, единства сознания и деятельности, стереоскопичности, ненанесения ущерба, единства диагностики и коррекции, дозирования нагрузки.

Решение задач данных направлений происходило не изолированно, они решались одновременно. Задачи коррекционно-развивающей работы вытекали из результатов констатирующего эксперимента.

Чтобы выяснить, какие изменения произошли в уровнях проявления тревожности часто болеющих детей дошкольного возраста после формирующего эксперимента, был проведен контрольный срез. Результаты, которые показали часто болеющие дети младшего, среднего и старшего дошкольного возраста до формирующего эксперимента и после него, приведены на рисунках 1–3.

Рис. 1. Распределение выборочной совокупности часто болеющих детей

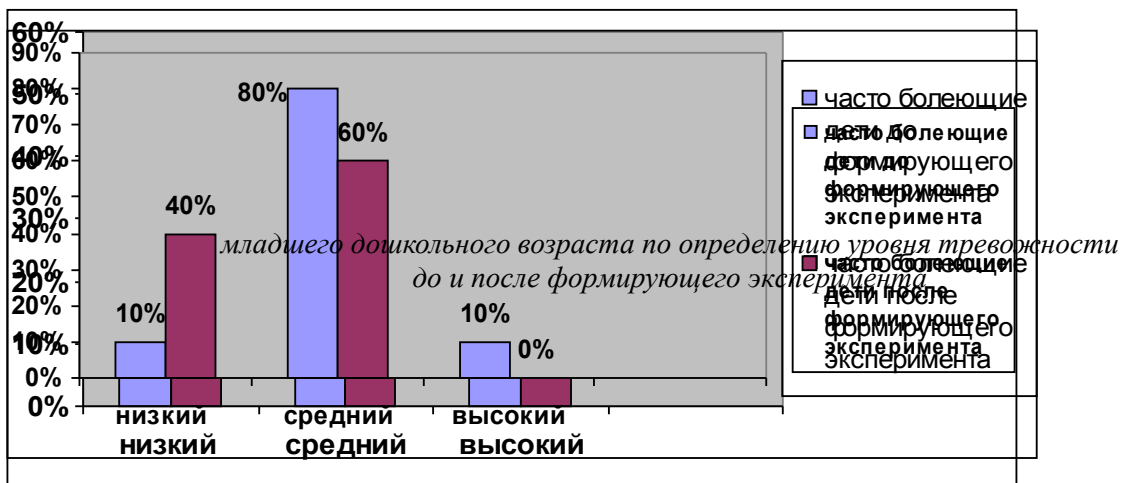


Рис. 2. Распределение выборочной совокупности часто болеющих детей среднего дошкольного возраста по определению уровня тревожности до и после формирующего эксперимента

Рис. 3. Распределение выборочной совокупности часто болеющих детей старшего дошкольного возраста по определению уровня тревожности до и после формирующего эксперимента

У часто болеющих детей дошкольного возраста после проведения коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на снижение уровня тревожности, было выявлено статистически достоверное снижение тревожности ($p < 0,05$).

Следовательно, у дошкольников тревожность еще не является устойчивой чертой характера и при проведении соответствующей психолого-педагогической коррекции относительно обратима.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ ОБЩЕНИЯ : ПОИСК НОВЫХ СМЫСЛОВ

В современной психологии уже почти стал аксиомой тезис о том, что общение является источником психического развития в онтогенезе. В отечественной и зарубежной психологии на основании разного рода экспериментальных исследований установлено, что депривация общения в самых разных психологических возрастах ведет к серьезным проблемам и трудностям психического и личностного развития (У. Голдфарб, М. Риббл, А. Фрейд, С. Данн, Р. Спитц, Х. Рейнголд, Н.М. Щелованов, Н.М. Аксарина и др.), общение развивается, приобретая по мере взросления качественно новые формы и виды (М.И. Бобнева, М.И. Лисина, Е.Е. Кравцова и др.), может быть детерминировано как субъектом (партнером по общению), так и самой ситуацией (М.С. Каган, 1974, Г.А. Брановицкий, А.М. Довгялло и др.) Помимо этого, выявлены структура общения и его психологические характеристики (М.И. Лисина, Т.В. Драгунова и др.).

Нельзя назвать ни одной отрасли психологической науки, где бы общению не уделялось пристального внимания со стороны самых разных исследователей. Так, социальная психология рассматривает общение как совместную деятельность людей, имеющую определенную структуру и закономерности развития (Г.М. Андреева, 1980, Б.Ф. Поршнев, 1966). Психологи, занимающиеся исследованиями развития, видят в общении механизма смены возрастных периодов (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Г.А. Цукерман, Е.Е. Кравцова), в педагогической психологии делается упор на включении разных форм общения в обучение детей и взрослых (А.А. Брудный, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя и др.).

Широкое использование общения как диагностического и коррекционного (развивающего) средства привело к тому, что разные исследователи по-разному понимают психологическое содержание этого понятия, его критерии, методы и условия формирования.

На сегодняшний день можно выделить три направления в понимании общения. Так, одни исследователи рассматривают общение как субъект-субъектные отношения и выражают формулой $s - s$ (К. Обуховский, 1972, А.А. Леонтьев, 1979, К.А. Абульханова-Славская, Я.Л. Коломинский, Б.Ф. Ломов, Т.В. Драгунова и др.). В противовес этому А.Н. Леонтьев и его школа выражают общение формулой $s - o$ (А.Н. Леонтьев, Ю.Б. Гиппенрейтер, О.В. Овчинникова).

Группа психологов, именовавшая себя ленинградской школой (В.Э. Чудновский и др.), противопоставила общение деятельности, имеющей в деятельностном подходе А.Н. Леонтьева предельно объяснительный принцип.

Ни в коей мере не дискутируя о методологических основах психологии, отметим лишь, что понимание общения как субъект-субъектных отношений, на первый взгляд, исчерпывает его психологическое содержание. Вместе с тем необходимо отметить, что можно выделить некоторые аспекты общения, которые никак не вмещаются в предложенную этими исследователями формулу. Так, к примеру, в психологии, философии, культурологии и других науках выделяются формы общения с окружающим миром, природой, даже неживыми объектами. Во всех этих случаях партнером человека по общению становится не

другой человек, а какой-то объект окружающего мира. Таким образом, общение, оказыва-ется, уже задается не формулой $s - s$, а формулой $s - o$, которая, по мнению А.Н. Леонтьева и ленинградской школы психологов, отражает деятельностное отношение субъекта.

Помимо этого, нельзя не согласиться с возражениями последователей А.Н. Леонтьева, указывающих, что субъект-объектные отношения ни в коей мере не отрицают и не противоречат субъект-субъектным отношениям. К примеру, О.К. Тихомиров подчеркивал, что, говоря о методологии психологии, нельзя ограничиваться субъект-субъектными или субъект-объектными отношениями, необходимо брать весь спектр отношений человека, то есть субъект – объект – субъект ($s - o - s$).

Наконец, еще одним возражением понимания общения как субъект = субъектного отношения может быть то, что далеко не всегда взаимодействие двух или более субъектов приводит к возникновению общения. Хорошо известно и из экспериментальных исследований общения, и из реальной жизни, что деятельность людей зачастую не приводит к их общности, которая уже по самому названию обязательно должна присутствовать в общении.

Последнее возражение относительно определения общения как отношения двух субъектов несет в себе еще одну проблему психологии общения – показатели и критерии общения, при помощи которых оно может быть задано или исследовано. Решая эту проблему, М.И. Лисина и ее последователи предлагают рассматривать общение как специфическую деятельность (М.И. Лисина, А.Г. Рузская, Р.Б. Стеркина, 1986). В этом случае общение сводится к субъект-объектному принципу, а его структура и особенности лежат в предмете, целях и мотивах. Под предметом понимается другой человек, партнер по общению. Потребности и мотивы общения – это то, ради чего осуществляется деятельность общения, действие общения рассматривается как единица деятельности общения – целостный акт, адресованный другому человеку и направленный на него как на субъекта. Задача общения – та цель, на достижение которой направлены разнообразные действия, совершаемые в процессе общения.

Таким образом, М.И. Лисина и ее последователи предлагают рассматривать общение как $s - o$ отношение. При этом оказывается, что один из партнеров общения выступает по отношению к другому как объект. Это понимание получило довольно широкое распространение в педагогике, когда организаторы образовательного процесса, с одной стороны, утверждают, что они строят с обучающимся общение, а с другой – видят в нем объект для своих учебных или воспитательных целей.

Помимо этого, понимание общения как $s - o$ отношения приводит еще к одному важному выводу. Так, общение оказывается принципиально односторонним. Невозможно говорить и даже предполагать партнерские отношения, когда один из участников выступает объектом, а другой субъектом этого процесса.

Наконец, третье возражение относительно психологического содержания понимания общения содержится внутри концепции М.И. Лисиной. Так, она подразделяет общение на личностное и содержательное. Экспериментальные исследования, проведенные под руководством М.И. Лисиной, показали, что на протяжении первых семи лет жизни последовательно возникают и сменяют друг друга несколько форм общения детей и окружающих людей: нравственно-эмоциональные и внеситуативно-личностные. Первоначально возникает непосредственно-эмоциональное общение, в основе которого лежит потребность ребенка во внимании и доброжелательном отношении со стороны окружающих его людей. В дальнейшем все отчетливее складывается потребность не только в ласке, но и в сотрудничестве со взрослыми ради быстрого достижения наилучшего результата в практической и игровой деятельности. В значительной степени ребенок удовлетворяет эту пот-

ребность в процессе делового общения.

Вместе с тем очень трудно представить себе личностное общение, выражаемое $s - o$ отношениями. Солидаризуясь с В.А. Петровским, мы возразим, что только личность может обучать, воспитывать, общаться с личностью. Таким образом, говоря о личностном общении, мы опять оказываемся в определении общения как $s - s$ отношения.

Определенное противоречие в понимании общения можно найти в данных современной психологии развития. К примеру, согласно концепции Д.Б. Эльконина, в детском онтогенезе можно выделить два возрастных периода, где общение понимается как особая деятельность. Речь идет о младенчестве и подростковом периоде развития. В каждом возрасте общение выделяется как **ведущая деятельность**. Таким образом, к нему в известной мере может быть применена логика деятельностной концепции. Правда, как показывает анализ понятия «ведущая деятельность», далеко не все компоненты деятельности (по А.Н. Леонтьеву) можно определить по отношению к разным ее видам. К примеру, ни по отношению к игре, ни по отношению к учебной деятельности понятие мотива так и не было определено окончательно и однозначно. В этом смысле выдвижение М.И. Лисиной мотива общения, выражающегося в понимании себя через другого, также оказывается весьма проблематичным. Трудно, например, представить, что младенец вызывает взрослого на общение, чтобы познать самого себя. И даже по отношению к подростку такой подход к общению можно, по крайней мере, назвать неоднозначным.

Любопытно, что, несмотря на разницу в выделяемых нами двух подходах, они имеют много общего. Так, во-первых, при понимании общения и как $s - o$ отношения, и как $s - s$ отношения методология его изучения оказывается связанной с особыми условиями – организации, при которых общение можно было бы выделить из целостной жизнедеятельности человека. При этом очень проблемным остается вопрос о критериях общения. К примеру, в одной из экспериментальных работ, выполненных под руководством М.И. Лисиной, развитие общения оценивается шириной улыбки (улыбается младенец так, что видно его зубы – высокое общение, улыбается сдержанно – низкий уровень развития общения).

Другим сходством выделенных подходов является их односторонность. Так, при понимании общения как $s - o$ отношения за бортом остаются те его проявления, когда человек общается с другим при помощи взглядов, прикосновений и т. п. Вместе с тем такое общение встречается у людей самого разного возраста – это мать и младенец, влюбленные, прожившие много лет супруги, друзья, имеющие большой стаж отношений и т. п. Сведения общения к $s - s$ отношениям означает, что общение, сопровождающее любую совместную деятельность оказывается вне поля внимания исследователей, тем не менее и оно также оказывается распространенным на всем жизненном пути человека.

Третье, что объединяет выделенные нами подходы: несмотря на противоположное в чем-то понимание общения, они оставляют за бортом понятие индивидуальной деятельности. К. Маркс говорил, что, даже если человек один у себя в кабинете пишет статью, он все равно общается с другими людьми. Определенное подтверждение этому можно найти и в работе о периодизации психического развития Д.Б. Эльконина, в которой он пишет, что любая **смысловая** деятельность означает направленность на себя или другого человека. Таким образом, она может рассматриваться как общение (такой подход может быть выделен в качестве третьего направления в понимании психологического содержания общения).

Реализацию третьего подхода можно увидеть в работе Ф.Т. Михайлова «Загадка человеческого Я». Основным выводом из этой работы служит тезис о том, что источником

психического и личностного развития в онтогенезе является общение человека с другими людьми.

Как экспериментальное доказательство этого тезиса можно привести исследования Е.Е. Кравцовой, Н.В. Разиной, в которых показано, что при переходе от одного возраста к другому качественно меняется общение ребенка со взрослым, сверстниками и отношение к самому себе. Е.Е. Кравцова, изучая проблемы психологической готовности ребенка к школьному обучению, выделяет основное психическое новообразование – сотрудничество ребенка со взрослым и сверстником. Анализируя взаимосвязь общения ребенка со взрослым и сверстником, а также экспериментальные материалы, свидетельствующие о генетической зависимости между ними, имеет основание утверждать, что исходно все-таки отношение ребенка со взрослым. К концу дошкольного возраста в игровой деятельности, особенно в сюжетно-ролевой игре, у ребенка возникает новое видение партнера, которое характеризуется его ориентацией ребенка на целостный контекст ситуации и подчинение своего поведения этому контексту. Новое отношение к партнеру (взрослому) развивается и закрепляется в совместной игре с правилами с другими детьми. В результате у ребенка появляется особое отношение к партнеру, характеризующееся не только контекстом, но и кооперацией. Ребенок научается полноценно сотрудничать с партнером, помогать и содействовать ему, находясь с ним на равноправных, содержательно сопряженных позициях. Эти достижения реализуются и затем закрепляются в режиссерской игре, которая помогает ребенку выработать новое отношение к самому себе. Произвольность поведения ребенка, на которую указывают практически все исследователи переходного периода, вначале проявляется в сфере общения со взрослым, затем закрепляется в отношении к сверстнику и лишь после этого становится подлинной произвольностью, базирующейся на новом уровне самосознания и изменения в сфере отношения к себе. Эта схема протекания кризиса семи лет, с точки зрения Е.Е. Кравцовой, может быть распространена и на другие переходные периоды, так как она обусловлена не столько спецификой возраста, сколько общими закономерностями психического развития ребенка.

Н.В. Разина, исследуя психологическое содержание кризиса трех лет пришла к выводам о том, что психологическое новообразование кризиса трех лет связано с «обобщением восприятия» и «интеллектуализацией восприятия». Первое характеризует вхождение ребенка в кризис трех лет, а второе выход из него. Механизм перехода ребенка от раннего к дошкольному возрасту связан с изменением общения ребенка с окружающими. При этом общение начинает носить деловой характер и его содержание оказывается непосредственно связанным с той деятельностью, которую выполняет ребенок. Н.В. Разина отмечает, что ребенок, вышедший из кризиса трех лет, оказывается способным осуществлять деятельность параллельно с общением, а не попеременно, как это происходит у детей преддошкольного возраста. Полученные выводы могут быть осмыслены как психологическая готовность перехода ребенка к новому этапу, к новой ведущей деятельности, понимаемая как определенный уровень психического развития в онтогенезе, возникает как следствие общения ребенка с окружающими его людьми. При этом, если следовать данным Е.Е. Кравцовой, Н.В. Разиной и др., это общение не существует изолированно, оно реализуется в разных видах деятельности, и прежде всего в ведущих.

В исследованиях третьего направления получены данные о том, что общение, помимо личностной и деловой направленности (М.И. Лисина, Е.О. Смирнова и др.), характеризуется с позиций произвольности. Эта характеристика непосредственно связана с позицией автора культурно-исторической концепции, видевшего развитие личности в становлении высших психических функций. Согласно теории Л.С. Выготского, главная закономерность онтогенеза психики состоит в интериоризации ребенком структуры внешней,

социально-символической (совместно со взрослым и опосредованной знаками) деятельности. В итоге прежняя структура психических функций как «натуральных» изменяется – опосредствуется интериоризованными знаками, психические функции становятся «культурными». Внешне это проявляется в том, что они приобретают осознанность и произвольность. Тем самым интериоризация выступает как социализация. В ходе интериоризации структура внешней деятельности трансформируется и «сворачивается» с тем, чтобы вновь трансформироваться и развернуться в процессе экстериоризации, когда на основе психической функции строится «внешняя», социальная деятельность. В качестве универсального орудия, изменяющего психические функции, выступает языковой знак – слово.

В этом контексте общение также может быть произвольным и произвольным. К примеру, Е.Е. Кравцова отмечает, что при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту у ребенка возникает общение, подчиненное определенным законам, нормам и правилам. Оно, по мнению Е.Е. Кравцовой, и является характеристикой психологической готовности детей к школьному обучению.

С учетом этих данных общение можно выразить формулой $s - s - o$, которая может быть осмыслена и как общая формула, характеризующая общение, и как общение, специфическое для разных периодов развития.

Если рассмотреть развитое общение, то можно увидеть его отличительные черты. Так, во-первых, общение, сопровождающее жизнедеятельность человека, с самого начала предполагает построение осмысленной, то есть, по Д.Б. Эльконину, направленной на другого человека, деятельности. Это будет деятельность, предполагающая, а иногда и не только предполагающая, но имеющая в качестве реального партнера другого человека (или других людей). Соответственно она может быть задана в виде субъект-объектных отношений, но опосредствованных субъект-субъектными.

Аналогичную картину получаем, если взять общение как деловое, то есть выражающееся формулой $s - o - s$. И в этом случае само предметное содержание строится и реализуется в зависимости от $s - s$ отношений. Ведь не станет ребенок, например, строить предметное (или деловое) общение со взрослым, если взрослый не организует деятельность, подчиненную логике ребенка. Таким образом, уже самое первое отношение $s - o$ должно быть опосредствовано отношениями $s - s$.

Вместе с тем предложенная нами формула общения $s - s - o$ позволяет объяснить и выделенные М.И. Лисиной формы общения как особой деятельности. Так, выдвижение на первый план $s - s$ отношений означает не только то, что любая совместная или осмысленная деятельность опосредствуется субъект-субъектными отношениями, но и то, что субъект-субъектные отношения могут существовать изолированно. Это действительно могут быть такие формы общения, когда нет необходимости в его предметном содержании.

Если теперь рассмотреть предложенное нами психологическое содержание общения с точки зрения произвольного и произвольного общения, то можно сделать определенные выводы и заключения. Так, во-первых, произвольное общение, то есть общение, построенное без учета законов, нормы, правил, может быть ограничено следующим соотношением его компонентов: $s - s$ и $s - s - o$. В этих случаях либо реализуются бессодержательные формы общения, либо деятельность строится с учетом особенностей партнеров по совместной деятельности. К примеру, если исследователь пишет научную статью, то он ориентируется на своих коллег, если же он внедряет данные исследования в практику, то качественно меняется и его статья – теперь партнером выступает не научное сообщество, которому не надо многое объяснять, а те практики, которые будут заниматься внедрением и с которыми надо совсем по-иному строить общение и деятельность.

При этом и в первом и во втором случае общение строится исходя либо из опыта его организатора, либо из практики партнеров по общению. Само же общение носит произвольный характер. В большинстве случаев, даже когда общение строится между взрослым и ребенком, первый далеко не всегда рефлексивует, почему он опирается на тот или иной предмет или реализует ту или иную деятельность.

Когда дело касается произвольного общения, то оно может быть представлено следующей формулой: $s - s - o - s$. В этом случае мы имеем дело уже с общением, подчиненным определенным законам, нормам, правилам.

Новое направление в понимании общения и гипотетических предположений, выдвинутых в нашем исследовании, требует дальнейшего теоретического и экспериментального обоснования правомерности.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЦЕЛЕПОЛАГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ 4–5 ЛЕТ

Деятельность человека представляет собой специфический вид его активности, направленный на познание и творческое преобразование окружающего мира, включая самого себя и условия своего существования.

Одним из структурных компонентов деятельности человека является цель, которая представляет собой осознанный образ предвосхищаемого результата, на достижение которого направлено действие человека. О.К. Тихомиров рассматривал цель как знание о некотором будущем результате и указывал на то, что это знание только тогда становится целью, когда оно для человека приобретает личностный смысл [8].

Постановка новых целей – одно из характерных проявлений творческой природы интеллектуальной деятельности человека. Л.Г. Лысюк указывал на то, что одной из существенных особенностей сознания и функциональной характеристикой, лежащей в основании человеческой деятельности, является способность человека самостоятельно образовывать цели. Эта способность и есть целеполагание [5].

Категория «цель» постоянно используется в психологических теориях деятельности, личности, воли, но собственно процесс формирования цели – целеполагание – мало изучен в психологии.

Ряд ученых рассматривают процесс целеобразования как процесс порождения новых целей в деятельности человека, важнейшим компонентом которого является мышление [8; 9]. О.К. Тихомиров считал, что предпосылками возникновения новых целей в деятельности являются новые потребности и мотивы. Согласно его представлениям, сам по себе образ будущего результата еще не образует цели, он становится ею, лишь связываясь с мотивом, и в зависимости от мотива цель приобретает различный личностный смысл [8].

Некоторые психологи связывают процесс целеобразования с произвольной активностью. В основе целеполагания, по мнению О.А. Конопкина и Л.Г. Лысюка лежат произвольность поведения, саморегуляция деятельности [4; 5].

Анализ имеющихся в психологии развития исследований показывает, что необходимые для возникновения целеполагания особенности психики появляются у детей уже на третьем году жизни. Л.Г. Лысюк указывал, что впервые ребенок начинает присваивать культурно заданные цели в рамках предметных действий в раннем возрасте [6]. Цель таких действий связана с предметом и способом его использования. Несколько позже взрослый начинает специально культивировать специфические виды детской деятельности: изобразительную, конструктивную, игровую, которые вызывают появление так называемых продуктивных целей. Возникновение способности самостоятельно образовывать цели ряд авторов относят к дошкольному возрасту [1; 2; 10; 11]. Умение ребенка самостоятельно ставить цель до начала выполнения действия многие ученые связывают с его способностью осознавать собственные способы действий, с произвольностью их поведения [2; 11].

Анализ психологической литературы показывает, что категория «цель» рассматривает-

ся в основном в контексте развития воли и формирования произвольного поведения ребенка. Однако процесс развития и условий формирования целеполагающей деятельности у детей дошкольного возраста остается практически малоизученным. Поэтому в данной работе была поставлена цель: выявить особенности развития целеполагающей деятельности у детей 4–5 лет в условиях организованной игры.

Данное исследование проводилось в стратегии формирующего эксперимента на базе дошкольных образовательных учреждений № 217 и 295 с детьми в возрасте 4–5 лет.

На констатирующем этапе выявлялись особенности целеполагающей деятельности у детей. Для решения этой задачи использовалась методика, предложенная Л.Г. Лысюком [7]. Она предполагала создание такой ситуации, в которой дети имели бы возможность самостоятельно образовывать продуктивные цели.

В качестве критериев, позволяющих идентифицировать и характеризовать целеполагающую деятельность, рассматривались следующие особенности поведения детей: а) самостоятельная инициация действия, его относительная независимость от внешних обстоятельств, внутренняя обусловленность, проявляющаяся в действиях и высказываниях детей; б) наличие четко выраженного завершения действия, его остановка после достижения цели и обозначения его словом.

При этом фиксировались такие параметры, как:

характер осуществления действий;

высказывания относительно постановки цели деятельности;

высказывания относительно фиксации результата деятельности;

количество используемых материалов.

Анализ вышеперечисленных параметров позволял констатировать тип целенаправленного поведения.

Особую роль в оценке целеполагающей деятельности играют высказывания детей, в частности: а) высказывания относительно постановки цели; б) высказывания, связанные с результатом, который был получен детьми и зафиксирован ими после окончания деятельности. Названные категории высказываний, согласно методике, подразделялись на уровни развития.

Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют, что у большинства детей (53,3 %) отмечен низкий уровень высказываний, характеризующийся сообщением о том материале, с которым дети собираются действовать и не предполагающий факт наличия цели. Средний уровень отмечался у 13,3 % испытуемых. Дети высказывают некоторые представления о возможности самому создать нечто, однако что именно, дети пока еще не знают. 33,4 % детей в высказываниях до начала действия четко формулируют цель и действуют в соответствии с ней: «я хочу часики делать», «башню буду делать».

Анализ высказываний, относительно достигнутого результата свидетельствует, что результат осознается детьми гораздо лучше, чем цель, что легко объяснимо. Следует отметить, что в ходе исследования был обнаружен интересный факт: достаточно часто цель и полученный в процессе деятельности результат расходятся, то есть поставленная ребенком цель не отражается в результате его деятельности или результат не соответствует цели.

Согласно методике на основе высказываний детей были выделены виды действий, характеризующих целеполагающую деятельность.

Результаты обследования на констатирующем этапе свидетельствуют, что наибольшее количество детей (65 %) в процессе деятельности производят действия с отдельными элементами целеполагания (2 вида действий), которые характеризуются сообщениями детей о своих намерениях в плане действия с материалами либо завершением деятельности с

фиксацией результата в разной форме: от указательного жеста до эмоциональных высказываний о том, что сделано, либо наличием обеих показателей, но при этом, сообщение о цели деятельности расходится с полученным результатом. 30 % детей проявляли манипулятивные действия (1 вид действий) и 5 % детей осуществляли продуктивные виды действий, характеризующие высокий уровень развития целеполагающей деятельности (3 вид действий). Результаты представлены на рис. 1.

На основе анализа действий выявлялся тип поведения, отражающий уровень сформированности целеполагающей деятельности. По результатам констатирующего обследования (рис. 2) 45 % детей характеризовались манипулятивным типом поведения (0 тип поведения), 55 % – низким уровнем целенаправленного поведения (1 тип). Типы поведения, характеризующие средний (2 тип поведения), высокий (3 тип поведения) и очень высокий (4 тип поведения) уровни развития целеполагающей деятельности, у обследуемых детей не обнаружены.

Результаты констатирующего эксперимента дают основания для следующих выводов.

1. Деятельность детей 4–5 лет в большинстве случаев характеризуется действиями с отдельными элементами целеполагания, обуславливающими либо постановку цели, либо фиксацию результата деятельности.

2. Четкая постановка цели детьми отмечается крайне редко (в 13,3 % случаев).

3. Способность к фиксации результата деятельности развита у дошкольников лучше, чем способность к постановке цели.

4. Выявленные типы целенаправленного поведения указывают лишь только на зарождающуюся способность к целеполаганию у детей 4–5 лет.

Таким образом, исследование показало необходимость педагогического сопровождения процесса развития целеполагающей деятельности у детей 4–5 лет.

Основными положениями при организации формирующего этапа экспериментальной работы стали: наличие тесной взаимосвязи между развитием произвольного поведения и становлением целеполагающей деятельности [5; 11]. Отсюда следует, что осознание действий и развитие произвольности позволит обеспечить целеполагающий характер деятельности детей. Согласно культурно-историческому подходу процесс формирования цели идет в направлении от постановки цели и образования намерений в совместной деятельности с другими людьми к постановке цели перед самим собой [4].

В формирующем эксперименте выделились два этапа, содержанием которых стало: 1) развитие у детей умений принять готовую цель и действовать в соответствии с ней; 2) формирование умений ребенка самостоятельно ставить цель, добиваться ее решения.

Реализация этапов осуществлялась в специально организованной игровой деятельности. Известно, что игра напрямую связана с развитием произвольности [4; 8; 12]. При планировании формирующих мероприятий были определены значимые условия организации игровой деятельности. К ним следует отнести:

сочетание игровой деятельности с продуктивными видами деятельности с целью материализации и конкретизации цели и планирования действий;

использование наглядного моделирования в процессе игровой деятельности с целью организации планирования самостоятельной деятельности детей;

обеспечение самостоятельной постановки цели, предвосхищение результата и планирования деятельности ребенком посредством словесного обозначения;

побуждение детей к анализу результатов деятельности с точки зрения достижения цели.

Первый этап формирующего эксперимента был представлен подвижными играми с правилами. Для второго этапа были выбраны игры, связанные с самостоятельной поста-

новой цели – конструкторские.

По окончании формирующего этапа экспериментальной работы было проведено контрольное изучение показателей, характеризующих сформированность целеполагающей деятельности у детей 4–5 лет аналогично констатирующему этапу.

Прежде всего, следует отметить, что контрольное обследование не выявило факта, когда цель и полученный в процессе деятельности ребенка результат расходятся. Это показатель того, что дети научились осознавать и планировать свою деятельность, ставить цель и обозначать ее в качестве полученного результата.

Изучение такого параметра, как вид действий, позволило сделать заключение, что деятельность большинства детей 4–5 лет (70 %) характеризуется продуктивными действиями, которые регулируются целью и завершаются высказыванием о конкретном результате. В деятельности дошкольников 4–5 лет отсутствуют манипулятивные действия. 30 % детей реализуют действия 2 типа с отдельными признаками целеполагающей деятельности.

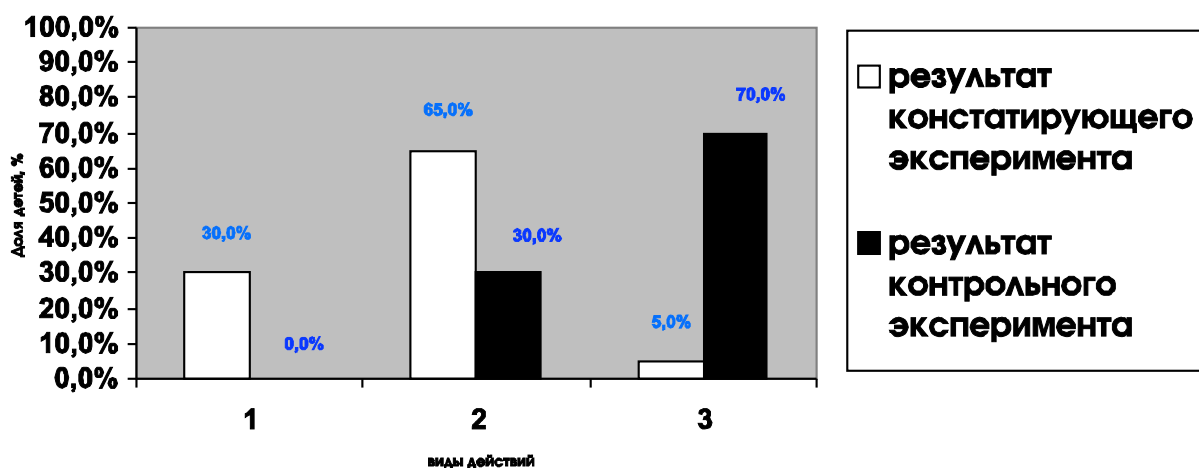


Рис. 1. Сравнительная характеристика результатов распределения детей 4–5 лет относительно видов действий на констатирующем и контрольном этапах исследования:

1 – манипулятивные действия, характеризующие несформированность целеполагания; 2 – действия с отдельными элементами целеполагания, характеризующие средний уровень развития целеполагания; 3 – продуктивные действия, характеризующие высокий уровень сформированности целеполагания

На контрольном этапе исследования было отмечено использование детьми в своей деятельности 2 и 3-х объектов. При этом выявлено, что при использовании разнообразного материала дети ставят одну и ту же цель и получают один по содержанию результат. (Например, рисуют и лепят звездочку.)

На основе контрольного изучения параметров целеполагающей деятельности были проанализированы типы целенаправленного поведения дошкольников. Следует отметить, что на этом этапе были выявлены типы целенаправленного поведения, характеризующие высокий уровень развития целеполагающей деятельности (2, 3, и 4-й типы).

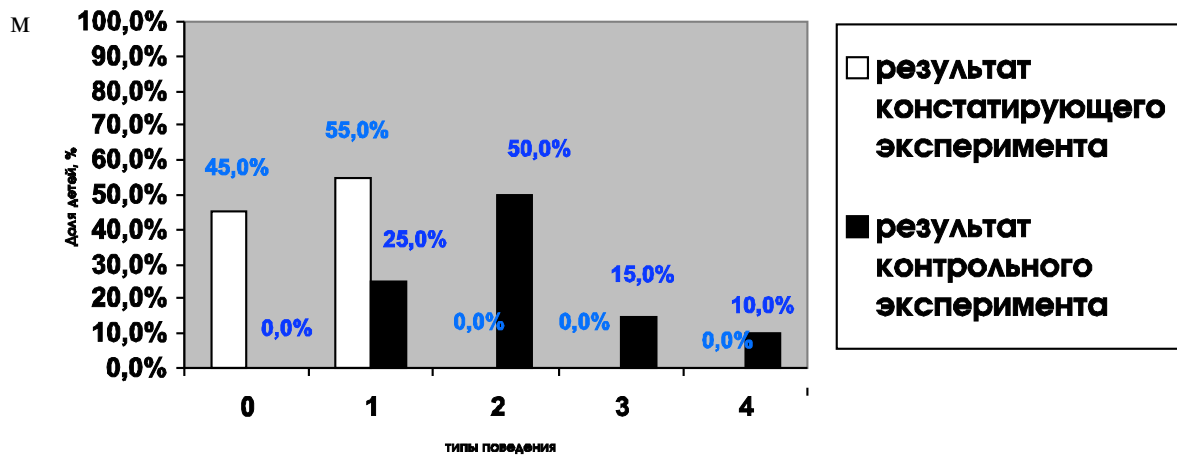
Результаты контрольного эксперимента позволили сделать ряд выводов.

1. Большинство детей (72,6 %) четко формулировали цель деятельности, что проявлялось в высказываниях детей относительно постановки цели.

2. Деятельность детей в большинстве случаев (70 %) характеризовалась продуктивными действиями, которые регулировались целью и завершались конкретным результатом.

3. Появились новые типы поведения, соответствующие высокому уровню развития целеполагающей деятельности детей обследуемой группы.

Статистическая обработка результатов обследования детей 4–5 лет подтвердила достоверность вышеперечисленных изменений в развитии целеполагания дошкольников. Таким образом, можно утверждать, что специально организованный процесс игровой деятельности при соблюдении выделенных в работе условий, направленный на развитие у ребенка умений осознавать цель и собственные действия, является эффективным средством



формирования целеполагания у детей 4–5-летнего возраста.

Рис. 2. Сравнительная характеристика результатов распределения детей 4–5 лет по типам поведения на констатирующем и контрольном этапах исследования:

0 – манипулятивное поведение (целеполагающая деятельность отсутствует); 1 – тип поведения (низкий уровень развития целеполагающей деятельности); 2 – тип поведения (средний уровень развития целеполагающей деятельности); 3 – тип поведения (высокий уровень развития целеполагающей деятельности); 4 – тип поведения (очень высокий уровень развития целеполагающей деятельности)

Библиографический список

- Божович, Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. – Воронеж: МПО МОДЭК, 1995.
- Вазина, К.Я. Целеустремленность у дошкольников в игровой деятельности / К.Я. Вазина // Вопросы психологии. – 1978. – № 5. – С. 79–86.
- Карабанова, О.А. Игра в коррекции психического развития: уч. пособие / О.А. Карабанова. – М., 1997.
- Конопкин, О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5–11.
- Лысюк, Л.Г. Особенности первых этапов онтогенеза сознания / Л.Г. Лысюк // Вопросы психологии. – 1993. – № 2. – С. 26–38.
- Лысюк, Л.Г. Эмпирическая картина становления продуктивного целеполагания у детей 2–4 лет // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 58–67.
- Менджерицкая, Д.В. Воспитателю о детской игре / Д.В. Менджерицкая. – М.: Просвещение, 1982.
- Психологические механизмы целеобразования / под ред. О.К. Тихомирова. – М.: Наука, 1977.
- Психология: словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990.
- Рыбалко, Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология / Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Питер, 2001.
- Смирнова, Е.О. Игра с правилом как средство развития воли и произвольности дошкольника / Е.О. Смирнова // Мир психологии. – 1998. – № 4. – С. 64–73.

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ МОТИВАЦИИ ЧАСТО БОЛЕЮЩЕГО РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Эффективная деятельность человека в любой сфере применения сил предполагает прежде всего достаточно высокую степень мотивации. Интерес к проблеме мотивации человеческой деятельности обусловлен не только необходимостью решения чисто практических задач, но и требованиями к развитию психологической науки. В настоящее время из-за недостаточной разработанности важнейшего, стержневого момента в образовании личности – ее мотивации – сдерживается дальнейшее исследование психологии личности. В еще большей мере это относится к исследованиям деятельности, изучение которой без мотивационного аспекта является малоперспективным [8: 3].

Выдающийся психиатр, невропатолог и психолог В.Н. Мясищев отмечал, что результаты, которых достигает человек в жизни, лишь на 20–30 % зависят от его интеллекта, а на 70–80 % – от мотивов, которые у этого человека есть и которые побуждают его определенным образом себя вести [6: 3].

Столь же большое значение имеющимся у человека мотивам для успешности его учения, труда, общения, развития личности придавали Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и многие другие отечественные психологи, которые в исследованиях искали и прослеживали факторы, влияющие на результативность деятельности человека, на характер и уровень его активности в целом.

Каковы же механизмы становления мотивации в онтогенезе, место этого процесса в общем психическом развитии? В основу обсуждения этих вопросов могут быть положены работы В.Г. Асеева, Л.И. Божович, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др.

Первым «толчком» к развитию психики (в том числе и мотивации) на каждом возрастном этапе является изменение объективных условий жизни ребенка, его отношения с окружающими людьми. Под влиянием конкретных обстоятельств жизни изменяется место, которое занимает ребенок в системе доступных ему общественных отношений. Соответственно меняется внутренняя позиция, т. е. то, как сам ребенок переживает и оценивает свое положение, как он к нему относится (Л.И. Божович). Внутренняя позиция есть определенная система, включающая в себя совокупность нерядоположенных внутренних факторов. Оно выражает отношение ребенка к тому объективному положению, которое он занимает, и к тому положению, на которое он претендует. Стремление ребенка сохранить или изменить как объективно занимаемое положение, так и свою внутреннюю позицию определяет реальное состояние потребностно-мотивационной сферы поведения. С возрастом эта внутренняя позиция становится все более устойчивым образованием. Возникающее противоречие между изменяющимися условиями общественной жизнедеятельности ребенка и его все возрастающими потребностями разрешается только при разворачивании активности в процессе перехода его к новым видам деятельности или новым типам отношений с окружающими. Посредством этого ребенок не только фактически меняет место в системе общественных отношений, но и осознает их иначе, переосмысливает. Это «разви-

тие его сознания находит отражение в изменении мотивации его деятельности: прежние мотивы теряют свою побудительную силу, рождаются новые мотивы, приводящие к переосмыслению его прежних действий» (А.Н. Леонтьев, 1972.) [Цит. по: 5: 10]. Иными словами, изменения в характере мотивации и ее осознании возникают под влиянием изменения внешних условий жизни и внутренней позиции ребенка по отношению к ним. Возникнув, новые уровни мотивации начинают оказывать и обратное влияние на поведение, деятельность, характер взаимодействий с окружающими. Таким образом, с изменением мотивации начинается переход к новой стадии возрастного развития.

Развитие мотивации, как и всей психики в целом, имеет в онтогенезе сензитивные и критические переломные этапы.

Общепринято, что сензитивными этапами называют периоды повышенной восприимчивости к внешним воздействиям, наибольшей чувствительности к внешним влияниям, пластичности. В зависимости от разных подходов можно говорить о периодах, сензитивных для развития либо всей мотивационной сферы, либо для ее отдельных сторон. Так, по периодизации Д.Б. Эльконина (1995), интенсивное развитие всей мотивационной сферы характерно для младенчества, дошкольного, подросткового возраста, где происходит преимущественное овладение ребенком нормами межлических отношений, задач и мотивов деятельности. Могут устанавливаться и этапы, сензитивные для отдельных сторон мотивационной сферы, например, для целеполагания, социальных или познавательных мотивов и др.

Критическими называют периоды, переходные от одного этапа развития к другому (Л.И. Божович). Они всегда связаны со сменой стадий и обнаруживают внутреннюю необходимость этой смены. Существует разное понимание того, как проявляется кризис в возрастном развитии: во-первых, когда взрослому человеку трудно с ребенком; во-вторых, когда трудно ребенку (со взрослым, с самим собой). Протяженность критических периодов в литературе предлагалось определять, отмечая кульминационные точки трудностей и принимая за начало кризиса ближайшее к этому сроку полугодие предшествующего возраста, а за его окончание – ближайшее полугодие последующего возраста (Л.С. Выготский, 1972.) [Цит. по: 5: 11].

Интересная попытка классификации видов «кризисов» с точки зрения соотношения состояния мотиво-потребностной сферы и деятельности предпринята Б.С. Братусем и О.В. Лишиным.

Так, в первом виде кризиса изменяющаяся потребность для деятельности по ее удовлетворению требует все новые средства. Если их нет – кризис.

В другом случае деятельность усложняется, приобретает новые средства, которые могут перерасти в потребности – это порождает кризисные состояния, где происходит поиск новых мотивов.

Таким образом, становление мотивации происходит поэтапно в ходе возрастного развития [3: 14].

Сензитивной фазой формирования мотивации ребенка дошкольного возраста является период кризиса, когда вскрываются основные противоречия между новыми возможностями и потребностями ребенка и старой системой отношений со взрослыми (Л.С. Выготский, Э. Эриксон).

Между тем как в зарубежной, так и в отечественной психологии вопрос о развитии мотивационной сферы человека в рамках периода детства теоретически обсуждается и экспериментально исследуется сравнительно мало. Этот вопрос, на наш взгляд, представляет повышенный интерес, поскольку знание направлений, динамики и конкретных фактов, касающихся развития мотивационной сферы человека в пределах периода детства, позво-

ляет понять, каким образом личность с возрастом может изменяться в психологической основе (мотивация, по признанию большинства ученых, и есть основа личности, определяющая ее поведение). Именно в дошкольные годы мотивационная сфера ребенка активно развивается.

Для того чтобы раскрыть специфику мотивации часто болеющего ребенка следует представлять, какую роль в развитии человека играет дошкольный возраст. Л.И. Божович (1995), Л.С. Выготский (1999), А.В. Запорожец (1986), А.Н. Леонтьев (1971), Т.Д. Марцинковская (1987), О.А. Шаграева (2001), Д.Б. Эльконин (1999), П.М. Якобсон (1969) отмечают, что развитие личности дошкольника предполагает: осознание ребенком самого себя; развитие личностных механизмов поведения; формирование первичных этических инстанций и на их основе моральной оценки; возникновение новых мотивов поступков и действий. Именно в дошкольном детстве преимущественно закладываются основы будущей личности.

Разумеется, процесс развития происходит не пассивно, а осуществляется в результате активного взаимодействия ребенка с социальным окружением. Вне активности детей ни познание, ни деятельность, ни общение не возможны.

Совершенно в иной ситуации находится больной ребенок. В особой, обостренной заболеванием социальной ситуации развития нередко возникают преграды (объективные и субъективные) в реализации различных видов деятельности часто болеющего ребенка, главным образом, ведущей деятельности – игре, что отрицательно сказывается на развитии личности ребенка. В.В. Николаева, Г.А. Арина (1994) показали, что болезнь в первую очередь создает преграды для реализации двигательного компонента деятельности. Взрослые (родители, врачи, воспитатели), вводя многочисленные запреты ребенку из самых благих намерений («сиди тихо», «не бегай» и т. п.) лишают ребенка активности и тех способов психологического преодоления, которыми располагает ребенок и которые он может реализовать только в игре.

Возраст часто болеющих детей (ЧБД), охваченных современными исследованиями, ограничен дошкольным детством (Г.А. Арина, Н.А. Коваленко, А.А. Михеева). Отчасти это обусловлено тем, что ЧБД считаются возрастным феноменом: к 8–9 годам их количество резко сокращается (Н.В. Михайлова, А.А. Михеева и др.). Но происходит это не потому, что дети перестают болеть, а потому, что к этому возрасту они приобретают одно или несколько хронических заболеваний и переходят в другую нозологическую категорию (детей-хроников). Таким образом, для здоровья ЧБД момент поступления в школу является критическим. В связи с этим проблема психологической помощи часто болеющим детям на этапе их дошкольного детства приобретает особую актуальность [2: 3].

В отечественной медицине к категории ЧБД относят: детей до 1 года, которые болеют ОРЗ 4 и более раз в году; детей от 1 до 3 лет, если число ОРЗ – 6 и более раз в год; детей от 3 до 5 лет – 5 и более ОРЗ в год; детей от 5–6 лет – 4 и более ОРЗ в год; старше 6 лет – 3 и более ОРЗ в год (В.Ю. Альбицкий, А.А. Баранов и др.). Длительно болеющие дети (более 10–14 дней одно ОРЗ) также могут быть отнесены к категории часто болеющих. Доказано, что у большинства часто и длительно болеющих детей повышенная заболеваемость ОРЗ не связана с наследственными болезнями и приобретенными патологиями, а сопряжена с изменением иммунной защиты ребенка [2: 9].

Однако А.Г. Румянцев и В.Н. Касаткин (1996) отмечают, что острые респираторные вирусные инфекции – основная причина частых заболеваний (62,7 %), но не единственная (в эту же группу входят детские инфекции, отиты, синуситы и др.), также необходимо учитывать обращения по поводу хронических заболеваний только в фазе обострения [Цит.

по: 4: 3].

Выделено более 15 экзо- и эндогенных факторов, способствующих частым ОРЗ. Эти факторы неоднородны, но все они свидетельствуют о сниженной иммунологической реактивности организма. Условно их можно разделить на три группы.

1. Медико-биологические факторы:

неблагоприятное пренатальное развитие ребенка (акушерская патология матери, частые заболевания и лечение антибиотиками во время беременности, внутриутробная гипоксия плода, преждевременные, отягощенные роды и др.);

неблагоприятное постнатальное развитие (диатезы (аллергический, лимфатический), дисбактериозы, глисты; очаги хронической инфекции носоглотки и полости рта (гайморит, тонзиллит, аденоиды и т. д.));

нерациональное питание ребенка (избыток углеводов, дефицит белка, витаминов, микроэлементов);

повторное назначение антибиотиков, салицилатов и других препаратов;

наличие в анамнезе у родителей хронических легочных заболеваний, заболеваний ЛОР-органов, злокачественных новообразований, ревматизма, аллергических болезней, ОРЗ;

низкая медицинская активность семьи, позднее обращение за медицинской помощью, невыполнение назначений врача, дефекты ухода за ребенком.

2. Экологические факторы, в т.ч. санитарно-гигиенические:

неблагоприятные условия труда будущих родителей (особенно работа с органическими растворителями, в условиях ионизирующего и электромагнитного излучения);

неблагоприятная экологическая обстановка (в т.ч. проживание в панельных домах старой застройки, рядом с автостоянками, на пересечении основных транспортных магистралей и в других местах с загрязненным атмосферным воздухом);

неблагоприятные жилищные условия;

низкий уровень санитарной культуры и вредные привычки родителей.

3. Социально-психологические факторы:

низкий уровень образования родителей;

низкий материальный достаток семьи;

хроническая психотравмирующая ситуация в семье: отсутствие отца или матери, конфликтные отношения между родителями; неадекватный стиль родительского воспитания; дефицит свободного времени у родителей; нивелирование функций отца и степени его ответственности в процессе воспитания ребенка;

неблагоприятные личностные особенности родителей, прежде всего матерей, поступление детей в ДООУ, школу; стрессы, вызванные недостатками образовательного процесса в детском учреждении.

Сведений, раскрывающих психологические проблемы контингента ЧБД, в настоящее время недостаточно [2: 36].

Социальная ситуация развития больного ребенка характеризуется определенной степенью дефицитарности (В.В. Николаева, Г.А. Арина, 1994):

дефицитарностью общения детей со сверстниками;

отсутствием условий для реализации ведущего вида деятельности – игры;

ограниченностью общения детей кругом семьи;

неблагоприятными личностными проявлениями родителей;

наличием у родителей непродуктивных установок по отношению к ребенку и применению

ем неэффективных стилей воспитания; тревожно-конфликтной психологической атмосферой в семье [1].

Вследствие этого психическое развитие протекает не всегда благополучно.

В данных условиях особым образом будет развиваться мотивационная сфера ребенка. Любое из условий внешней социальной среды может оказать различное влияние на развитие ребенка в зависимости от сочетания определенных факторов и влияющих на них обстоятельств. А значит, мотивационные предпочтения к направленной деятельности у часто болеющих детей дошкольного возраста будут отличаться от таковых у их здоровых сверстников по содержанию доминирующих мотивов. Эти различия определяются прежде всего особенностями развития детей в условиях болезни.

Таким образом, необходим продуктивный теоретический анализ состояния проблемы формирования личности больного ребенка в особой социальной ситуации развития, который предполагает изучение особенностей личностного развития дошкольника, находящегося в измененной заболеванием ситуации развития, выявление психологического содержания факторов, влияющих на формирование личности ребенка, а также изучение особенностей мотивации часто болеющего ребенка дошкольного возраста, находящегося в обостренной социальной ситуации развития, к разным видам деятельности, которые в ситуации болезни оказываются наиболее «уязвимыми», и определение направлений, методов коррекции по формированию мотивов поведения на преодоление ситуации болезни.

На сегодняшний день можно обозначить некоторый определенный опыт, накопленный в современной психолого-педагогической практике, представляющий интерес в контексте решения трудностей в развитии личности часто болеющего ребенка. На наш взгляд, к таким практическим разработкам относятся: психокоррекционные программы работы с хронически больными и соматически ослабленными детьми (Л.П. Уфимцева, Т.В. Окладникова, В.А. Ковалевский); технологии психологической помощи психосоматическим больным (Д.Н. Исаев, Ю.Ф. Антропов, Ю.С. Шевченко, Б.Д. Карвасарский); программа психологической помощи часто болеющим дошкольникам (А.А. Михеева).

Библиографический список

- Арон, И.С. Факторы формирования личности дошкольника в особой социальной ситуации развития: дис. ... канд. психол. наук / И.С. Арон. – Казань, 2000.
- Бадьина, Н.П. Психологические условия адаптации часто болеющих детей в начальной школе: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н.П. Бадьина. – М., 2004. – 25 с.
- Барияк, И.А. Особенности мотивации учебной деятельности детей школьного возраста, обучающихся в новых социально-экономических условиях: дис. ... канд. психол. наук / И.А. Барияк. – СПб., 2002. – 192 с.
- Ковалевский, В.А. Развитие личности соматически больного дошкольника, младшего школьника и подростка: учебное пособие / В.А. Ковалевский. – Красноярск: Изд-во КГПУ, 1997. – 124с.
- Маркова, А.К. Мотивация как объект исследования в возрастной и педагогической психологии / А.К. Маркова // Мотивация личности: сб. науч. тр. / отв. ред. А.А. Бодалев. – М.: Изд. АПН СССР, 1982.
- Мотивация личности: сб. науч. тр. / отв. ред. А.А. Бодалев. – М.: Изд. АПН СССР, 1982. – 120 с.
- Николаева, В.В. Тяжело больной ребенок, штрихи к психологическому портрету / В.В. Николаева, Г.А. Арина // Школа здоровья. – 1994. – Т.2. – № 2. – С. 86–95.
- Соловьева, В.А. Психологические условия актуализации мотивов в деятельности: дис. ... канд. психол. наук / В.А. Соловьева. – М., 1997. – 116 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА РУКОВОДИТЕЛЯ

Целостность реальных и идеальных представлений руководителя о себе как субъекте-профессионале активизирует проектно-регулирующую функцию сознания, механизмы саморазвития и самореализации психологической культуры в позициях управления. Исследования по проблеме психологической культуры можно объединить в четыре группы. К первой группе относятся исследования развития отдельных ее аспектов, структурных компонентов (компетентности, перцепции, общительности, наблюдательности, рефлексии, социального мышления, саморегуляции, ответственности, самостоятельности и др.). Ко второй группе относятся работы, в которых авторы выделяют интегративные свойства личности, позволяющие осознать свое «я» и, сохраняя его при взаимодействии с другими «я», реализовать творческий потенциал, самоактуализироваться (профессиональное самосознание, духовное пространство субъективной реальности, профессионально-личностное самоопределение и др.). Третью группу объединяет проблема выявления педагогических условий, разработки активных методов, психолого-акмеологических средств, различных психотехнологий и других факторов активизации творческого потенциала личности, обращенных к феноменальным проявлениям психики человека, саморегуляции, расширению пространства своего «я». Четвертая группа исследований рассматривает психологическую культуру как средство эффективного выполнения какого-либо вида деятельности (учебы, игры, труда, общения).

Психологическая культура обсуждается отечественными, зарубежными психологами как интегративное качество личности, раскрывающее ее профессионально-личностное самоопределение, психологическую, социально-психологическую компетентность, творческую активность самореализации (К.А. Абульханова, Н.Г. Алексеев, О.С. Анисимов, А.А. Деркач и др.). К зарубежным авторам, осмысливающим проблему психологической культуры, относятся Р. Ассаджиоли, А. Бандура, М. Бубер и др.

В нашем исследовании на основе акмеологических концепций оптимизации профессионального мастерства разработана целостная концепция психологической культуры руководителя, структурно-функциональная, уровневая модель. Субъектно-деятельностный, системный, личностно-типологический подходы позволяют определить способы оптимальной реализации творческого потенциала, социального мышления, ценностно-смысловой сущности «Я-концепции» руководителей в осуществлении саморазвития и управленческой деятельности. Исходными теоретико-методологическими положениями стали: положение о личности как продукте и субъекте социально-исторического развития, предпосылке и результате деятельности; об активности и саморегуляции; положение об опосредующей роли культуры в идеальных формах деятельности, творчества, сознания, психолого-акмеологическое понимание развития как достижения вершин жизненного пути личности, при котором происходят её «формообразования», расширение и изменение способа связей с окружающим миром, другими людьми и собой как целостной психической организацией.

В исследовании ключевыми понятиями являются: психологическая культура субъекта профессиональной деятельности саморазвития, моделирование, социальное мышление, ценностно-смысловая ориентация, «Я-концепция».

«Запредельная свобода», «ответственность», «свобода духа» играли роль идеала руководителя во все времена и осуществлялись отдельными представителями всех культур, призванных окультивировать жизнедеятельность индивидов.

Именно о таком руководителе – субъекте-партнере – в исследовании идет речь. В начале профессионального пути руководитель образовательной системы, прошедший статус партнерства (хотя чаще всего это не является истиной), преодолевает фазу воображаемого «Я-субъекта», на которой эйфорические фантазии о себе неразрывно переплетены со страхом взглянуть на свою действительную несостоятельность.

Победа над этим страхом есть свидетельство того, что руководитель преодолел первый уровень акме профессионала. Второй уровень акме профессионала руководителя образовательной системы связан с самопознанием и самосовершенствованием. Руководитель, вступивший во вторую стадию развития профессионализма, должен осмыслить сущность образовательной системы как сферы культуры и определить себя в ней. Это стадия трансперсонализации самосознания, когда осуществляется переход сверхнормативных пиковых переживаний в радикальное преобразование системы смысложизненных ориентаций личности руководителя, свободная самодеятельность которого определяет разработанную им программу действий. Деятельность человека сопряжена с напряженным творческим актом прорыва в новое духовное пространство, которым является сущность образовательной системы. Этот прорыв – есть культура. Деятельность руководителя образовательной системы, связанная с поиском смыслов, вычитываемых в своем бытии, имеющая сакральный характер, порождает его культуру. Следовательно, культура предполагает свободный, творческий вид активности руководителя, преодолевающий субъект-объектные отношения, авторитарный характер целеполагания, оценки деятельности и участвующий в сотворении атмосферы взаимопонимания, партнерства, ответственности, инициативы, системы субъект-субъектных отношений. Культура, утверждает П.С. Гуревич, это вовсе не безоблачное приобретение человека. Это приобретение сопряжено с известным драматизмом. Драматизм руководителя, шагнувшего за пределы субъект-объектных отношений, состоит в том, что изменяется ценность «Я», происходит перевод «Я-ценность целевая» в «Я-ценность инструментальная» (фаза партнерства). Переход ценностей «Я» в «сверх-Я» возможен в фазе субъектности, однако весь драматизм в том, что фаза субъектности наступает не для всех партнеров социального взаимодействия. Если она наступает, то «Я» как целевая ценность предполагает более высокий уровень интеграции личности, ее притязаний, самосознания, ответственности и креативности, которые проявляются в творческой активности субъекта деятельности. Таким образом, культура субъекта-партнера является своего рода результатом деятельности руководителя за пределами субъект-субъектных отношений, его творческой активности, направленной на поиск сокрального смысла своего бытия в образовательной системе, за пределами фазы партнерства.

В своем этимологическом значении понятие культуры восходит к античности. Его можно обнаружить в трактатах Древнего Рима. Этимологически в латыни более древним источником слова «культура» считается глагол *Colere* – «возделывать», «обрабатывать», позднее – «почитать», «поклоняться». Римский оратор Цицерон говоря о возделывании, имел в виду не землю, а духовность. Он говорил о необходимости культуры души. Цицерон отождествлял культуры души и духа, рассматривая их как развитие умственных способностей. Культура – это не только развитие умственных способностей, это и их уважение, почитание. По определению Платона, культура есть руководство к изменению всего человека в его существе. В эпоху Средневековья культура выражала способность человека раскрыть собственный творческий потенциал в любви к Богу. В дальнейшем управление Бога и Человека приводит к гуманистическому принципу бытия Человека. В эпоху Воз-

рождения под совершенством культуры понимали соответствие гуманистическому идеалу человека. Гегель рассматривал культуру как область духовной свободы человека.

В рамках культурной антропологии, в ведущих функциональных теориях культура представлена как органическое целое, система правил, образования социальной структуры, устойчивых во времени социальных отношений, взаимодействий. Философский словарь толкует культуру как специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленный в продуктах материального и духовного труда в системе социальных норм и убеждений, духовных ценностей и совокупности отношений людей между собой, к самим себе, миру. В трех контекстах: общения, духовных ценностей и творчества созидательной деятельности определяет культуру В.С. Библер, как форму диалога, свободного решения и совершенствования жизнедеятельности в сознании и всеобщей ответственности... Как процесс поражения каждым индивидом своего бытия. На основе анализа данных определений культуры попытаемся выразить культуру руководителя образовательной системы в позиции субъекта-партнера социально-педагогического взаимодействия. Культура руководителя есть форма самовыражения творческого потенциала при организации условий диалога, системы отношений и самосовершенствования в социально-педагогическом взаимодействии (позиция партнера). Культура – система идей, принципов, убеждений, способностей, позволяющая субъекту выделить оптимальный способ совершенствования жизнедеятельности партнеров, обеспечивающих эффективное развитие образовательной системы, т. е. уровень самоактуализации личности руководителя. Источником саморазвития культуры выступают зарождение и разрушение диалектических противоречий конструкта «субъект-партнер», посредством которых осуществляется самореализация руководителя, его восхождение к самому себе. Развитие культуры предполагает внутренние императивы, систему норм, идеалов, которые вырабатываются и как осознание господствующих объективных норм развивающегося социума, и как наложение на наличное бытие проективности интересов и деятельности руководителя, системы его смыслов. Характер и степень развития у партнеров способностей обобщения предметных форм культуры взаимодействия с гуманистических позиций определяют характер взаимоотношений между ними, степень свободы. Характер взаимоотношений в качестве идеальных форм «снимает разум» как высший тип рациональности, сращенный с идеалами конкретного, реального гуманизма и красоты.

В нашем исследовании руководитель выступает в позиции субъекта-партнера. В этой позиции осуществляется столкновение двух культуросозидающих императивов: творчества, основанного на развитии личной и коллективной свободы, конкретно-общего отношения к миру взаимодействия и абстрактно-всеобщего равенства в нем. Это столкновение в теории осмысливается как антитеза элитарного и эгалитарного начал культуры. Воплощение и разрешение этого противоречия составляют существенный момент развития культуры руководителя. Дробление целостного человеческого духовно-практического представления и отношения к взаимодействию и себе у руководителя происходит в самой социальной действительности, его практической деятельности, но в ней же не только потенциально существует, но и актуально осуществляется проявление целостного конструкта субъекта-партнера, который в идеальной форме присутствует в сознании. Психологическая деятельность субъекта связана с саморегуляцией личности, а психическая деятельность партнера в идеальной форме снимает процесс оптимального соуправления образовательной системой. Процессуальные стороны саморегуляции и соуправления достаточно конгруэнтны (О.А. Конопкин, В.А. Ядов, А.А. Бодалев и др.). Выработанные совместно условия соуправления выступают теми предписаниями и ограничениями, в которых вырабатывается субъективная модель условий саморегуляции.

Саморегуляция – подсистема, фактор, через активацию психических функций субъекта, обеспечивающая адаптивность, стрессоустойчивость личности, высокий темп эффективной деятельности. Изменяются состояния личности автоматически на непроизвольном уровне. Примером служит регуляция ориентационной реакции, состояния готовности, операциональной напряженности. Адаптирующий и регулирующий эффект изменений в активационном, компоненте деятельности проявляется в продолжительном сохранении оптимальной для ее уровня и формы паттернов активации. Деятельность регулятивной системы предворяет, решение субъектом задачи – анализа средств и цены организации социально-педагогического взаимодействия. Руководитель, принявший решение участвовать в этой деятельности, при возникновении несоответствия между наличными и необходимыми ресурсами, активизирует потребность в самосохранении, восстановлении, приспособлении и активной творческой реализации. Это приводит к активизации регулятивной системы. При этом возникает тенденция к общению, деловым связям с общественными организациями, занимающимися также процессом социализации. Наблюдается проявление двигательной и речевой активности. Если цена деятельности слишком велика, то наблюдается, напротив, негативное отношение к работе. Однако это тоже результат активности регулятивной системы. Производственный процесс саморегуляции состоит в том, что осуществляется в процессе труда при совмещении профессиональной и психической деятельности. Возможность такого совмещения зависит от специфики профессиональной деятельности, профессиональной готовности, степени соответствия уровня состояния уровню деятельности, выбираемых способов саморегуляции. В этом случае взаимодействие векторов мотив – цель репрезентации и профессиональной деятельности и мотив – цель саморегуляции выступает системообразующим фактором регуляции деятельности. Это взаимодействие векторов определяет тактику и стратегию поведения и деятельности субъекта-партнера социально-педагогического взаимодействия и обеспечивает успешность управленческой деятельности. Вес фактора, с одной стороны, определяется характером ожиданий партнеров, с другой – личностными особенностями мотивационной сферы, способностей и возможностей саморегуляции. Первоначальными звеньями в контуре произвольной регуляции, актуализирующими ее мотив и запускающими систему, являются образ «Я-профессионал» и его полное осознание личностью в процессе осуществления деятельности. Сознательная регуляция ресурсов организма определяется волевыми действиями личности.

Волевая регуляция проявляется как личностный уровень произвольной регуляции, отличающийся тем, что решение о волевой регуляции исходит от личности и при регуляции используются личностные средства. Одним из таких средств являются личностный смысл деятельности и его изменение в процессе деятельности.

Совокупность личностных смыслов А.Н. Леонтьев определяет как основу психологической культуры. В.А. Пономаренко и Н.Д. Завалова считают, что личностные смыслы есть прежде всего смыслы самосовершенствования профессионально-личностных качеств: чувств участия, совместности, единства, целостности; доверия, толерантности, ответственности; установки на творческое решение проблем; способности к диагностике, атрибутивной проекции, восприятию и обобщению образа взаимодействия. Все то, что позволяет создать гуманистические условия труда, получить моральное удовлетворение от осознания своей необходимости и нужности для других при уменьшении выделенных во взаимодействии ограничений, достижении высоких результатов в работе и выделении значимости каждого в данной совместной деятельности.

Психологическая культура возникает как новообразование в особом полидетерминированном процессе и позволяет раскрыть качества руководителя, интеграция которых обус-

ловливает эффективную управленческую деятельность в системе партнерских отношений. Целостность данного новообразования проявляется в модели личностного конструкта «Я-профессионал», который объединяет компоненты её структурно-функциональной организации. Данное новообразование в исследовании представлено пятью основными, как мы считаем, компонентами: аксиологическим, социальным, когнитивным, психологическим, компонентом опыта, которые имеют генетическое развитие. В исследовании выделено пять уровней развития психологической культуры: традиционный, (эмпирический), акциональный, ориентационный, стратегический, оптимальный.

АНАЛИЗ СПЕЦИФИКИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СОМАТИЧЕСКИ БОЛЬНОГО РЕБЕНКА С ПОЗИЦИЙ НОМОТЕТИЧЕСКОГО И ИДЕОГРАФИЧЕСКОГО ПОДХОДОВ

Проблема изучения психического развития соматически больного ребенка в настоящее время привлекает внимание многих исследователей самых разных областей науки и практики: медиков, психологов, педагогов, социологов. Разработка данного направления актуальна в связи с проблемой роста детской заболеваемости и, как следствие, проблемой развития соматически больных детей в образовательных учреждениях.

Современные исследования психических особенностей соматически больных детей осуществляются, как правило, в режиме двух диагностических подходов: номотетического (объективного) и идеографического (субъективного и проективного). Первый измеряет психологические особенности, сравнивая их с нормативными показателями, второй – дает возможность распознать и выделить индивидуальное своеобразие психики больного ребенка.

Психическое развитие и ситуация развития в детстве вносят хотя и не всегда очевидный, но очень существенный вклад в становление взрослого человека. В связи с этим изучение особенностей развития, а также эффективных путей реабилитации ребенка, находящегося в ситуации болезни, является весьма необходимым аспектом современных исследований. (Изучение специфики развития в этом контексте поднималось еще в начале XX века, в частности, в научном докладе В.М. Бехтерева «Личность и условия ее развития и здоровья». Санкт-Петербург, 1905 г.)

Проведенные исследования показывают, что социальная ситуация развития больного ребенка является качественно иной по сравнению с ситуацией развития здорового ребенка. В.В. Николаева и Г.А. Арина определяют, что новую социальную ситуацию развития создают для больного ребенка два вида ограничений: а) движения; б) познавательной деятельности. А ведь известно, что активность является важной формой самовыражения ребенка, а также сильнейшим фактором его развития. Изменение познавательной активности соматически больного ребенка, и особенно ограниченность общения со сверстниками, существенно меняют социальную ситуацию развития, инфантилизируя его. Болезнь может спровоцировать кризис психического развития, привести к появлению новообразований как нормального, так и патологического типа и тем самым изменить жизненный опыт человека (Николаева В.В., Арина Г.А., 1995).

Анализ исследований по данной проблеме показывает, что нет достаточной изученности данного вопроса. Например, в исследованиях В.В. Николаевой отмечается, что в ситуации болезни активизируется собственная познавательная активность ребенка, направленная на преодоление болезни, которая имеет свою специфику в зависимости от его возраста и ведущей деятельности (Николаева В.В., 1987). В то же время результаты исследований отдельных познавательных психических функций больного ребенка свидетельствуют о более низких (по сравнению со здоровыми детьми) показателях их развития (Ковалевский В.А., 1997, 1998). Также показано, что ситуация болезни приводит к сильной субъек-

тивной зависимости ребенка от взрослого (Николаева В.В., 1992). Вместе с тем, по мнению Д.Н. Исаева, у больного ребенка «утрачивается непосредственность общения со взрослыми и сверстниками» (Исаев Д.Н., 1993).

Подобная неоднозначность характеристик развития больного ребенка порождает необходимость более детального изучения специфики его развития.

В связи с этим выделилась проблема выбора концептуального подхода, необходимого для изучения данного процесса.

С одной стороны, несомненно, полезным является номотетический подход к изучению психики ребенка. Номотетическое направление дало множество работ, относящихся к изучению общих закономерностей психической деятельности человека. Данный подход уточнил, расширил представления о возрастных особенностях развития ребенка. Таким путем было определено, что соматически больной ребенок обладает следующими особенностями.

Особенности развития личности и самосознания:

при оценивании себя у больного ребенка преобладает позиция «малоценности», ущербности; отношение к себе непосредственно-чувственное (Ливанова М.Н., 1997; Николаева В.В., 1992);

для 62 % часто болеющих детей характерно приписывание себе отрицательных эмоций, таких, как горе, страх, гнев и чувство вины (Арина Г.А., Коваленко Н.А., 2000);

выражена тревожность, неуверенность в себе, зависимость от чужого мнения (Румянцев А.Г., Касаткин В.Н., 1996);

у больного ребенка формируется негативное представление о собственной личности; отмечаются неустойчивая оценка болезни, нарастание пессимизма и депрессивности; изменяется иерархия мотивов, снижается их побудительная сила. Изменение социальной ситуации развития приводит к задержке развития личности – инфантилизму (Ливанова М.Н., 1997);

в младшем и среднем дошкольном возрасте у часто болеющих детей более выражена тенденция к адекватной самооценке, чем у их здоровых сверстников, но она во многом зависит от типа семейного воспитания (Ковалевский В.А., 1997);

основная направленность желаний часто болеющих детей обращена на предотвращение болезненных симптомов и избегание страданий (84 % опрошенных часто болеющих дошкольников), в то время как у их здоровых сверстников преобладают желания, направленные на преобразование окружающей среды (63 %) и на взаимодействие с другими людьми (70 %) (Ковалевский В.А., 1997).

Особенности познавательной деятельности:

истощаемость психической деятельности, проявляющаяся в значительном снижении показателей умственной работоспособности, в частности, колебание работоспособности (дети, больные острой пневмонией, хроническим бронхитом, бронхиальной астмой) (Орлова М.М., 1998);

трудности переключения внимания, снижение продуктивности воспроизведения (Николаева В.В., 1992);

снижение продуктивности внимания (у часто болеющих детей меньшие показатели объема, точности и устойчивости внимания) (Ковалевский В.А., 1997);

статистически достоверное уменьшение уровней развития творческого воображения (часто болеющие старшие дошкольники) (Ковалевский В.А., 1997);

меньший объем произвольной зрительной памяти (Ковалевский В.А., 1997);

более позднее формирование моделирующих перцептивных действий по сравнению со здоровыми детьми (Ковалевский В.А., 1997);

большая эмоциональность, выразительность монологической речи, но меньшая самостоятельность, полнота и логическая последовательность (высокий уровень развития монологической речи в группе часто болеющих детей встречался на 13 % реже, а средний – на 14 % чаще) (Ковалевский В.А., 1997).

Особенности межличностного взаимодействия и деятельности:

круг общения больного ребенка ограничен до минимума, присутствует объективная зависимость от взрослых (родителей, педагогов), стремление получить от них помощь (Божович Л.И., 1968; Ливанова М.Н., 1997);

преобладают симбиотический, симбиотически-авторитарный, привязывающе-подавляющий стили родительского отношения к ребенку (Ковалевский В.А., 1997; Николаева В.В., 1992);

родители фиксируют внимание ребенка на болезненных проявлениях, вводя различные запреты и ограничения (Арина Г.А., Коваленко Н.А., 2000; Николаева В.В., 1987);

наблюдаются скованность, замкнутость детей; они менее контактны и общительны (Арина Г.А., Коваленко Н.А., 2000);

утрачивается непосредственность общения со взрослыми и детьми, нет радости от совместных игр и развлечений; нередки случаи отказа от выполнения режима дня, неподчинения старшим, упрямства (Исаев Д.Н., 1993);

ограничена игровая деятельность (ее возможности и проявления) и, как следствие, двигательная потребность ребенка (Исаев Д.Н., 1993; Николаева В.В., 1992).

Выделенные характеристики развития соматически больного ребенка (сопоставляемые с возрастными нормативами здоровых детей) показывают чаще всего лишь отставание в развитии последних. Являются ли полученные данные информативными для построения эффективной коррекции, особенно в отношении детей с тяжелой соматической патологией, проблематичный вопрос. Возможно, что показатели нормативности их психического развития совершенно другие. Остаются невыясненными механизмы адаптивного, компенсаторного поведения больных детей.

Между тем в среде больных детей часто фиксируются случаи благополучного развития, например, более качественное развитие специальных способностей, эмпатии и др. (Быкова В.П., 1998; Груздева О.В., 2004). Возможно, активизируются гиперкомпенсаторные возможности психики больного ребенка, проявляющиеся в повышенной одаренности, талантах в условиях патологии со стороны здоровья.

Также существуют мнения о немаловажном влиянии на психическое развитие и характер заболеваний ребенка (Бройтигам В. и др., 1999; Быкова В.П., 1998; Григорьев М.А., 1996; Исаев Д.Н., 1993). Характер заболевания определяет степень активности ребенка и его родителей на пути преодоления болезни (Груздева О.В., 2004).

Получить представление о психологических аспектах индивидуальности и характеристиках активности больного ребенка в рамках номотетического подхода не всегда представляется возможным.

В связи с этим целесообразно не ограничиваться исследованиями в рамках номотетического подхода, а пытаться выделить индивидуальные аспекты развития больного ребенка. Это делает возможным индивидуально-личностный (идеографический) подход в изучении и распознавании фактов психической жизни (Ананьев Б.Г., Мерлин В.С., Русалов В.М., Собчик Л.Н., Теплов Б.М. и др.). Именно в детском возрасте особое влияние на развитие и формирование личности оказывают врожденные, конституционально-задан-

ные свойства. Они, в свою очередь, определяют динамические характеристики личности и характеризуют состояние наличной (потенциальной) активности больного ребенка.

Факторы, влияющие на формирование и развитие индивидуальных особенностей, гораздо более многочисленны и разнообразны, чем те, которые рассматриваются при анализе общевозрастных закономерностей. Это факторы:

биологического порядка (врожденные способности и особенности темперамента);
относящиеся к условиям жизни и воспитания ребенка (общение со взрослыми, общение со сверстниками, предметная среда, средства массовой информации, язык, верования, образцы действий и поведения, наблюдаемые ребенком, обучение и воспитание, стихийное обучение);

активности ребенка. В отношении больного ребенка важной составляющей его социальной ситуации развития и активности является фактор ортобиоза – параметры здорового образа жизни (Груздева О.В., 2004).

Будучи своевременно выявленными, индивидуально-личностные свойства (ведущие тенденции) подскажут пути развития для каждой конкретной личности (Собчик Л.Н., 2003). Выявленный потенциал активности больного ребенка определит специфику коррекции на пути преодоления болезни.

Индивидуально-личностный (идеографический) подход позволяет выявлять и учитывать в воспитательно-образовательном процессе индивидуальный стиль переживаний, субъективную чувствительность, индивидуальный когнитивный стиль, индивидуальный стиль межличностного поведения детей и др. В итоге полученная информация помогает выстроить рациональное воспитание или правильно подобранную психотерапию.

Например, повышенная тревожность (слабый тип нервной системы) как конституциональное свойство или как следствие болезни (Дубовик Е.Ю., 2005) ведет к формированию повышенного уровня тревожности как индивидуально-личностной черты и легко перерастает в состояние тревоги при неблагоприятной ситуации. Рациональное воспитание может способствовать усилению у больного ребенка контроля над тревожностью, успешному овладению ситуацией. Напротив, неадекватные методы социального воздействия (не учитывающие ведущую тенденцию ребенка и ситуацию болезни) могут эту тревожность усиливать, что затруднит адаптацию личности к сложным условиям. Аналогичный вывод можно сделать и о других индивидуально-личностных тенденциях.

Для реализации индивидуально-личностного подхода необходима предварительная работа с ближайшим окружением больного ребенка по его осознанию. Семьи, общеобразовательные и специализированные образовательные учреждения традиционно более ориентированы на обеспечение возрастного, а не индивидуального развития детей, что само по себе является неразумным, так как ситуация болезни уже определяет преобладание у больного ребенка индивидуальных составляющих развития над возрастными.

Экспериментальная работа по отработке образовательных и коррекционных технологий в рамках идеографического подхода доказывает адекватность и эффективность данного подхода. В дошкольных образовательных учреждениях гг. Ачинска, г. Зеленогорска Красноярского края и Красноярске последовательно реализуется программа индивидуализированного развития соматически больных детей.

На первом этапе в рамках семинаров-практикумов отрабатывается тема «Индивидуализация образа ребенка». Занятия позволяют родителям и педагогам трансформировать образ больного ребенка, неуспевающего, отстающего от здоровых сверстников, в образ особого ребенка, обладающего яркими индивидуальными особенностями и способностями.

На втором этапе взрослыми обязательно анализируются собственные индивидуальные

характеристики, а также показатели внутриличностной активности на пути преодоления болезни. Выявляются параметры здорового образа жизни семьи (фактор ортобиоза) – необходимая составляющая подобного анализа.

В рамках третьего этапа предпринимаются попытки учета индивидуально-личностных особенностей соматически больных детей в образовательном и коррекционном процессе. Осуществляется подбор наиболее оптимальных методов и приемов, тем самым реализуется рациональное обучение и развитие детей, находящихся в ситуации соматической болезни.

Итак, не отрицая значимости изучения возрастных (нормативных) аспектов развития больного ребенка, мы должны обратить внимание (и как можно раньше) на особенности его индивидуального развития и показатели активности. Прекрасные возможности для этого предоставляет индивидуально-личностный подход.

Библиографический список

- Арина, Г.А. Часто болеющие дети. Какие они? / Г.А. Арина, Н.А. Коваленко // Школа здоровья. – 1995. – Т.2. – № 3. – С. 116–125.
- Бройтигам, В. Психосоматическая медицина / В. Бройтигам, П. Кристиан, М. Рад. – М., 1999. – 373 с.
- Быкова, В.П. Организация учебно-воспитательного и оздоровительного процессов в общеобразовательной санаторной школе-интернате для детей, больных сколиозом: дис. ... канд. пед. наук / В.П. Быкова. – Новосибирск, 1998. – 175 с.
- Груздева, О.В. Соматически больной ребенок: факторы речевого развития / О.В. Груздева. – Красноярск, 2004. – 158 с.
- Исаев, Д.Н. Психология больного ребенка / Д.Н. Исаев. – СПб., 1993. – 75 с.
- Ковалевский, В.А. Развитие личности соматически больного дошкольника, младшего школьника и подростка / В.А. Ковалевский. – Красноярск, 1997. – 122 с.
- Ливанова, М.Н. Психосоматическая детерминация интеллектуально-личностного развития соматически ослабленных детей: дис. ... канд. психол. наук / М.Н. Ливанова. – Казань, 1997. – 202 с.
- Николаева, В.В. Влияние хронической болезни на психику / В.В. Николаева. – М., 1987. – 166 с.
- Николаева, В.В. Личность в условиях хронического соматического заболевания: автореф. дис. ... докт. психол. наук / В.В. Николаева. – М., 1992. – 44 с.
- Собчик, Л.Н. Психология индивидуальности / Л.Н. Собчик. – СПб., 2003. – 624 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ КОНФЛИКТОВ И КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Одним из центральных вопросов, требующих разрешения в исследовании конфликтов, является вопрос о причинах, обуславливающих возникновение конфликтных ситуаций и их перерастание в конфликт. Сложность изучения заключается в том, что невозможно проследить весь процесс возникновения и развития конфликтной ситуации.

Анализируя психологическую литературу, где рассматриваются субъективные детерминанты возникновения конфликта, возможно выделить несколько положений:

в понимании социально-психологического конфликта важным является положение об объективно-субъективном характере возникновения социальных явлений (А.И. Донцов, Л.А. Петровская, А.А. Ершов и др.);

основными детерминантами межличностных конфликтов являются социальная сфера, в которой взаимодействуют участники конфликта, и их индивидуально-психологические особенности (А.Я. Анцупов, Н.В. Гришина, С.И. Ерина и др.);

субъективной детерминантой разные авторы называют различные аспекты личности: аттитуд, мотивы, психические состояния (В.А. Сысенко, Э.И. Киршбаум и др.).

На анализе отдельных стратегий, напрямую не связанных с личностью, акцентирует внимание ситуационный подход. Предметом изучения данного подхода в исследовании конфликтов стали внешне наблюдаемые конфликты и их поведенческие параметры. В рамках ситуационных представлений конфликт – это форма реакции на внешнюю ситуацию.

Исследования, отнесенные к данному подходу, благодаря конкретному описанию поведенческих компонентов и конкретных ситуаций, дают богатый материал для проведения эмпирических исследований и коррекции социального поведения (Н.В. Гришина, Б.И. Хасан).

Изучение роли ситуативных и субъективных факторов в детерминации конфликтного поведения субъекта остается актуальным. А.А. Реан утверждает, что в большинстве случаев детерминирующими факторами являются личностные факторы, а ситуативные играют роль модулятора, т. е. определяют вариативность проявления личностных факторов (А.А. Реан, 1999).

Признание взаимовлияния человека и среды требует теории и способа оценки среды и взаимоотношений человека в ней. Одна из идей, актуальных для решения данной проблемы, высказана К. Левиным. Он снял оппозицию «внешнего» и «внутреннего», акцентировал внимание на изучении ситуационных детерминант поведения: поведение есть результат непрерывного взаимодействия между индивидом и ситуациями, в которые он включен; с личностной стороны существенными являются когнитивные и мотивационные факторы, со стороны ситуации – то психологическое значение, которое ситуация имеет для индивида.

Таким образом, актуализируется проблема онтологического подхода к исследованию социального поведения личности. Данный подход определяет человека как активного, конструирующего социальную реальность, позволяет понять взаимосвязь образов социальной ситуации и реального поведения.

В отечественной психологии приоритет в постановке онтологического подхода к человеку принадлежит С.Л. Рубинштейну. Он ввел категорию «мир» и положил начало философско-антропологическому осмыслению этой категории в психологии. Человек и мир, вступая во взаимодействие, образуют особую онтологическую реальность, которая является субъективным миром человека.

В исследовании внутреннего мира долгое время определяющим был логико-гносеологический подход, в рамках которого было введено понятие «картины мира» как категории общественного, а не индивидуального сознания. Мир, в котором живет человек, о котором формирует «картину», опосредован отношением к нему. Картина мира в таком понимании – это человеческая конструкция мира, являющаяся целостной и относительно непротиворечивой.

С.Л. Рубинштейн анализировал онтологический аспект бытия и характеризовал человека как субъекта жизни. Мир и человека он рассматривал в соотношении друг с другом, впервые высказав мысль о взаимопроникновении человека в мир и мира в человека. В отечественной психологии сложилась традиция, выделяя жизненно значимые личные отношения, структурируя их, указывают на три класса этих отношений: отношение к миру, отношение к другим людям, отношение к себе (В.Н. Мясищев, Б.Г. Ананьев и др.). Эти же классы отношений выделял и С.Л. Рубинштейн: человек и мир представляют единую систему, в которой человек, являясь только компонентом системы, выполняет особую роль – он является системообразующим компонентом.

А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский одной из главных проблем в психологии выделяют проблему образов, которые, отражая реальность, являются основным содержанием психики субъекта.

А.Н. Леонтьев и С.Д. Смирнова отмечают, что отдельный образ не способен регулировать действия, так как ориентирует не образ, а модифицированная этим образом картина мира. Построение образа внешней реальности – это актуализация той или иной части уже имеющегося образа мира и процесс уточнения, исправления или радикальной перестройки его.

Реальные или приписываемые компоненты образов, имеющиеся у разных субъектов, могут быть типичными и индивидуальными, то есть имеющимися в сознании либо многих, либо единичных субъектов. Если проанализировать эти компоненты образов, то можно выявить постоянно присутствующие в сознании, независимо от условий и причин их актуализации, и ситуативные (одни присутствуют в одних ситуациях, другие – в других).

Постоянные компоненты являются основой, базовой структурой образа, а ситуативные определяют их временную динамику и зависят от условий и причин актуализации образов.

Структура субъективного образа представлена в сознании индивида в «свернутом» виде и в реальной деятельности не осознается (В.Л. Ситников, В.М. Аллахвердов). В полном объеме не осознается не только структура, но и сами образы.

В основе миропонимания каждого народа лежит своя система предметных значений, социальных стереотипов и когнитивных схем. Поэтому перспективными являются исследования образов конфликтной ситуации, которые могут обеспечивать личность системой ориентации в ситуации конфликта.

В возникновении конфликта субъективный фактор учитывался как обязательный многими исследователями (Н.В. Гришина, Л.А. Петровская, В.С. Мерлин и др.). Восприятие ситуации как конфликтной делает ее таковой, то есть «запускает» для субъекта реагирование в виде выбора соответствующей стратегии конфликтного взаимодействия и его дальнейшего развития. Одним из компонентов структуры конфликта считаются образы кон-

фликтной ситуации, которые являются посредниками между характеристиками участников конфликта, условиями его протекания и конфликтным поведением.

Поскольку поведение человека в конфликте зависит от восприятия им данной ситуации, то предсказывать и объяснять поведение будет сложно до тех пор, пока не удастся продвинуться в исследовании феномена субъективной интерпретации ситуации. Приоритет в этом направлении отдается В. Томасу, который писал, что понять поведение можно только тогда, когда исследователь знает, какое субъективное значение имеет сама ситуация для субъекта. С помощью процессов категоризации и интерпретации человек тем или иным образом «определяет» ситуацию, следствием чего становится его поведение, которое он строит в соответствии со своим «определением». Тем самым личность фактически сама создает тот социальный мир, в котором живет.

Конфликтная ситуация занимает определенное место в репрезентации социального мира (Н.И. Леонов, 2002). Это вносит некоторую упорядоченность в общую картину мира, выполняя системообразующую функцию во взаимодействии личности и социума и одновременно являясь системным образованием, иерархически организованным по внутренней своей сути. Также ситуация задает контекст восприятия человека, потому что указывает на его существенные признаки, на которые следует обращать внимание в данный момент при формировании представления о нем.

Таким образом, социальная ситуация имеет прогностическую функцию, что позволяет личности формировать определенное отношение к партнеру по общению. Значит, образ ситуации может определять особенности поведения человека, обеспечивать личность системой ориентации в жизненных ситуациях.

В итоге можно сказать, что образы социальных ситуаций по своему происхождению – это часть образа мира. Они определяют возможность познания и управления поведением. «По содержательной своей сути образ конфликтной ситуации – это организованная репрезентация конфликтной ситуации в системе знаний субъекта, которая представлена в двух аспектах: структурном и динамическом» [2: 29]. Структура образа конфликтной ситуации определяется самим субъектом и включает самого себя, другого человека и ситуацию. Динамический аспект характеризуется степенью целостности, взаимосвязанности, статичности, типичности. Конфликтное поведение – это пространственно-временная организация активности субъекта, опосредованной образом конфликтной ситуации.

Библиографический список

- Леонов, Н.И. Концептуальные подходы в исследовании конфликтного поведения / Н.И. Леонов // Ежегодник РПО. – Ижевск, 2002. – Т.9. – Вып. 5.
- Леонов, Н.И. Конфликты и конфликтное поведение. Методы изучения: учебное пособие / Н.И. Леонов. – СПб.: Питер, 2005. – 240 с.
- Реан, Ф.Ф. Социальная педагогическая психология / Ф.Ф. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб., 1999.

ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ ЛИЧНОСТИ

Ретроспективный анализ когнитивно-стилевого подхода на уровне его теоретических и эмпирических источников позволил разобраться в содержании понятия «когнитивный стиль»; оценить все сложности современного состояния стилевых исследований с учетом характера традиционных исследований когнитивных стилей [5: 19]. Между тем исследование когнитивных стилей – это попытка анализа особенностей устройства и функционирования индивидуального ума. «Каждый человек, о котором можно сказать, что он умен, умен на свой лад. Эта констатация бесспорна, ибо она очевидна» [Цит. по: 3: 12].

С точки зрения своей исходной этимологии слово «стиль» («*stylos*» – греч.) означает палочку для писания на восковых досках с острым и тупым концами. Уже в исходном метафорическом значении стиль – это возможность одновременного участия в деятельности двух противоположных по смыслу качеств, в равной мере необходимых для ее успеха.

Несмотря на то что когнитивные стили активно изучаются и сегодня, в науке еще нет единого определения данной дефиниции. Многозначность в понимании категории «когнитивный стиль» обнаруживает себя в разнообразии тех явлений, которые подводятся впоследствии под это понятие.

Так, в одной из формулировок понятие «когнитивный стиль» используется с тем, чтобы обозначить, с одной стороны, межиндивидуальные различия в процессах переработки информации и, с другой – типы людей в зависимости от особенностей их когнитивной ориентации [4].

В формулировку другого представления о содержании понятия «когнитивный стиль» легла идея о существовании устойчивых различий в способах восприятия и мышления [5].

Разобраться в содержании многозначности поможет проведенный анализ литературных источников.

Вслед за М.А. Холодной мы выделяем три этапа становления когнитивного стиля в психологии.

Первое упоминание понятия «когнитивный стиль» в психологии восходит к трудам западных исследователей. В контексте дифференциально-аналитического подхода американские психологи описали механизмы индивидуальных различий в способах познания своего окружения (Н.А. Witkin, 1974; R.W. Gardner, 1959), исследования индивидуальных особенностей восприятия (Н. А. Witkin, 1950; J. Biery, S. Messerley, 1957), анализа, категоризации и воспроизведения информации (Ph. K. Oltman, E. Raskin, S. Karp, 1971; Ph. Holzman, G. S. Klein, Linton, Spence, 1959; Kagan, 1966 и др.).

Особый интерес у западных ученых в этот период возник при изучении перцептивных процессов. Оказалось, что восприятие человека несет на себе отпечатки его индивидуальности. Одними из первых, доказавших, что искажения восприятия не случайны и связаны с личностными особенностями индивидуумов, были представители направления, получившего название «Новый взгляд» («*New Look*»). Несколько позднее на основе исследова-

ний в этом направлении появляются описания более десятка индивидуальных приемов оперирования информацией, получивших название когнитивных стилей. К их числу относятся: полизависимость/полинезависимость (Н. А. Witkin), узкий/широкий диапазон эквивалентности (R. Gardner), гибкий/ригидный познавательный контроль (V. Cline), толерантность к нереалистическому опыту (D. Jacson), фокусирующий/сканирующий контроль (W. Croskett), сглаживание/заострение (S. Messik), импульсивность/рефлексивность (Т. Globerson, Е. Hant), конкретная/абстрактная концептуализация (G. Goodenough), когнитивная простота/сложность (R. Gardner) и др.

Отличительной чертой данного этапа являются понимание и объяснение когнитивного стиля с позиции определения отдельных операций. На поверхность выходит атомистическая позиция на природу когнитивных стилей в психологии. Когнитивные стили жестко детерминированы врожденными свойствами. Поэтому в основу содержания положена характеристика устойчивости и стабильности.

На втором этапе происходит расширение содержания понятия «когнитивный стиль». Отмечается тенденция к гиперобобщению понятия за счет появления новых стилевых дефиниций, результатов практических исследований, которые подводились под общую основу когнитивного стиля. Специфика исследования когнитивного стиля на данном этапе смещается в сторону интеграции его множественности характеристик (Григоренко, Стенберг, 1996; 1997; Kolb, 1984; Honey, Mumford, 1986; B. L. Liver, 1995).

Отмечается появление стилевых метапонятий (метастилей), замещающих предыдущие описания имеющихся конкретных когнитивных стилей.

Все множество описаний когнитивных стилей в психологии сводится к двум базовым полярным характеристикам: артикулированность – глобальность (Н. А. Witkin, Goodenough, P. Oltman, 1979); аналитичность – синтетичность (В.А. Колга, 1976; И.П. Шкуратова, 1994); образность – вербальность и целостность – детальность (Riding, 1997) и т. п. В перечисленном ряду наибольшее распространение получила дихотомия: аналитичность – синтетичность. Тенденция унитарного подхода в интерпретации сущности когнитивных стилей обусловлена появлением эмпирических данных. Оказалось, что трактовка множественности когнитивных стилей у субъекта в принципе является частным проявлением двух базовых стилевых параметров «аналитичность/синтетичность». Практические результаты позволили выдвинуть гипотезу о наличии связи между различными когнитивными стилями. Это привело к тому, что обнаружены базовые (ведущие) стили, ответственные за проявление индивидуального стилевого индекса в сторону либо «аналитичности», либо «синтетичности» и «периферические стили», которые подкрепляют векторное направление ведущих. Эта гипотеза является ведущей в контексте нашей работы.

Основные теоретические и практические исследования второго этапа осуществлялись в русле деятельностного подхода и принадлежат представителям отечественной психологии. Появляются эмпирические данные в пользу открытости, нестабильности и изменчивости природы когнитивных стилей. На этом основании можно предположить, что второй этап является переходным этапом понимания содержания когнитивных стилей от стабильности и фиксированности к изменчивости и вариативности в онтогенезе. Последнее подтверждается положением о детерминации когнитивных стилей ведущей деятельностью. На развитие и формирование когнитивных стилей большое влияние оказывает стиль деятельности субъекта. Характеристика изменчивости в онтогенезе возможна через механизм приспособления, адаптации образований индивидуальности, к коим мы относим и когнитивные стили, к требованиям ведущей деятельности. Значит, делает предварительный вывод М.А. Холодная (2002), так как когнитивные стили чувствительны к субъективным и ситуативным факторам, то они могут варьироваться, адаптируя познаватель-

ные возможности человека к требованиям его актуального окружения, и имеют отношение к механизмам, лежащим в основе продуктивного интеллектуального функционирования [Цит. по: 5].

Третий этап развития когнитивных стилей аккумулировал исследования, осуществляемые в русле системно-личностной, гуманистической парадигмы, где нашли свое применение результаты как отечественных, так и зарубежных ученых. Отличительной особенностью исследований становится рассмотрение понятия «когнитивный стиль» с позиции метаизмерения и универсальности (полиmodalности) в преломлении ко всем сферам психической активности личности. В этом контексте мы соглашаемся со знаменитым определением Ж. Бюффона: «Стиль – это человек» [Цит. по: 11].

Так, за последние годы в отечественной литературе появились новые исследования и новый взгляд на понимание природы когнитивных стилей. Когнитивный стиль как «стиль жизни личности» (И.П. Злобина, 1982), как «стиль активности» (Б.А. Вяткин, 1992), как стиль совладания со сложными жизненными ситуациями» (А.В. Либин, 1996), как «стиль саморегуляции деятельности» (В.И. Моросанова, 1998) и т.д.

Апофеозом, на наш взгляд, является концепция «стиля человека», в которой когнитивный стиль рассматривается как метаизмерение по отношению ко всем свойствам индивидуальности на всех уровнях ее организации, начиная с темперамента и заканчивая смысловой сферой (А.В. Либин, 1998), как «индивидуальный познавательный стиль» (М.А. Холодная, 2002), как «стиль понимания, воплощенный в стратегиях отношения к окружающему миру» (Г.А. Борулава, 1994).

Основным пафосом третьего этапа становится смена приоритетов: от стиля деятельности к стилю индивидуальности как единой целостной системы, от стиля как прерогативы сознания в аспекте деятельностного подхода к стилю как характеристике видов активности психики, в том числе и сферы бессознательного. По сути дела, когнитивный стиль отождествляется с различными бессознательными формами компенсаций и проявляется в виде индивидуального жизненного стиля (А. Адлер, 1927). Г.А. Борулава (1994) рассматривает индивидуальные стилевые проявления в рамках различных видов деятельности, где данный психологический феномен фиксируется через использование понятия «индивидуальный стиль деятельности». Однако под индивидуальным стилем деятельности она понимает индивидуальное поведение. Отличительной особенностью поведения по сравнению с деятельностью является то, что поведение человека не подчинено предварительно поставленной цели и носит личностный характер. В связи с этим принципиальная разница между стилем деятельности и стилями индивидуальности состоит в том, что стили деятельности складываются целенаправленно и преимущественно сознательно. Стили индивидуальности лежат в сфере бессознательного и соответственно проявляются в поведении человека.

В контексте третьего этапа понятие «когнитивный стиль» выступает как сквозная интегральная характеристика целостной индивидуальности, генезис которой зависит и от индивидуальных особенностей, и от формируемых механизмов личностной регуляции в определенных социальных условиях среды. Причем данная интегральная характеристика выражается в виде стилевых «стратегий-средств» в психологическом арсенале личности. Чем большим репертуаром стилевых «стратегий-средств» располагает личность как субъект, тем произвольнее она варьирует этими стилевыми стратегиями, тем выше устойчивость индивидуальности в постоянно изменяющихся жизненных ситуациях, что приводит к вершине социально-психологической зрелости личности (А.Г. Асмолов, 1983) [3].

Выделение трех этапов в истории развития когнитивных стилей посредством обзора

литературных источников показывает, что в содержательном аспекте понятие «когнитивный стиль» эволюционировало из атомистической трактовки природы стилей в системную стилевую организацию в структуре личности. Данный факт свидетельствует о сохраняющейся многозначности понятия.

Проблема когнитивных стилей личности переживает сейчас новое рождение и весьма интенсивно разрабатывается. Но, пожалуй, основными «белыми пятнами» в этой области являются вопросы, связанные с проблемой структурных компонентов в организации когнитивных стилей личности. Анализ психологической литературы показал, что на протяжении всех этапов становления понятия «когнитивный стиль» в психологии ученые в той или иной мере обращались к исследованию структурной организации когнитивных стилей личности. Результат проделанной работы укладывался в рамки принятой на определенном этапе развития парадигмы. Так, в аналитико-дифференцированном подходе, благодаря изучению структурных составляющих, появляются основные параметры, характеристики когнитивных стилей, которые позднее становятся названиями самих стилей (в литературе их рассматривается более 20) (А. Адлер, Олпорт, Стаднер, Гарднер, Виткин, Клейн). По мнению исследователей, зарубежный когнитивно-стилевой подход акцентирует процессуальный, формально-динамический характер систем операций, образующих когнитивный стиль, обуславливая его преимущественно индивидуальными свойствами. В русле деятельностной парадигмы структурный анализ когнитивных стилей зависел от деятельности субъекта. В контексте системно-деятельностного подхода к пониманию личности когнитивные стили оказались жестко привязанными к характеристикам определенного вида деятельности (А.Г. Асмолов, 1984; Д.А. Леонтьев, 1984; Н.М. Лебедева, 1986; Х. Кюйнарпуу, 1985; А.Н. Мешков, С.Ф. Сергеев, 1984; И.Г. Скотникова, 1986; Э. Маствильскер, 1984 и др.).

Известно, что когнитивный стиль – это структурное образование с операциональными компонентами различных уровней, иерархически организованное по принципу функциональной системы [4]. Структурно-уровневую организацию когнитивных стилей исследовали Б.М. Величковский [6], М.А. Холодная [5] и др. Они выделяли в структуре когнитивных стилей различные уровни и блоки содержательных, операциональных, процессуальных компонентов. Но модели когнитивных стилей данных авторов являлись результатом достижений информационного и когнитивного подходов к рассмотрению феномена когнитивных стилей. На наш взгляд, в представленных стилевых моделях не в полной мере отражены особенности личностных характеристик индивидуальности. В рамках личностно-ориентированного подхода когнитивные стили являются гармонично встроенными образованиями в системе личности. При этом личность имеет также свою структуру (Б.Г. Ананьев [1], А.Г. Асмолов [3], В.С. Мерлин [7]). В контексте нашей работы термин «личность» рассматривается в единстве его органических, психологических, социокультурных проявлений, где акцент ставится на стилевое своеобразие и употребляется в широком смысле как синоним термину «индивидуальность». Иными словами, понятия «личность» и «индивидуальность» перекрываются по семантическому полю и все характеристологические особенности понятия «личность» можно отнести и к «индивидуальности». Соответственно когнитивные стили рассматриваются как личностные образования внутри целостной системы личности. Поскольку когнитивные стили являются интегративным и личностным образованием, то в первую очередь следует рассмотреть их с позиции понятия «личность». Когнитивные стили рассматриваются в нашей работе с позиций системного и личностного подходов, разработанных и развиваемых в исследованиях системно-интеграционного (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, В.С. Мерлин, Б.М. Величковский, М.А. Холодная) и личностно-ориентированного (субъектного) (Г.А. Берулава, А.Г. Асмо-

лов) подходов.

Исходными теоретико-методологическими основами выступили принципы системности, активности, целостности, единства межуровневых связей в целостной индивидуальности, структурообразующего фактора, положения современной когнитивной психологии о стилях как иерархически организованной системе ментального пространства личности и др.

Данные подходы позволяют выделить три уровня в структуре когнитивных стилей: I уровень – сенсорно-перцептивный – представлен когнитивными стилями первого порядка, он выражен характеристиками восприятия, задающими особенности переработки информации в виде пространственной дискретности (визуальное восприятие), временной дискретности (аудиальное восприятие) и субъективности (кинестетическое восприятие); II уровень – мыслительный – представлен когнитивными стилями второго порядка, он выражен стилевыми характеристиками мышления (аналитичность/синтетичность); III уровень – метапознавательный (рефлексивный) – представлен когнитивными стилями высшего порядка, он выражен десятью группами характеристик метаотражения: 1) внешняя форма поступления информации; 2) качество мышления; 3) время (продолжительность); 4) мотивации; 5) темп (скорость); 6) социальный фактор; 7) эмоциональный фактор; 8) сенсорно-ассоциативный фактор; 9) ресурс; 10) частотность, или повторяемость. При этом из общего количества представленных групп мы выделили шесть как универсальный набор. Каждый отдельный уровень структурной организации стилей посредством «заполнения» определенными компонентами вносит в процесс переработки информации специфические особенности и свойства.

Структурообразующим фактором в предлагаемой уровневой организации когнитивных стилей личности выступает когнитивная гибкость. Ее функциональная нагрузка заключается в обеспечении взаимопереводов свойств когнитивных стилей различных уровней. Этот процесс порождает образование внутриуровневых и межуровневых связей и определяет широту диапазона сочетаний когнитивно-стилевых свойств внутри когнитивной системы. Степень проявления активности когнитивной гибкости «задает» широту вовлекаемых стилевых свойств в различные варианты сочетаний когнитивных стилей. В итоге личность демонстрирует многовариативный репертуар индивидуальных стратегий познавательной активности. Методом сопоставительного анализа удалось выделить степени проявления активности когнитивной гибкости: 1 степень – низкая, 2 степень – средняя и 3 степень – высокая.

Межуровневые связи в структурно-уровневой организации когнитивных стилей личности, возникающие в результате проявления степени активности когнитивной гибкости внутри когнитивной системы, носят характер сложной проекции: когда определенные характеристики когнитивных стилей вышележащего уровня соответствуют сочетаниям характеристик когнитивных стилей нижележащих уровней.

Отсюда когнитивная гибкость – это динамическое метасвойство когнитивной системы, которое обеспечивает межуровневые и внутриуровневые связи когнитивных стилей различных уровней посредством проявления степени активности внутри стилевой организации. В процессе проявления своей активности она обеспечивает широту диапазона сочетаний свойств когнитивных стилей различных уровней, что влияет на качественные и количественные характеристики процесса переработки информации и тем самым определяет простой и сложный индивидуально-когнитивные профили личности. Простой стилевой профиль характеризуется узким диапазоном сочетания свойств когнитивных стилей, чаще всего на одном когнитивном стиле. Сложный стилевой профиль – широкий диапазон сочетания свойств

когнитивных (чаще всего нескольких) стилей.

Для иллюстрации вышесказанного мы представляем модель структурно-уровневой организации когнитивных стилей личности.

В итоге мы предлагаем формулировку когнитивного стиля в контексте нашей работы. Под когнитивным стилем мы понимаем интегративное образование в целостной системе личности. Когнитивные стили личности имеют структурно-уровневую организацию и задаются уровневыми инвариантами свойств когнитивных стилей. Свойства когнитивных стилей представлены различными уровнями в виде модальностей восприятия, стилей мышления и групп характеристик метапознания (рефлексии). Степень проявления активности когнитивной гибкости как структурообразующего фактора внутри данной системы обеспечивает внутриуровневые и межуровневые связи свойств когнитивных стилей. Это отражается на широте диапазона сочетаний свойств когнитивных стилей в процессе переработки информации и влияет на его качественные и количественные характеристики. Широта диапазона сочетаний свойств когнитивных стилей представлена простым и сложным индивидуально-когнитивными профилями личности.

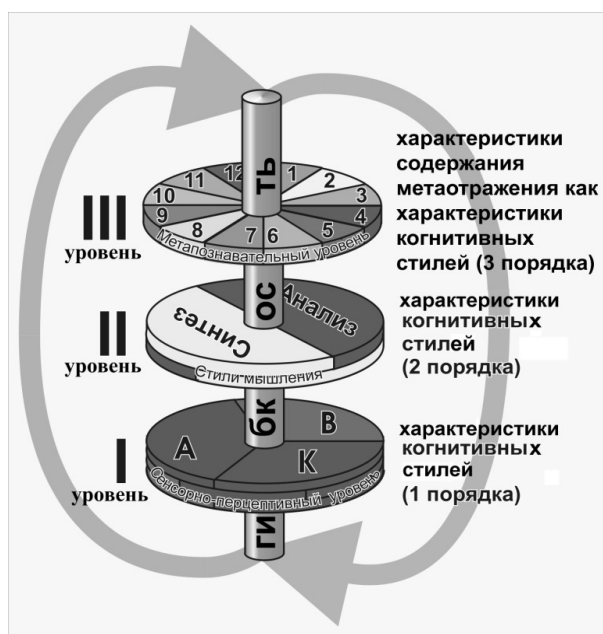


Рис. Модель структурно-уровневой организации когнитивных стилей личности

Библиографический список

- Ананьев, Б.Г. Сенсорно-перцептивная организация человека // Познавательные процессы: ощущения, восприятия / Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1982. – С. 7–31.
- Блум, Ф. Мозг, разум и поведение / Ф. Блум, А. Лейзерсон, Л. Хофстедтер. – М.: Мир, 1988. – С. 174–196.
- Когнитивные стили: тезисы научно-практического семинара / под ред. А. Колги. – Таллинн, 1986.
- Леонтьев, Д.А. Индивидуальный стиль и индивидуальные стили – взгляд из 90-х / Д.А. Леонтьев // Стиль человека: психологический анализ / под ред. А.В. Либина. – М.: Смысл, 1998. – С. 109–124.
- Холодная, М.А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума: учебное пособие / М.А. Холодная. – М.: ПЕРСЭ, 2002. – С. 232–233.
- Величковский, Б.М. Современная когнитивная психология / Б.М. Величковский. – МГУ, 1982. – 336 с.

- Мерлин, В.С. Формирование индивидуального стиля деятельности в процессе обучения / В.С. Мерлин, Е.А. Климов // Советская педагогика. – М.: Просвещение, 1967. – № 4. – С. 39–41.
- Клаус, Г. Введение в дифференциальную психологию учения / Г. Клаус. – М.: Педагогика, 1987. – С. 101–113, 96–98.
- Ливер, Б.Л. Обучение всего класса / Б.Л. Ливер. – М.: Новая школа, 1995. – 48 с.
- Берулава, Г.А. Психологические особенности интегративного когнитивного стиля «дифференциальность – синтетичность» / Г.А. Берулава // Современные проблемы психологии мышления. – М.: Ежегодник, 1994. Вып. 1. – С. 54–64.
- Мерлин, В.С. Формирование индивидуального стиля деятельности в процессе обучения / В.С. Мерлин, Е.А. Климов // Советская педагогика. – 1967. – № 4.
- Алексеев, А.А. Пойми меня правильно, или книга о том, как найти свой стиль мышления, эффективно использовать интеллектуальные ресурсы и обрести взаимопонимание с людьми / А.А. Алексеев, Л.А. Громова. – СПб.: Экон. шк., 1993. – 352 с.
- Гриндер, М. НЛП в педагогике / М. Гриндер, Л. Лойд. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2001. – 320 с.

СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ И ЧАСТНЫЕ МЕТОДИКИ

*О.А. Осипенко (КрасГУ),
Н.И. Пак*

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ПОСТРОЕНИЮ МОДЕЛИ ИНТЕГРАЦИИ ОСНОВНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Необходимость изменения структуры и содержания высшей школы вызвана возникшим противоречием между глобальными потребностями общества и результатами образования. Новые задачи высшей школы и ее изменившиеся социальные функции обуславливают необходимость выработки новой модели, учитывающей современные инновации, новые педагогические и информационные технологии, прагматизм и личностно-ориентированный путь формирования современного специалиста.

В настоящее время в высшей школе наряду с *основным* образованием развилось *дополнительное*. Под основным подразумевается нормативно регламентированная, иерархически построенная система образования, в которой реализуются общепринятые и установленные методы, приемы и формы обучения и оценивания ее результатов.

Под дополнительным (неформальным) образованием понимается организованный и устойчивый процесс коммуникации, порождающий обучение и осуществляемый за пределами системы традиционного школьного и вузовского образования.

Сфера дополнительного образования обладает рядом преимуществ по сравнению с основным. Обладая большей свободой в отборе содержания, форм, методов и средств обучения, здесь удается сочетать высокий уровень мотивации обучения с эффективными методами личностно-ориентированного обучения. Однако дополнительное образование в вузе нередко является самостоятельной образовательной отраслью, зачастую оторванной от целей и задач основного учебного процесса.

Вместе с тем существует проблема, которая заключается в отсутствии между системами основного и дополнительного образования необходимой связи и преемственности. Эти системы различны по входящим в них педагогическим институтам, конкретным воспитательно-образовательным задачам, решаемым в них. Различное содержание образования, особенности форм педагогического процесса, разные уровни научно-методической квалификации педагогов создают различные трудности их состыковки.

Аддитивная интеграция основного и дополнительного образования либо простой перенос достижений одной системы в другую не представляются эффективными в силу их специфичности. В этой связи идея педагогически эффективной организации этих двух сфер в единую открытую образовательную систему представляется *актуальной*.

По данным Большой Советской Энциклопедии и Философского словаря *интеграция* (латинское *integratio* – восстановление, восполнение, от *integer* – целый) представляет собой понятие, означающее состояние связанности отдельных дифференцируемых частей и функций системы в целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию; процесс, или действие, имеющий своим результатом целостность; объединение, соединение, восстановление единства.

Можно рассматривать *интегративный подход* как путь, способ, направление достижения целей интеграции, заключающихся в формировании состояния связанности отдельных частей и функций системы в целое, в восстановлении единства.

В этом случае основной *целью применения интегративного подхода к моделированию развития основного и дополнительного образования высшей школы* будут являться оптимизация и повышение эффективности образовательного процесса за счет устранения неоправданного многообразия подходов к построению непрерывного, открытого, дополнительного и основного образования, минимизация затрат на разработку и развитие технологических, содержательных, методических средств обучения.

Существенным фактором интеграции образовательных структур может стать предъявление к ним единого комплекса требований качества и условий реализации образовательного процесса.

Группа интегративных требований. Главные из них: преемственность, концентричность, непрерывное использование методов познания, единая информационно-образовательная среда.

Группа традиционных дидактических требований. В их числе требование научности, доступности, проблемности, наглядности, сознательности, систематичности, последовательности обучения и другие требования.

Кроме традиционных дидактических требований, к интегрированной модели организации высшей школы предъявляются *специфические дидактические требования*, обусловленные использованием в учебном процессе преимуществ современных инновационных педагогических, информационных и телекоммуникационных технологий, а также созданием и функционированием подобных средств. В число таких требований входят: адаптивность, интерактивность, реализация возможностей компьютерной визуализации учебной информации, развития интеллектуального потенциала обучаемого и другие требования.

Методические требования предполагают учет специфики конкретных областей знаний, особенностей содержания соответствующей науки, ее понятийного аппарата, особенностей методов исследования ее закономерностей, возможностей реализации современных технологий, методов и средств предметной области, а также уровневую сложность знаний, соответствующую возрастным и целевым установкам образования.

0100090000037800000002001c00000000000400000003010800050000000b020000000005000
0000c02a40c141d040000002e0118001c000000fb021000070000000000bc02000000cc0102022
253797374656d000c141d0000c7c80000fc5b120004ee833928601a000c020000040000002d010
00004000000020101001c000000fb0238ff0000000000009001000000cc0440001254696d65732
04e657720526f6d616e00040000002d010100050000000
902000000020d000000320ab800000001000400000000000e1da60c20e05b00040000002d01000
0030000000000

Рис. 1. Обобщенная схема интегрированной модели основного и дополнительного образования вуза

Психологические требования, вытекающие из анализа соответствующих психолого-педагогических исследований особенностей восприятия мира, предметных областей в зависимости от возраста, мотивации и личностных характеристик обучаемого.

Учет подобных требований позволяет повысить степень «интегрируемости» разрозненных компонент интегрированной модели общего и дополнительного образования.

Формирование и применение комплекса требований и условий может рассматриваться в качестве ключевого звена в интегративном подходе. Следует отметить, что подобный подход приобретает особую актуальность в случае необходимости интеграции достаточно разрозненных подсистем и компонентов, к числу которых относятся сферы основного и дополнительного образования в общем, среднем, высшем и послевузовском образовании.

Основным методом интегративного подхода является системный анализ. Системность – это атрибут, одна из ключевых качественных характеристик социальных объектов, в т.ч. и образовательной реальности.

Основываясь на положениях интегративного подхода и системного анализа, сформируем общую блочно-модульную структуру модели интеграции. На рис. 1 показаны структуры трех уровней образования, до и после интеграции.

В модели интеграции вуз включает в себя: собственную структуру, в которой общее и дополнительное образование интегрируется в смешанное; довузовское и профильное школьное образование, где также интегрируются основная и дополнительная формы; послевузовское образование, которое в дальнейшем встраивается в гражданское.

В этой модели следует обратить внимание на довузовскую подготовку, являющуюся отдельной ступенью образования и системообразующей для формирования профильной школы. Целостную систему послевузовского образования необходимо еще формировать, поскольку в настоящее время в высшей школе только начинается «строительство» многоуровневого образования, включающего бакалавриат, магистратуру, дополнительные квалификации, специальности и специализации.

Теперь перейдем к концепции интеграции содержательной линии модели. Здесь идея основана на иерархической структуре знаний. Учитывая главное предназначение образования – формирование знаний об окружающем мире, разумно положить в основу образовательной деятельности поэтапное формирование знаний, представляющих иерархическую структуру. Следует заметить, что формируемый в настоящее время в сети Интернет человеческий ресурс знаний и информации также представляет метаиерархическую структуру (гипертекст, гипермедиа).

Исходя из результатов психолого-педагогических исследований, естественно предположить, что формирование структурированной информации об объекте может происходить по наиболее приемлемой для обучаемого схеме. Такой способ усвоения информации, вероятно, имел бы свои положительные стороны и в случае, когда формируется умствен-

ный образ принципиально нового для человека явления или объекта, что чаще всего и ставится целью процесса обучения. Учитывая сказанное, необходимо строить модель образования, в которой обучение наиболее целесообразно привязано к формированию иерархических структур знаний обучаемого.

Кроме этого, изучение структурированности человеческого знания показывает, что в основе многих его областей лежит древовидная структура, определяющая иерархию понятий конкретной предметной области. Такие структуры можно выделить и в содержании практически всех образовательных областей. Иерархический характер усваиваемого материала на протяжении многих лет является предметом изучения отечественной и зарубежной психологии. Представления о функционально-системной организации психических процессов развиваются в психолого-педагогических исследованиях П. Я. Гальперина, В. П. Зинченко, В. К. Шабельникова, Б. Ф. Ломова, В. Д. Шадрикова и др. Доказано, что важную роль в формировании умственного образа играет опознание изучаемых объектов и явлений. Результатом исследований является также и тот факт, что любое опознание, цель которого – определенная оценка объекта, обязательно содержит скрытый мыслительный анализ выделенных признаков, на основании которого и делается заключение об объекте.

Модель представления знаний. Как правило, содержание предметной области формируют последовательно, по темам и разделам.

Педагогическая модель знаний является, как правило, линейной структурой, которую можно представить в виде совокупности последовательно взаимосвязанных тем, разделов и/или модулей (рис. 2).

Каждый модуль предполагает входящую информацию из других модулей и генерирует новые понятия и свойства данного модуля.

Нелинейными структурами представления знаний могут служить семантические сети. Термин *семантическая сеть* применяется для описания метода представления знаний, основанного на сетевой структуре. Семантические сети первоначально были разработаны для использования их в качестве психологических моделей человеческой памяти. В настоящее время они являются стандартным методом представления знаний в искусственном интеллекте – разделе информатики, связанном с разработкой интеллектуальных программ для компьютеров, в экспертных системах.

0100090000037800000002001c0000000000400000003010800050000000b020000000050
000000c02a40c141d04000002e0118001c000000fb021000070000000000bc02000000cc01020
22253797374656d000c141d0000c7c80000fc5b120004ee833928601a000c020000040000002d0
1000004000000020101001c000000fb0238ff0000000000009001000000cc0440001254696d657
3204e657720526f6d616e00000000000000000000000000000000000040000002d0101000500000
00902000000020d000000320ab80000000100040000000000e1da60c20e05b00040000002d010
0000300000000000

Рис. 2. Линейная структура модели знаний

Проблемы моделирования знаний – это одно из направлений исследований в области искусственного интеллекта. В основе моделей представления знаний в виде семантической сети лежит идея о том, что любое знание можно представить в виде совокупности объектов (понятий моделируемой предметной области) и связей (отношений) между ними. Семантические сети состоят из точек, называемых узлами, и связывающих их дуг, которые описывают отношения между узлами. Дуги могут быть определены разными методами, зависящими от вида представления знаний. Обычно дуги, используемые для представления иерархии, включают дуги типа *is* (является) или *has-part* (имеет часть). Важно отметить, что отношение типа *is* транзитивно, кроме того, отношения *is* и *has-part* устанавливают свойство иерархии наследования в сети, т. е. элементы более низкого уровня могут наследовать свойства элементов более высокого уровня.

Самым простым примером семантической сети служит семантический граф, вершинами которого являются основные понятия курса или отдельные модули. Каждая вершина-модуль, в свою очередь, также может быть представлена в виде семантического графа. Существенным преимуществом подобной модели представления знаний перед традиционным тематическим содержанием учебного курса является системность знаний предметной области и наглядность его структуры. Нелинейный характер подобной модели представления знаний позволяет реализовать нелинейные технологии обучения и нелинейный принцип построения гипертекстов.

Модуль может быть представлен в виде базы данных, базы знаний, информационной модели. Понятия со своими свойствами и отношения между ними представляют семантический граф (рис.3).

Проектирование модели знаний играет важную роль для образовательного процесса. От этого в конечном счете зависит обучающая среда: учитель с его квалификацией и опытом, средства и технологии обучения, а также контроль обучения.

Приведем пример построения четырех уровней семантического графа модели знаний предметной области «Информатика».

0100090000037800000002001c0000000000400000003010800050000000b020000000005000
0000c02a40c141d040000002e0118001c000000fb021000070000000000bc02000000cc0102022
253797374656d000c141d0000c7c80000fc5b120004ee833928601a000c020000040000002d010
0004000000020101001c000000fb0238ff0000000000009001000000cc0440001254696d65732
04e657720526f6d616e0040000002d01010005000000
902000000020d000000320ab800000001000400000000000e1da60c20e05b00040000002d01000
00300000000000

Рис.3. Схема семантического графа модуля знаний

Используем принцип последовательной детализации. В информатике можно условно выделить два направления:

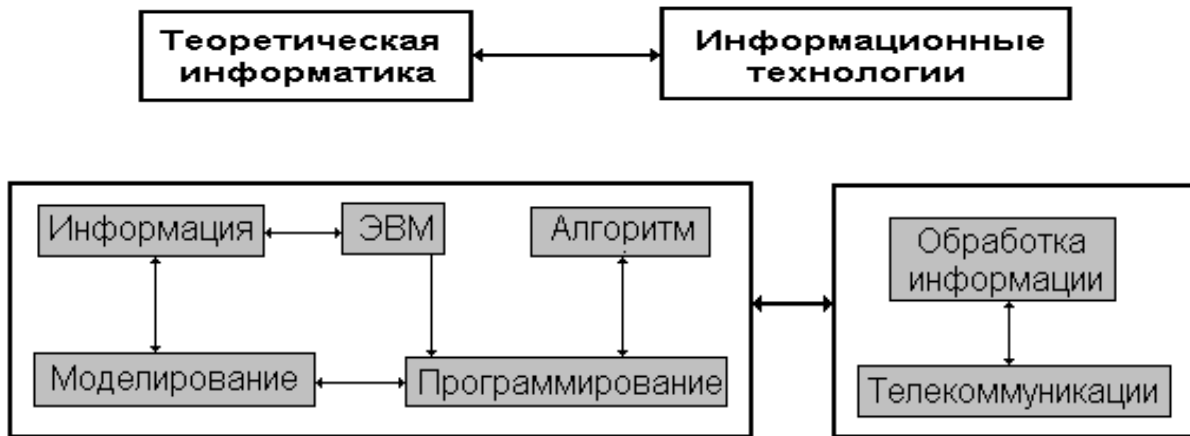


Рис. 4. Первый уровень иерархии модели знаний курса «Информатика»

Следующие этапы детализации рассмотрим на примере одного модуля «ЭВМ» (рис. 5–7).

0100090000037800000002001c0000000000400000003010800050000000b020000000005000
0000c02a40c141d040000002e0118001c000000fb021000070000000000bc02000000cc0102022
253797374656d000c141d0000c7c80000fc5b120004ee833928601a000c020000040000002d010
00004000000020101001c000000fb0238ff0000000000009001000000cc0440001254696d65732
04e657720526f6d616e0040000002d01010005000000
902000000020d000000320ab800000001000400000000000e1da60c20e05b00040000002d01000
00300000000000

Рис. 5. Первый уровень иерархической структуры понятия «ЭВМ»

Дальнейшая детализация понятий приведет к следующей схеме:

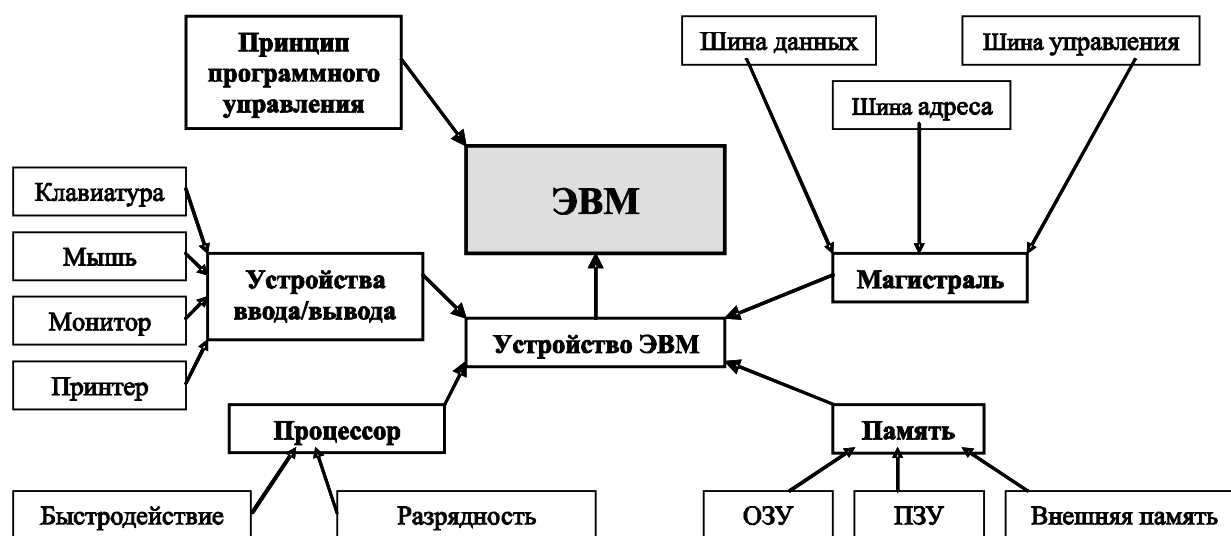


Рис. 6. Второй уровень иерархической структуры понятия «ЭВМ»

Второй уровень (рис. 6) соответствует базовому курсу школьной информатики. А следующий уровень детализации графа соответствует программам вузовских стандартов курса информатики (рис. 7).

Вышеприведенные рассуждения позволяют предположить, что на каждой ступени образования у человека формируется свой уровень (глубина иерархии) иерархической структуры знаний объектов и явлений окружающего мира. И совершенно неоправданным является независимое и изолированное формирование этих знаний в начальной, затем старшей школе, потом в вузе.

Преимущество образовательного процесса можно обеспечить на основе концентричного построения содержания образования всех ее ступеней, определяя для каждой свой уровень детализации (глубины) иерархической структуры знаний.

Для нашей модели примем три концентра, соответствующих трем подсистемам интег-

рированной модели (рис. 1). Подобный подход позволит снять проблему преемственности и рассогласованности школьного и вузовского образования. Этот процесс в целом может происходить естественным путем. В частности, во многих вузах довузовскую подготовку и работу в профильных классах ведут преподаватели вузов, которые обеспечивают принцип концентричности в обучении. Они же в интегрированной модели осуществляют и послевузовское обучение. Разработка сквозных образовательных программ потребует многих усилий и со стороны Министерства науки и образования, региональных управлений образования, а также вузовских работников. Но это тема отдельных исследований.

Модель не предполагает существенных изменений сложившихся структур в вузе. В ней сохраняются структуры основного и дополнительного образования, но расширяются их функции и задачи. Новым в ней являются совместные структуры, где основное и дополнительное образование интегрируется в институты, факультеты, кафедры и т. п.

В начальной стадии реализации модели эти структуры носят вспомогательный характер, но в конечном счете они станут главными и основными структурами вуза.

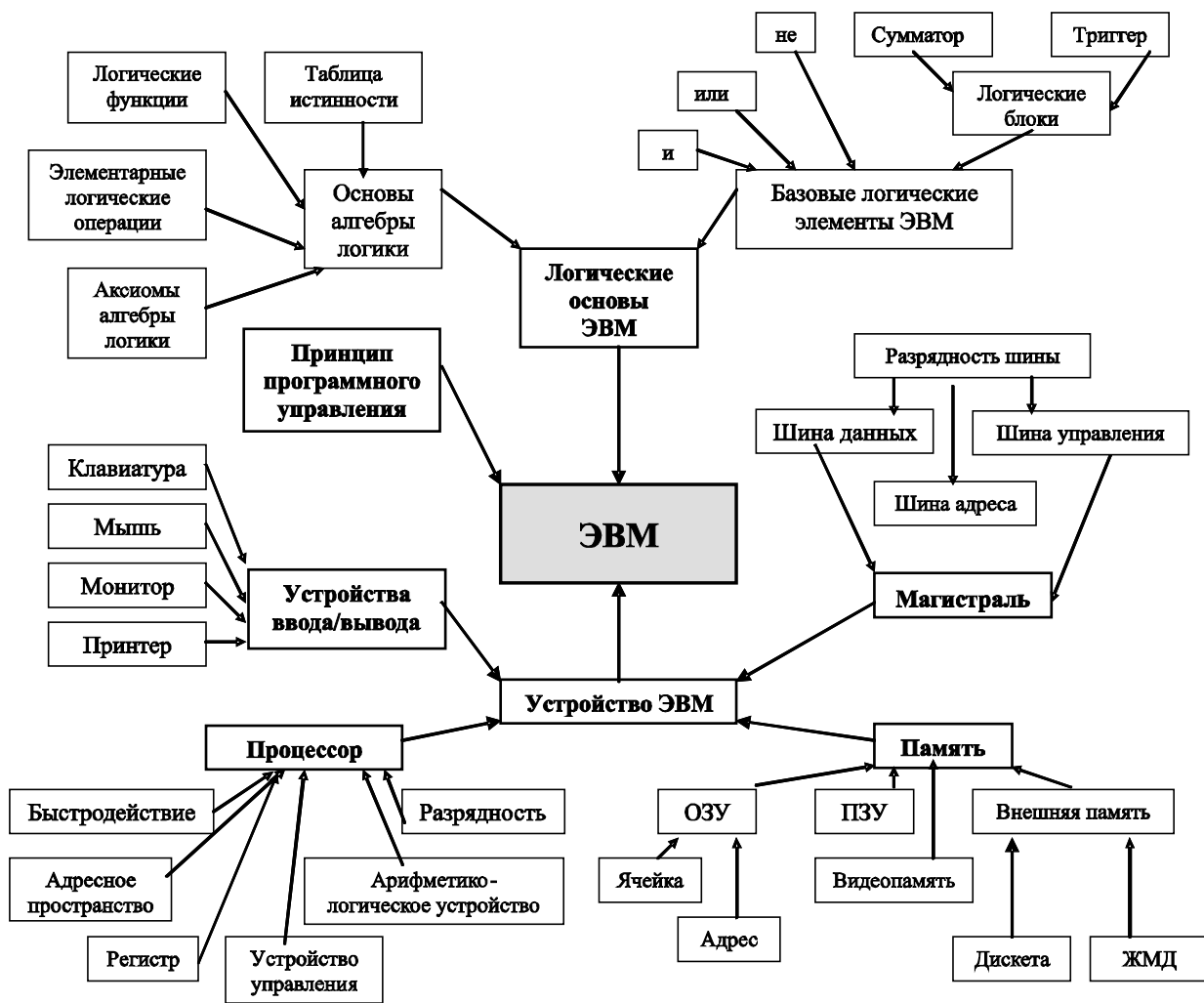


Рис. 7. Третий уровень иерархической структуры понятия «ЭВМ»

Главным интегрирующим условием основного и дополнительного образования является *информационная образовательная среда вуза (ИОС)*. Она включает в себя материально-техническую базу, информационно-коммуникационные ресурсы, кадровый состав. В этой среде формируются методические системы предметной, специальной и дополнительной подготовки школьников, студентов, взрослых на базе:

- единой установки на общее развитие;
- сохранения индивидуальности на любом возрастном этапе;
- интенсификации научной и образовательной деятельности за счет современных педагогических и информационных технологий;
- многообразия форм, специальностей, специализаций и квалификаций;
- создания психолого-педагогических условий для непрерывного повышения квалификации всех субъектов образовательного пространства.

Вектор развития вуза в новой модели направлен в сторону открытого образования, использования технологии открытого обучения. Открытое обучение – это целостная саморазвивающаяся педагогическая система, совокупность путей, форм, методов, средств, способов приобретения, расширения и углубления профессиональных знаний, умений и навыков по предмету на основе развития индивидуальных способностей личности, максимальной реализации собственных индивидуальных особенностей обучаемых.

Таким образом, интегративный подход на основе единого комплекса требований качества и условий реализации образовательного процесса позволяет осуществлять моделирование процесса интеграции основного и дополнительного образования высшей школы. К числу традиционных дидактических требований к образовательному процессу в новой модели следует добавить *группу интегративных требований*: преемственность, концентричность, единая информационно-образовательная среда, непрерывное использование

методов познания.

Преемственность обеспечивается едиными требованиями к содержанию образовательных программ всех ступеней образования на основе иерархической структуры знаний. Концентричность позволяет каждой подсистеме модели осуществлять свой образовательный процесс на заданном уровне иерархии знаний.

Единая информационно-образовательная среда является системообразующим, главным и необходимым условием интеграции всех форм образования. В этой среде все методы, средства и технологии обучения и познания доступны всем участникам образовательного процесса и их использование носит непрерывный характер.

Интегрированная модель вуза позволяет расширить свои традиционные цели и задачи: в сторону предоставлять обязательные образовательные услуги школьникам в сфере основного и дополнительного образования (довузовская подготовка), выпускникам, а также гражданскому населению; реализовывать непрерывное образование; принципы открытого образования.

ТЕМА, ОСНОВНАЯ МЫСЛЬ, ПЛАН ШКОЛЬНОГО СОЧИНЕНИЯ В ИХ ОТНОШЕНИИ К УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

В методической литературе нередко можно встретить такие рекомендации для школьников, пишущих сочинения: «...любой автор, прежде чем приступить к сочинению, должен ясно себе представить ... тему, основную мысль своего сочинения и способ изложения материала». Если такой ясности у школьника не будет, его, как утверждают те же методисты, постигнет неудача, например, при выступлении на классном собрании [7: 4, 16].

Правильно, постигнет неудача, но, скорее всего, при устном выступлении, а при написании сочинения этого может и не случиться. Остановимся лишь на трех различиях устной и письменной речи, важных для осознания темы, определения основной мысли и составления плана.

1. Время для подготовки устного выступления обычно крайне ограничено по сравнению со временем, отводимым для написания сочинения. Слово не воробей: вылетит – не поймаешь. Чтобы не пожалеть о сказанном, нужно вначале решить, о чем говорить (тема), для чего (основная мысль), в какой последовательности (план). Не мешает все это и при написании сочинения. Однако в процессе его создания проще, чем при устном выступлении, решить перечисленные проблемы.

Как считает М.Р. Львов, перевод мысли на графический код (письмо) «протекает в десятки, сотни раз медленнее, чем переход на акустический код» (говорение) [5: 83]. На подготовку к устному выступлению обычно дают несколько минут, а на подготовку к написанию сочинения – несколько часов, дней или недель.

2. Сравнивая устную и письменную монологическую речь учащихся 5–7 классов, Т.А. Ладыженская пришла к выводу, что для устных высказываний «больше, чем для письменных, характерно отсутствие целенаправленности, непоследовательность, разбросанность мысли» [4: 93]. Значит, по этой причине устные высказывания требуют к себе больше внимания в отношении темы, основной мысли, схемы построения.

3. У пишущего, как хорошо известно, возможности редактировать, улучшать, совершенствовать свой текст практически безграничны. У говорящего они минимальные, но все-таки имеются. Т.А. Ладыженская, исследуя прерывистость монологической устной речи, отметила такие паузы, которые свидетельствуют о неудовлетворенности сказанным. Учащиеся делают разнообразные поправки, например, фактические («*Этот пруд неглубокий, потому что недалеко рос камыш ... тростник*»), лексические («*По дороге в школу мы рассказывали ... друг другу свои мысли ... нет ... свои сочинения*») и др. [4: 83–86].

В силу того что устная речь протекает в условиях дефицита времени на подготовку, характеризуется большей «разбросанностью мысли», почти лишена возможности редактирования, она требует от говорящего более ясного, чем письменная речь, представления о предмете высказывания, основной мысли, композиции.

В методике обучения сочинениям слабо учитываются отличия письменной речи от устной, потому что в риторике оказалась удачно разработанной технология подготовки публичных выступлений и технология эта была перенесена на подготовку письменных тек-

стов. К тому же многие писатели успешно действовали по риторическим канонам. Многие, но не все. Этим многим противопоставлены тоже многие, кто заранее планов своих художественных произведения не составлял, не составляет, даже нечетко представляет себе, о чем писать.

За примерами далеко не надо ходить.

А.М. Горький: «Плана никогда не делаю, план создается сам собою в процессе работы, его вырабатывают сами герои» [3: 23].

А.Н. Толстой: «Я никогда не составляю плана» [8: 109].

В.П. Астафьев: «Когда я принялся за “Царь-рыбу”, у меня о ней не было четкого представления. Просто водил рукой. И все» [1: 57].

Требование учителя, чтобы школьник, прежде чем писать сочинение, ясно представил себе тему, основную мысль, план, даже составил тезисы, имеет право на существование, но оно не охватывает исключительно всех вариантов порождения текста, это частный случай, возведенный в абсолюте. И некоторые учителя это понимают. Рассказывая о своем опыте работы над сочинениями на нестандартные темы, С.В. Волков констатирует: «Первое и обязательное: отказаться от регламентации процесса написания сочинений. Никаких планов, схем, опорных слов» [2: 68]. Пятиклассники Л.В. Попковой после просмотра балета «Щелкунчик» пишут в классе сочинение под музыку П.И. Чайковского. Учитель не задает никаких вопросов, не формулирует тему, дети пишут, о чем хотят и как хотят [6: 28].

При обучении сочинениям необходимо учитывать, в устной или письменной форме выполняется творческая работа. Если в устной, то требования определить тему выступления, план, некоторые тезисы, основную мысль более необходимы, чем при создании письменного текста. Не следует приемы подготовки устных сочинений безоговорочно переносить на сочинения письменные. При переводе мысли на графический код потребности в четкой формулировке темы, основной мысли, составлении строгого плана ослабевают или исчезают, если не у всех школьников, то у некоторых, если не во всех случаях, то во многих.

Библиографический список

Астафьев, В.П. Всеми своим час / В.П. Астафьев. – М., 1985.

Волков, С.В. Как приготовить сочинение? / С.В. Волков // Русская словесность. – 1994. – № 2. – С. 67–69.

Как мы пишем / Андрей Белый, М. Горький, Евг. Замятин и др. – М., 1989.

Ладыженская, Т.А. Анализ устной речи учащихся 5–7 классов / Т.А. Ладыженская. – М., 1963.

Львов, М.Р. Основы теории речи: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Р. Львов. – М., 2000.

Попкова, Л.В. Из опыта работы над сочинениями / Л.В. Попкова // Русский язык в школе. – 2002. – № 2. – С. 23–29.

Развивайте дар слова: факультативный курс «Теория и практика сочинений разных жанров (7–8 кл.):» пособие для учащихся. – Изд. 2-е, испр. – М., 1982.

Толстой, А.Н. О литературе: статьи, воспоминания, письма / А.Н. Толстой. – М., 1956.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В СПЕЦКУРСЕ «РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА XIX ВЕКА В КОНТЕКСТЕ ПРАВОСЛАВНОЙ КУЛЬТУРЫ»*

В отечественном литературоведении последних десятилетий, преодолевающим узость и односторонность классового подхода к литературе, формируется новая концепция русской литературы – литературы, христианской по духу, по своим корням и истокам, что позволяет глубже осмыслить ее социальное и нравственно-этическое содержание и стилевое своеобразие: круг идей, проблематику, типологию литературного героя, природу гуманизма, русский национальный характер.

На основе такого подхода разработан спецкурс для студентов IV курса филологического факультета, которые уже знакомы с историей русской литературы XIX века, но получают дополнительную возможность углубить имеющиеся историко-литературные знания и расширить представления о христианском контексте русской классики. В разработке содержания и методики спецкурса мы исходили из близкой нам позиции многих литературоведов: русская литература пронизана духом Православия, отражает его этические и духовные ценности, вбирает образы, сюжеты, мотивы Библии. На наш взгляд, полноценное и глубокое осмысление русской классики невозможно без знания основ православной культуры и Священного Писания.

Цель спецкурса – раскрыть некоторые аспекты сложнейшего культурного явления – влияния православной культуры на образный мир русской литературы.

Эта цель осуществляется в основном на материале русской литературы второй половины XIX века, но в спецкурсе предпринята попытка обозначить широкий контекст православной художественной культуры (икона, храмовое искусство, религиозная живопись). Рассматривая влияние Православия на литературу, мы выходим за рамки литературного процесса XIX века, обращаясь к теме религиозных и творческих исканий Бориса Зайцева и Ивана Шмелева, ярких и самобытных представителей русского зарубежья, сохранивших в творчестве дух православной культуры.

Структура спецкурса

- I. Православная картина мира.
- II. Православный образ жизни.
- III. Нравственно-этические ценности Православия.
- IV. Русская литература XIX века (вторая половина) и Православие.
 - Образы Библии в русской литературе.
 - Категория соборности.
 - Икона.
 - Русские православные святые.
 - Религиозная живопись (А. Иванов, Н. Крамской, Н. Ге, М. Нестеров).
 - Христианский контекст лирики А. Фета.
 - Поэзия А.К. Толстого в свете православной культуры.

* Работа выполнена при финансовой поддержке научного гранта КГПУ №12-03-1/ФП.

Библейский контекст лирики Некрасова.
Религиозное народное сознание в «Грозе» А.Н. Островского.
Оптина Пустынь и русская литература.
Старчество и русская литература.
Библейские мотивы в романах Ф.М. Достоевского.
Образы праведников в творчестве Ф.М. Достоевского.
Икона в романах Ф.М. Достоевского.
Творчество Ф.М. Достоевского в русской религиозно-философской мысли (В. Соловьев, Н. Бердяев, С. Булгаков, К. Мочульский).
Христианский контекст прозы А.П. Чехова.
Религиозные мотивы в рассказах В. Гаршина.
Религиозные искания Б. Зайцева. Преподобный Сергей Радонежский – воплощение нравственного идеала писателя. Продолжение традиций древнерусского «хождения» в очерках «Афон» и «Валаам».
Православная картина мира в прозе И. Шмелева.

Попытка выявить православные духовные истоки русской классики на материале спецкурса включает огромный образовательный потенциал, открывает растущей личности нравственно-этические ориентиры, духовно возвышает нравственный мир студента, развивает профессиональные навыки и умения восприятия и анализа художественного текста.

Предлагаемый курс строится на традиционной методике вузовского преподавания литературы, но открывает студенту огромные возможности самостоятельной поисковой работы в нескольких направлениях.

Разрабатывая содержание и методическую основу спецкурса, мы столкнулись со многими объективными трудностями: в силу разных причин, представления студентов о православной культуре разрознены и фрагментарны, необходимость системного курса «Основы православной культуры» на филологическом факультете очевидна. В этом автора убедил большой опыт преподавания литературы на филологическом факультете университета и участие в юбилейных X Международных Рождественских образовательных чтениях «Роль Православия в духовном возрождении современного общества» (Москва, 2002).

В практике спецкурса сложились следующие направления самостоятельной работы студентов:

- составление библиографии по проблемам курса;
- знакомство с новыми учебниками по православной культуре;
- изучение фрагментов Библии и комментариев к ней;
- чтение и аналитическое осмысление художественных текстов, выявление библейских сюжетов, мотивов и образов;
- обобщение результатов самостоятельной работы в докладах на семинарских занятиях.

Проиллюстрируем названные направления самостоятельной работы студентов, обратившись к некоторым темам спецкурса.

С творчеством А. Фета студенты знакомятся на III курсе, постигая сложность и противоречивость личности поэта, его литературно-эстетическую позицию, основные поэтические темы и мотивы. В спецкурсе открывается новая грань его поэтического мира – христианская образность как отражение его мироощущения. В организации самостоятельной работы над этой темой главное внимание уделяется анализу поэтического текста с точки зрения христианских мотивов и образов. Мы стремимся преодолеть литературоведческие искажения и штампы в подходе к творчеству поэта: препарирование творчес-

кой личности поэта на «Фета и Шеншина», миф о его агрессивном атеизме и скептицизме в отношении к православной культуре. Размышляя о природе его религиозности, мы учитываем дружеское окружение поэта в разные годы его жизни: поэт Я. Полонский, религиозный философ В. Соловьев, Великий князь К. Романов (поэт К.Р.) – люди, известные глубокими религиозными исканиями.

Основной аспект работы над лирикой Фета – чтение и анализ его стихов, насыщенных христианскими мотивами, которые, на наш взгляд, не просто дань поэтической условности, а свидетельство христианского мировидения поэта. Мы предполагаем, что его философия жизни, поэтически воплощенная в лирике, имеет христианскую окраску.

В осмыслении христианских мотивов в лирике А. Фета студентам предлагаются следующие вопросы и задания для самостоятельной работы.

В словарях (Скляревская Г.Н. Словарь православной церковной культуры. – СПб, 2000.

Будур Н. Православный словарь. – М., 2003) найти значения слов «дольный», «горный» и ответить на вопрос: как художественно воплощается оппозиция горного и дольного мира, мига и вечности в стихотворениях А. Фета «Среди звезд», «Смерть», «Добро и зло»?

В чем противоречия внутреннего мира лирического героя этих стихотворений?

Найти в текстах Священного Писания и в «Симфонии по творениям Святителя Тихона Задонского» схиархимандрита Иоанна (Маслова) аналогию фетовскому мотиву: душа человека есть храм («Душа есть неприступный чистый храм»).

В лирике А. Фета найти преломление следующей православной нравственной идеи: благодарность Творцу за окружающий мир, восхищение красотой, разлитой в природе.

У А. Фета есть стихотворения, в которых поэтически трансформируются библейские сюжеты и образы. Анализируя стихотворение «Аваддон», поэтическое переложение мотива Апокалипсиса, студенты приходят к самостоятельному толкованию библейского образа Аваддона, сопоставляют этот образ в Ветхом Завете и Апокалипсисе и убеждаются в том, что А. Фет переосмыслил библейский сюжет.

В Ветхом Завете Аваддон – олицетворение пропасти преисподней, это слово означает разрушение, гибель, смерть, ад. В Апокалипсисе Аваддоном называется ангел бездны, под которым разумелся сатана: в конце времен он ведет против человечества карающую рать саранчи. Аваддон символизирует мотив суда и возмездия человечеству за грехи: саранча, вышедшая из бездны, призвана мучить людей, которые не имеют на себе печати Божией. Стихотворение А. Фета опирается на сюжет Апокалипсиса, поэт почти дословно его воспроизводит, но вносит в него новый акцент: появление Аваддона – это не возмездие отпавшему от Бога человечеству, а испытание: «... пусть же изведает всякая плоть, что испытания хочет Господь». В результате самостоятельного анализа библейских образов в стихотворениях А. Фета студенты приходят к постижению новых смыслов сюжета в его поэтическом мире, богатства христианского контекста его лирики.

Одна из самых сложных тем историко-литературного курса XIX века – творчество Ф.М. Достоевского. Полноценное и глубокое восприятие его романов требует от студента знания основ православной культуры, прежде всего православной этики и антропологии. Данный спецкурс открывает студенту большие резервы в осмыслении проблематики и образного мира романов Ф.М. Достоевского. Рассмотрим это на конкретном материале. В сюжетно-композиционной структуре последнего философского романа писателя «Братья Карамазовы» особая роль принадлежит образу старца Зосимы и картинам монастырской жизни. Известно, что на замысел романа повлияла поездка Ф.М. Достоевского вместе с

религиозным философом В. Соловьевым в Оптину Пустынь и знакомство писателя с оптинским старцем Амвросием. Чтобы понять творческую историю романа и поставленные в нем сложнейшие философские проблемы, студент должен представлять роль Оптиной Пустыни в истории русской литературы, понимать духовный смысл старчества.

В этом разделе спецкурса студентам предлагаются следующие вопросы и задания.

Из словарей и справочников сделать выписки значения слов «старец» и «старчество» (задание ориентировано на следующие источники: Сκληревская Г.Н. Словарь православной церковной культуры. – СПб., 2000. Будур Н. Православный словарь. – М., 2003).

Прочитать главу книги: Концевич И.М. Стяжание Духа Святаго в путях Древней Руси. – М., 1993. Ответить на вопрос: в чем духовный смысл старчества и назначение старца?

Какова роль православных монастырей, в том числе и Оптиной Пустыни, в духовной жизни России?

В каких произведениях Ф.М. Достоевского воссоздается мир православного монастыря, какова роль монастырских эпизодов в судьбах Николая Ставрогина, старца Зосимы, Алеши Карамазова?

По роману «Братья Карамазовы» студентам предлагается подумать над вопросами: как в отношениях старца Зосимы и Алеши Карамазова раскрывается смысл старчества как «духовного окормления»? Каков был путь старца Зосимы к Богу? Какие вам известны значения слова «путь»? В чем различие географического и духовного пути человека? Какое событие в жизни старца Зосимы можно считать началом его духовного пути? Старец Зосима в судьбе Алеши Карамазова? В чем смысл и художественное назначение евангельских мотивов в романе? Какова художественная функция евангельской притчи о Кане Галилейской?

Важное направление самостоятельной работы в выбранном аспекте – обращение к духовной литературе, к наследию подвижников Православной Церкви, к числу которых относится труд схиархимандрита Иоанна (Маслова), благодатного старца Глинской Пустыни, «Симфония по творениям Святителя Тихона Задонского». Это сочинение на основании заключения Федерального экспертного совета по общему образованию рекомендовано Министерством образования Российской Федерации как книга для учителя по духовно-нравственному воспитанию.

«Симфония» является энциклопедией Православия, в ней дается толкование важнейших нравственно-этических категорий, без которых невозможно понимание художественного мира русской классики: Бог, благо, грех, вечность, воскресение, добро и зло, молитва, совесть...

Самостоятельная работа студентов с этим источником осуществляется по следующей примерной схеме: найти определение необходимых нравственно-этических понятий (например, грех, милость, покаяние) и соотнести их с образным миром русской литературы.

В каких произведениях русской литературы эти христианские понятия становятся художественными образами, мотивами, сюжетами? Каково их художественное воплощение?

Какую художественную функцию выполняет православная категория греха в образном мире «Грозы» А.Н. Островского? Как решается тема греха в образах представителей «темного царства» и Катерины?

Какое место в концепции героя-идеолога философских романов Ф.М. Достоевского занимают понятия Бог-дьявол? Найдите значения этих слов в «Симфонии».

На наш взгляд, возможности самостоятельной работы студентов-филологов с этим

уникальным источником безграничны. Обращение к нему может быть основой не только интеллектуального обогащения личности студента, но и толчком к их духовно-нравственному развитию.

Вопросы и задания итогового характера к зачету

Приведите примеры библейских афоризмов. Объясните смысл следующих библейских выражений: «Стать во главе угла». «Кесарево Кесарю, а Божие Богу». «Испить чашу страданий». «Глас вопиющего в пустыне». «Не от мира сего». «Терновый венец». «Суета сует». Соотнесите смысл этих афоризмов с конкретными мотивами и сюжетами литературных произведений.

Часто та или иная библейская строка становилась мотивом поэтического текста. Найдите подтверждение этому в истории русской поэзии.

У истоков темы «отцов и детей» в литературе стоит евангельская притча о блудном сыне. Назовите произведения русской литературы, в которых присутствует этот прасюжет.

В Евангелиях обличается такой порок, как лицемерие. Вспомните произведения мировой литературы, в которых воссоздается психология лицемерия.

Свобода выбора – одно из основных понятий православной этики. Это понятие стало сюжетной основой многих литературных произведений. Подтвердите эту мысль, обратившись к творчеству Ф.М. Достоевского.

Смысл жизни – ключевая этическая категория православия. Святой Серафим Саровский раскрыл следующее понимание смысла жизни: «Стяжание Духа Святаго». Кто из героев русской классики проходит этот путь?

Как художественно воплощается евангельский образ тьмы в пьесе Л.Н. Толстого «Власть тьмы»? Ваше толкование этого образа.

В Библии (1е Коринф. – 13, 4–8) найдите следующее определение любви: «Любовь долго терпит, милосердствует, любовь не завидует, любовь не превозносится, не гордится». Соотнесите такое понимание любви с героями русской классической литературы. Кто из них любит так?

Евангельская притча о Сеятеле стала мотивом многих поэтических произведений. Приведите примеры.

Сопоставьте притчу о Сеятеле с пушкинским стихотворением «Свободы сеятель пустынный» и некрасовскими строчками: «Сейте разумное, доброе, вечное».

Назовите библейские мотивы, положенные в основу сюжетов романов Ф.М. Достоевского.

В чем, на ваш взгляд, значение Библии для современного человека?

Представленные направления и формы самостоятельной работы имеют определенные позитивные результаты, выраженные в устойчивом интересе части студентов к проблематике спецкурса, к православному контексту русской литературы. Многие студенты продолжают работу в выбранном аспекте в курсовых и дипломных сочинениях.

Библиографический список

Давыдова, Н.В. Евангелие и древнерусская литература / Н.В. Давыдова. – М., 1992.

Дунаев, М.М. Вера в горниле сомнений. Православие и русская литература в XVII – XX вв. / М.М. Дунаев. – М., 2003.

Шамаева, С.Е. Библия и преподавание литературы / С.Е. Шамаева. – Воронеж, 1996.

К ВОПРОСУ ВЫБОРА МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ

В последнее время рынок образовательных технологий изобилует предложениями по самым разнообразным методам обучения английскому языку. Вопрос: «По какой методике обучать?» становится все более актуальным среди преподавателей, сталкивающихся с огромным количеством лингвистической, методической литературы и медиалогических пособий. Предлагается так много нового и неизвестного, что появляются сомнения в положительном результате. Можно ли доверять современным технологиям? Или отдать предпочтение хорошо зарекомендовавшим себя «брендам» – «Бонк», «Eckersley», «Headway», постепенно переходящим в разряд методической классики?

Обратимся к наиболее используемым методам обучения ИЯ на межфакультетской кафедре.

До недавнего времени все приоритеты без остатка отдавались *грамматико-переводному методу*, почти механическому овладению вокабуляром, чтению и литературному переводу. Это принципы «старой школы», которая (стоит отдать ей должное) все же приносила плоды. Но какой ценой? Овладение языком осуществлялось посредством долгого рутинного труда. Задания предлагались достаточно однообразные: чтение текста по специальности, перевод, запоминание новых слов, пересказ, упражнения по тексту. Использование этого метода было обусловлено отсутствием аудио-, видеозаписей. Языковое общение с носителями языка было затруднено. В настоящее время ситуация изменилась, обучение по данной методике стало нерациональным.

Тем не менее педагоги предпочитают работать в классическом направлении, объясняя это тем, что основной контингент студентов имеет крайне низкий уровень знаний по иностранному языку, а подобный курс ориентирован на тех, кто изучает язык «с нуля». В задачи преподавателя входят традиционные, но важные аспекты постановки произношения, формирования грамматической базы, ликвидации психологического и языкового барьера, препятствующего общению. «Классика» не изменила целей, а вот методы, вследствие нового подхода, уже другие. Самым, пожалуй, известным представителем классической методики преподавания иностранного языка является Н.А. Бонк. Ее учебники английского языка, написанные совместно с другими авторами, давно стали классикой жанра и выдержали конкуренцию последних лет. Ряд преподавателей и сегодня используют учебники этого автора. Однако следует отметить, что использование носит частичный характер. Педагоги, как правило, отбирают лишь некоторый материал, главным образом грамматику, и комбинируют с использованием других УМК. Данный классический подход включает все языковые компоненты: устную и письменную речь, аудирование, чтение. Следует отметить, что классическая методика превращает язык в самоцель, но это не всегда является недостатком. Такой комплексный подход направлен в первую очередь на то, чтобы развить у студентов способности понимать и создавать речь. Именно поэтому он используется на начальных этапах.

Сейчас на пике популярности *коммуникативный подход*, который, как следует из его

названия, направлен на практику общения, являющегося, согласно программе преподавания ИЯ, ведущей целью. Эта методика, как следует уже из ее названия, направлена именно на возможность общения. Из 4-х «китов», на которых держится любой языковой курс (чтение, письмо, говорение и восприятие речи на слух), повышенное внимание уделяется именно двум последним. Однако ошибкой было бы думать, что коммуникативный метод ориентирован только на формирование навыков ведения легкой светской беседы. Студенты, в зависимости от специальности, регулярно читают публикации по своей тематике в иностранных изданиях. Обладая достаточным словарным запасом, который расширяется в течение двухгодичного курса обучения, они учатся ориентироваться в тексте, поддерживать беседу на ту же тему. Коммуникативный метод призван в первую очередь снять страх перед общением. Известный специалист в области лингвистики и методики преподавания иностранного языка С.Г. Тер-Минасова справедливо отмечает, что с недавнего времени изучение языка стало более функционально: «Небывалый спрос потребовал небывалого предложения» [8]. И предложение все больше ориентировано на «потребителя». Зачем, например, студенту-физику или химику приобретать заведомо ненужные знания о палатализации согласных или актуальном членении английских предложений? Их не интересуют ни теория, ни история языка. Иностранные языки требуются им исключительно функционально, для использования в разных сферах жизни общества в качестве средства реального общения с людьми из других стран. В связи с этим функции педагога в образовательном процессе значительно изменились.

Преподаватель-ментор, преподаватель-диктатор не способен предоставить студентам свободу выбора и обеспечить необходимую в постижении столь тонкой материи, как язык, «свободу учения». Поэтому такой негативный педагогический образ постепенно становится достоянием истории. На смену ему пришел педагог-наблюдатель, педагог-посредник и руководитель. Хотя личность преподавателя в данном случае отходит на второй план, влияние ее на аудиторию не уменьшается, а, наоборот, возрастает. Именно преподаватель является организатором группового взаимодействия (идеальным коллективом для изучения иностранного языка в настоящее время считается группа из 10–15 человек, поскольку именно такое количество людей может общаться между собой с максимальным эффектом, интересом и пользой).

Прогресс и принципиальные изменения методов обучения языку, несомненно, связаны с новациями в области психологии личности и группы. Сейчас ощущаются заметные изменения в сознании людей и развитие нового мышления: появляется провозглашенная А. Маслоу потребность в самоактуализации и самореализации. Психологический фактор изучения иностранных языков выдвигается на лидирующие позиции. Аутентичность общения, взвешенные требования и претензии, уважение свободы других людей – вот набор неписаных правил построения конструктивных отношений в системе «учитель – ученик», все это является требованиями сегодняшнего методического стандарта.

Придерживаясь основных принципов данной методики, преподаватели кафедры выбрали учебники автора Меркуловой Е.М. Кроме того, успешно используются УМК серии Enterprise, Hot Line, Snapshot и др.

Некоторые педагоги, апробирующие то или иное новшество, стали применять *лингвосоциокультурный метод*, чаще используя его элементы в своей работе.

Лингвосоциокультурный метод объединяет языковые структуры (грамматику, лексику и т. д.) с внеязыковыми факторами. Так, на стыке мировоззрения в национальном масштабе и языка, то есть своего рода способа мышления (не будем забывать о том, что человек принадлежит к той стране, на языке которой думает), рождается тот богатый мир языка, о

котором писал лингвист В. фон Гумбольдт: «Через многообразие языка для нас открывается богатство мира и многообразие того, что мы познаем в нем...» [7]. Лингвосоциокультурная методика базируется на следующей аксиоме: В основе языковых структур лежат структуры социокультурные. Мы познаем мир посредством мышления в определенном культурном поле и пользуемся языком для выражения впечатлений, мнений, эмоций, восприятия.

Цель изучения языка с помощью данного метода – облегчение понимания собеседника, формирование восприятия на интуитивном уровне. Поэтому каждый преподаватель, избравший такой органический и целостный подход к обучению, должен относиться к языку, как к зеркалу, в котором отражаются география, климат, история народа, условия его жизни, традиции, быт, повседневное поведение, творчество. На помощь педагогам пришел учебник Highlights автора Хведченя Л.В. Странники этого метода твердо уверены, что язык теряет жизнь, когда преподаватели и студенты ставят целью овладеть лишь «безжизненными» лексико-грамматическими формами.

Работа преподавателей кафедры иностранных языков ведется с учетом концепции модернизации Российского образования на период до 2010 года.

Понимая потребность выпускников не только в свободном владении иностранными языками, а и умении работать на персональном компьютере, чтобы быть востребованными на рынке труда, преподаватели кафедры разработали и успешно применяют компьютерные программы по изучению лексических тем и грамматическому контролю усвоенных знаний. На историческом факультете успешно применяются образовательные программы по фонетике и грамматике. На филологическом факультете студенты делают творческие задания по выполнению различных проектов с применением компьютерных программ. В будущем планируется создание электронного курса лекций по «Методике преподавания английского языка в школе».

Проводимые занятия отвечают всем методическим требованиям сегодняшнего дня: имеют практическую, воспитательную и развивающую направленности, в связи с этим широко применяются проектные методики, проводятся нетрадиционные занятия – экскурсии, инсценировки, занятия-презентации и т. д., используются упражнения проблемного и творческого характера. На выбор методик оказывает влияние специфика факультетов, поэтому довольно распространен смешанный метод преподавания, который, не ставя акцентов на каких-то крайностях, включает в себя элементы вышеперечисленных методов и любых других, появляющихся в методике. Кроме того, на различных факультетах и языковых этапах широко применяются элементы Оксфордских и Кембриджских курсов, предполагающие максимальное погружение студента в языковой процесс и, что немаловажно, ориентированные на развитие не только языковых знаний, но также креативности и общего кругозора студента.

Преподаватели кафедры составляют и публикуют сборники и методические пособия по иностранным языкам, где отражается специфика факультета, решается проблема межпредметных связей, тем самым доказывается, что иностранный язык является не самоцелью, а лишь средством для выражения мыслей, в том числе и на профессиональные темы. Таким образом, кафедра иностранных языков дает три важнейших составляющих стандарта знаний наступившего века: компьютерные навыки, знания иностранных языков и профессиональную ориентацию.

Преподавателями кафедры иностранных языков выбрана главным образом смешанная методика преподавания, включающая элементы грамматико-переводного, коммуникативного, лингвосоциокультурного и др. подходов. Такой выбор позволяет достичь желаемого результата – освоения студентами базовых знаний по иностранному языку с учетом специфи-

ки выбранного факультета. Использование смешанной методики, помимо достижения образовательной цели, способствует всестороннему, гармоничному развитию личности, что немаловажно.

Библиографический список

- Бим, И.Л. Педагогический вуз: состояние и проблемы / И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Т.Е. Сахарова // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 6.
- Гальскова, Н.Д. Программа по иностранному языку: новые подходы к конструированию / Н.Д. Гальскова, А.Ю. Горчев, З.Н. Никитенко // Иностранные языки в школе. – 1990. – № 4.
- Леонтьев, А.А. Некоторые общие проблемы в преподавании иностранных языков сегодня / А.А. Леонтьев. – М: РЕМА, МГЛУ, 1992.
- Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Вестник образования. – 2005. – № 22.
- О преподавании иностранных языков в общеобразовательных учреждениях // Иностранные языки в школе. – 1994. – № 4.
- Российское образование: переход ко второму этапу Федеральной программы развития образования. – М.: МО РФ, 1993.
- Oxford teaching methods of English language. – [http:// www.reflist.ru/doc/13418.shtml](http://www.reflist.ru/doc/13418.shtml)
- Родной английский: методика изучения. – <http://iilsr.iatp.by/ru/publication/otherbred/sites/euati-ve/prepod.htm>

**ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА ИНОЯЗЫЧНОЙ
КОММУНИКАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ НА НА-
ЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ
(на материале английского языка
в институте спортивных единоборств
им. И. Ярыгина)**

Одной из характерных черт нашей эпохи является постоянный рост экономических, культурных и деловых связей между различными странами.

В последние десятилетия мы являемся свидетелями того, как стремительно углубляются эти связи в спортивной сфере. Современный спорт – это яркое явление мировой культуры. «Спорт, – по определению А. Суханова, – это система многоуровневая, в центре которой живые люди: спортсмены, тренеры, организаторы, зрители» [1: 15]. Достаточно проанализировать участие красноярских спортсменов за последнее десятилетие в международных соревнованиях, чтобы убедиться в том, как часто приходится им и тренерам выступать на мировой арене [2].

Таким образом, перед высшими учебными заведениями, занимающимися подготовкой специалистов в области спорта, есть определенный социальный заказ: необходимое владение будущими специалистами иностранным языком (ИЯ) для общения с зарубежными партнерами.

М.Л. Вайсбурд подчеркивает, что «сегодня в качестве конечной цели обучения рассматривается умение использовать иностранный язык в реальной ситуации общения для достижения взаимопонимания коммуникантов» [3: 5].

«Совершенно очевидно, – пишет Г.В. Колшанский, – что независимо от степени владения языком знание отдельных элементов языка, как-то: отдельных слов, отдельных предложений, отдельных звуков – не может быть отнесено к понятию владения языком как средством общения. В учебных целях независимо от различных видов и форм обучения языку – ... – владение языком всегда должно рассматриваться в плане способности участвовать в реальном общении, но не в плане знания отдельных элементов языка» [4: 13].

Поэтому следует отнести к овладению языковым материалом не как к цели обучения, а как к средству решения коммуникативных задач.

А.С. Беляева считает, что «особую значимость в ориентации на полную реализацию личностью своих способностей и возможностей в овладении коммуникативной иноязычной деятельностью по праву должны приобретать аудиторские занятия, на которых с первого курса закладываются основы речевого общения, формируется умение в устно-речевом профессионально ориентированном партнерском общении» [5: 9].

Между тем анализ теоретических работ, результаты проведенного исследования показали отсутствие концептуальных теоретических основ и такой практики построения аудиторских занятий, которая соответствовала бы условиям обучения в институте спортивных единоборств (ИСЕ), отличающимся от других неязыковых вузов спецификой и особым контингентом (частые выезды на соревнования разных уровней, сборы, походы, спортив-

ная специализация с детского, юношеского возраста и многие другие специфические особенности).

Проблемы мотивации и конечного результата обучения ИЯ студентов ИСЕ, на наш взгляд, необходимо решать на начальном этапе обучения. Практика подтверждает, что при коммуникативном подходе в обучении ИЯ в вузе обучение иноязычному профессионально ориентированному речевому общению в процессе подготовки специалистов в области спортивных единоборств становится более эффективным, если профилировать преподавание ИЯ на начальном этапе обучения с учетом имеющегося терминологического тезауруса на русском языке по избранной специальности студента, сформированного в предшествующей спортивной деятельности. Профессионально ориентированное обучение ИЯ на начальном этапе решает проблемы создания устойчивой мотивации и отбора содержания языкового материала, посильного для усвоения студентами с разным первоначальным уровнем знания ИЯ (согласно статистике, уровень владения английским языком (АЯ) студентов в группе имеет широкий диапазон: $\frac{1}{4}$ студентов не изучала АЯ, $\frac{1}{4}$ – изучала другие иностранные языки, $\frac{1}{4}$ – знает язык на «удовлетворительно», $\frac{1}{4}$ – на «хорошо»).

В своих исследованиях А.С. Беляева приходит к выводу, что «результативность обучения значительно повысится, если ориентировать студентов на овладение иноязычной профессионально ориентированной речевой деятельностью через чтение и обсуждение информации текстовых материалов по их будущей специальности и на дальнейшее развитие навыков и умений в устно-речевом общении в бытовой, культурной, социокультурной, общественной, страноведческой сферах» [5: 10].

Однако очевидно, что у студентов вызывает больший интерес устное общение.

Определяя цели изучения ИЯ, студенты первого курса чаще всего указывали на желание изучать иностранный язык, чтобы общаться с его носителями (70 %) и отмечали, что прежде всего хотели бы научиться говорить на иностранном языке [6: 158–165].

На наш взгляд, результативность обучения значительно повысится, если **на начальном этапе** ориентировать студентов на овладение иноязычной профессионально ориентированной речевой деятельностью **через говорение и аудирование** и на дальнейшее развитие навыков и умений чтения текстов по специальности, а также навыков и умений в устно-речевом общении в бытовой, культурной, социокультурной, общественной, страноведческой сферах.

Одной из причин низкого уровня владения ИЯ студентами неязыковых вузов является то, что в процессе обучения не учитывается важный момент – представление и понимание ими того, каких результатов необходимо достичь к завершению обучения по той или иной теме. Четкое осознание студентами реальной возможности использования языка как средства общения определяет и четкое представление результатов обучения. Практика показывает – реальное применение ИЯ будущих специалистов в области физической культуры и спорта, тренеров по борьбе заключается в умении общаться на ИЯ с коллегами, учениками-спортсменами во время тренировок и участия в международных турнирах, а также в умении комментировать поединок по вольной борьбе.

Спортивный репортаж представляет реальную цель для студентов ИСЕ и предоставляет реальные возможности использовать полученные умения в практической деятельности. Поэтому для студентов данного профиля результатом обучения на начальном этапе было определено умение провести репортаж соревнований по вольной борьбе.

Суть спортивного репортажа – описание непосредственно происходящего на месте события. Таким образом, спортивный репортаж можно отнести к неподготовленному монологическому высказыванию, т. е. имеющему смысловую целостность сообщению, созда-

ощемуся непосредственно в процессе говорения при отсутствии опоры на его письменную реализацию.

Исходя из того, что «научить монологической речи возможно на базе тщательно отобранного и распределенного материала речевых образцов и лексики, с помощью близкой к жизни и интересам учащихся тематики» [7], на основе анализа видеозаписей и анкетирования студентов и практикующих тренеров и спортсменов по вольной борьбе был отобран необходимый для репортажа минимум терминов.

О.М. Коржашкина считает, что «при коммуникативном подходе движение при изучении лексико-грамматической системы языка должно происходить **«от семантики, функции – к средствам их выражения»**. В этом случае грамматические правила, которые предъявляются учащимся, формулируются с прагматической точки зрения – в виде коммуникативных, функциональных правил, правил функциональной грамматики, правил-инструкций: чтобы реализовать определенное коммуникативное намерение, обучающимся нужно воспользоваться адекватными языковыми и речевыми средствами. На языке, понятном учащимся, это может звучать так: «Если вы *хотите выразить* то-то и то-то, то вы должны воспользоваться такой-то лексико-грамматической формой или такой-то речевой формулой» [8: 18–23]. Такой метод она определяет как дедуктивно-функциональный. Учитывая все обозначенные факты, для обучения репортажу были отобраны необходимые речевые образцы, на их основе произведен отбор лексического, фонетического и грамматического материала. После освоения и закрепления алфавита и транскрипции мы перешли к формированию навыка говорения в иноязычной профессионально ориентированной речи. Конечная (в рамках данной темы) коммуникативная задача, поставленная перед студентами – провести репортаж соревнования по вольной борьбе в залах Школы высшего спортивного мастерства и на международном турнире им. И. Ярыгина.

Основой каждого раздела по теме «Комментирование поединка по вольной борьбе» являлся речевой образец, последовательность определялась грамматическим материалом (от простого к сложному), фонетическое содержание базировалось на лексических единицах, используемых в речевом образце. В процессе обучения на аудиторных занятиях проводилась запись речи студентов на диктофон с последующим прослушиванием, анализом и коррекцией ошибок. Прослушивание своей речи студентами в записи способствовало развитию их внимания, способности слушать и контролировать речь во время речепроизводства. По завершении обучения ведению репортажа, по данным нашего исследования, 90 % студентов ИСЕ овладели навыками говорения, аудирования, чтения и письма по данной теме. В дальнейшем сформированные на данном этапе навыки речевой деятельности оптимизируют процесс обучения чтению текстов по специальности и устно-речевому общению в бытовой, культурной, социокультурной, общественной, страноведческой сферах.

По статистике, качество обучения ИЯ в ИСЕ повысилось на 70 % по сравнению с предыдущими годами, когда обучение проводилось по существующей программе для неязыковых специальностей в КГПУ. Обучение ведению репортажа на английском языке способствовало формированию культуры профессиональной речи в родном языке по данной теме и навыков публичного выступления с микрофоном.

Итак, практика подтвердила, что при коммуникативном подходе в обучении ИЯ в ИСЕ обучение иноязычному профессионально ориентированному речевому общению в процессе подготовки специалистов в области спортивных единоборств стало более эффективным при профилировании преподавания иностранного языка **на начальном этапе обучения** с учетом имеющегося терминологического тезауруса на русском языке по специальности студента, сформированного в предшествующей спортивной деятельности. Результативность обучения ИЯ значительно повысилась при ориентации студентов на овла-

дение иноязычной профессионально ориентированной речевой деятельностью в первую очередь через говорение и аудирование (обучение проведению спортивного репортажа).

На наш взгляд, данная методика обучения ведению репортажа соревнований по вольной борьбе может быть применена при обучении проведению репортажа соревнований по любому другому виду спорта (в зависимости от специализации группы обучающихся). Соответственно и предложенные нами содержание и структура программы обучения ИЯ могут составлять основу для разработки программ по ИЯ в вузах физической культуры и спорта для факультетов различного спортивного профиля.

Библиографический список

- Суханов, А.В. Философские заметки / А.В. Суханов // Спортивная жизнь в России. – 2001. – № 8.
- Миндиашвили, Д.Г. Вольная борьба в Красноярском крае / Д.Г. Миндиашвили, А.И. Завьялов, Г.А. Ринкевич. – Красноярск: ИПК «Платина», 1998. – 180 с.
- Вайсбурд, М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке / М.Л. Вайсбурд. – Обнинск: Титул, 2001.
- Колшанский, Г.В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения / Г.В. Колшанский // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 1. – С. 13.
- Беляева, А.С. Обучение иноязычному профессионально ориентированному общению с учетом специфики физкультурных вузов: дис. ... док. пед. наук / А.С. Беляева. – Санкт-Петербург, 1997. – 354 с.
- Перепелкина, Ж.В. Потребности и мотивы изучения иностранного языка студентами физкультурных вузов / Ж.В. Перепелкина // Научные исследования и разработки в спорте: вестник аспирантуры. – Санкт-Петербург, 1998. – Вып. 5. – С. 158–165.
- Калинина, С.В. Обучение связной речи на французском языке в школе / С.В. Калинина. – М.: Просвещение, 1965. – 196 с.
- Коржашкина, О.М. Невостребованный потенциал дедуктивного метода / О.М. Коржашкина // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 5.

АННОТАЦИИ

В.А. Адольф, И.Ю. Степанова

**МЕСТО ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ
В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

В статье познавательная активность определяется как фактор, обеспечивающий интеллектуальное развитие, и как фундамент в становлении профессиональной компетентности педагога.

В.Я. Булохов

**ТЕМА, ОСНОВНАЯ МЫСЛЬ, ПЛАН ШКОЛЬНОГО СОЧИНЕНИЯ
В ИХ ОТНОШЕНИИ К УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ**

При подготовке устных сочинений необходимость заранее обязательно определить тему выступления, план, тезисы, основную мысль более значима, чем при создании письменного текста. При переводе мысли на графический код эти потребности ослабевают или исчезают.

А.К. Быков

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ВЕЛИКОЙ ПОБЕДЫ

В статье рассматривается воспитательный потенциал Великой Победы в контексте исторической и духовно-нравственной ценности ее значения и уроков.

О.М. Вербианова, Т.Ю. Сидоркина

**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЦЕЛЕПОЛАГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
У ДЕТЕЙ 4–5 ЛЕТ**

Статья посвящена изучению особенностей развития и способов формирования целеполагания у детей 4–5 лет. Заявленная в статье проблема мало изучена в психологии и является актуальной на сегодняшний день. В содержании статьи представлены результаты исследования целеполагания у детей 4–5 лет, а также описание разработанного и апробиро-

ванного способа формирования целеполагания у детей среднего дошкольного возраста.

Г.Г. Вылегжанина

**ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ МОТИВАЦИИ
ЧАСТО БОЛЕЮЩЕГО РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В статье обосновывается необходимость изучения личности часто болеющего дошкольника, мотивационной сферы ребенка, особенностей социальной ситуации развития больного ребенка, факторов, способствующих обострению ОРВИ. На основе анализа современной психолого-педагогической практики рассматривается возможность формирования установки у часто болеющего ребенка на преодоление ситуации болезни.

Е.Ю. Дубовик

**ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЙ ТРЕВОЖНОСТИ
В ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЯХ ЧАСТО БОЛЕЮЩИМ РЕБЕНКОМ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В статье содержатся результаты проведенного исследования, коррекции, направленной на снижение уровня развития тревожности у данных детей.

П.П. Дьячук, И.П. Малова, В.М. Суровцев

КОМПЬЮТЕРНАЯ ДИАГНОСТИКА И УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ОБУЧЕНИЯ

Работа посвящена компьютерным системам, позволяющим измерять изменения в выполнении заданий обучающимся. Основу таких систем составляют динамические тесты-тренажеры, в которых имеются модули слежения и записи информации о действиях ученика в процессе решения задач. Это позволяет проводить контент-анализ продуктов деятельности ученика, определять функцию вознаграждения и функцию ценности состояния обучаемого, вычислять скорость обучения и проводить анализ изменений соотношения между внешней и внутренней информацией.

Н.В. Жбанкова, Н.В. Лукьянченко

**ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ
КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ ЛИЧНОСТИ**

В статье выделяются три уровня в структуре когнитивных стилей личности: сенсорно-перцептивный, мыслительный и рефлексивный (метапознавательный), представленных соответственно определенным набором компонентов: аудиальным, визуальным и кинестетическим, модальностями восприятия, стилями мышления (аналитическим и синтетическим) и группами характеристик метапознания. Структурообразующим фактором в данной системе выступает когнитивная гибкость. Полученные результаты позволяют сформули-

ровать простой и сложный индивидуально-когнитивные профили личности, выраженные в особенностях диапазона сочетаний когнитивно-стилевых характеристик и в их уровнях инвариантах, что дает возможность прогнозировать эффективную деятельность личности в определенных условиях.

И.Г. Каблукова

**ИЗУЧЕНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ РОССИЙСКИХ И НЕМЕЦКИХ
СТУДЕНТОВ В РУСЛЕ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ОБРАЗОВАНИИ**

Статья посвящена сравнительному изучению особенностей ценностных ориентаций студентов России и Германии. Раскрываются понятия «ориентации», «ценностные ориентации», «социокультурные ориентации», «политические ориентации» и их взаимосвязь. В результате проведенного исследования выявлен ряд общих тенденций в развитии политических ориентаций студенчества России и Германии, а также частных, характерных для студенчества одной из представленных стран.

И.В. Кострицкая

**МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ
В РАЗНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРАКТИКАХ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ**

Статья посвящена анализу систем музыкально-ритмического воспитания в XIX–XX вв. Особое внимание уделено зарубежным системам воспитания творческой личности, развития и воспитания чувств (Ф. Дельсарта, Ж. Демени, Ж. Далькроза, А. Дункан).

Е.В. Котова, Е.В. Аношко

ПРОБЛЕМЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬИ

Цель статьи – рассмотреть теоретические аспекты психолого-педагогического сопровождения замещающих семей как формы поддержки и необходимых услуг, предоставляемых на длительной основе семьям, принявшим на воспитание детей из госучреждений.

О.М. Миллер, Е.В. Черепанова

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЭФФЕКТЫ, ВОЗНИКАЮЩИЕ В ГРУППАХ
УСТОЙЧИВОГО СОСТАВА В ТРЕНИНГЕ ЛИЧНОСТНОГО РОСТА**

Социально-психологический тренинг считается одним из важных факторов развития самосознания. Обсуждается возможность такого развития в результате проведения тренинга в группах встреч и в устойчивых студенческих группах. Стабильные студенческие группы характеризуются сложившимися межличностными отношениями. Показано, что влияние уже существующих межличностных отношений между студентами делает невозможным развитие их рефлексивных способностей.

Е.П. Олейников

ПРОФЕССИОНАЛИЗМ ОФИЦЕРА-ВОСПИТАТЕЛЯ

Статья адресована выпускникам военной кафедры при КГПУ им В.П. Астафьева, в ней дается описание составляющих профессионализма офицера: профессиональных способностей, профессионального сознания, профессионального мышления.

Р.А. Парошина

**ДУХОВНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА В КОНТЕКСТЕ ФИЛОСОФСКО-ЭТИЧЕСКОГО
УЧЕНИЯ ЖИВОЙ ЭТИКИ**

До настоящего времени нет единого мнения, что же есть духовность человека, в чем ее сущность и какова ее роль в становлении и развитии человека. В статье сделана попытка рассмотреть обозначенные проблемы в контексте антропокосмических идей философско-этического Учения Живой Этики.

Т.В. Пуртова

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ ОБЩЕНИЯ:
ПОИСК НОВЫХ СМЫСЛОВ**

Автор выдвигает и обосновывает гипотетическое предположение о том, что наряду со сложившимися в теории и практике психологии и педагогики направлениями в понимании общения, выраженными формулой $s - o$ и $s - s$, может быть новое осмысление того, что есть общение и что составляет психологическое содержание общения.

Г.С. Саволайнен

**ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
К СОЦИОКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С УЧАЩИМИСЯ**

В статье рассматриваются современные подходы к проблеме социокультурного взаимодействия в образовательном процессе. Автор выделяет основные направления подготовки студентов – будущих учителей, обеспечивающие во взаимосвязи их социокультурную компетентность.

Г.С. Саволайнен, М.Б. Шапкина

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ
ВХОДНОЙ ДИАГНОСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ I КУРСА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

В статье рассматривается проблема теоретических и методических подходов к осуществлению входной диагностики профессионально-педагогической компетентности сту-

дентов I курса педагогического вуза. Авторы выделяют основное содержание и структуру диагностики и возможные пути их реализации в образовательном процессе.

Л.И. Скрипачева

**САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В СПЕЦКУРСЕ
«РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА XIX ВЕКА В КОНТЕКСТЕ ПРАВОСЛАВНОЙ КУЛЬТУРЫ»**

В статье дано обоснование спецкурса; представлены его структура, вопросы и задания для самостоятельной работы студентов. Содержание спецкурса и возможности самостоятельной работы проиллюстрированы обращением к христианскому контексту лирики А. Фета и романов Ф. Достоевского.

Н.А. Старосветская

**РЕАЛИЗАЦИЯ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СОДЕРЖАНИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ПОДГОТОВКЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ**

Статья посвящена проблеме разработки содержания учебных педагогических дисциплин и способов его развертывания в образовательном процессе педагогического вуза. Исследование выполнено в русле антропологического подхода в педагогике на материале подготовки социальных педагогов к сопровождению детско-родительского сообщества.

В.И. Тесленко

МЕТОДИКА АНАЛИЗА И ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ТЕСТИРОВАНИЯ

Рассматриваются методы анализа системы тестовых заданий: экспертные и математические. Выделяются два основных подхода к интерпретации результатов тестирования: нормативно-ориентированный и критериально-ориентированный. Предлагается авторская методика оценки результатов тестирования с целью диагностики подготовки испытуемых и оценки эффективности выбранной технологии обучения.

С.В. Шук

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ
САМОПОНИМАНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ**

Проблема развития самопонимания старших подростков является актуальной для современной школы. Автор отмечает, что внутренний мир подростка, бытийный пласт его жизни как аспект педагогического процесса является недостаточно исследованным. Автором показаны факторы и педагогические условия развития самопонимания старших подростков.

О.Н. Юденко

**Психологические причины конфликтов
и конфликтного поведения**

В статье предпринята попытка анализа причин конфликтов и конфликтного поведения. Излагаются взгляды на эту проблему отечественных психологов, а также предлагаемые ими возможные пути ее разрешения.

V. Ya. Bulokhov

THEME, MESSAGE AND PLAN OF A SCHOOL COMPOSITION IN THEIR RELATION TO ORAL AND WRITTEN SPEECH

While preparing for oral compositions first of all it is necessary to define the theme of the work, think over the plan and theses. The basic idea is more significant to determine when preparing an oral composition than a written one. The necessity to formulate the main idea is weakened or completely disappears when a written composition is being worked at.

O.M. Verbianova, T. Yu. Sidorkina

**PECULIARITIES OF TARGET-SETTING ACTIVITY DEVELOPMENT IN
4–5 YEAR OLD CHILDREN**

The article given is devoted to studying the features of target-setting activity development in children of 4 or 5. The problem considered in the article has been poorly investigated in psychology and it is urgent for today.

In the contents of the article the results of target-setting activity development in 4–5 year old children 4–5 years are presented, besides a recommended way of target-setting activity formation in average preschool age children and its detailed description are suggested.

G.G. Vylegzhanina

MAJOR APPROACHES TO A SICKLY PRE-SCHOOL CHILD MOTIVATION ANALYSIS

Key words: motivation; children of preschool age; frequently sick children; a social situation of development; the factors favouring frequent sharp respiratory virus infections.

P.P. Dyachuk, I.P. Malova, V.M. Surovtsev

**COMPUTERIZED CONTROL AND DIAGNOSTICS OF THE PROCESS OF TRAINING
A STUDENT AS INDEFINITE OBJECT**

The work is devoted to computer systems, which measure modifications in activities of students. Such systems basis is made by dynamical test-simulators, containing student's activities tracing modules. This helps to conduct content analysis of the student's activities, to define the velocity of learning, student's state value function, remuneration function, to analyze the correlation between inner and outer information.

I.G. Kablukova

**STUDYING SOCIO-CULTURAL ORIENTATIONS OF RUSSIAN
AND GERMAN STUDENTS IN TERMS OF EDUCATION INTEGRATION PROCESSES**

This article contains a comparative study of peculiarities of Russian and German students' value orientations. In the article notions «orientations», «value orientations», «socio-cultural orientations», «political orientations» and their correlation are revealed. As a result of the study conducted a number of general tendencies in political orientations of Russian and German students as well as those peculiar to the students of each particular country have been revealed.

I.V. Kostritskaya

**MUSICAL-RHYTHMICAL EDUCATION IN DIFFERENT PEDAGOGICAL
APPROACHES: THEORETICAL ANALYSIS**

This article presents the analysis of musical-rhythmical education systems characteristic of the 19–20th centuries.

Special attention is paid to foreign systems which allow to create artistic personality, develop emotions and feelings (F. Delsart, Zh. Demeni, Zh. Dalkros, A. Duncan)

E.V. Kotova, E.V. Anoshko

PROBLEMS OF FOSTER FAMILY GUIDANCE

The purpose of the given article is to consider theoretical aspects of psycho-pedagogical support of foster families as well as forms of support granting necessary services given on a long basis term to the families which take from state institutions upon themselves the load of educating orphans.

O.M. Miller, E.V. Cherepanova

**SOCIO-PSYCHOLOGICAL EFFECTS OCCURRING IN STABLE GROUPS
IN THE PROCESS OF PERSONAL DEVELOPMENT TRAINING**

Social-psychological training is considered as one of the factors of self-comprehension development. The possibilities of this development due to training in stable students groups and in encounter-groups are discussed in the article. Stable students groups are characterized by previously formed interpersonal relations. It is shown that there is no influence of existing interpersonal relations between students on the development of reflective abilities.

R.A. Paroshina

**MAN'S SPIRITUALITY IN THE CONTEXT OF PHILOSOPHIC-ETHICAL
THEORY OF LIVE ETHICS**

Nowadays we have no generally accepted opinion about spirituality of a person, about its essence and role in human development. In the article an attempt is made to view these problems in the context of anthropocosmic ideas of philosophical-ethical theory of «lively ethic».

T.V. Purtova

**SEARCH FOR A NEW DIRECTION IN COMPREHENDING
THE NOTION OF COMMUNICATION**

The author puts forward and grounds the hypothetical supposition that alongside with the well-known directions to understanding communication in the theory and practice of psychology and pedagogy, which are expressed with the formula S – O and S – S, a new comprehension of what communication is and what psychological basis of communication consists of can exist.

G.S. Savolainen

**MAJOR DIRECTIONS OF FUTURE TEACHERS TRAINING
FOR SOCIO-CULTURAL INTERACTION WITH SCHOOL-CHILDREN**

The article deals with modern approaches to the problem of socio-cultural interaction in educational process. The author points out the main directions of students–future teachers training which provide their socio-cultural competence

E. Yu. Petrosyan, Yu.I. Savchenkov

TEMPERAMENT VARIABILITY: MYTH OR REALITY?

In spite of the fact that there is a belief that temperament is one of the most stable and rigid genetically programmed characteristics of the person, there are facts which show that separate features and properties of temperament can change under the influence of various external and internal factors.

In the article the results of research of regional, gender and ethnic features of temperament are considered. And it is shown that its changes are caused by various diseases or pregnancy.

N.A. Starosvetskaya

**REALIZATION OF THE ANTHROPOLOGICAL POTENTIAL
OF PEDAGOGICAL DISCIPLINES IN SOCIAL EDUCATORS TRAINING**

The article is devoted to the problem of the development of the content of pedagogical dis-

ciplines and ways of its implementation in the educational process at a pedagogical university. The study was executed on the basis of anthropological approach in pedagogics making use of social teachers education materials.

V.I. Teslenko

METHODS OF TEST RESULTS ANALYSIS AND EVALUATION

The article deals with the problem connected with theoretical and methodical approaches to diagnostics of professional pedagogical competence of the 1st year students of pedagogical university. The author dwells upon the essence and the structure of diagnostics and possible ways of their realization in educational process.

S.V. Shik

**EDUCATIONAL PROVISION FOR THE DEVELOPMENT
OF SELS-COMPREHENSION IN SENIOR TEENAGERS**

The problem of the development of social being comprehension in senior teenagers is topical for modern school. The author asserts that teenager's social existence as an aspect pedagogical process has been insufficiently studied. The author presents some factors and pedagogical conditions necessary for the development of senior teenagers self- comprehension.

O.N. Yudenko

PSYCHOLOGICAL CAUSES OF CONFLICTS AND UNCOOPERATIVE BEHAVIOUR

This article is about causes of conflicts and conflict behaviour. There is a theoretical-research description of this problem in psychology, and possible ways of solving it are presented.

ВЕСТНИК
Красноярского государственного
педагогического университета им. В.П. Астафьева
2006 (1)

Редактор М.А. Исакова
Корректор С.Ю. Глазунова
Верстка М.Л. Гукайло

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ,
т. 22-12-89

Подписано в печать 05.10.06. Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 33,5. Бумага офсетная.
Тираж 1000 экз. Заказ 399. Цена договорная

Отпечатано ИПК КГПУ,
т. 23-48-60

Для заметок

Для заметок

Для заметок