

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
ГОУ ВПО «КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. АСТАФЬЕВА»

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

Посвящается 75-летию университета

2007 (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. Игнатъева, 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. 2007 (1) / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Крас-
ноярск, 2007. – 124 с.**

ISBN 978-5-85-981-200-4

ISBN 978-5-85-981-200-4

© Красноярский
государственный
педагогический
университет
им. В.П. Астафьева, 2007

Содержание

ПЕДАГОГИКА	5
Шкерица Л.В., Саволайнен Г.С. МОДЕЛИРОВАНИЕ НАДПРЕДМЕТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	5
Майер Р.А., Колмакова Н.Р., Ванюрин А.В. О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПРИМЕНЕНИЯ НЕПАРАМЕТРИЧЕСКИХ СТАТИСТИК В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ	16
Бекузарова Н.В. К ПРОБЛЕМЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОРТФОЛИО СТУДЕНТА	25
Янова М.Г. ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	31
Шилов А.И. НРАВСТВЕННАЯ ОСНОВА ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ ВОСТОЧНОЙ СИБИРИ	37
Шик С.В. КОНЦЕПЦИИ ВОСПИТАНИЯ: ПОВОРОТ ОТ ОДНОСТОРОННЕГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА РЕБЕНКА К РАЗВИТИЮ ЕГО САМОПОНИМАНИЯ	43
Уфимцева Л.П., Гаврилова Т.М. РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ФИЗИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	50
Садовская И.Л. МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ: НОВАЯ КОНЦЕПЦИЯ	56
Тумашева О.В. НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	62
Сивохов В.Л., Сивохова Е.Л. СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ДИАГНОСТИКИ В СПОРТЕ	68
ПСИХОЛОГИЯ	75
Логинова И.О. ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ БЕСЕДА КАК МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ САМООСУЩЕСТВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА	75
Маланчук И.Г. КОММУНИКАТИВНЫЕ И КОММУНИКАТИВНО-СВЯЗАННЫЕ ПОТРЕБНОСТИ КАК ФАКТОР ПРОДУЦИРОВАНИЯ РЕЧИ (НА МАТЕРИАЛЕ ДЕТСКОЙ РЕЧИ)	82
Чекрякова С.В. К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ ТЕОРИЙ	89
Терешонок Т.В. ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ И РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ПРОСТРАНСТВЕННО-ПРЕДМЕТНОЙ СРЕДЫ	95
Басалаева Н.В. ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРОСТРАНСТВО СТАНОВЛЕНИЯ СМЫСЛОВ	102
Чупина В.Б. ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ НА САМООЦЕНКУ И САМОРЕАЛИЗАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЧЕЛОВЕКА	108
АННОТАЦИИ	112
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	120

Contents

PEDAGOGICS	5
Shkerina L.V., Savolainen G.S. MODELING OF SCHOOL GRADUATE EXTRA-SUBJECT COMPETENCE	5
Mayer R.A., Kolmakova N.R., Vanyurin A.V. ABOUT SOME PECULIARITIES OF NON-PARAMETRIC STATISTICS USAGE IN PEDAGOGICAL RESEARCH WORK	16
Bekuzarova N.V. TO THE PROBLEM OF A STUDENT'S PROFESSIONAL PORTFOLIO USAGE	25
Yanova M.G. THE PROBLEM OF FUTURE TEACHER'S PEDAGOGICAL CULTURE IN MODERN CONDITIONS OF EDUCATION	31
Shilov A.I. THE MORAL PRINCIPLE OF TRAINING STUDENTS AT THE PRE-REVOLUTIONARY EDUCATIONAL SCHOOL OF EASTERN SIBERIA	
Shik S.V. PARADIGMS OF UPBRINGING: TURNING FROM ONE-SIDED INFLUENCE ON THE CHILD TO THE DEVELOPMENT OF HIS SELF-UNDERSTANDING	43
Ufimtceva L.P., Gavrilova T.M. DEVELOPMENT AND REALIZATION OF THE MODEL FOR ESTABLISHING SPECIAL PHYSICAL EDUCATION FOR CHILDREN AND TEENAGERS WITH LIMITED HEALTH OPPORTUNITIES	50
Sadovskaya I.L. METHODS OF TEACHING: A NEW CONCEPT	56
Tumasheva O.V. DIRECTIONS IN DEVELOPING THE SYSTEM OF EDUCATION METHODS TRAINING FOR FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS IN CONDITIONS OF EDUCATION MODERNIZATION	62
Sivokhov V.L., Sivokhova E.L. MODERN METHODS OF FUNCTIONAL DIAGNOSTICS IN SPORT.....	68
PSYCHOLOGY	75
Loginova I.O. EXISTENTIAL CONVERSATION AS A RESEARCH METHOD OF MAN'S SELF-FULFILLMENT	75
Malantchuk I.G. COMMUNICATIVE AND COMMUNICATIVELY- CONNECTED REQUIREMENTS AS A FACTOR OF SPEECH ACT	82
Chekryakova S.V. TO THE QUESTION OF THE DEVELOPMENT OF PSYCHO-SOMATIC CONCEPTIONS	89
Tereshonok T.V. INTELLECTUAL ABILITIES AND REPRESENTATION OF SPACE-SUBJECT ENVIRONMENT	95
Basalaeva N.V. EDUCATION AS SPACE FOR SENSE FORMATION	102
Chupina V.B. PARTICULARITIES OF THE INFLUENCE OF SOCIO-CULTURAL ENVIRONMENT ON A PERSON'S SELF-ASSESSMENT AND SELF-REALIZATION POTENTIAL	108
ABSTRACT	112
CREDITS	120

ПЕДАГОГИКА

Л.В. Шкерина, Г.С. Саволайнен

МОДЕЛИРОВАНИЕ НАДПРЕДМЕТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В современных документах, определяющих основные направления модернизации отечественного образования, компетентностный подход обозначен как одна из основных парадигм обновления его качества. Реализация данного подхода предполагает формирование и развитие ключевых компетентностей учащихся общеобразовательной школы в процессе воспитания и обучения дисциплинам стандарта. Это сложная многоплановая проблема, стоящая перед современной школой. Ее решение невозможно без разработки научно обоснованных моделей надпредметной компетентности учащихся как комплекса их ключевых компетентностей. Цель настоящей статьи авторы видят в обозначении подхода к моделированию надпредметной компетентности выпускников общеобразовательной школы.

Придерживаясь определения понятия ключевой компетентности, представленного в работах В.А. Болотова, И.А. Зимней, В.В. Серикова и других ученых, надпредметную компетентность учащихся различных возрастных групп будем понимать как комплекс ключевых компетентностей, необходимый для их успешного функционирования в образовательном пространстве школы и социума. В ключевой компетентности, как и большинство ученых, выделим три компонента: когнитивный, праксиологический и аксиологический – они взаимосвязаны и взаимообусловлены. Их выделение проведено с целью более детального и глубокого исследования феномена надпредметной компетентности и решения задач диагностики формирования и развития этих компетентностей у учащихся.

Вступая в самостоятельную жизнь, выпускник общеобразовательной школы должен быть готов к решению комплекса разнообразных проблем и задач, связанных с его жизненным и профессиональным самоопределением. Именно поэтому сегодня старшая ступень общеобразовательной школы в большей степени, чем другие ее ступени, подвергается структурным, организационным и содержательным изменениям. Социально-педагогическая суть этих изменений определяется как обеспечение наибольшей личностной направленности и вариатив-

ности образования, его дифференциации и индивидуализации. Эти изменения являются ответом на требования современного общества максимально раскрыть индивидуальные способности и дарования человека и сформировать на этой основе профессионально и социально компетентную, конкурентоспособную, мобильную личность, готовую сделать профессиональный и социальный выбор и нести за него ответственность, способную осознавать и отстаивать свою гражданскую позицию, гражданские права.

Как отмечают психологи, старший школьный возраст благоприятен для завершения развития психологической готовности к самоопределению – личностному, профессиональному, гражданскому, жизненному. Психологическая готовность к самоопределению – основное новообразование старшего школьного возраста – предполагает сформированность на высоком уровне самосознания, картины мира, потребностей, среди которых центральное место занимают нравственные убеждения, ценностные ориентации, жизненные смыслы; гражданская позиция, актуализация и др. [Преподавание психологии ... 2003].

В стандарте среднего (полного) общего образования обозначен круг общих умений, навыков и способов деятельности, которыми необходимо владеть выпускнику общеобразовательной школы. Выделено три группы обобщенных умений в области познавательной, информационно-коммуникативной и рефлексивной деятельности. Представленное в стандарте их описание можно рассматривать как некоторую обобщенную модель надпредметной компетентности выпускника общеобразовательной школы, в определенной степени отражающую возрастные особенности старшеклассников. Однако модели такого вида не являются технологичными и не несут в себе информации, достаточной для решения задач управления формированием и развитием этой компетентности у учащихся. Для решения методических и технологических проблем формирования надпредметной компетентности необходимо выделять критерии ее сформированности и разрабатывать соответствующие им покомпонентные и операциональные диагностические модели надпредметной компетентности учащихся каждой возрастной группы.

Одним из методологических подходов к решению этих проблем в рамках компетентностного подхода является субъектно-деятельностный подход, предусматривающий разработку критериальной модели качества сформированности надпредметной компетентности выпускника общеобразовательной школы.

Критерии сформированности надпредметной компетентности выпускников общеобразовательной школы нами выделены на основе комплексного анализа и синтеза:

- основных требований, предъявляемых к человеку в настоящее время обществом и государством и отраженных в основных документах модернизации отечественного образования;
- фундаментальных целей образования, принятых ЮНЕСКО (умение жить, умение работать, умение жить вместе, умение учиться);
- целей надпредметной подготовки учащихся, представленных в стандарте среднего (полного) общего образования в виде характеристики их общеучебных умений, навыков и способов деятельности;

- теории и практики реализации компетентностного подхода в зарубежной и отечественной школе;
- многолетнего личного опыта педагогической деятельности.

Общеобразовательная школа несет ответственность за подготовку выпускников к самостоятельной взрослой жизни со всеми ее проблемами. Естественно, что в школьные годы ребенок также встречается с различного рода трудностями и неудачами, но все они, как правило, связаны с учебными или личными успехами и неудачами. Учителя, классные руководители, родители так или иначе помогают детям с этим справляться, находят подходящие способы и средства. Это, несомненно, способствует приобретению учащимися опыта решать всевозможные жизненные проблемы и задачи и «переживать» успех и неудачи. Истоки большей части успехов и неудач лежат в целеполагании. Они зависят от того, насколько цели реальны, умеют ли школьники предвидеть (прогнозировать) ожидаемый результат, регулярно ли контролируют, отслеживают этапы достижения своих целей, умеют ли корректировать принятые цели. Выпускник общеобразовательной школы должен осознавать необходимость и важность выполнения всех основных этапов целеполагания своей жизнедеятельности. У него должна быть сформирована потребность в целеполагании своей учебной, трудовой, социальной и личной успешности.

Все требования к сформированности надпредметной компетентности выпускника общеобразовательной школы, его успешности важны и могут рассматриваться как один из ее критериев, а именно **готовность к постановке и принятию целей жизнедеятельности как прогнозированию успешного ожидаемого результата учебной, трудовой деятельности, поведения.**

Окончание общеобразовательной школы – очень важный этап в жизни каждого человека. Еще вчерашний школьник стоит перед выбором дальнейшего жизненного пути. На этом этапе ему очень важно не ошибиться, сделать выбор той профессиональной траектории, которая будет в полной мере отражать его интересы и потенциальные возможности. В современном быстро меняющемся мире это сделать очень сложно. Далеко не каждый выпускник сегодня в состоянии это сделать самостоятельно. Конечно, большая помощь и ответственность в этом плане лежит на семье, родителях. Однако школа также должна проводить целенаправленную работу по подготовке учащихся к выбору будущей профессии. Образовательный процесс, его учебная и воспитательная составляющие имеют большие потенциальные возможности для раскрытия способностей учащихся и их развития. Но в настоящее время они используются недостаточно. Объективная реальность такова, что многие выпускники не знают, куда пойти после школы: где учиться или где работать. Эта ситуация в перспективе часто приводит к разочарованию и неудовлетворенности качеством своей жизни. В этой связи **готовность выпускника общеобразовательной школы к выбору профессии, высшего или среднего специального учебного заведения** в настоящее время необходимо рассматривать как один из критериев сформированности его надпредметной компетентности.

Успешность ученика, выпускника общеобразовательной школы и взрослого человека во многом зависит от того, насколько он умеет самостоятельно учиться. В наш информационный век это умение становится все более актуальным для

каждого культурного и образованного человека. Особенно его значимость возрастает в связи с наметившейся и реально реализуемой в высшей школе тенденцией резкого сокращения аудиторных занятий со студентами и увеличения доли их самостоятельной работы. Возросший поток разнообразной информации, появление новых ее источников и средств требуют специальной, целенаправленной подготовки школьников к поиску, систематизации и усвоению нужной информации. Образовательный процесс в школе должен быть направлен на развитие у учащихся потребности и способностей самостоятельно и целенаправленно пополнять свои знания. Все это позволяет утверждать, что **готовность выпускника общеобразовательной школы к самообразованию** является одним из критериев сформированности их надпредметной компетентности.

Глобализация социально-экономических процессов, основанная на соответствующих интеграциях как внутри страны, так и на международном уровне, с необходимостью требует от современного человека умения работать в группе на основе творческого взаимодействия, инициативы и осознанного понимания своей роли и индивидуального вклада в продукт коллективной деятельности. Государственные стратегия и тактика решения актуальных всероссийских задач как национальных проектов еще в большей степени актуализирует потребность в инициативных грамотных специалистах, готовых к коллективному их выполнению.

Традиционное отечественное образование ориентировано в основном на индивидуальные формы учебной деятельности учащихся и на их взаимодействие с учителем и в меньшей степени – на формы их коллективной совместной учебной деятельности. Однако объективная реальность настоящего и перспектива развития России и мировой цивилизации в целом указывают на необходимость владения молодыми людьми, чье поколение вступает в самостоятельную профессиональную жизнь, основными формами, методами и средствами коллективной работы.

В связи с этим отечественные вузы активно внедряют в образовательный процесс различные формы и методы коллективной работы, такие как учебная деловая игра, проектный метод обучения, работа в группах сменного состава и т. п. Выпускник общеобразовательной школы, поступивший в высшее учебное заведение, должен уже быть готовым к реализации своей учебной деятельности в таких условиях. Выпускнику общеобразовательной школы, поступившему на работу, также необходимо быть готовым к совместной деятельности в трудовом коллективе, к осознанию общих и индивидуальных целей деятельности и своего вклада в результат деятельности всего коллектива. Таким образом, **готовность выпускника общеобразовательной школы к совместной учебной и трудовой деятельности** является одним из критериев сформированности его надпредметной компетентности.

Ушли в прошлое распределение специалистов на работу, присуждение квалификационного разряда, напрямую зависящего от стажа работы, плановый карьерный рост, каждый этап которого определялся стажевыми характеристиками и партийной принадлежностью претендента, и другие предписанные инструктивными документами формальные признаки квалификации специалиста. В настоящее время любой специалист должен быть конкурентоспособным,

готовым проявить профессиональные качества и пройти объективный конкурсный отбор. Для этого недостаточно владеть только типовыми стандартными видами профессиональной деятельности. Необходимо творческое отношение молодого специалиста к своей профессии.

Формирование творческого мышления начинается еще в младшем возрасте. В школьном возрасте его необходимо развивать, формировать у учащихся умения решать нестандартные задачи, анализировать имеющиеся условия, прогнозировать возможные ожидаемые результаты их решения, находить различные способы получения этих результатов. Но сегодня недостаточно говорить о творческом решении только учебных задач. Учащиеся школы и ее выпускники должны уметь переносить общие способы и правила решения задач предметных областей на решение проблем личного и социального характера. Современные условия жизнедеятельности субъекта требуют от него творческого, креативного подхода к решению разнообразных задач. Поэтому **креативность как качество психики, обеспечивающее готовность выпускника общеобразовательной школы к творческому решению задач своей жизнедеятельности** по праву может рассматриваться одним из основных критериев сформированности надпредметной компетентности выпускников общеобразовательной школы.

Неоспоримо важным было всегда и особенно значимым стало в настоящее время умение человека рефлексировать и на основании этого делать объективные оценки проявления личностных качеств, знаний и умений, отношений: к себе (своим знаниям, умениям, характеру, здоровью); семье (родителям, родственникам); друзьям, товарищам, знакомым; труду; природе; обществу.

Без этого невозможно целенаправленное развитие и саморазвитие личности, ее самореализация и самосовершенствование в различных сферах жизнедеятельности. Для определения целей и планов личной жизни, образования, профессиональной и общественной деятельности каждому человеку необходимо уметь анализировать их различные стороны: профессиональную успешность и карьерный рост; конкурентоспособность; статусность в коллективе; необходимость повышения профессиональной подготовки или переподготовки, самообразования; круг общественной деятельности; отношения в семье, личную жизнь; состояние здоровья.

Все эти важные качества и отношения личности необходимо формировать и развивать у учащихся в школе; создавать им условия для проведения самоанализа результатов учебной и внеучебной деятельности, поступков и проявления тех или иных личностных качеств и на основании этого анализа давать оценку своей успешности.

Выпускник общеобразовательной школы должен быть готов к рефлексии, самооценке результатов своей деятельности, поступков и отношений социокультурного взаимодействия. В логике проведенного анализа можно утверждать, что **готовность выпускников общеобразовательной школы к организации и переживанию рефлексивно-ценностных отношений** является одним из основных критериев сформированности его надпредметной компетентности.

В условиях усиления интеркультурных и межконфессиональных связей, интенсивного вхождения России в европейские и всемирные процессы каждому человеку необходимо быть толерантным, уважать мнение, отличное от собственного, уметь выслушать и понять другого, допускать возможность существования альтернативных точек зрения. Это, с одной стороны, и необходимые условия успешной совместной работы, взаиморазвития, взаимосовершенствования, и, с другой – важные качества взрослых, детей, юношества. Воспитание этих качеств необходимо начинать у ребенка в раннем возрасте. Выпускник общеобразовательной школы должен обладать толерантными качествами. **Это еще один критерий сформированности его надпредметной компетентности.**

Учащиеся старших классов готовятся войти во взрослую жизнь, занять в ней достойное место. Это предполагает определенную гражданскую зрелость личности, заключающуюся в знании основных правовых, гражданских, экономических и политических норм, понимания гражданственности и гражданской позиции, в их принятии в качестве ценностных ориентаций как необходимого условия личностного и профессионального становления, в наличии опыта проявления гражданской позиции, экономической, правовой и политической культуры. Таким образом, **гражданская зрелость выпускника общеобразовательной школы как основа гражданственности, правовой, политической и экономической культуры является критерием сформированности его надпредметной компетентности.**

В соответствии со сформулированными критериями надпредметной компетентности выпускника общеобразовательной школы авторами выделена ее структура как комплекс следующих ключевых компетентностей: **социально-личностная, правовая, политическая, экономическая, информационная, общеучебная, группового взаимодействия, коммуникативная, организационная, диагностическая, аналитико-рефлексивная, прогностическая, исследовательская.**

Это позволило авторам разработать содержательную модель надпредметной компетентности выпускника общеобразовательной школы, выделив в ней основные компоненты каждого из аспектов компетентности: когнитивный, праксиологический и аксиологический.

В связи с ограниченностью объема журнальной статьи авторы не имеют возможности полностью представить разработанную покомпонентную структуру надпредметной компетентности выпускника общеобразовательной школы. В этой связи приведем краткую характеристику некоторых составляющих ее ключевых компетентностей.

Информационная компетентность. Когнитивный компонент. Выпускник общеобразовательной школы знает: основные современные виды и источники информации; основные средства, способы и правила получения и передачи информации; основные правила пользования библиотекой и работы с ее фондами; основные правила работы с печатным источником информации (книги, периодические издания); основные правила пользования компьютером; основные способы сбора и хранения информации в печатном и электронном виде; основные правила поиска нужной информации в Интернете; основные правила пользования электронной библиотекой (электронными фондами библиотеки); прави-

ла пользования сканером и его основные информационные функции; основные способы и алгоритмы создания личной электронной библиотеки; правила пользования электронной почтой, отправления и получения информации.

Праксиологический компонент. Выпускник общеобразовательной школы умеет: воспринимать (получать) информацию на слух, из печатных и электронных источников; передавать информацию в форме устной и письменной речи; работать в читальном зале библиотеки; работать с библиографическим каталогом библиотеки; работать с современными средствами информации; собирать и хранить информацию в печатном виде; пользоваться компьютером для поиска нужной информации на дисках и рабочем столе; находить нужную информацию в Интернете; хранить информацию в компьютере, на дискете, диске, флэш; пользоваться электронной библиотекой (электронными фондами библиотеки); пользоваться сканером для перевода информации из печатного источника на электронный источник; создавать личную электронную библиотеку, информационную базу данных; пользоваться электронной почтой, отправлять и получать информацию.

Аксиологический компонент. Выпускник общеобразовательной школы осознает необходимость и важность для успешной самореализации в учебной и профессиональной деятельности, личной, семейной и общественной жизни знания: основных видов, средств и источников информации; основных способов и правил получения информации на слух, из письменных и электронных источников; основных форм и способов устной и письменной передачи информации; основных правил пользования библиотекой и ее фондами; основных правил работы в читальном зале библиотеки; основных правил использования библиотечного каталога для подбора нужных книг, журналов и газет по заданной теме; основных правил работы с книгой и периодическим изданием; основных правил использования компьютера для получения информации; основных правил поиска нужной информации в Интернете; основных правил хранения информации в компьютере и на магнитных дисках; основных правил пользования электронной библиотекой (электронными фондами библиотеки); алгоритмов пользования сканером и принтером; основных способов создания личной электронной библиотеки (электронной информационной базы данных); алгоритмов пользования электронной почтой, отправления и получения информации; умения их целесообразно использовать в любой сфере своей жизнедеятельности (учебной, выборе профессии, приобретении современных актуальных знаний, общем интеллектуальном росте и развитии социально значимых личностных качеств).

Организационная компетентность. Когнитивный компонент. Выпускник общеобразовательной школы знает: суть организационной деятельности, ее основные цели, объекты и субъекты; основные этапы организационной деятельности; основные способы и правила планирования деятельности (своей и других); основные способы и правила организации деятельности; основные способы и правила самоконтроля и контроля деятельности; роль организации деятельности в ее успехе; значение самоорганизации в успехе своей жизнедеятельности.

Праксиологический компонент. Выпускник общеобразовательной школы умеет: реализовывать цели организационной деятельности; реализовывать ос-

новные этапы организационной деятельности; составлять план своей деятельности (реализации принятых целей); определять время, необходимое для выполнения каждого пункта плана; планировать свою внеучебную деятельность (работу в предметных кружках, участие в олимпиадах; участие в делах класса (школы); регулярные занятия спортом; общественно полезные дела; планировать свою подготовку к получению специальности (поступление в вуз, ссуз, на работу и др.); планировать свое свободное время (для чтения художественной и другой литературы, посещения театра, просмотра кинофильмов; время для выполнения хозяйственно-бытовых дел; для прогулок на воздухе и встреч с друзьями); своевременно реализовать принятый план; контролировать своевременность выполнения плана; участвовать в организации и проведении классного или общешкольного дела; организовывать и проводить классные или общешкольные дела; организовывать и проводить досуг в кругу друзей и родных; оценивать значение роли планирования и организации в успешности своей деятельности в различных областях; оценивать значение роли планирования и организации в успешности коллективных мероприятий (совместной деятельности).

Аксиологический компонент. Выпускник общеобразовательной школы осознает необходимость и важность для успешной самореализации в своей жизнедеятельности знания: сути организационной деятельности, ее целей и значения в жизнедеятельности каждого человека; основных этапов организационной деятельности; основных способов и правил планирования деятельности (своей и других); основных способов и правил организации деятельности; основных способов и правил самоконтроля и контроля деятельности; значения самоорганизации в успехе своей жизнедеятельности; организации любой сферы своей жизнедеятельности; цели организационной деятельности; составления плана своей деятельности (реализации принятых целей); реализации основных этапов организационной деятельности; контроля своевременности выполнения плана. Осознает важность наличия собственного опыта в организации внеучебных дел в кругу одноклассников, друзей и родственников. Испытывает потребность в самоорганизации и организации как в необходимом условии успешной реализации различных сторон жизнедеятельности.

Общеучебная компетентность. Когнитивный компонент. Выпускник общеобразовательной школы знает: основные формы теоретического и практического познания; общие методы теоретического и практического познания; способы структурирования объекта познания; основные способы приобретения знаний из письменных источников; основные способы приобретения знаний из устных источников; основные способы приобретения знаний из электронных источников; способы решения учебных и практических задач на основе использования известных алгоритмов; приемы и способы творческого решения учебных и практических задач; основные способы и формы монологического и диалогического (устного и письменного) воспроизведения усвоенного учебного материала; основные типы и способы самоконтроля учебно-познавательной деятельности; основные способы самооценки учащимися учебно-познавательной деятельности и ее результатов.

Праксиологический компонент. Выпускник общеобразовательной школы умеет: использовать основные формы теоретического и практического познания; использовать общие методы теоретического и практического познания; структурировать объект познания, выделять значимые функциональные связи и отношения между частями целого, разделять процессы на этапы на основе выделения характерных причинно-следственных связей; работать с печатным учебным текстом и учебными материалами на электронных носителях; воспринимать учебную информацию на слух и работать с ней; решать учебные и практические задачи на основе использования известных алгоритмов; использовать способы творческого решения учебных и практических задач; использовать основные способы монологического и диалогического воспроизведения усвоенного учебного материала; контролировать свою учебно-познавательную деятельность – оценивать процесс и результаты своей учебно-познавательной деятельности.

Аксиологический компонент. Выпускник общеобразовательной школы осознает необходимость и важность знания: основных форм теоретического и практического познания; общих методов и правил теоретического познания и владения ими; общих методов и правил практического познания и владения ими; способов и правил структурирования объекта познания и владения ими; основных способов работы с учебной литературой и владения этими способами; основных способов и правил приобретения знаний из устных источников и владения ими; основных способов и правил приобретения знаний из электронных источников; основных способов и приемов творческого решения учебных и практических задач и владения ими; возможностей компьютера и программных материалов для достижения учебной успешности; основных способов и правил использования компьютера и электронных образовательных сред и владения ими; основных способов и правил самоконтроля и самооценки учебно-познавательной деятельности и владения ими. Выпускник общеобразовательной школы осознает важную роль всех общеучебных знаний и умений в его самоопределении после школы, в успешности получения профессии и профессионального роста, в профессиональной и социальной мобильности, семейной и личной жизни. Осознание такой важности должно проявляться на уровне устойчивой потребности и готовности выпускника общеобразовательной школы к продолжению образования на следующей ступени, успешному обучению в вузе, ссузе и др., к профессиональному и общекультурному самообразованию. Учащийся, оканчивающий общеобразовательную школу, должен иметь опыт самообразования в какой-то области знания.

Компетентность группового взаимодействия. *Когнитивный компонент.* Выпускник общеобразовательной школы знает: основные формы и принципы организации совместной работы в группе; основные способы и правила совместной работы в группе; основные способы и правила индивидуальной работы члена группы; основные этапы работы в группе; основные способы и правила межсубъектного взаимодействия в группе; основные способы и правила организации коллективного взаимодействия в группе; основные способы и правила рефлексивного поведения членов рабочей группы; основные правила сочетания групповой и индивидуальной оценки результатов деятельности, учета персонального вклада каждого.

Праксиологический компонент. Выпускник общеобразовательной школы умеет: реализовать основные способы и правила совместной работы в группе; использовать основные способы и правила индивидуальной работы в качестве члена рабочей группы; реализовывать основные этапы работы в группе; использовать основные способы и правила межсубъектного взаимодействия с другими членами группы; реализовывать основные способы и правила организации коллективного взаимодействия в группе; использовать основные способы и правила рефлексивного поведения в рабочей группе; использовать основные правила сочетания групповой и индивидуальной оценки результатов своей деятельности; использовать основные правила групповой и индивидуальной оценки результатов персонального вклада каждого члена группы.

Аксиологический компонент. Выпускник общеобразовательной школы осознает необходимость и важность: знания основных форм и принципов совместной работы в группе; знания и умения реализовывать основные способы и правила совместной работы в группе; знания и целесообразности использования основных способов и правил индивидуальной работы в качестве члена рабочей группы; знания основных этапов работы в группе и умения их последовательно реализовывать; знания основных способов и правил межсубъектного взаимодействия с другими членами группы и умения их использовать; знания основных способов и правил организации коллективного взаимодействия в группе и умения их своевременного использования; знания основных способов и правил рефлексивного поведения в рабочей группе и умения ими пользоваться; знания и умения использовать основные правила коллективного (группового) и индивидуального оценивания результатов своей деятельности; знания и умения использовать основные правила групповой и индивидуальной оценки результатов персонального вклада каждого члена группы. Каждый учащийся, оканчивающий общеобразовательную школу, должен иметь собственный позитивный опыт учебной и внеучебной работы в группе и осознавать необходимость и важность владения основными умениями работать в группе для своего будущего профессионального и социально-личностного становления и развития.

Прогностическая компетентность. Когнитивный компонент. Выпускник общеобразовательной школы знает: понятия прогноза и прогнозирования; основное назначение прогноза; основные целевые установки прогнозирования; примеры прогнозирования в различных областях; основные способы и правила прогнозирования; уровни прогнозирования; основные этапы прогнозирования.

Праксиологический компонент. Выпускник общеобразовательной школы умеет: формулировать цели прогнозирования учебной и внеучебной деятельности, развития своих отношений в школьном коллективе, семье и социуме; прогнозировать результаты своей учебной и внеучебной деятельности на ближнюю и среднюю перспективу; реализовывать все основные этапы прогнозирования; использовать способы прогнозирования на уровне простейших математических расчетов и логического вывода; соблюдать основные правила прогнозирования.

Аксиологический компонент. Выпускник общеобразовательной школы осознает необходимость и важность: знания основных понятий прогноза и прогнозирования, их целей и областей использования; знания основных способов и правил прогнозирования; знания основных уровней и этапов прогнозирования;

умения формулировать цели прогнозирования учебной и внеучебной деятельности, развития своих отношений в школьном коллективе, семье и социуме; умения прогнозировать результаты своей учебной и внеучебной деятельности на ближнюю и среднюю перспективу; реализовывать все основные этапы прогнозирования; умения использовать адекватные способы прогнозирования; соблюдения основных правил прогнозирования. Выпускник общеобразовательной школы должен иметь опыт прогнозирования результатов своей жизнедеятельности как в учебной, так и во внеучебной сферах. У него должна быть сформирована потребность в прогнозировании результатов различных сторон его жизнедеятельности доступными и адекватными способами. Выпускник общеобразовательной школы должен осознавать потребность и готовность к прогнозированию как некое ценное качество своей личности, необходимое для дальнейшего самосовершенствования и саморазвития.

На основе предлагаемой модели можно разрабатывать операционально-диагностические карты сформированности надпредметной компетентности учащихся. Авторами разработан комплекс таких карт, как динамическая модель надпредметной компетентности учащихся 5–11-х классов [Шкерина, Саволайнен 2006].

Библиографический список

1. Преподавание психологии в школе: учебно-методическое пособие. III–XI классы / под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003.
2. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10.
3. Зимняя, И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе подходов к проблемам образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8.
4. Шкерина, Л.В. Обновление качества надпредметной подготовки учащихся общеобразовательной школы / Л.В. Шкерина, Г.С. Саволайнен; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2006.

**О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПРИМЕНЕНИЯ
НЕПАРАМЕТРИЧЕСКИХ СТАТИСТИК
В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ**

В последние годы соискатели ученых степеней в области педагогических наук, обращаясь к статистической обработке результатов своих исследований, стали все чаще пользоваться так называемыми непараметрическими критериями. Нередко их используют даже в тех случаях, когда процедура измерения и полученные результаты позволяют применять более эффективные параметрические критерии. Возможно, толчком к этому послужила работа профессора Д.А. Новикова «Статистические методы в педагогических исследованиях», в которой он подверг резкой и, как правило, справедливой критике случаи неправомерного использования в диссертационных исследованиях параметрических критериев.

Откладывая обсуждение этого вопроса на вторую часть статьи, заметим, что при статистической обработке результатов педагогических экспериментов, которые рассматриваются в диссертационных исследованиях, встречается немало других существенных недостатков, в ряде случаев сводящих на нет всю доказательную силу исследования. Так, например, далеко не всегда показатели, выбранные для определения эффективности рассматриваемой системы (их в дальнейшем будем называть оценочными параметрами), адекватно отражают достигаемые системой результаты. Редко когда исследуется качество инструментария, используемого для измерения оценочных параметров системы (тестов, контрольных работ, анкет, системы интервью и т. д.). Не объясняются мотивы выбора того или иного статистического критерия. В случаях применения параметрических критериев далеко не всегда обосновывают их допустимость. В случае же применения непараметрических критериев ограничиваются отклонением нулевой гипотезы, не сравнивая статистические параметры сопоставляемых выборок и не выясняя, в какой мере их значения влияют на оценочные параметры. Наконец, чрезвычайно редко описывается так называемая генеральная совокупность, на которую с заданной надежностью могут быть распространены выводы диссертационного исследования. Не выясняется ее подобие экспериментальной и контрольной группам. Много некорректных интерпретаций и выводов, являющихся следствием непонимания сущности применяемых статистических методов.

Остановимся теперь более подробно на некоторых обозначенных выше вопросах.

1. Важным условием успешного применения в педагогическом исследовании количественных методов является включение в разрабатываемую, совершенствуемую или лишь корректируемую методическую (педагогическую) систему оценочных параметров, адекватно отражающих происходящие в системе изменения. Вводить оценочные параметры надо по возможности раньше, используя их для промежуточных оценок происходящих в системе изменений и корректировки исследовательских действий. При этом наряду с параметрами, оценива-

ющими ожидаемые позитивные изменения системы, нужны параметры, фиксирующие возможные отрицательные последствия нововведений, а также дополнительные усилия и затраты, необходимые для успешного функционирования разрабатываемой системы. Грамотное использование построенной системы оценочных параметров может существенно обогатить исследование, а выводы из него сделать более объективными.

Использование оценочных параметров требует разработки соответствующей системы измерения различного рода качеств, свойственных исследуемому педагогическому явлению. Если измерение выполняется в соответствии с классической схемой, путем откладывания некоторой единицы измерения, а начало отсчета соответствует полному отсутствию измеряемого качества, то говорят, что измерение производится в *шкале отношений*. В такой шкале можно выполнять в пределах осмысленной интерпретации все арифметические операции, определять, во сколько раз одна величина больше (меньше) другой, а также вычислять величины, важные для анализа изучаемого явления. В случае если начало отсчета не соответствует оговоренному выше условию, говорят, что измерение производится в *интервальной шкале*. В ней уже не имеет смысла выяснять, во сколько раз одно значение величины больше или меньше другого.

В интервальной шкале и шкале отношений измеряются не только физические, но и многие педагогические величины, например, уровень владения некоторым учебным материалом. Применяемые в таких случаях тесты должны быть не только достаточно надежными, дискриминативными и валидными (адекватными выбранному оценочному параметру), но и по возможности однородными по сложности тестовых заданий. Результатом такого измерения является количество правильно выполненных тестовых заданий.

При невозможности введения достаточно устойчивой единицы измерения прибегают к процедуре, в которой членам исследуемой совокупности приписываются *уровни*, достигаемые ими в том или ином виде деятельности. В практике школьного образования эти уровни выражаются в баллах. Часто в такой системе измерения члены совокупности удается ранжировать, приписывая каждому индивиду свой порядковый номер (ранг). Шкала, соответствующая такой системе измерения, называется *порядковой*, или *ранговой*. Естественно, что в такой шкале уже не имеют смысла арифметические действия.

Наконец, часты случаи, когда явлениям не удается приписать даже уровни (ранги) и приходится ограничиваться символами, фиксирующими наличие или отсутствие исследуемого свойства. В этом случае говорят об измерении в шкале наименований, или номинальной шкале. В ней не имеют смысла не только арифметические действия, но и сравнение по величине или порядку.

2. Чтобы сравнить результаты измерений и сделать первые предварительные выводы о достоинствах произведенных исследовательских действий, обращаются к средствам так называемой описательной статистики. Первым важным ее понятием является система чисел $\langle x_1, x_2, \dots, x_r \rangle$, полученная в результате «измерения» элементов исследуемой выборки. Эту систему чисел, так же как и отображенную для измерения группу испытуемых, называют *выборкой*. При ее изображении точками числовой оси легко заметить, что располагаются они, как правило, неравномерно с разной плотностью в разных местах оси. Зависимость плот-

ности точек выборки от места, занимаемого ими на числовой оси, называют *распределением* выборки. Для того чтобы сделать это понятие более наглядным, разбивают отрезок, содержащий все точки выборки, на конечное количество равных элементарных отрезков и на них строят прямоугольники с площадями, пропорциональными числу точек выборки, оказавшихся в их основаниях. Полученную диаграмму называют *гистограммой*. Если число элементарных отрезков достаточно велико, а сами они малы, то плавную кривую, проходящую через середины верхних оснований построенных прямоугольников, называют *кривой распределения*.

Распределения выборок обладают рядом свойств, которые называют *статистическими параметрами распределения*. К статистическим параметрам, характеризующим положение точек выборки на числовой оси, относятся *среднее арифметическое* и *медиана*. Средним арифметическим называют частное от деления суммы всех чисел выборки на их количество, т. е. $\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i$, а *медианой* – число, разделяющее выборку на две равные по количеству входящих в них чисел части, в одной из которых все числа не больше, а во второй – не меньше этого разделяющего числа. К статистическим параметрам, характеризующим разброс выборочных значений около среднего арифметического, относятся *дисперсия* и *стандартное отклонение*. Дисперсия вычисляется по формуле $s^2 = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2$, а стандартное отклонение как квадратный корень из дисперсии.

Особый интерес представляют распределения, в которых плотность точек, максимальная в окрестности среднего арифметического, монотонно снижается до нуля по мере удаления от него. При выполнении определенных условий, вы-

ражаемых уравнением
$$j(x) = \frac{1}{s\sqrt{2\pi}} e^{-\frac{(x-\bar{x})^2}{2s^2}}$$
, где x – расстояние от начала

координат, \bar{x} – среднее арифметическое, s – стандартное отклонение, а $j(x)$ – плотность точек на числовой оси, такие распределения называют *нормальными*. Существуют методы, позволяющие с заданной надежностью ответить на вопрос: подчиняется ли рассматриваемое распределение нормальному закону? Часто в приближительной нормальности распределения убеждаются визуально, построив его гистограмму или кривую распределения.

3. Располагая двумя выборками $\langle x_1, x_2, \dots, x_r \rangle$ и $\langle y_1, y_2, \dots, y_l \rangle$, полученными в результате измерений оценочного параметра, уже можно сделать определенные выводы об эффективности разработанной исследователем системы, относящиеся, правда, лишь к экспериментальной и контрольной группам. Вместе с тем возникает вопрос: какова гарантия, что при повторном эксперименте, проведенном в аналогичных условиях, но с другим составом испытуемых, как и в первом случае, экспериментальная группа покажет результат, превышающий результат контрольной группы? Иначе говоря, можно ли выводы, которые следуют из проведенного частного эксперимента, распространить на более обширную группу испытуемых, которую в начале статьи мы назвали генеральной? А если можно, то какова эта группа и какова надежность такого распространения? Без от-

вета на эти вопросы проведенный эксперимент теряет свой научный смысл и доказательную силу.

Ответ на эти вопросы получают средствами математической статистики, используя так называемый выборочный метод. Для раскрытия его смысла предположим, что требуется исследовать некоторую совокупность на обладание ее членов определенным свойством. Если совокупность велика и не может быть подвергнута сплошному обследованию, то отбирают из нее случайным образом небольшую часть, которая в силу случайного характера отбора должна быть по составу подобна, или, как говорят в статистике, репрезентативную всей исследуемой совокупности. Изучив отобранную часть и сделав соответствующие выводы, их распространяют на всю данную совокупность, называемую в этом случае *генеральной совокупностью*. Выделенную же часть называют *выборкой*. Естественно, что распространять свойства выборки на всю генеральную совокупность правомерно лишь при выполнении определенных условий и на некотором не стопроцентном уровне надежности (достоверности). В педагогических исследованиях стремятся обеспечить 95-процентную надежность, которая означает, что из ста проверок несовпадение с выводами эксперимента может произойти не более чем в пяти случаях.

В условиях реального исследования выборочные совокупности часто бывают даны изначально без процедуры случайного отбора. В этом случае совокупность, выполняющую роль генеральной, приходится строить теоретически, обеспечивая теперь уже искусственную репрезентативность выборок.

4. Возможность распространения выводов, основывающихся на результатах проведенного эксперимента, на всю генеральную совокупность проверяется с помощью специальных правил, называемых *статистическими критериями*. Такие критерии часто задаются аналитическими выражениями, зависящими от выборочных значений экспериментальной и контрольной групп. Вычисленное по выборкам значение критерия сопоставляется с его критическими значениями, зависящими от особенностей критерия, принятого уровня надежности и числа степеней свободы, определяемого объемом выборок. Как правило, критерии и соответствующие им критические точки строятся таким образом, что нулевая статистическая гипотеза о невозможности распространения экспериментальных выводов на всю генеральную совокупность отвергается и принимается альтернативная гипотеза о возможности такого распространения, если вычисленное значение критерия оказывается равным или большим критического значения, соответствующего выбранной надежности. В связи со сказанным заметим, что в математической статистике помимо понятия надежности P , выражаемой в долях единицы, используется понятие статистической значимости, означающей вероятность ошибочного отклонения нулевой гипотезы, которая обозначается буквой α и связана с надежностью соотношением $P = 1 - \alpha$.

Может показаться странным, но объем генеральной совокупности, если он существенно превышает объемы выборок, практически не влияет ни на значения критерия, ни на значения критических точек. Если же объем выборок n превышает $\frac{1}{25}$ объема генеральной совокупности, то критические значения следует

умножать на $\sqrt{\frac{N-n}{N-1}}$, где N – ориентировочный объем генеральной совокупности или, что проще, разделить на него вычисленное значение критерия.

Статистические критерии, оценивающие возможность распространения выводов исследования на всю генеральную совокупность, принято делить на два класса. К первому из них относят критерии, оценивающие близость значений выбранного статистического параметра, например среднего арифметического двух однотипных распределений (чаще всего нормальных). Такие критерии называют *параметрическими*. Сразу заметим, что для применения параметрических критериев необходимо, чтобы измерения проводились в шкале отношений или интервальной шкале, а распределения результатов измерения были близки к нормальному или некоторому другому, хорошо изученному и табулированному распределению.

Ко второму классу относятся критерии, оценивающие близость самих распределений. В основе таких критериев лежат различные способы измерения расстояния между двумя распределениями. Такие критерии называют *непараметрическими*. При использовании непараметрических критериев не имеет значения ни шкала, в которой проводились измерения, ни вид полученных распределений. Однако не следует думать, что непараметрические критерии вообще не чувствительны к процедурам измерения, особенностям полученных распределений. Все «выбросы», существенно нарушающие нормальность распределения, затрудняют интерпретацию результатов эксперимента. Следует также иметь в виду, что при одном и том же объеме выборок надежность выводов при использовании параметрических критериев выше, чем при использовании непараметрических критериев. Или, что практически то же самое, для достижения одной и той же надежности при использовании непараметрических критериев нужны выборки существенно большего объема, чем при использовании параметрических критериев.

Так как увеличение «расстояния» между выборками не гарантирует увеличения разности между каждой парой их одноименных параметров, то статистическая значимость различия между выборками может сочетаться с малостью разности между одноименными параметрами. Поэтому, установив с помощью непараметрического критерия статистическую значимость различия выборок, надо еще выяснить, насколько различаются параметры, соответствующие оцениваемому явлению.

4. Одним из наиболее часто применяемых *параметрических* критериев является t -критерий Стьюдента, выражаемый формулой $t = \frac{|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{S_{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}}$, в которой

$$S_{\bar{x}_1 - \bar{x}_2} = \sqrt{\frac{(n_1 - 1)S_1^2 + (n_2 - 1)S_2^2}{n_1 + n_2 - 2} \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right)},$$

где n_1 и n_2 – объемы экспериментальной и контрольной групп, \bar{x}_1 и \bar{x}_2 – их выборочные средние, а S_1^2 и S_2^2 – их дисперсии.

При использовании t -критерия Стьюдента рекомендуется строить выборки одинаковой численности (или выравнивать их численность, исключая случайным образом лишние элементы из большей выборки). Легко проверить, что

если $n_1 = n_2 = n$, то выражение $S_{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}$ принимает вид: $S_{\bar{x}_1 - \bar{x}_2} = \sqrt{\frac{S_1^2 + S_2^2}{n}}$.

Применение t -критерия Стьюдента проиллюстрируем следующим примером. Предположим, что исследователь разработал новый метод обучения технике быстрого чтения. Для доказательства его преимущества по сравнению с традиционным методом соискатель сформировал две однородные по составу (доле мужчин и женщин, возрасту, уровню успеваемости, владению обычной техникой чтения и навыкам самостоятельной работы) группы учащихся, по 25 человек каждая. По завершении курса испытуемым был предложен текст для чтения. В таблице 1 приведено время (в минутах), затрачиваемое на его чтение каждым испытуемым экспериментальной и контрольной групп.

Таблица 1

Результаты тестирования на быстроту чтения (в минутах)

Экспер.	0,4	0,8	1,1	1,2	1,3	1,5	1,6	1,7	1,9	2	2,1		
Контр.	1,1	1,3	1,5	1,6	1,6	1,7	2,1	2,1	2,2	2,3	2,5		
2,1	2,1	2,2	2,3	2,3	2,3	2,4	2,6	2,6	2,9	3,2	3,4	3,5	4,8
2,6	2,6	2,7	2,9	2,9	3,4	3,4	3,6	3,7	4,3	4,4	4,4	4,6	4,7

Распределив испытуемых по интервалам времени, получим таблицу 2, в каждой ячейке которой указано число испытуемых, время чтения которых соответствует указанному интервалу.

Таблица 2

Распределение испытуемых по временным интервалам

Интервал	0,0 0,4	0,5 0,9	1,0 1,4	1,5 1,9	2,0 2,4	2,5 2,9	3,0 3,4	3,5 3,9	4,0 4,4	4,5 5,0	Итого
Экспер.	1	1	3	4	9	3	2	1	0	1	25
Контр.	0	0	2	4	4	6	2	2	3	2	25

Из данных, приведенных в таблице 2, следует, что распределение испытуемых экспериментальной группы почти нормально, достаточно близко к нормальному и распределение испытуемых контрольной группы. Так как к тому же измерение проводилось в шкале отношений, то в качестве оценочного критерия можно применить t -критерий Стьюдента. Расчеты показывают, что среднее арифметическое экспериментальной группы $\bar{x} = 2,17$, а контрольной – $\bar{y} = 2,81$. Дисперсии этих групп равны соответственно $S_x^2 = 0,849$ и $S_y^2 = 1,164$.

Полученные данные с очевидностью свидетельствуют в пользу экспериментальной группы. Возникает вопрос: можно ли этот вывод распространить на всю генеральную совокупность (по составу и выбранным параметрам подобную отобранным группам)? Прежде чем воспользоваться t -критерием Стьюдента, выдвигается так называемая нулевая статистическая гипотеза, предполагающая, что распространить выводы на генеральную совокупность нельзя. Затем, пользуясь формулой $S_{\bar{x}_1 - \bar{x}_2} = \sqrt{\frac{S_1^2 + S_2^2}{n}}$, получим, что $S_{\bar{x}_1 - \bar{x}_2} = 0,280$, откуда $t = \frac{2,81 - 2,17}{0,280} = 2,286$. Критические значения двухстороннего t -критерия Стьюдента при $n = n_1 + n_2 - 2 = 48$ степенях свободы приведены в таблице 3.

Таблица 3

Критические значения двухстороннего t -критерия Стьюдента при 48 степенях свободы

Надежность, в %	80	90	95	98	99
Статистическая значимость \square	0,20	0,10	0,05	0,02	0,01
Критические значения	1,266	1,676	2,009	2,403	2,678

Так как вычисленное значение критерия $\hat{t} = 2,286$ превосходит критическое значение $_{0,05}t_{48} = 2,009$, соответствующее 95 % надежности, и меньше следующего за ним критического значения $_{0,02}t_{48} = 2,403$, то выводы, сделанные из проведенного эксперимента, могут быть с 95-процентной надежностью (достоверностью) распространены на всю генеральную совокупность.

5. Обратимся теперь к *непараметрическим* критериям. Одним из наиболее распространенных и строгих непараметрических критериев является критерий Колмогорова – Смирнова. Он предназначен для сравнения двух независимых выборок (рядов измерений или значений частот) и ответа на вопрос о статистической значимости различий между ними.

В качестве примера обратимся вновь к описанной выше ситуации с обучением быстрому чтению, однако вместо t -критерия Стьюдента используем для ее анализа критерий Колмогорова – Смирнова.

С этой целью обратимся вновь к таблице 2, в которой приведено распределение испытуемых по интервалам времени. Разделив числа, содержащиеся в ячейках каждой из ее двух строк на их суммы, получим таблицу 4 так называемых относительных частот $\frac{F_i}{n}$, где F_i – число испытуемых в i -й ячейке, а n – общее число испытуемых в строке.

Таблица 4

Интервальное распределение относительных частот $\frac{F_i}{n}$

Интервалы	0,0 0,4	0,5 0,9	1,0 1,4	1,5 1,9	2,0 2,4	2,5 2,9	3,0 3,4	3,5 3,9	4,0 4,4	4,5 5,0	Итого
Экспер.	0,04	0,04	0,12	0,16	0,36	0,12	0,08	0,04	0	0,04	1,0
Контр.	0	0	0,08	0,16	0,16	0,24	0,08	0,08	0,12	0,08	1,0

Основываясь на данных таблицы 4, составим таблицу 5 *накопленных* относительных частот, для чего к относительной частоте каждой ячейки таблицы 4 прибавим все относительные частоты предшествующих ячеек той же строки таблицы 4.

Таблица 5

Интервальное распределение *накопленных* относительных частот $\frac{F_1}{n_1}$ и $\frac{f_2}{n_2}$

Интервалы	0,0–0,4	0,5–0,9	1,0–1,4	1,5–1,9	2,0–2,4	2,5–2,9	3,0–3,4	3,5–3,9	1,0–4,4	4,5–5,0
Экспер.	0,04	0,08	0,20	0,40	0,72	0,84	0,92	0,96	0,96	1,00
Контр.	0,00	0,00	0,08	0,24	0,40	0,64	0,72	0,80	0,92	1,00
Разность	0,04	0,08	0,12	0,16	0,32	0,20	0,20	0,16	0,04	0,00

Максимум абсолютного значения разности относительных частот $D = \max \left| \frac{F_1}{n_1} - \frac{F_2}{n_2} \right|$ принимается в качестве статистического критерия Колмогорова–Смирнова. Обращаясь к последней строке таблицы 5, легко видеть, что в случае рассматриваемого примера $D_{\text{выч}} = 0,32$.

Критические значения, с которыми должно сопоставляться вычисленное значение критерия при средних и больших объемах выборок ($n_1 + n_2 > 35$), могут быть приближенно вычислены по формуле $D_{\text{крит}} \approx K \sqrt{\frac{n_1 + n_2}{n_1 n_2}}$, где K есть постоянная, зависящая от статистической значимости α , а значит, и от надежности $P \approx 1 - \alpha$. Ее значения приведены в таблице 6.

Таблица 6

Значения коэффициента K в зависимости от уровня статистической значимости α

α	0,20	0,15	0,10	0,05	0,01	0,001
αK	1,07	1,14	1,22	1,36	1,63	1,95

При $n_1 = n_2 = n$ критические значения вычисляются по формуле $D_{\text{крит}} = K \sqrt{\frac{2}{n}}$. В нашем случае, когда $n_1 = n_2 = 25$, $D_{\text{крит}} = K \sqrt{\frac{2}{25}} = K \cdot 0,28284$. Соответствующие этому случаю критические значения приведены в таблице 7.

**Критические значения критерия Колмогорова – Смирнова
при $n_1 = n_2 = 25$**

Надежность, в %	80	85	90	95	99
Статистическая значимость α	0,20	0,15	0,10	0,05	0,01
Критические значения	0,303	0,327	0,345	0,385	0,461

Если определенное на основании двух выборок значение $\tilde{D}_{\text{выч}}$ достигает критического значения ${}_a D_{\text{крит}}$ или превосходит его, то это означает наличие значимого различия между рассматриваемыми распределениями и возможность распространения с соответствующей надежностью экспериментальных выводов на всю генеральную совокупность. В противном случае распространять выводы, полученные на основе проведенного эксперимента, на всю генеральную совокупность с принятой надежностью нельзя.

Сравнивая вычисленное значение критерия Колмогорова – Смирнова, которое равно 0,32, с критическими значениями, приведенными в таблице 7, легко видеть, что оно превышает только значение ${}_{0,20} D_{\text{крит}} = 0,303$, откуда следует, что отвергнуть нулевую гипотезу и, следовательно, признать возможным распространение выводов исследования на всю генеральную совокупность, пользуясь критерием Колмогорова – Смирнова, можно лишь на уровне надежности 80 %.

Сразу заметим, что при использовании критерия Колмогорова – Смирнова для отклонения нулевой гипотезы и признания с надежностью 95 % возможности распространения выводов исследования на всю генеральную совокупность различие между выборками должно бы было быть более заметным, а $D_{\text{выч}}$ равняться как минимум 0,385, а не 0,32, как в нашем примере. Либо же объемы каждой из выборок следовало взять примерно в полтора раза больше, чем в рассмотренном эксперименте. Этот результат соответствует известному теоретическому факту, что эффективность критерия Колмогорова – Смирнова в полтора раза ниже эффективности критерия Стьюдента.

В заключение заметим, что непараметрические методы рекомендуются к применению тогда, когда параметрические методы слишком чувствительны к отклонениям от сделанных допущений или удовлетворение этим допущениям с помощью соответствующих преобразований или с помощью устранения выбросов представляет значительные трудности.

Библиографический список

1. Майер, Р.А. Теория и практика статистического анализа в психолого-педагогических и социологических исследованиях / Р.А. Майер, Н.Р. Колмакова, А.В. Ванюрин. – Красноярск: РИО КГПУ, 2005. – 350 с.
2. Новиков, Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях / Д.А. Новиков. – М.: МЗ-Пресс, 2004. – 66 с.

К ПРОБЛЕМЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОРТФОЛИО СТУДЕНТА

Высшее профессиональное образование – важнейший социально-государственный институт, выполняющий функцию подготовки молодого поколения к решению в будущем профессиональных задач в определенной области деятельности, предполагающий достаточно высокий уровень сформированности различных умений и навыков, а также способности непрерывно их совершенствовать.

Анализ общих тенденций развития сферы образования на международном, общероссийском и региональном уровнях подчеркивает необходимость обновления профессионально-педагогической подготовки учителя в современной социокультурной ситуации – профессионала в своей области, мобильной личности, устойчивой в динамическом развитии и самореализации. Качество образования и уровень сформированности его профессиональной компетентности являются социальными критериями состояния и результативности процесса образования.

Изменение авторитарной устаревшей учебно-дисциплинарной модели образования на гуманистическую лично ориентированную повлекло за собой изменения процесса обучения в высшей педагогической школе. Последнее десятилетие государство повысило требования к совершенствованию системы, характера, содержания и методов образования, особенно в подготовке будущих учителей. В настоящее время российскому обществу требуется учитель, не только имеющий функциональную готовность к профессиональной педагогической деятельности, но и сформированный как творческая личность, способная выявить и создать условия для творческой самореализации подрастающего поколения.

Перед педагогическими учебными заведениями стоит задача значительного улучшения методологической, психолого-педагогической и методической подготовки учителей, вооружения их наиболее современными и эффективными приемами, формами и методами воспитательной деятельности в ученическом коллективе, классного руководства, повышения уровня практической подготовки будущего учителя.

Анализ теории и практики зарубежного и отечественного образования позволяет предположить, что эффективным инструментом, позволяющим студенту проводить рефлексию и самооценку теоретической и практической деятельности, степени профессиональной готовности может служить профессиональное портфолио студента.

Портфолио является технологией аутентичного оценивания образовательной и профессиональной деятельности. Это индивидуальный, персонально подобранный пакет материалов, которые, с одной стороны, представляют образовательные результаты в продуктном виде, с другой – содержат информацию, которая характеризует способы анализа и планирования своей образовательной деятельности. Технология портфолио – это организация оценивания студентом успехов, образовательных трудностей, а также путей их преодоления.

Философия учебного портфолио предполагает:

- смещение акцента с того, что студент не знает и не умеет, на то, что он знает и умеет;
- интеграцию количественной и качественной оценок;
- перенос педагогического удара с оценки педагога на самооценку студента.

Основной смысл портфолио – «дать возможность каждому студенту показать все, на что он способен», создать «стимул роста».

При этом портфолио выполняет несколько функций:

- диагностическую (фиксирует изменения и рост знаний студента за определенный период времени);
- целеполагания (поддерживает учебные цели студента);
- содержательную (раскрывает весь спектр выполняемых студентом работ);
- развивающую (обеспечивает непрерывность процесса обучения от года к году);
- мотивационную (поощряет результаты деятельности студента и преподавателей);
- рейтинговую (позволяет определить количественные и качественные индивидуальные достижения студента).

В наиболее общем понимании учебное портфолио представляет собой форму и процесс организации (коллекция, отбор и анализ) образцов и продуктов учебно-познавательной деятельности обучаемого, а также соответствующих информационных материалов из внешних источников (от одноклассников, педагогов, кафедры и факультета, тестовых центров, общественных организаций и научных сообществ и др.), предназначенных для последующего их анализа, всесторонней количественной и качественной оценки уровня обученности данного студента и дальнейшей коррекции процесса обучения.

Традиционно портфолио студента складывается из трех разделов: «портфолио документов», «портфолио работ», «портфолио отзывов» [2].

В портфолио документов входят сертифицированные (документированные) индивидуальные образовательные достижения – документы об участии в олимпиадах, конкурсах и других мероприятиях (грамоты, дипломы, сертификаты, свидетельства, вкладыш в аттестат и т. д.). Это даст возможность как количественной, так и качественной оценки материалов портфолио.

Портфолио работ – это собрание творческих, исследовательских и проектных работ студента, описание основных форм и направлений его учебной и творческой активности. Портфолио работ оформляется в виде творческой книжки с приложением самих работ: текстов, бумажных или электронных документов, видеозаписей и т. д. Эта часть портфолио студента даст качественную оценку по заданным параметрам: полнота, разнообразие, убедительность материалов, ориентированность на выбранный профиль обучения, динамика учебной и творческой активности, направленность интересов.

Портфолио отзывов – это характеристики отношения студента к различным видам деятельности, представленные преподавателями, учителями и др., а также письменный анализ отношения самого студента к своей деятельности и ее результатам (тексты заключений, рецензий, отзывы, резюме, рекомендательные письма и прочее). Эта часть портфолио дает возможность включить механизмы

самооценки студента, что повышает степень осознанности процессов, связанных с обучением и выбором профильного направления.

Портфолио включает в себя:

1. Титульный лист (профиль портфолио – рабочее или оценочное; коммуникационное или презентационное, учебное, научное, методическое, тематическое и др.), ФИО студента, название предмета (дисциплины), период создания, ФИО научного руководителя).
2. Работы студента:
 - учебно-методические на 1–2 этапе становления профессиональной компетентности (1–2 курс), выполненные в рамках программы и дополнительно; на 3 и 4 этапах становления профессиональной компетентности (3–4 курс – бакалавриат, 5–6 курсы – специалист и магистратура) выполненные аналогично. Например, проектирование прикладных электронных образовательных проектов (ЭОП) (как индивидуальных, так и групповых): моно- и полиформных тестов, средств наглядности, справочников, разработка учебных слайд-фильмов, выполнение графических работ: электронные блок-схемы, структурно-логические схемы, таблицы, зарисовки и т. п.;
 - научные: обязательные (курсовые проекты, дипломное сочинение и магистерская работа (тексты работ с приложениями) и дополнительные. Например, участие и победа в вузовских, республиканских и международных конкурсах научных работ; выступление / презентация на научных / практических (студентов; аспирантов и магистрантов; молодых ученых) конференциях и семинарах (факультетских, вузовских, межвузовских, областных, республиканских, региональных, международных); публикации научных работ (тезисов, материалов, статей, трудов вузовских, республиканских, международных изданий, методических руководств для лабораторных работ по информатике); руководство / работа в качестве исполнителя по НИРС, работа в качестве исполнителя по НИР или во временном творческом коллективе; разработка программного обеспечения для системы общего и среднего образования по линии Министерства образования;
 - работа, выполненная по заданию кафедры, факультета, университета. В качестве примера можно привести участие в подготовке оригинал-макета сборника статей, набор и верстку сборника материалов конференции, разработку электронной визуальной поддержки расширенного заседания ученого совета, создание слайд-фильма для круглого стола;
 - наиболее значимая (удачная и / или любимая) работа (по мнению студента и преподавателя).
3. Стронные оценки:
 - отзывы научного руководителя и других педагогов (на курсовое и дипломное сочинение, индивидуальный образовательный проект, конкурсную работу);
 - заметки педагога в ходе выполнения группового образовательного проекта;
 - отзывы одноклассников на индивидуальные образовательные проекты и проекты, выполненные в малых группах;
 - рецензии (на конкурсную работу, дипломный проект, магистерскую работу);
 - характеристика куратора, научного руководителя, руководителя педагогической практики, деканата;

- апробация и применение разработок в учебных заведениях;
- рекомендация ГЭК к внедрению результатов дипломного проекта и магистерской работы в учебный процесс факультета;
- акты о внедрении разработок в учебный процесс школ и вузов;
- рекомендации научного руководителя, кафедры и факультета к участию в конференциях студентов, магистрантов, аспирантов и молодых ученых;
- рекомендация к участию в конкурсе проектов для студентов, аспирантов и магистрантов;
- членство в ассоциациях и других общественных научных организациях;
- рекомендация кафедры и ученого совета факультета для поступления в магистратуру / аспирантуру;
- поощрения (примером могут служить поощрения по итогам конференции студентов, магистрантов и аспирантов за лучшие доклады: а) рекомендации к публикации в сборнике материалов конференции; б) премии; в) благодарности деканата; г) благодарность заведующего кафедрой), грамоты и дипломы (почетная грамота или диплом за лучшее выступление с докладом на конференции), гранты, премии факультета, вуза, республики, награды фондов (правительственных, общественных организаций)).

4. Самоанализ, самооценка.

Е.Н. Балыкина выделяет из многообразия сущностных характеристик портфолио три:

- 1) основной смысл учебного портфолио – показать все, на что студент способен, продемонстрировать его наиболее сильные стороны, максимально раскрыть творческий потенциал; автору особенно близка педагогическая философия этой формы оценки, которая состоит в смещении акцента с того, что студент не знает и не умеет, к тому, что он знает и умеет по данной теме, данному предмету лучше всего, в интеграции качественной оценки и, наконец, в переносе педагогического удара с оценки обучения на самооценку;
- 2) привитие навыков анализа деятельности, самоорганизации, самоконтроля, самооценки, а также позитивному отношению к сторонней критике своей деятельности;
- 3) самосознание и самоощущение своих результатов и понимание их динамики [1].

Портфолио формируется по выбору студентом метода оценивания (традиционный или метод «портфолио») при подаче научно-исследовательской работы на вузовские и республиканские конкурсы студенческих работ; при формировании коллектива-соискателя гранта Министерства образования (МО); при обосновании заявки на научно-исследовательскую работу студентов (НИРС), вузовскую и / или республиканскую; будущему работодателю при распределении на работу; при поступлении в магистратуру или аспирантуру; при формировании пакета документов на разработку программного обеспечения для системы общего и среднего образования.

По мнению А.П. Лесняк, портфолио студента-практиканта (составляется во время прохождения педагогических практик) может стать эффективной профес-

сионально-предметной источниковой базой для проведения мониторинга/само-мониторинга уровня развития педагогических компетенций:

- 1) нулевой уровень: студент не владеет педагогическими компетенциями, пытается интуитивно осуществлять профессиональные действия;
- 2) репродуктивный уровень: студент сознательно стремится применять знания на практике, допускает ошибки и недочеты, свидетельствующие об отсутствии системности и гибкости мышления, действует на основе примеров и образцов;
- 3) продуктивный уровень: студент проявляет самостоятельность в выборе и осуществлении профессиональных действий на основе теоретических знаний и практических образцов, в целом успешно справляется с основными профессиональными действиями;
- 4) творческий уровень: студент стремится осуществлять профессиональную деятельность на основе собственных моделей, может научно обосновать свои действия, демонстрирует свободное владение педагогическими компетенциями [3].

С тем чтобы наиболее эффективно способствовать развитию компетентностей студентов, преподаватели должны тщательно, теоретически обоснованно выделить критерии оценки портфолио и представить их еще до начала работы.

Преподаватели предпочитают модель портфолио потому, что она обеспечивает высокий уровень документированности процесса обучения и развития. Портфолио позволяет проводить оценку всего образовательного процесса студентов, поскольку пополняется периодически в течение всего времени обучения. Изменив или заменив конкретные задания, результаты которых предполагается хранить в портфолио, можно подстроить эту созидательную форму оценки под потребности конкретного курса; в этом случае метод портфолио позволит сконцентрировать внимание учащихся на результатах обучения. Более того, метод портфолио позволяет удостовериться, что выбранная учебная стратегия ведет к поставленным целям.

Применяя метод портфолио, нужно учитывать следующие его преимущества и недостатки [4]. Преимущества метода «портфолио»:

- позволяет преподавателю индивидуально подходить к каждому студенту; каждый учащийся обладает своими уникальными характеристиками, потребностями и сильными сторонами;
- предоставляет основу для последующего анализа и планирования. Изучая стиль обучения отдельного студента, можно выделить его сильные и слабые стороны, а также обнаружить препятствия к личному успеху;
- служит средством коммуникации, предоставляя поле информационного обмена для всех людей, прямо или косвенно вовлеченных в работу над ним;
- позволяет учащимся стать активными участниками процесса оценки; они могут честно представить себе свои текущие знания и определить цели, которых хотят достигнуть в дальнейшем обучении;
- расширяет возможности традиционных методов оценки, позволяя оценить более сложные и важные аспекты обучения;
- охватывает широкий спектр знания и информации из многих разных источников.

Недостатки метода «портфолио»:

- может быть сочтен менее надежным и менее эффективным, нежели традиционные методы количественной оценки, например балльная оценка контрольных работ;
- структурирование и оценка материалов портфолио может оказаться весьма времеемкой, особенно если этот метод сочетается с традиционной оценкой;
- формирование собственных критериев оценки может показаться сложным или поначалу непривычным;
- если цели курса и критерии оценки не определены достаточно четко, портфолио может стать всего лишь беспорядочным собранием работ студента, не отражающим динамики его развития и всей полноты учебных достижений;
- как и всякую качественную информацию, материалы портфолио может быть сложно анализировать и обобщать, дабы выделить тенденции развития студента.

Являясь способом фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений студента в определенный период его обучения, портфолио выступает важным элементом практико-ориентированного подхода к образованию. Этот своеобразный отчет по процессу обучения позволяет увидеть картину конкретных образовательных результатов, обеспечить отслеживание индивидуального прогресса студента в широком образовательном контексте, продемонстрировать его способности практически применять приобретённые знания и умения. Портфолио делает самооценку неотъемлемой частью учебного процесса участников курса. Учебные портфолио позволяют судить об идеях студента, его интересах, мотивации, знаниях, навыках и продвижении в учебе.

Библиографический список

1. Балыкина, Е.Н. Оценочное электронное портфолио студента по предмету / Е.Н. Балыкина // <http://www.school.holm.ru/studyabroad>
2. Ворошилова, Н.Н. Создание портфолио ученика с помощью программы Microsoft PowerPoint – программа курса по выбору для предпрофильной подготовки / Н.Н. Ворошилова // : <http://www.teacher.fio.ru/>
3. Лесняк, А.П. Методический портфолио студента-практиканта педагогического колледжа как средство становления и развития профессиональных компетенций / А.П. Лесняк // : <http://www.altairegion.ru/biz/rcms>
4. Мультимедиа в образовании: специальный учебный курс / Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании // <http://www.osi.ru/>

ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Исследование феномена «культура» позволяет сделать вывод, что одним из способов формирования культуры человека является образование. Образование есть культура, ибо быть образованным – значит быть культурным. Обучаясь и совершенствуясь в течение жизни, человек повышает свой культурный уровень. Как отмечается в «Концепции модернизации российского образования на период 2010 года», профессиональное образование еще не способно в должной мере решить проблему «кадрового голода», обусловленного новыми требованиями к уровню квалификации работников [Цит. по: Федорова 2003 : 63]. Повышение профессионального и культурного уровня будущих учителей признается важнейшим приоритетом государственной образовательной политики.

Делая первые шаги в учительской профессии, молодой педагог сталкивается с большими трудностями. Не имея ценностных установок на самореализацию в профессии, он легко встает на путь приспособления к профессии, формализации отношения к ней и в конечном счете формализации отношения к своим подопечным [Там же : 66]. Все это говорит о необходимости иного подхода к подготовке специалистов.

Сущность гуманистической парадигмы обновления профессионально-педагогического образования определяется самой природой педагогической деятельности, в центре которой находится личность воспитанника как высшая ценность. В первую очередь необходимо обратить внимание на тот факт, что каждый индивид познает мир, опосредуя этот процесс личностными характеристиками, системой ценностей, поведением. Именно на это своеобразие личностных характеристик и должно ориентироваться обучение, обращенное на определенные черты социального опыта. Такой подход приближает нас к пониманию педагогической сущности культуры и важен для её осмысления.

Безусловно, УЧИТЕЛЬ вырастает из всей толщи культурной жизни общества, ее духовного производства и бытия. В особенности – учитель-гуманитарий: историк, литератор, лингвист, учитель русского и иностранного языка, рисования, музыки... Главными ориентирами в их работе является отношение к таким фундаментальным ценностям, как истина, красота, добро.

Становление педагога как профессионала и субъекта продуктивной деятельности есть процесс приближения к идеалам культуры [Федорова 2003 : 67]. В этом смысле огромное значение приобретают профессионализм, мастерство, широкий профиль деятельности. Генри Форд говорил, что если захочет погубить конкурентов, то даст им побольше узких специалистов, ведь узкий специалист не способен творчески мыслить. Человек, лишенный широкого взгляда, соприкасающегося с идеей общекультурного кругозора, лишен методологической гибкости и зрелости, позволяющих одолевать неизбежные тупики мысли

[Князева 1990 : 32–33]. Особенность труда учителя заключается в том, что объектом и продуктом его является самый «уникальный по своей ценности материал» – человек, и не просто физическая сущность его, а его внутренний мир, его духовность.

Так к какой же системе отсчета следует отнести педагогическую культуру? Рассмотрим феномен педагогической культуры. Ведь сколько существуют на земле люди, столько старшие учат младших, передавая накопленный опыт и знания. Менялись эпохи и формации, но вместе с тем – в главном осталось все по-прежнему – это процесс передачи социального опыта, остановить который можно только уничтожив человечество. При всем многообразии вариантов этого процесса, всегда был и будет тот, **кто** учит, был и будет тот, **кого** учат; была и будет та **сумма знаний и умений**, которую передают; был и будет **специфический процесс**, в ходе которого эта сумма знаний и умений передается; были и будут **социальные институты**, посредством которых осуществляется эта передача; наконец, всегда были и будут **результаты** подобной деятельности, необходимые обществу [Бенин 1997 : 12]. Изучая предложенную схему, следует отметить, что тот, кто учит, рассматривается как субъект педагогического воздействия, тот кого учат – как объект, сумма знаний и умений – это содержание педагогического процесса, передача знаний определяется как механизм данного воздействия, социальные институты представляют собой систему, а результаты педагогической деятельности обозначаются как ее цель. Тем самым педагогическая культура представляет собой интегративную характеристику педагогического процесса в единстве его объекта, субъекта, содержания, механизма, системы и целей [Там же : 12].

Педагогическая культура трактуется рядом авторов как интегральное качество личности учителя, проектирующее его общую культуру в сферу профессии. В это понятие вкладываются синтез высокого профессионализма и внутренних свойств педагога, владение методикой преподавания и наличие культурно-творческих способностей, развитое педагогическое мышление и сознание, творческий потенциал.

В определении В.Л. Бенина педагогическая культура представляет собой интегративную характеристику педагогического процесса, включающую единство непосредственной деятельности людей по передаче накопленного социального опыта и результаты этой деятельности, закрепленные в виде знаний, умений, навыков и специфических институтов такой передачи от одного поколения к другому [Бенин 1996 : 277]. Таким образом, автор предлагает считать системообразующим элементом педагогической культуры педагогическую деятельность.

В свою очередь, педагогическая деятельность относится к проективным видам деятельности. Особенностью педагогической деятельности является то, что ее результат – человеческая личность, а непосредственно педагогической деятельности предшествует этап проектирования личности, который оформляется в виде педагогических и философских идей, теорий, в содержании воспитательных традиций, норм морали, закрепленных в поэтическом и ритуально-бытовом виде. Сравнивая педагогическую деятельность с другими видами деятельности, следует отметить, что в любой деятельности человек выступает субъектом, т. е. его активной стороной, а окружающий мир – объектом – пассивной сторо-

ной; в то время как в педагогической деятельности личность является и объектом, и субъектом, так как он сам разрабатывает модели воспитания, внедряет их, модифицирует, изменяя и совершенствуя свою природу [Видт 1999 : 11]. Подобное «проектирование-созидание самого себя» и воплощение неких моделей в педагогическую практику есть педагогическая деятельность, а содержание этой деятельности, ее формы, идеалы-образцы Я-личности – педагогическая культура.

Рассматривая педагогическую культуру в контексте педагогической деятельности учителя, правомерно определить и такое понятие, как «культура педагогической деятельности», фиксирующее систему инвариантных педагогических умений по оптимальной организации педагогического взаимодействия в ходе управления целостным учебно-воспитательным процессом.

Таким образом, педагогическая культура – это интегральная характеристика личности, соединяющая в себе гуманистические ценности, определяющие личностную направленность и смыслополагание состава педагогической деятельности? инвариантные педагогические умения, отражающие стиль педагогической деятельности и способствующие переводу ее на высокий, индивидуально-творческий уровень, раскрывающий индивидуальную концепцию выбора технологического оснащения педагогической деятельности и способа ее творческого воплощения.

В современных социокультурных условиях все более заметно заявляет о себе тенденция к объединению усилий исследователей в анализе педагогической культуры, к совпадению точек зрения разных авторов и авторских школ в объяснении ее сущности, содержания и критериев культурологии. Гуманистическая парадигма образования выводит процесс исследования профессионально-педагогической культуры на личностный уровень.

Исследуя педагогическую культуру, необходимо отметить, что педагогу в процессе педагогической деятельности нередко приходится размышлять над сущностью воспитательного воздействия и постоянно корректировать свои методы в интересах развития личности ученика. Характеризуя учительский труд, героиня американской писательницы Б. Кауфман, молодая учительница, приходит к убеждению, что в педагогической работе с подростками необходимо не столько «привносить», т. е. объяснять, учить, информировать, сколько «извлекать» – стимулировать учащихся к творческому самовыражению.

Основополагающими подходами в организации педагогического процесса как элемента концепции воспитания Т.А. Стефановская определяет целый ряд подходов. Личностно-деятельностный подход, обеспечивающий активизацию процессов саморазвития, самообразования, самовоспитания, предполагает максимальную обращенность к внутреннему миру личности. Культурологический подход предполагает приобщение субъектов к общественной культуре, культуре России, самореализацию в культуре. Амбивалентный подход – рассмотрение педагогического явления через «дуальную оппозицию», т. е. двусторонне, с двух противоположных сторон. Этот подход рождается из единства противоположностей: «коллектив» и «индивидуальность», «хаос» и «порядок», «свобода» и «ответственность», «дифференциация» и «интеграция». Возрастной подход учитывает физиологические, психические и социальные особенности развития личности с

конкретными возрастными нормами. Индивидуальный подход предусматривает гибкое использование педагогом различных форм, методов и средств воспитания с целью достижения оптимальных результатов в образовании, развитии, формировании каждой отдельной личности [Стефановская 2006 : 62]. Безусловно, наибольший интерес в свете решения проблем развития педагогической культуры будущего учителя для нас в нашем исследовании представляет культурологический подход. Культурологический подход к воспитанию и обучению обеспечивает каждому молодому человеку психологические условия для жизни в мировом сообществе, формирует способность к жизнедеятельности на данном уровне достижений культуры, предотвращает выход личности за пределы реальной культуры. Культурологический подход предполагает применение разнообразных воспитательных средств, воспитательных методик и методических форм работы, что дает возможность достичь цели воспитания и придать воспитанию и образованию целенаправленный характер.

В структуре категории «педагогическая культура» исследователи выделяют две части: культуру обучения и культуру воспитания. Мы считаем, что в основу характеристики педагогической культуры как совокупности приемов и способов в неразрывном учебно-воспитательном процессе должна быть положена идея целостности педагогического процесса.

Если рассматривать культуру как универсальную технологию человеческой деятельности [Маркарян 1985 : 259–260], то образование оказывается одним из выдающихся феноменов культуры, представляя технологию воспитания и обучения, одновременно отражающую и определяющую жизнь всего общества.

Вышеизложенные положения позволяют выделить следующие компоненты педагогической культуры: когнитивный, мотивационно-ценностный, операционно-деятельностный, индивидуально-творческий. Выделенные структурные компоненты в своем взаимодействии составляют систему педагогической культуры. Эти компоненты определяют основные направления развития личности. По представлению Г.М. Коджаспировой, можно выделить подкомпоненты, которые, в свою очередь, характеризуют личность как профессионально-пригодную: педагогическая направленность, совокупность профессионально значимых личных качеств и способностей, широкий кругозор учителя, педагогическая эрудиция и профессиональная компетентность.

Педагогическая культура учителя, как отмечалось выше, особенно актуализируется в наше время ситуацией инновационного бума, требующего осмысленного и корректного подхода, умения определить, отобрать и принять самое существенное, эффективное, а также собственного профессионально-творческого «почерка», своих инновационных находок. В настоящее время общей тенденцией развития культуры является ориентация людей на творческие виды деятельности. В связи с этим педагогическую культуру следует рассматривать как способ творческого освоения педагогической деятельности в целом и в условиях развивающего обучения в частности. Здесь играют свою роль и преемственность, и традиции, и креативные механизмы, способствующие овладению учителем опытом творческой педагогической деятельности.

В современном обществе имеют право на существование два вида педагогической культуры: социальная и индивидуальная. Социальная педагогическая

культура отражает состояние культуры педагогической деятельности в обществе. Индивидуальная педагогическая культура всегда производна от опыта субъекта и определяется его спецификой. В связи с этим можно рассматривать особенности традиционной, классической, постмодернистской или иной культуры. Вместе с тем каждый индивидуальный носитель образовательного опыта способен стать творцом инновационных культурных форм, отражающих степень развития его внутреннего мира. В рассмотрении В.С. Мерлина индивидуальная культура – сторона мира личности, которая является функцией самосознания личности.

З.К. Метерукова предлагает рассматривать педагогическую культуру как синтез нравственно-духовного и высокого профессионализма, включающего глубокое знание преподаваемого предмета, методики его преподавания, глубокие психолого-педагогические знания и педагогические умения, культуру слова, развитого педагогического мышления в целом и педагогического мышления, педагогических способностей и педагогического творчества, методологической и диагностической культуры, фундаментальных человековедческих и культурологических знаний и культуры самосовершенствования, потребности и готовности к профессиональному информационному взаимодействию, создающему развивающее поле, потребности, способности, готовности к общению с учащимися и способности испытывать чувство удовлетворения от процесса общения с ними [Метерукова 1999 : 21].

Рассматривая педагогическую культуру как феномен современного образования, следует заострить внимание на том, что как любое явление в педагогике она обладает рядом функций. Функции педагогической культуры не существуют как рядоположенные. Они активно взаимодействуют, изменяются и, соответственно, нет более ошибочного представления о культуре, чем представление о ней как о статичной и неизменной. Специфика функций педагогической культуры заключается, по мнению Бенина В.Л., в возможности рассматривать ее в двух аспектах.

1. Педагогическая культура определяет новые характеристики развития личности.
2. Ведет к совершенствованию форм и методов как профессиональной, так и народной педагогической деятельности, вырабатывает оптимальный механизм трансляции социального опыта [Бенин 1997 : 34].

Эти аспекты неразрывно связаны, они дополняют и обуславливают друг друга. С одной стороны, без форм и методов трансляции социального опыта невозможно формирование личности. С другой – формируясь, усваивая социальный опыт, личность наследует и формы, и методы его дальнейшей трансляции.

В понятии «педагогическая культура» также находит свое отражение качественная специфика специалиста: организационная культура, культура общения, самообразования, проектировочная, культура нравственности, педагогической политики.

Изучение и анализ названных видов педагогической культуры поможет понять структуру культуры будущего педагога. Связывая педагогическую культуру непосредственно с деятельностью педагога, мы понимаем, что, занимаясь организацией учебного процесса, постоянно осуществляя его проектирование, на-

ходясь в непрерывном поиске новых методов и форм, педагог вступает в сферу расширенного функционирования. Таким образом, организационная культура и культура самообразования могут рассматриваться как дополнительные функции педагогической культуры, обеспечивающие ее полноценное существование.

Рассуждения о феномене педагогической культуры позволяют сделать следующие выводы:

- во-первых, педагогическая культура – это специализированная область культуры, обеспечивающая трансляцию накопленного в обществе социально-значимого опыта, которая представляет собой синтез высокого профессионализма, внутренних свойств педагога, владение методикой преподавания и наличие культурно-творческих способностей;
- во-вторых, педагогическая культура – интегральное качество личности учителя, проектирующее его общую культуру в сферу профессии;
- в-третьих, основным системообразующим элементом педагогической культуры выступает педагогическая деятельность как всего общества, так и составляющих его социальных, профессиональных и демографических групп, а также отдельных людей.

Библиографический список

1. Бенин, В.Л. Педагогическая культура. Философско-социологический анализ / В.Л. Бенин. – Уфа, 1997. – 119 с.
2. Бенин, В.Л. Сущность понятия «педагогическая культура» / В.Л. Бенин // Понятийный аппарат педагогики. – Екатеринбург, 1996. – 277 с.
3. Видт, И.Е. Введение в педагогическую культурологию / И.Е. Видт – Тюмень: Изд. тюменского гос. ун-та, 1999. – 100 с.
4. Князева, М.Л. Ключ к самосозиданию / М.Л. Князева. – М.: Молодая гвардия, 1990. – 253 с.
5. Маркарян, Э.С. Теория культуры и современная наука: логико-методологический анализ / М.Л. Маркарян. – М.: Мысль, 1983. – 284 с.
6. Метерукова, З.К. Педагогическая культура и педагогический идеал / З.К. Метерукова. – Майкоп, 1999. – 157 с.
7. Стефановская, Т.А. Классный руководитель. Функции и основные направления деятельности / Т.А. Стефановская. – М.: АCADEMIA, 2006. – 190 с.
8. Федорова С.Н. Профессиональная культура педагога / С.Н. Федорова // Педагогика. – 2003. – № 3.

НРАВСТВЕННАЯ ОСНОВА ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ ПЕДАГО- ГИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ ВОСТОЧНОЙ СИБИРИ

В педагогических учебных заведениях Восточной Сибири дореволюционной России, готовивших будущих учителей начальной школы, воспитательной работе всегда уделяли большое внимание. Но воспитательная работа в основном концентрировалась на нравственном и религиозном воспитании, хотя другие направления воспитательной деятельности педагогического персонала также имели место, например, патриотическое, физическое, эстетическое воспитание и др.

Согласно определенным положениям и распоряжениям учащиеся, например учительских семинарий, в воспитательном отношении поручались трем наставникам – наставнику-наблюдателю, классному наставнику и дежурному наставнику. Общее руководство воспитательной деятельностью наставников и других служащих осуществлял директор. За проступки на семинаристов, согласно определенным правилам, налагались различные взыскания.

Взыскания имели конечной целью нравственное исправление воспитанника, однако считалось нерационально смотреть на наказания как на основу, на одно из сильнейших средств нравственного воспитания. Часто повторяющиеся проступки учеников, а следовательно, и взыскания, рассматривались как вернейший знак того, что преподаватель недостаточно бдителен, энергичен и опытен. Воспитательная бдительность наставника, как считалось, находится в обратном отношении к числу взысканий. Вообще, основным средством нравственного воспитания принимали такую нравственно-гигиеническую обстановку в семинарии, при которой возможно большее число проступков было бы предупреждено. При такой обстановке низшие степени взысканий имели целью главным образом приучение воспитанника к исполнению правил, предупреждающих в будущем серьезные проступки, высшие меры взыскания предназначались нравственно больным для исправления их нравственных качеств. Назначение взысканий зависело от педагогических соображений директора и наставников.

Воспитанник подвергался взысканию только в том случае, если его вина была определена без сомнения, но для признания кого-либо виновным нельзя было вынуждать наказаниями или угрозами собственное признание обвиняемого.

Взыскание считалось следствием проступка и соответствовало свойствам самого проступка. Так, леность наказывалась принудительной работой, излишняя болтливость или неуживчивость – удалением от товарищей, высокомерие – порицанием, ложь – недоверием, необузданность, грубое непокорство – заключением в карцер, лишением стипендии или удалением из учебного заведения.

Род взыскания и его размеры должны были в точности соответствовать мере вины, поэтому старались предварительно расписывать все обстоятельства совершения проступка, причины и побуждения к его совершению и весь вред, причи-

ненный самому виновному, его родителям, товарищам, учебному заведению. При чем обстоятельствами, уменьшающими вину, служили: отсутствие умысла, легкомыслие и непонимание важности проступка, впечатлительность и живость характера, совершение проступка впервые, добровольное в нем признание, чистосердечное в нем раскаяние и маловажность причиненного им вреда. Наоборот, обстоятельствами, увеличивающими вину, служили: дурной умысел, испорченность воли, обдуманное и сознательное нарушение правил, установленных для воспитанников семинарии, повторение проступка, заpirationство в его совершении, отсутствие раскаяния и значительность вредных последствий от проступка.

При назначении взысканий строго принимались во внимание возраст ученика, степень развития и другие его индивидуальные свойства, а также прежнее поведение и успехи в науках.

Никакое нарушение правил, установленных для учеников, не должно было быть оставлено без соответствующего замечания, внушения, увещания или даже взыскания, но при назначении взысканий всякий раз строго взвешивалось, какое действие произведет то или другое из них на заслужившего взыскание и послужит ли именно оно к его исправлению, и лишь то взыскание назначалось, которое могло, по мнению педагогического совета, действительно послужить к исправлению. Взыскания назначались в строгой последовательности.

В случае совершения какого-либо проступка, не совместимого с честью семинарии или особенно вредного, и очевидного сокрытия целым классом виновного в таком проступке, несмотря на предварительные увещания даже самого директора учебного заведения, целый класс подвергался взысканию по решению директора или по постановлению педагогического совета.

Исполнение наказания, даже самого строгого, было чуждо всякой насмешки над виновным, гнева или презрения к нему, не было местию и не лишало виновного надежды на исправление и возвращение к себе доброго мнения и доверия своих наставников. Точно так же было несовместимым с характером взыскания и слепое исполнение буквы закона, соединенное с безрассудным отношением к провинившемуся [1].

Основными мерами взыскания были следующие:

1) порицание, выговор без дальнейших последствий, выговор с предварением дальнейших последствий;

2) выговор преподавателя наедине, выговор перед классом, выговор с предварением дальнейших взысканий; стояние воспитанника на месте отдельно от воспитанников или при них более или менее продолжительное время; сообщение о проступке классному наставнику, что влекло или выговор наставника, или внесение в штрафной журнал; оставление в семинарии не более как на один час по окончании уроков; за неоднократное нарушение в виде невыученных уроков ученики оставались на более продолжительное время после уроков и даже в течение нескольких дней; в случае продолжающейся лености воспитанник приглашался в семинарию по выходным дням и в праздники.

В случае безуспешности мер, принимавшихся ранее, полагалось:

– выговор директора наедине;

– выговор перед классом со внесением в штрафной журнал;

- выговор, несущий за собой понижение отметки по поведению;
- удаление из семинарии.

За коллективные проступки следовали другие наказания:

- выговор директора с внесением в штрафной журнал;
- выговор от лица педагогического совета с уменьшением отметки за поведение;
- выговор от имени педагогического совета с немедленным лишением виновных стипендий и удалением из семинарии [2].

Следует признать, что прибегать к мерам взыскания в семинариях приходилось нечасто [3].

В целом, начальство педагогических учебных заведений обращало особое внимание на то, чтобы развить в учащих чувство религиозности, аккуратного исполнения своих обязанностей и уважения к постановлениям начальства. Религиозное воспитание находилось под особым наблюдением законоучителей, которым содействовали директора и почти все члены педагогических советов. Приучение воспитанников к отправлению церковных обязанностей при богослужениях имело широкое применение в педагогических учебных заведениях региона.

Так как каждый из воспитанников должен был получить учительское место, то учащемуся надлежало быть готовым к такой самостоятельности, какую он будет иметь, живя где-нибудь в селении. С этой целью начальство институтов и семинарий старалось наполнить по возможности почти все время воспитанников деятельностью столь разнообразной, насколько позволяли средства учебных заведений.

При этом старались показать воспитанникам, что в жизни человека не бывает такого времени, когда он не мог бы найти себе подходящей деятельности. Прежде всего, каждый воспитанник обязан был заботиться о собственной опрятности. Каждый из них проводил чистку своих вещей, комнат, столовой в приготовлении к завтраку, обеду и т. д., в доставлении кушаний на стол, уборке со столов и из столовой посуды в течение всего дня, наблюдал кругом за чистотой и порядком. Всё, что можно было сделать в учебном корпусе без ущерба учению, делалось самими воспитанниками в основном вместе с директором, а также с другими наставниками. Иногда участвуя лично в хозяйственных отправлениях, директор, во-первых, хотел этим показать воспитанникам, что никакая работа в домашнем хозяйстве не унижительно для человека, в каком бы положении он ни был, во-вторых, чтобы во время пребывания в учебном заведении воспитанники привыкли не относиться равнодушно к его обстановке, а приводили бы ее в возможно лучшее состояние в свободное от других занятий время своими руками и к тому же впоследствии приучали к этому детей, которых им придется обучать в начальных училищах.

Второй важной причиной привлечения воспитанников к деятельному участию во всех сторонах жизни педагогической школы служило стремление занять их легкой работой после серьезной классной работы и тем отвлечь от мечтаний и вожделений, свойственных той среде, из которой они происходят. С этой же целью и сверх того, чтобы при переходе из стен учебного заведения в какое-нибудь захолустье воспитанники имели возможность находить развлечение в соб-

ственных силах, обучались рисованию и музыке настолько, чтобы в занятиях этими искусствами видели удовольствие. Каждому воспитаннику оказывалось доверие как взрослому человеку, уже сознающему свои обязанности. Нарушение вело за собой лишение доверия, а следовательно, и свободы, которой пользовались прочие воспитанники и которую высоко ценили, поэтому дорожили оказываемым им доверием. Нужды прибегать к другим мерам взыскания, кроме лишения доверия, как правило, не было. Оставления без какого-либо блюда, заключения в карцер и других взысканий совершенно не требовалось. Умение вести себя налагало на воспитанника обязанности оставаться в стенах школы в праздники до той поры, пока он не отучится от дурного обращения, которое он мог заимствовать только на улице.

Если в течение недели воспитанник не показал успехов по какому-либо предмету, то он оставался в праздник в стенах учебного заведения до того времени, пока преподаватель по этому предмету не признает его знания пополненными.

Дисциплинарные меры взыскания, которые употреблялись в случае совершения учащимися проступков, были следующие: простые замечания, внушения и указания наставников, директора, которые чаще всего имели место и вполне достигали целей нравственного воспитания; штрафные замечания наставников-наблюдателей и дежурных наставников, выговор наставника наедине и оставление в классе после уроков преимущественно за подсказывание на уроке, наконец, высшая мера взыскания – замечание от директора. Прочих высших мер взыскания: выговор директора наедине и перед классом, а также внушение и выговор в присутствии всего совета, в присутствии совета и всех учеников, а тем более удаление учащегося из учебного заведения за неодобрительное поведение не было. Средний балл всех учащихся по поведению, как правило, равнялся 5. Кроме общих воспитательных мер директора использовали ещё и особые воспитательные меры. Для этого наставники изучали привычки и наклонности воспитанников и видели всю их домашнюю жизнь. Например, в Красноярской семинарии, где начальству необходимо было следить за домашней жизнью воспитанников вне стен семинарии, институт наставников представлялся делом большой необходимости. Эта семинария имела 5 наставников, считая директора. Наставники-наблюдатели руководствовались соответствующими инструкциями, составленными директором, одобренными педагогическим советом и утвержденными генерал-губернатором Восточной Сибири. Кроме наставников-наблюдателей, имевших в своем ведении отдельных воспитанников, в Красноярской учительской семинарии были классные наставники, у которых в ведении целый класс; наставники-наблюдатели имели под своим руководством воспитанников разных классов, классные же наставники внимательно следили за поведением, прилежанием, вниманием и успехами учащихся своего класса, входили во взаимоотношения с наставниками-наблюдателями, вели кондуитные книги своего класса, наводили с помощью наставника-наблюдателя и директора справки о причинах неявки на уроки учащихся своего класса, принимали от преподавателей четвертные ведомости об успехах, а от наблюдателей-наставников получали воспитательные сведения и составляли четвертные отчеты, которые затем рассматривали на педагогическом совете, руководили при содействии всех наставников домашним чтением учеников и т. п.

Как в учительских институтах, так и в учительских семинариях постоянно имелось в виду, что только соединенные усилия всего педагогического персонала могут благотворно влиять на правильное развитие воспитанников. Директора старались частными беседами и обсуждением вопросов на заседаниях педагогического совета и на педагогических собраниях разъяснять все недоразумения преподавателей и направлять их силы к совокупной деятельности всех наставников, которые представляли бы одно стройное целое. К сожалению, в Красноярской семинарии со стороны одного из членов педагогического совета директор неоднократно встречал если не противодействие, то холодное, индифферентное отношение к делу, ограничивавшееся лишь формальным, точным исполнением преподавательских обязанностей. Окружным начальством были приняты меры к устранению сложившейся ситуации.

Директор Иркутской семинарии, наблюдая, чтобы воспитанники в отношениях между собой соблюдали вежливость и для приучения их к ней, старался давать им место среди своих гостей. По этому поводу директору приходилось слышать упреки в том, что молодые люди, поступая в учительскую семинарию из низших и беднейших слоев общества, вводятся им в такое общество, в каком они не были до поступления в семинарию и не будут по окончании в ней курса. Но директор разъяснял, что, вводя будущих учителей в лучшее общество, он знакомит их с лучшим, более разумным образом жизни, более разумными удовольствиями, какими может пользоваться образованный человек. В его квартире и среди его гостей они не видели ни пьянства, ни карточной игры и т. п., что должно было побудить будущего учителя к достижению подобной жизни, чистой одежде, квартире без кутежа, недостойных игр и т. п.

В Красноярской семинарии для того, чтобы разнообразить часы досуга воспитанников, доставить им полезные и приятные развлечения и производить по мере сил нравственное воздействие, директор при усердном содействии наставника русского языка и словесности помогал воспитанникам семинарии на праздниках устраивать спектакли, для чего завели маленькие комнатные декорации. Показывались коллекции картин волшебного фонаря, изредка устраивались чтения, опыты и т. п. Этим вечерам не придавалось официального характера, посещение их было не обязательным, но ученики обыкновенно собирались все, проводили вечера с видимым удовольствием. Эти вечера бывали чаще всего во вторую и третью четверти учебного года, на рождественских и пасхальных каникулах и по праздникам [4].

Таким образом, вышеизложенное показывает, что в дореволюционной педагогической школе Восточной Сибири нравственному воспитанию учащихся придавали большое значение. На это была направлена деятельность всех наставников, в число которых входил и директор учебного заведения.

Развитию чувства религиозности у учащихся, а также воспитанию аккуратного исполнения своих обязанностей и уважения к постановлениям начальствующих лиц отводили значимое место.

Считалось безнравственным праздное времяпровождение, поэтому руководители институтов и учительских семинарий старались наполнить почти все свободное время воспитанников полезной деятельностью и столь разнообразной, насколько позволяли средства учебных заведений.

Воспитанию чувства справедливости, честности, твердой воли, самокритике, самостоятельности придавали особо большое значение.

Система наказаний была направлена на нравственное исправление воспитанников, при этом считалось нерациональным смотреть на наказания как на основу нравственного воспитания. Часто повторяющиеся проступки учеников, а следовательно и взыскания, рассматривались как знак того, что преподаватель недостаточно бдителен, энергичен и опытен. Основным средством нравственного воспитания являлась положительная, а не отрицательная установка на деятельность, поступки учащихся, приучение воспитанника к исполнению правил, предупреждающих в будущем серьезные проступки, создание такой нравственно-гигиенической обстановки в учебном заведении, при которой дурное поведение в максимальной степени было бы предупреждено.

Архивные материалы

1. Государственный архив Иркутской области. – Фонд 63. Главный инспектор училищ Восточной Сибири. Оп. 1. Д. 7. Л. 261 – 262.
2. Там же. Л. 265–266.
3. Государственный архив Красноярского края. – Фонд 349. Красноярская учительская семинария. Дирекция народных училищ. – Оп. 1. Д. 3. Л. 11.
4. Там же. Л. 13–24.

КОНЦЕПЦИИ ВОСПИТАНИЯ: ПОВОРОТ ОТ ОДНОСТОРОННЕГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА РЕБЕНКА К РАЗВИТИЮ ЕГО САМОПОНИМАНИЯ

Кризис системы воспитания, угроза разрушения мира детства сегодня становятся очевидными. Мир детства сокращается и изменяется. С одной стороны, на него идет активное наступление «извне»: взрослые регламентируют и контролируют все сферы жизнедеятельности детей, жёстко закрепляют их время и пространство; с другой – он разрушается «изнутри»: в детскую культуру входят принципы и новшества утилитарного, технократического мира взрослых с идеологией потребления.

В целом данное явление, осознание ограниченности педагогических возможностей диктует необходимость поиска новых концептуальных идей в теории воспитания.

Одна из таких идей – идея понимания, направленная на «удержание» человека в бытии. Благодаря трудам Э. Гуссерля, М. Хайдеггера, Х.-Г. Гадамера, П. Рикера, придавшим онтологический статус пониманию, последнее стало рассматриваться как раскрывающее существо человека, способ его отношения к миру. В этом контексте понимание является формой бытия, которое сопряжено с экзистенциальным пластом жизни человека: верой, любовью, ненавистью, надеждой, унынием, жаждой свободы и страхом её, идеалами справедливости, красоты. Человек ищет опору своей жизни, нащупывает смысл познания, он открыт пониманию, что и должно стать основой воспитания.

Идеи понимания и самопонимания в педагогике создают условия для преодоления односторонности объективного знания, расширяют горизонт осознания педагога, поощряют его на разнообразные интерпретации, развивают интерес к внутренней, душевной работе детей.

В статье мы попытаемся эксплицировать место и значение развития самопонимания в различных концепциях воспитания, что позволит очертить предметную область воспитательных усилий.

Многочисленные концепции воспитания могут быть объединены в четыре группы:

- рациональное;
- органическое (романтизм);
- гуманистическое;
- антропологическое [Ломко 2003].

Рассмотрим их с точки зрения отношения к самопониманию.

Рациональное воспитание есть ремесло, техника, а человек – материал. Девиз: «Вверх, к идеалу». Планомерное применение определенных методов с опорой на знание материала через определенное время приводит к желаемому результату. В зависимости от целей можно выделить следующие модели (Н.В. Бордовская):

- реализм (обучение ремеслу, профессии);
- прагматизм (обучение решению реальных жизненных проблем);
- социетарная модель (выполнение социального заказа как высшей ценности);
- технократическая (реализация формулы «стимул – реакция – подкрепление»).

В рамках этой концепции ведущей является проблематика десакрализации, секуляризация культуры, достижение самостоятельности, эмансипация субъекта, т. е. *понимание человеком себя сводится к становлению «образованного» человека (профессионала)*, не затрагивая экзистенциально-духовного пласта личности.

Органическое воспитание (романтизм) заключается в том, что человек является природным существом, поэтому только природа может быть критерием истины. Девиз: «Назад, к природе». Ребенок подобен почке, из которой, словно листок, разворачивается человек. Он не нуждается ни в какой специальной «обработке», ему необходимы свобода и условия, обеспечивающие возможность самосовершенствования (Ж.-Ж. Руссо, Л.Н. Толстой). Цивилизация испортила людей, и только «хорошее», т. е. «природосообразное», воспитание непременно делает человека хорошим. Идея «хорошей» природы человека реализована:

- в модели свободного воспитания (научение и приучение воспитанника быть свободным и ответственным за свою жизнь, за выбор духовных ценностей);
- в современной модели педагогической поддержки (О.С. Газман, Н.Н. Михайлова и другие) как помощи в решении проблем ребенка.

Вместе с тем эта концепция оказалась состоятельной только как идея, как романтический порыв в ответ на осознание противоречивых явлений антагонистичного бытия: отчуждения человека от самого себя и других, детей от взрослых, противостояния науки и искусства. Очевидно, что «культ свободного развития может порождать вседозволенность, разрушение общественных базовых устоев социума, забвение непреложных нравственных норм» [Филонов 2005 : 27]. Таким образом, главным достоинством данной концепции является постановка *проблемы непонимания человеком самого себя* при отсутствии осмысления путей решения и недостаточном понимании единства свободы и ответственности.

Гуманистическое воспитание декларирует новую характеристику воспитательного процесса, провозглашая человека эталоном, наивысшей ценностью. Человеческая природа понимается с точки зрения *должного*, как поиск высшего закона человеческой гармонии, как восхождение ребенка к вершине, на которой стоит человек: сначала овладеть ролями *homo sapiens*, *homo faber*, *homo moralis*, чтобы стать *homo universale*. Процесс воспитания является трансляцией готовых истин. Ведущая проблематика: идея энциклопедизма (для одаренных детей) или проблема познавательного интереса (для учащихся с пассивной установкой на свое интеллектуальное развитие). Воспитание заменяется образованием (просвещением, «наполнением» ученика).

Сегодня все исследователи и практики так или иначе провозглашают гуманистические идеи. Однако «простая трансляция готовых форм культуры» противоречит задаче «формирования целостной личности» [Философско-

психологические проблемы ... 1981 : 121–122]. Поскольку существует «зазор» между знанием и бытием, сущностью (*essentia*) и существованием (*existentia*), декларациями и реальностью, гуманистическое воспитание часто вырождается в общение на дискурсивном уровне, внешний этикет, становится воспитанием, укорененным не в жизни, а в разуме взрослого человека. Происходит субъект-объектный способ устранения этого «зазора» путем накопления знаний о себе: *развитие самосознания* рассматривается как приближение к *самопониманию*. Учитель объясняет, следствием чего является понимание этого учеником. Понимание здесь – усвоение учебного материала, в том числе касающегося самого себя. Личный опыт ученика скорее не учитывается, а подвергается сомнению и пересмотру, показывается его несостоятельность (Г.И. Щукина). Отсюда становятся ясны противоречия современного воспитания: ребенок – взрослый, семья – школа.

Антропологическое воспитание восходит к античности, к идеям Платона (помочь воспитаннику открыть высший мир идей и превратить его в содержание личности воспитанника) и заключается в отмене вертикали верх – низ (хороший – плохой, умный – глупый и т. д.), должное – сущее, в стремлении к целостности, к удержанию противоречий, позволяющее воспитать человеческое в человеке. «Человек не цель, а мост между жизнью и смертью» (О. Больнов). В наше время Ф. Ницше, пытаясь понять истинную природу античности, первым указал на отличие гуманности (*humanitas* – хорошая в своей основе, достойная природа человека) от человечности (*menschlich*)¹.

Ребенок не есть маленький взрослый, он – иной. Между ребенком и взрослым лежит продолжительный воспитательный период с целым миром особенных условий (разных возрастов). Взрослый не может прямо «делать» ребенка взрослым. Ему самому необходимо любить, страдать, ревновать, ненавидеть и т. д., т. е. проживать свое детство. Процесс воспитания заключается во встрече с сакральным, изначальной глубине сопереживания и участия, событийном общении, проживании конкретных ситуаций, связанных с жизнью и смертью, т. е. является воспитанием, укорененным в жизни.

Таким образом, антропологическое воспитание предполагает *развитие самопонимания* как обращения к экзистенциально-духовному ядру личности ребенка. Учитель вместе с учеником оживляет, персонифицирует и понимает «отстоявшийся анонимный опыт», создавая «живое знание» (В.П. Зинченко), что предполагает развитие самопонимания как учителя, так и ребенка. Дополняя гуманистическое, основные акценты антропологического воспитания смещаются в сторону усилия человека – напряженного усилия быть идентичным самому себе. В такое воспитание включается не только «ставшая» культура (социальный опыт, зафиксированный в проектах содержания образования), но и культура, включающая опыт, знание непосредственных участников педагогического процесса.

¹ «Человеческое эллинов лежит в наивности их представлений о человеке, государстве, искусстве, социальности, военном и гражданском праве, отношении полов. Воспитание есть то человеческое, которое обнаруживается у всех народов, но у них оно не замаскировано и не гуманистично. Особый вид детской наивности сопровождает их, и при всей их порочности в них сквозит чистота, близкая к священной» [Цит. по: Ломако 2003: 15].

Антропологические идеи прослеживаются в ряде современных концепций воспитания.

В концепции личностно ориентированного подхода В.В. Серикова, развивающего теорию содержания образования И.Я. Лернера, происходит смещение традиционных педагогических ценностей в сторону диалога, общения и самовыражения. Речь идёт о развитии личностных функций учащихся, в качестве которых выделяются следующие: мотивирующая – принятие и обоснование деятельности, коллизийная – видение скрытых противоречий действительности, рефлексивная – конструирование и удержание определённого образа «Я», смысловореческая – определение системы жизненных смыслов вплоть до самого важного – смысла жизни, креативная – обеспечение творческого характера любой личностно значимой деятельности, самореализующая – стремление и признание образа «Я» окружающими, обеспечение уровня духовности в соответствии с притязаниями – предотвращение сведения жизнедеятельности к утилитарным целям [Сериков 1994 : 42–43]. Иначе говоря, «передача культуры» – это лишь внешняя сторона воспитания. Собственно воспитательное отношение – это создание личностно развивающей ситуации, обеспечивающей становление опыта субъективирования, т. е. выработки своего (личностного) знания, собственного мнения, своей концепции мира (мировоззрения), своего стиля, собственной структуры деятельности» [Сериков 1999 : 165].

Развивая свою концепцию в рамках культурологического подхода, Н.Е. Щуркова считает, что воспитание присутствует там, и только там, где присутствуют отношения к жизни и ценностям человеческой жизни. Эти отношения придают факту существования человека определённый смысл, окрашивают личностным смыслом содержание его жизни. Не ориентируясь специально на формирование социально значимых качеств личности, педагог развивает их в процессе создания отношений. Понимая воспитание как процесс введения ребёнка в контекст общечеловеческой культуры, Н.Е. Щуркова выделяет три руководящих педагогических принципа: ценностной ориентации, субъектности и целостности. Ценностная ориентация заключается в предъявлении ребёнку «вочеловеченной сущности предметного мира». В частности, «вочеловечиваются» такие элементы школьной жизни: приветствие (общение людей), учебная задача (поиск истины), школьная доска (инструмент группового познания), и ответ ученика видится как выражение его индивидуальности, а ошибка в учебном материале представляет собой препятствие на жизненном пути. Принцип субъектности предполагает постоянное инициирование осознания ребёнком связи личностного «Я» с объектами действительности и осмысления свободного выбора, от простейшего вопроса «Чего ты хочешь?» до длительного глубокого наряжённого раздумья воспитанников о жизненном пути. Принцип целостности характеризует педагогическое воздействие, направляемое на разум, эмоции, моторно-двигательный аппарат ребёнка [Щуркова 2000].

В получившей большую известность Петербургской концепции воспитания (И.А. Колесникова, Л.С. Нагавкина, Е.Н. Барышников) артикулируется круг педагогических идей, которые обычно упоминались попутно: внутренняя суть человека, его потребности, социальные устремления, право быть самим собой. Воспитание здесь понимается не как однонаправленная передача опыта и оценоч-

ных суждений от старшего поколения к младшему, но как «взаимодействие и сотрудничество взрослых и детей в сфере их совместного бытия» [Программа и словарь ... 1994 : 4]. Воспитание направлено на выработку у подрастающего человека умения решать жизненные проблемы, делать жизненный выбор нравственным путём, что требует его обращения «вовнутрь себя», к своим истокам. «Это поиск личностью (самостоятельно и с помощью взрослого наставника) способов построения нравственной, подлинно человеческой жизни на сознательной основе, что сопряжено с ответами на вопросы: Кто Я? Как Я живу? Зачем Я так поступаю? Чего хочу от жизни? От себя? От других людей? Куда двигаться дальше? Чему учиться?» [Там же : 4–5]. Развитие такого рефлексивного отношения к собственной жизни в соотношении с жизнью других людей по сути является развитием самопонимания как процесса смыслового определения своего поведения.

В работах В.Т. Кудрявцева, выполненных в рамках культурно-исторической школы Л.С. Выготского, утверждается, что движущей силой психического развития ребёнка является проблематизация человеческого опыта. В его концепции дошкольного воспитания детство рассматривается как культурно-исторический феномен (а не явление), обладающий культурно-творческой функцией. Ребёнок способен к творческому преобразованию и достраиванию смысловых полей культуры. Учёт и целенаправленное культивирование этого в рамках программы «Рекорд – Старт» даёт возможность не только обслуживать цели дальнейшего развития ребёнка, но и позволяет понимать ему общечеловеческую культуру (исторически «ставшую» и «становящуюся»), в том числе и самого себя как часть культуры [Кудрявцев 2000 : 20–47].

Необходимо также отметить исследования Л.М. Лузиной, А.Ф. Закировой, в которых показаны значимость развития самопонимания учителя как основы понимания ребенка.

По мысли А.Ф. Закировой, развивающей педагогическую герменевтику, в работе и самообразовании педагога целесообразно конструировать педагогические нарративы (повествовательные тексты) различных жанров, где выпукло представлен личностный смысл постигаемого, что позволяет «вступить в диалог с самим собой, сочетать понимание с самопониманием, познание с воспоминанием и переживаниями» [Закирова 2004 : 32–42]. Сюда относятся письма, исповеди, автобиографии, биографии, дневники, комментарии, портретные зарисовки детей, письменные разговоры с воспитанниками, педагогические афоризмы, сценарии, конспекты уроков с пометками на полях и другие.

В рамках философско-антропологического подхода Л.М. Лузина указывает на нераздельность понимания и самопонимания, связь самоосмысления с потребностью отдаваться чужому бытию «при некотором опережении самопонимания: сам факт твоего решения понять другого есть одновременно факт самопонимания, постижение духовного мира воспитанника осуществляется через призму духовного мира воспитателя» [Лузина 2000 : 86]. Путь к самопониманию педагога лежит через общение, овладение искусством слушать и слышать, говорить и молчать, принимать собеседника и себя. Лузина описывает следующие условия понимания воспитанника.

1. От способности к самопониманию к способности отдаваться чужому бытию, что связано с духовными и профессиональными качествами воспитателя.

2. Чуждость и общность человеческих индивидуальностей (дефицит общности, дефицит чуждости; проблема меры).

3. Способность к диалогу.

4. Уравнение позиций: «перенесение себя-на-место-другого», сопереживание, эмпатия [Там же : 86–87].

Таким образом, методы понимания, по мнению исследователя, являются наиболее адекватными человеку способами бытия.

И, наконец, в настоящее время в теории педагогики появляются концепции, относящие себя к понимающей педагогике (Л.А. Беляева, Н.Б. Крылова, Г.В. Иойлева). Л.А. Беляева выделяет три модели такой педагогики: рефлексивную (историко-культурная и проблемная реконструкция знания, активное участие самого субъекта, учёт индивидуального контекста с опорой на зону ближайшего развития ребёнка), ценностно-эмпатическую (аффективно-когнитивная коммуникация, направленная на понимание другого) и практическо-поведенческую (организация опыта собственного делания, проживания; деятельностное развёртывание собственного «Я»). По её мнению, задача понимающей педагогики – переместить человека из внешней, отчуждённой позиции во внутреннюю, из состояния объекта воздействия культуры в состояние её субъекта, что порождает ответственное отношение к своему бытию в культуре [Беляева 1995].

Таким образом, переход от авторитарной к понимающей педагогике можно представить с точки зрения концепций воспитания: в рациональном воспитании проблема понимания сводится к становлению «образованного» человека, органическое воспитание ставит проблему непонимания человеком самого себя, гуманистическое воспитание рассматривает самопонимание как накопление знаний о себе, и лишь антропологическое воспитание предполагает развитие самопонимания как экзистенциально-духовного ядра личности ребенка. Такой анализ, по нашему мнению, позволяет выделить предметную область профессиональных усилий педагога, направленных на бытийное воспитание, и показывает некоторые пути решения проблемы полноценного взросления растущего человека.

Библиографический список

1. Беляева, Л.А. Проблема понимания в педагогической деятельности [Текст] / Л.А. Беляева. – Екатеринбург: Деловая книга, 1995.
2. Закирова, А.Ф. Герменевтическая интерпретация педагогического знания [Текст] / А.Ф. Закирова // Педагогика. – 2004. – № 1. – С. 32–42.
3. Кудрявцев, В.Т. Концепция научных исследований Института дошкольного образования и семейного воспитания РАО [Текст] / В.Т. Кудрявцев // Психолог в детском саду. – 2000. – № 2–3 – С. 20–47.
4. Ломако, О.М. Генеалогия воспитания: Философско-педагогическая антропология [Текст] / О.М. Ломако. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2003.
5. Лузина, Л.М. Теория воспитания: Философско-антропологический подход [Текст] / Л.М. Лузина. – Псков: Псков. гос. пед. ин-т им.С. М. Кирова, 2000.
6. Программа и словарь педагогических понятий по проблеме воспитания. Петербургская концепция [Текст] / авторский коллектив: И.А. Колесникова, Л.С. Нагав-

- кина, Е.Н. Барышников. – СПб.: Государственный университет педагогического мастерства, 1994.
7. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии [Текст]: монография / В.В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994.
 8. Сериков, В.В. Образование и личность [Текст]: монография / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999.
 9. Филонов, Г.Н. Свобода личности и воспитание [Текст] / Г.Н. Филонов // Педагогика. – 2005. – № 9. – С. 25–33.
 10. Философско-психологические проблемы развития образования [Текст] / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1981.
 11. Щуркова, Н.Е. Новое воспитание [Текст] / Н.Е. Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 2000.

**РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ
МОДЕЛИ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ДЛЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗ-
МОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

В настоящее время в разных городах и регионах России стали открываться спортивные адаптивные школы, целью деятельности которых является обеспечение лицам с ограниченными возможностями здоровья образа жизни, не противоречащего образу жизни здоровых людей.

Для достижения позитивных результатов деятельности таких школ необходимо, на наш взгляд, реализовать на их базе комплекс организационно-педагогических условий, которые позволили бы не только приобщить детей и подростков с проблемами здоровья к активным занятиям спортом, но в первую очередь обеспечили бы максимально полный социально-педагогический эффект от этих занятий.

Первостепенными организационно-педагогическими условиями, определяющими успешность реабилитации детей и подростков с ограниченными функциональными возможностями на базе учреждения дополнительного физкультурного образования (УДФО), мы считаем следующие.

1. Выбор содержания, форм и методов дополнительного физкультурного образования должен учитывать, с одной стороны, типологию психофизических и двигательных нарушений, имеющих у спортсмена, с другой – единство законов нормального и аномального развития человека.
2. Поэтапное построение учебно-тренировочных занятий, осуществляемое с учетом структуры психофизического дефекта занимающихся адаптивным спортом (особенностей двигательной сферы, организма и личности в целом, уровня физической подготовленности).
3. Оценка динамики физического и психологического состояния спортсмена-инвалида на всех этапах учебно-тренировочного процесса, производимая посредством комплексных методов контроля.
4. Обеспечение единства и взаимосвязи всех форм учебной и воспитательной работы, непрерывности реабилитационного процесса за счет организации летнего спортивно-оздоровительного сезона.

Учитывая вышесказанное, мы разработали модель УДФО адаптивной направленности, включающую следующие основные виды деятельности (рис.).

I. Определение типологии занимающихся – прохождение желающих заниматься адаптивным спортом через психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк), задачами которого являются:

- выявление резервных физических и психических возможностей будущего спортсмена-инвалида (структуры дефекта, состояния здоровья);

- определение характера продолжительности и эффективности специальной (коррекционной) помощи в рамках имеющихся в УДФО возможностей;
- обеспечение профилактики физических, интеллектуальных и эмоционально-личностных перегрузок в процессе учебно-тренировочных занятий и соревновательной деятельности;
- подготовка и ведение документации, отражающей актуальное физическое и психическое развитие спортсмена, динамику его физических возможностей, уровень спортивной успешности.

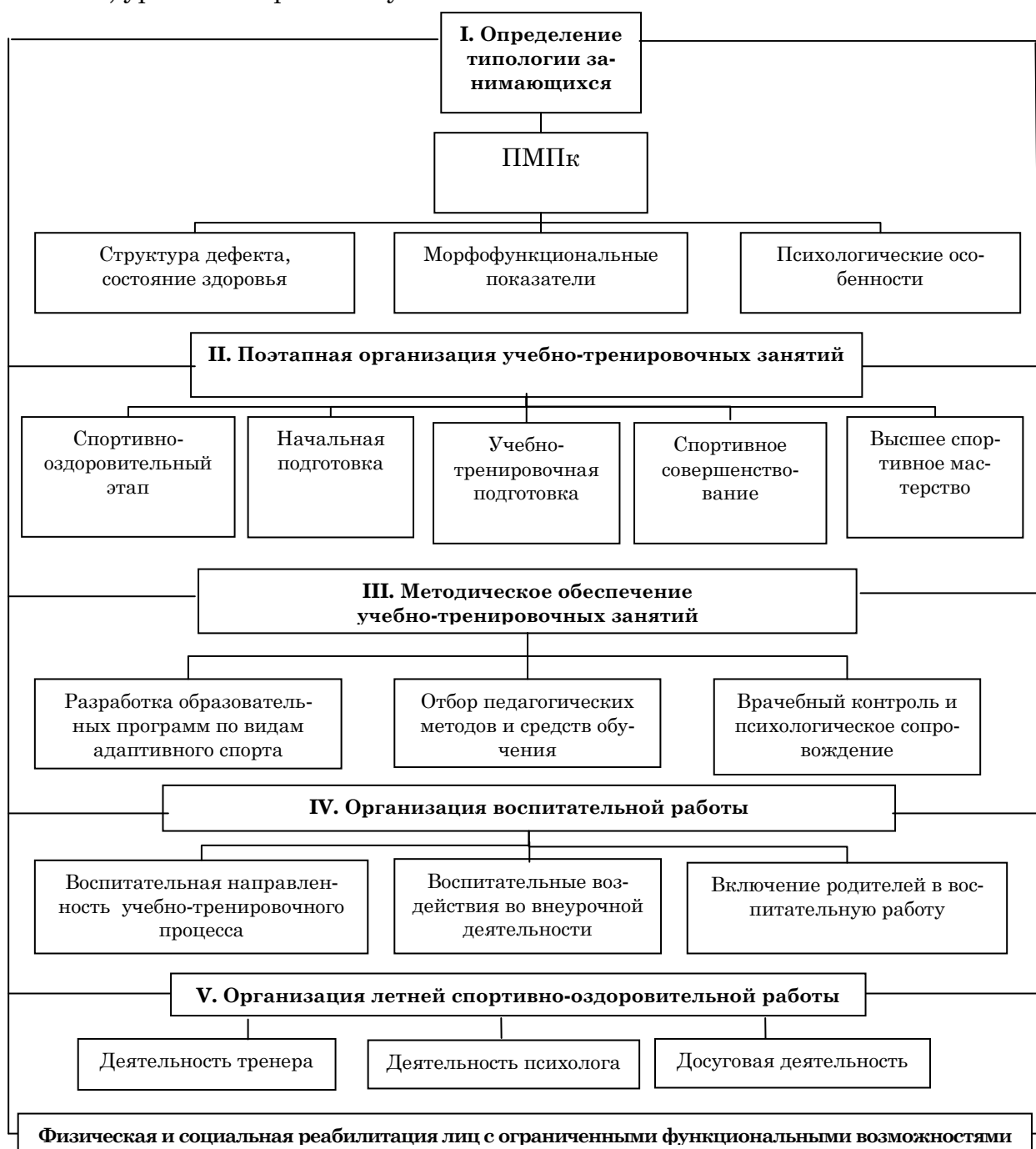


Рис. Модель УДФО адаптивной направленности

В состав ПМПк входят: заместитель руководителя УДФО по учебно-воспитательной работе (председатель консилиума), врач школы, педагог-психолог, социальный педагог, тренеры-преподаватели. Общее руководство ПМПк возлагается на директора УДФО.

II. Поэтапная организация учебно-тренировочных занятий строится в УДФО на той же основе, что и в детско-юношеских спортивных школах, но имеет и свою специфику. Особое внимание уделяется спортивно-оздоровительному этапу, в котором нами выделено 3 самостоятельных направления:

- *спортивно-оздоровительное* (с перспективой спортивной специализации и перевода на этап начальной подготовки);
- *коррекционно-оздоровительное* (для лиц с ограниченными функциональными возможностями и подростков с тяжелыми нарушениями физического и психического развития, без перспективы спортивной карьеры);
- *реабилитационно-оздоровительное* (для лиц с ограниченными функциональными возможностями с временными ограничениями физических возможностей после перенесенных травм и заболеваний).

III. Методическое обеспечение учебно-тренировочных занятий.

Поскольку сегодня практически отсутствуют программы по видам адаптивно-го спорта, то одной из проблем специалистов-практиков является их разработка. Для этого нами был предложен алгоритм модификации существующих типовых программ по различным видам спорта, включающий следующие компоненты.

1. Характеристика психофизических возможностей занимающихся адаптивным спортом, для которых предназначена данная программа:

- двигательные качества;
- состояние здоровья;
- познавательные процессы;
- особенности социализации, коммуникативные навыки.

2. Коррекционно-развивающие возможности этого вида спорта для данного контингента занимающихся.

3. Нормативная база.

4. Направления модификации типовой программы с учетом психофизических особенностей данного контингента занимающегося спортом:

- объем учебного материала;
- темпы, сроки прохождения программы, дополнительные этапы;
- педагогические методы и средства УТЗ;
- разработка переводных нормативов.

Учебно-тренировочный процесс в УДФО должен отвечать основным педагогическим требованиям, быть обучающим, иметь коррекционно-оздоровительную направленность, носить воспитательный характер и, соответственно, решать определенные задачи. В этой связи нами были обозначены следующие группы задач.

1. Образовательные задачи: формирование общих и специальных двигательных умений и навыков (бег, прыжки, лазание и др.).

2. Коррекционно-оздоровительные задачи:

а) коррекция и развитие физических качеств (координации, быстроты, выносливости, силы, гибкости);

б) коррекция соматического состояния (осанки, стопы), обучение приемам саморегуляции организма (дыхательные упражнения, упражнения на релаксацию, приемы самомассажа);

в) коррекция и развитие познавательных процессов (памяти на двигательные действия; внимания к своим движениям и действиям; самоанализа и самооценки собственных движений и действий; анализа и оценки движений и действий товарищей; выполнение действий и движений по словесной инструкции; увеличение словарного запаса; ориентировка в пространстве и во времени);

г) коррекция эмоционально-волевой сферы (выполнение целенаправленных действий и поступков; развитие самостоятельности и инициативы; активизация эмоционально-волевых качеств; повышение мотивации к выполнению учебных заданий).

3. Воспитательные задачи: прививать любовь к физической культуре и спорту; развивать навыки совместных действий, взаимопомощи, взаимовыручки.

В УДФО большое внимание должно уделяться контролю состояния здоровья спортсменов, обеспечению оздоровительной направленности тренировки на всех уровнях спортивного мастерства. В этой связи важное значение приобретает врачебный контроль и самоконтроль спортсмена (простые общедоступные наблюдения за характером сна, аппетитом, настроением, пульсом во время тренировок, которые фиксируются им в специально разработанном нами для этих целей дневнике).

Не менее важную роль в работе УДФО должно играть психологическое сопровождение, которое должно присутствовать на всех этапах подготовки спортсмена с ограниченными функциональными возможностями, а также при проведении соревновательной деятельности и выборе решения возникающих жизненных проблем.

IV. Воспитательная работа играет немаловажную роль в реабилитации детей и подростков с ограниченными функциональными возможностями и осуществляется, с одной стороны, через учебно-тренировочный процесс, а с другой – посредством специально организованных воспитательных мероприятий, работы с родителями и общественностью. При решении задач по сплочению спортивного коллектива и воспитанию у детей с ограниченными функциональными возможностями чувства коллективизма целесообразно использовать выпуск спортивных газет, листовок, проведение совместных походов, тематических вечеров, организацию совместного досуга.

Организация внеурочной и внешкольной воспитательной работы способствует более тесному взаимодействию спортсмена не только с тренером, но и с педагогом-психологом, медицинскими работниками, социальным педагогом, родителями. Совместная творческая коллективная деятельность взрослых и детей с ограниченными функциональными возможностями формирует у ребенка положительную мотивацию на продолжение занятий спортом, развивает коммуникативные качества личности, создает условия для присвоения новых ценностей, нравственных качеств.

V. Организация летней спортивно-оздоровительной работы способствует непрерывности процесса физической и психосоциальной реабилитации лиц с ограниченными функциональными возможностями средствами физической культуры и спорта. В летний период спортсмены значительную часть времени занимаются ОФП, стараясь развить физические качества и совершенствовать двигательные навыки. Тренерско-преподавательский состав в форме лекций, бесед, викторин, конкурсов, КВН и т. д. старается пополнить те теоретические

знания, которые заложены в учебном плане-графике (по олимпийскому движению, разделам теоретических знаний).

В летнем спортивно-оздоровительном лагере продолжают психологическая поддержка спортсменов с ограниченными функциональными возможностями, направленная на облегчение процесса их адаптации к новым условиям жизнедеятельности, формирование позитивных межличностных отношений между членами вновь созданного коллектива, развитие коммуникативных навыков. При этом эффективность работы психолога в летнем спортивно-оздоровительном лагере может рассматриваться только в единой связке с деятельностью всех других специалистов: тренера, воспитателя, медицинского работника, руководителей кружков.

Разработанная нами модель учреждения дополнительного физкультурного образования была реализована в течение ряда лет на базе Красноярской краевой детско-юношеской спортивной адаптивной школы.

Для оценки эффективности реабилитации детей и подростков с ограниченными функциональными возможностями средствами адаптивной физической культуры и спорта нами была разработана диагностическая программа, включающая простые, доступные и в то же время достаточно валидные методики исследования:

1) тестирование основных физических качеств:

- силы, определяемой по числу отжиманий в упоре лежа;
- ловкости, определяемой посредством измерения времени челночного бега 3x10 м;
- быстроты, измеряемой по показателям времени бега на дистанцию 30 м;

2) антропометрические измерения (роста, массы тела, окружности грудной клетки);

3) определение функционального состояния центральной нервной системы:

- коэффициента моторной частоты (КМЧ), по В.И. Огаркову, 1987;
- умственной работоспособности, по М.В. Антроповой, 1969;

4) изучение личностных характеристик:

- волевых качеств (целеустремленности, настойчивости-упорства, смелости-решительности, самообладания-выдержки), по А.Ц. Пуни, 1977;
- общительности, по М.В. Гамезо, 1998.

Наши многолетние наблюдения за спортсменами, занимающимися адаптивным спортом, позволили выявить следующий реабилитационный эффект:

- ускоренное развитие таких физических показателей, как сила, ловкость, быстрота;
- выраженное повышение антропометрических показателей (массы тела, роста, окружности грудной клетки);
- значительное улучшение функционального состояния центральной нервной системы (умственной работоспособности, коэффициента моторной частоты);
- существенный прирост показателей волевых качеств (настойчивости-упорства, самообладания-выдержки, инициативности-самостоятельности);
- выраженное улучшение показателей, характеризующих общительность, таких как контактность, потребность в общении, эмпатия, понимание собеседника, владение средствами общения.

Следовательно, предлагаемая нами система реабилитационных мероприятий средствами адаптивной физической культуры и спорта создает благоприятные условия для всестороннего формирования личности детей и подростков с ограниченными функциональными возможностями, что способствует их социальной адаптации.

Библиографический список

1. Анохин, П.К. Общие принципы компенсации нарушенных функций и их физиологические обоснование / П.К. Анохин. – М., 1956.
2. Ашмарин, Б.А. Педагогика физической культуры. Ч. 1 / Б.А. Ашмарин, Л.К. Завьялов, Ю.Ф. Курамшин. – СПб., 1999.
3. Бальсевич, В.К. Физическая подготовка в системе воспитания культуры здорового образа жизни человека (методологический, экологический и организационный аспекты) / В.К. Бальсевич // Теор. и практ. физич. культ. – 1990. – № 1.
4. Брянкин, С.В. Структура и функции современного спорта / С.В. Брянкин. – М.: МОГИФК, 1983.
5. Выдрин, В.М. Физическая рекреация – вид физической культуры / В.М. Выдрин // Теор. и практ. физич. культ. – 1983. – № 3.
6. Годик, М.А. Контроль тренировочных и соревновательных нагрузок / М.А. Годик. – М.: ФиС, 1980.
7. Горбунов, Г.Д. Психопедагогика спорта / Г.Д. Горбунов. – М., 1986.
8. Григоренко, В.Г. Теория и методика физического воспитания инвалидов. Ч. 1–2 / В.Г. Григоренко, Б.В. Сермеев. – Одесса, 1991.
9. Дмитриев, В.С. Основы профилактики гиподинамии и гипокинезии инвалидов средствами физической культуры и спорта / В.С. Дмитриев, Г.Н. Сомаева, Е.В. Киселева // Сб. матер. к лекциям по физкульт. и спорту инвалидов. – Малаховка, 1993.
10. Дмитриев, А.А. Теоретические основы физического воспитания аномальных детей: физическое воспитание детей с отклонениями в развитии / А.А. Дмитриев // Межвуз. сб. научн. трудов. – Красноярск, 1991.
11. Евсеев, С.П. Адаптивная физическая культура (цель, содержание, место в системе знаний о человеке) / С.П. Евсеев // Теор. и практ. физич. культ. – 1988. – № 1.
12. Евсеев, С.П. Адаптивная физическая культура, ее философия, содержание и задачи / С.П. Евсеев // Адаптивная физ. культ. и функц. состояние инвалидов. – СПб., 1996.
13. Евсеев, С.П. Адаптивная физическая культура в системе высшего профессионального образования / С.П. Евсеев, Л.В. Шапкова, Т.В. Федорова // Теор. и практ. физич. культ. – 1996. – № 5.
14. Мильштейн, О.А. Социальные проблемы формирования личности в спорте / О.А. Мильштейн. – М: ГДОЛИФК, 1980.
15. Нечаева, Н.В. Физкультура и спорт для инвалидов / Н.В. Нечаева, Ю.С. Сыромолотов // Теор. и практ. физ.культ. – 1988. – № 11.
16. Потехин, Л.Д. Физкультурно-оздоровительная работа с инвалидами / Л.Д. Потехин, Н.Г. Коновалова, Ф.О. Майер. – Новокузнецк, 1988.
17. Шапкова, Л.В. Опорные концепции методологии адаптивной физической культуры / Л.В. Шапкова. – СПб.: СПбГАФК, 1997. – С. 45.

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ: НОВАЯ КОНЦЕПЦИЯ

В последние годы в теории и практике образования все чаще вместо словосочетания «методика преподавания предмета» используется «технология обучения». Мы оставляем за рамками данной статьи обсуждение вопроса о правомерности использования термина «технология» применительно к образовательным процессам и хотим сосредоточиться на проблеме реализации образовательных «подходов», как бы они ни назывались.

Это обусловлено тем, что в любом случае – и в методике преподавания, и в технологии обучения – цели образования достигаются с помощью определенных методов обучения, а проблема методов в теоретическом плане, несмотря на обилие научных публикаций, существование двух масштабных дискуссий, проходивших в печати в 60 и 80-е годы, весьма далека от решения и вместе с тем глубоко мифологизирована [Тюников 2004].

Отсутствует даже единое определение понятия «метод обучения». Каждый автор стремится дать свою формулировку и объясняет отсутствие общепризнанного варианта сложностью и многогранностью определяемого объекта. С одной стороны, это правильное суждение – методы обучения – действительно сложный объект, но с другой – данное положение дел свидетельствует и о том, что невозможно дать всеобъемлющую формулировку определения понятия до тех пор, пока не вскрыта его сущность.

Анализ работ по проблеме методов обучения показывает, что существуют три варианта: одни авторы определяют метод обучения как путь, другие – как способ, третьи – как совокупность приемов, реализация которых позволяет достичь образовательных целей. Поиск истины заставляет нас обратиться к функциям методов в процессе обучения. Работы Б.В. Всесвятского, И.Д. Зверева, Г.И. Щукиной, И.Ф. Харламова и В.А. Онищука в общем дают исчерпывающий список функций, которые приписываются методам обучения: информационно-познавательная, эмоционально-воспитательная, контролирующая, организационно-управляющая [Всесвятский 1971], образовательная, воспитывающая и развивающая [Зверев 1980], побуждающая, обучающая, развивающая, воспитывающая [Щукина 1980], стимулирующая (к развитию личности), воспитательная, организационная (организация общения и благожелательных отношений), развивающая оценочные суждения и самооценку, развивающая способности и творческие склонности учащихся [Харламов 1980], образовательная, воспитательная, развивающая, побудительная (мотивационная) и контрольно-коррекционная [Онищук 1987]. Простая операция обобщения приводит нас к утверждению, что методы обучения выполняют в учебном процессе образовательную, развивающую, воспитывающую, побудительную, организационную и контрольно-коррекционную функции. Однако это утверждение не совсем очевидно.

Когда мы имеем дело с системой целого, составленного из частей, мы знаем, что есть функции, которые реализуются системой в целом, и есть функции, специфичные для каждого элемента системы. Процесс обучения как система вклю-

чает в себя следующие компоненты: субъекты обучения (учитель и ученик, исходное состояние), цели, содержание, методы, средства, формы, совместную деятельность учителя и ученика, результат обучения (изменившееся состояние обоих субъектов). Образовывает, развивает и воспитывает не только метод, но и содержание образования, организационную функцию выполняют формы, побудительная и контрольно-коррекционная – закрепляются за совместной деятельностью учителя и ученика. Получается, что в рамках существующих в современной педагогике теории и практики у методов недостаточно выделены функции, а это нонсенс. Методы есть, мы ими владеем и их применяем, они функционируют, однако полученные результаты неоднозначны.

Для иллюстрации данного тезиса обратимся к методам познания: развивает наши представления о мире не метод спектрального анализа как таковой, а та информация об изучаемом объекте, которая может быть получена с его помощью и то только в том случае, если полученные материалы соответствующим образом обработаны, осознаны, интерпретированы и встроены в существующую картину мира. Метод обучения обслуживает трансляцию социального опыта последующему поколению и обеспечивает его присвоение. Таким образом, основных специфических функций у методов обучения две – эффективная передача содержания образования и обеспечение его интериоризации учеником.

Метод обучения так же, как и метод познания, имеет две стороны – объективную и субъективную. Объективная сторона представлена объектом метода, субъективная – действующими субъектами.

Объектом метода обучения является часть совокупного опыта человечества, подлежащая передаче следующему поколению. Причем опыта, понимаемого достаточно широко: это не только конкретные научные знания, но и ценности, моральные, этические и эстетические нормы, модели отношений, способы деятельности, которые общество хочет видеть в арсенале поколения, идущего на смену нынешнему. В обобщенном виде объективная сторона метода представлена учебной информацией, циркулирующей в учебном процессе, – это содержание образования.

Метод обучения должен описываться и как путь, и как способ познания истины: зная кратчайший путь и владея наиболее эффективным способом, человек гарантированно достигает поставленной цели познания.

Метод обучения – это способ, владея которым, ученик может освоить ту часть социального опыта, которая необходима ему в жизни и задается содержанием каждого учебного предмета. Определением способов, обеспечивающих кратчайшие пути обучения, занимаются частные методики предметов. В преподавании таких предметов естественно-научного цикла, как биология, экология, география и химия, за это должна отвечать теория развития базовых понятий дисциплины. Здесь определяются круг понятий, которые подлежат передаче следующему поколению, последовательность и условия их формирования. Например, в преподавании биологии традиционно сложился индуктивный путь формирования учебных понятий, от частного к общему, от изучения конкретных фактов к выведению общих закономерностей, который отражает логику биологического исследования. В преподавании истории методическим путем является изучение событий и фактов в их исторической последовательности, при обуче-

нии родному языку в настоящее время определился аналитико-синтетический путь обучения грамоте и т. д.

Метод обучения – это способ передачи и усвоения учебной информации. Для того чтобы информация была усвоена, она должна быть определенным образом представлена, зафиксирована, передана и воспринята без потерь. С тех пор как обособилось семейство гоминид (*Hominidae*) и люди стали обучать себе подобных, методы обучения в их объективном аспекте практически не изменились. Испокон веков учитель требовал: «Смотри, что показываю! Слушай, что говорю! Делай как я!», ученики видели, слушали, делали и в результате, в большей или меньшей степени, научались тому, что от них требовалось.

Так исторически и объективно сложились четыре типа методов обучения: 1) информация передавалась устно и воспринималась на слух – аудиальные; 2) информация была представлена визуально и воспринималась с помощью зрения – визуальные; 3) информация фиксировалась и воспринималась посредством мышечных усилий – кинестетические; 4) информация шла по нескольким сенсорным каналам одновременно – полимодальные (смешанные). Такие органы чувств, как осязание, обоняние и вкус, достаточно редко используются в процессе обучения, исключение в этом плане составляет, пожалуй, только подход, выработанный в рамках школы М. Монтессори. Способы передачи и восприятия информации, проходящей по этим трем каналам, также относятся к кинестетическим методам обучения.

Данная ситуация в каком-то смысле фатальна – пока у человека не появятся новые органы чувств, с помощью которых он мог бы воспринимать, обрабатывать, хранить и сообщать информацию, до тех пор не возникнет новых методов обучения в объективном плане.

Общеизвестно, что классификации, осуществленные более чем по одному основанию, некорректны. Более того, предложенное описание сущности методов обучения с объективной их стороны позволяет выделить единственно возможное основание для их классификации – способ фиксации, передачи и восприятия информации.

На первый взгляд, наиболее близка к нашему подходу классификация методов обучения, осуществленная по источнику знаний, которая своим существованием обязана Н.М. Верзилину [2], Е.Я. Голант [3], Д.О. Лордкипанидзе [7] и др. В рамках данной классификации выделены словесные, наглядные и практические методы обучения. Казалось бы, замените термины «аудиальные» на «словесные», «визуальные» на «наглядные», «практические» распределите между «кинестетическими» и «полимодальными», и получите ту же классификацию по источникам знаний, но это ошибочное впечатление. Различия начинаются уже с выделения основания для классификации. Неочевидно, но тем не менее объективно источник знаний в процессе обучения только один – совокупный опыт человечества. Различаются же способы фиксации, трансляции и восприятия этого опыта.

Не вызывает сомнений тот факт, что звучащее слово, изображение и нечто, нечетко обозначенное термином «практический», составляют основу преподавания, но «унаследованные» термины (слово, наглядность), обозначающие содержание методов, с одной стороны, вызывают неприятие, так как влекут за собой

груз посторонних смыслов и вносят терминологическую путаницу, а с другой – не позволяют провести четкую границу между группами методов. В частности, слово может звучать в процессе обучения и может быть изображено на бумаге или доске, получается, что к словесным методам следует относить и устное изложение материала учителем, и работу с письменными текстами.

Таким образом, предлагаемая нами классификация методов обучения не может быть сведена к «источниковой» классификации, она оригинальна и отражает именно информационную природу метода обучения.

Классификация методов обучения по способам фиксации, трансляции и восприятия информации

1. Аудиальные методы обучения. Информация представлена в звуках. В чистом виде эти методы обеспечивают трансляцию и восприятие информации по аудиальному каналу.

2. Визуальные методы обучения. Информация представлена в виде изображения. В чистом виде методы рассчитаны на фиксацию и представление информации в визуальной форме.

3. Кинестетические методы обучения. Передача и восприятие информации организованы с помощью мышечных усилий и иных ощущений тела. Для общеобразовательной школы и вуза в чистом виде не описаны, однако обучение слепоглухих детей возможно только посредством кинестетических методов.

4. Полимодальные методы обучения. Информация движется по нескольким каналам восприятия.

4.1. Аудиовизуальные рассчитаны на одновременную визуальную и аудиальную фиксацию информации.

4.2. Визуально-кинестетические рассчитаны на одновременную визуальную и кинестетическую фиксацию информации. К этой группе принадлежат основные методы обучения глухих детей.

4.3. Аудиально-кинестетические рассчитаны на одновременную аудиальную и кинестетическую фиксацию информации. В общеобразовательной школе встречаются редко, но являются ведущими при обучении слепых детей.

4.4. Аудиовизуально-кинестетические – проведение опытов и экспериментов. При использовании данных методов информация фиксируется по всем каналам, педагогу следует предусмотреть ее «равномерную представленность» для визуалов, аудиалов и кинестетов.

Номенклатура предложенных методов обучения требует детальной теоретической проработки. Данные методы позволяют учитывать индивидуальные особенности субъектов в восприятии учебной информации.

При правильно организованном обучении социальный опыт должен транслироваться и восприниматься по всем информационным каналам. В настоящее время не вызывает сомнений тот факт, что обучение должно быть полимодальным, на это указывали и великие методисты прошлого В.А. Лай [5], В. Мрочек и Ф. Филиппович [8], Ф. Фребель [12], Ф.А. Эрн [15] и многие другие. Очевидно, что, выбирая базовый метод обучения, учитель должен организовать процесс передачи информации таким образом, чтобы задействовать максимально возможные каналы восприятия. Иными словами, среди методических приемов в соста-

ве метода обучения должна быть выделена группа, которую мы предлагаем обозначить как «приемы передачи учебного материала» или «приемы оптимизации восприятия информации для повышения эффективности методов обучения».

Субъективная сторона метода обучения регламентирует совместную деятельность обучения и учения и представлена двумя действующими субъектами – учителем и учеником. Несмотря на то что в работах дидактов прошлого столетия (см., например, работы И.Я. Лернера [6]) ученик позиционируется одновременно и как объект, и как субъект метода обучения, в рамках современной гуманитарной парадигмы образования ученик ни в коей мере не может рассматриваться как объект обучения (без учета того, что ученик – объект самопознания).

В методе познания субъект один – исследователь или коллектив, объединенный общей целью, а в методе обучения субъектов два – обучающий и обучающийся. Более того, у учителя и ученика разные цели: у первого – организовать передачу социального опыта в регламентированном объеме, у второго – усвоить социальный опыт предшествующих поколений в объеме, достаточном для успешного «встраивания» в социум. Очевидно, что эти объемы, а главное, модальности восприятия и переработки информации, не всегда совпадают.

Поэтому создание классификации методов обучения с учетом субъективных особенностей переработки информации представляется возможным, но основанием для классификации должна быть ведущая репрезентативная система субъектов. В данном случае речь идет о **методе обучения как совокупности приемов**, реализация которых может привести к оптимизации достижения образовательных целей посредством стимуляции и поддержания мотивации учения; формирования ценностных ориентаций; развития психических процессов (внимание, восприятие, память, мышление, воображение); формирования учебных умений, навыков и способов действия; организации обратной связи; коррекции стратегии переработки учебной информации; развития навыка визуализации; активизации учебной деятельности и т. д.

Иными словами, с субъектной позиции к методу обучения целесообразно относиться как к конструкту, состоящему из приемов, организующих деятельность обучающихся, и каждый раз собирать / конструировать метод сообразно целям, помня о том, что информация должна пройти по всем каналам восприятия и все аспекты учебной деятельности должны быть включены в педагогическое воздействие.

Таким образом, все сказанное позволяет сформулировать следующее определение: **методы обучения – это конструктивное единство путей и способов эффективной передачи определенной части социального опыта обучающимся, которая обеспечивает успешную самореализацию учащихся в учебной деятельности.**

Библиографический список

1. Всесвятский, Б.В. Функционально-структурный анализ методов обучения биологии и его практическое применение / Б.В. Всесвятский // Биология в школе. – 1971. – № 5. – С. 16–19.
2. Верзилин, Н.М. Проблемы методики преподавания биологии / Н.М. Верзилин. – М.: Педагогика, 1974. – 224 с.

3. Голант, Е.Я. К теории методов обучения в советской школе / Е.Я. Голант // Сов. педагогика. – 1956. – № 11. – С. 90–98.
4. Зверев, И.Д. Состояние и перспективы разработки проблемы методов обучения в современной школе / И.Д. Зверев // Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе / под ред. Ю.К. Бабанского, И.Д. Зверева, Э.И. Мозонсона. – М.: Педагогика, 1980. – С. 5–16.
5. Лай, В.А. Методика естественно-исторического преподавания / В.А. Лай. – СПб.: Изд. Н.П. Карбасникова, 1914. – 197 с.
6. Лернер, И.Я. Дидактическая система методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1976. – Вып. 3. – 64 с. – (Сер. «Педагогика и психология»).
7. Лордкипанидзе, Д.О. Дидактика / Д.О. Лордкипанидзе. – Тбилиси: Изд. Тбилисского университета, 1985. – 306 с.
8. Мрочек, В. Педагогика математики: в 2 т. / В. Мрочек, Ф. Филиппович. – СПб.: Книгоиздательство О. Богдановой, 1910. – Т. 1. – 378 с.
9. Онищук, В.А. Методы обучения / В.А. Онищук // Дидактика современной школы / под ред. В.А. Онищука. – Киев: Радянська школа, 1987. – С. 176.
10. Тюников, Ю.С. Педагогическая мифология: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям / Ю.С. Тюников, М.А. Мазниченко. – М.: Владос, 2004. – 352 с.
11. Введение в философию / С. Гессен. – Берлин: Слово, 1923. – 419 с.
12. Фребель, Ф. Воспитание человека / Ф. Фребель // Педагогические сочинения: в 2 т. – М.: Книгоиздательство К.И. Тихомирова, 1913. – Т. 1. – 359 с.
13. Харламов, И.Ф. Воспитательные функции методов обучения / И.Ф. Харламов // Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе / под ред. Ю.К. Бабанского, И.Д. Зверева, Э.И. Мозонсона. – М.: Педагогика, 1980. – С. 100.
14. Щукина, Г.И. Методы обучения как компонент учебного процесса / Г.И. Щукина // Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе / под ред. Ю.К. Бабанского, И.Д. Зверева, Э.И. Мозонсона. – М.: Педагогика, 1980. – С. 22–26.
15. Эрн Ф.А. Очерки по методике арифметики /Ф.А. Эрн. – Рига: Изд-во Ф.И. Трескиной, 1915. – 188 с.

**НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ
СИСТЕМЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ
В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Мировой опыт свидетельствует о том, что решение проблем образования начинается с профессиональной подготовки педагогов. Без качественного роста педагогического профессионализма мы будем обречены оставаться в прошлом. «Мы вынуждены подходить к проблеме, так сказать, сверху вниз. При любом количестве условий, при любых вариантах реорганизации невозможно радикально повысить качество ... среднего образования без подготовки кадрового преподавательского корпуса, способного осуществить такое повышение» [Глазычев 2005 : 49]. Сегодня перед педагогическими вузами стоит серьезная задача: подготовить учителя нового поколения.

Вопросам совершенствования подготовки учителя посвящены психолого-педагогические исследования О.А. Абдуллиной, В.А. Адольфа, В.И. Гинецинского, В.И. Загвязинского, И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой, М.М. Левиной, А.К. Марковой, В.М. Монахова, В.А. Слостенина и др.

Для эффективного решения задачи подготовки учителя нового поколения необходима реорганизация всех аспектов образовательного процесса в педвузах, в том числе и методической подготовки как одного из основных компонентов педагогического образования.

«Характер изменений, происходящих в системе методической подготовки учителя математики в педагогическом вузе, напрямую зависит от тех изменений, которые происходят в системе среднего математического образования. Эти две системы тесно связаны между собой уже потому, что первая готовит учительские кадры для второй» [Монахов, Стефанова 1993 : 35]. Поэтому все изменения в системе среднего образования, происходящие на современном этапе его развития, непосредственно затрагивают и методическую подготовку будущих учителей. Следует отметить, что изменения вызваны не цепной реакцией, а объективной необходимостью.

До начала 80-х годов вся средняя школа СССР училась по единому учебному плану и стандартным программам, обязательным для всех школ, методическая подготовка во всех педагогических вузах страны также была единой. Программы по методике не отличались одна от другой. Проведение занятий лабораторного практикума при такой организации напоминало скорее обмен опытом и выдачу алгоритмов действий в различных ситуациях на уроках математики с учетом того, что внештатных ситуаций по определению в то время быть не могло.

Из всех реформ, происходивших в системе среднего математического образования, наиболее заметный след оставила реформа конца 60 – начала 70-х гг. Она в основном являлась реформой содержания школьного математического об-

разования, не меняла общие целевые установки системы среднего образования. Поэтому система методической подготовки учителя математики не потребовала существенной перестройки. Изменения коснулись главным образом содержательной стороны этого направления в профессиональной подготовке будущего учителя математики. Преобразования, происходящие в системе среднего образования, в том числе и математического, в настоящее время затрагивают прежде всего ее целевые установки и ориентиры. Это во многом и вызвало к жизни необходимость кардинальной перестройки системы методической подготовки будущего учителя математики в педагогическом вузе.

Проблема совершенствования методической подготовки будущих учителей математики всегда была в центре внимания многих отечественных и зарубежных исследователей (Ю.М. Колягин, Г.Л. Луканкин, В.М. Монахов, Д. Пойа, К. Ратвен и др.). Анализ литературы по рассматриваемой проблеме показал, что в настоящее время в понимании исследователями соотношения методической и профессиональной подготовки будущего учителя, в частности учителя математики, нет единого подхода. Нами выделены три основных позиции в понимании места и роли методической подготовки в процессе профессиональной подготовки будущего учителя.

Приходится констатировать, что среди преподавателей высшей школы [Глазычев и др. 2005] бытует нигилистское отношение к специальной, в том числе и методической, подготовке будущих учителей. Сторонники данной позиции считают, что научиться обучать школьников математике возможно только непосредственно в ходе собственной профессиональной педагогической деятельности.

Как правило, такой позиции придерживаются преподаватели, не имеющие педагогического образования и, как следствие, не имеющие объективной возможности оценить значение методической подготовки будущих учителей для профессионального становления последних.

Сторонники второй позиции ограничивают процесс методической подготовки изучением курса теории и методики обучения математике, соответствующих спецкурсов и прохождением педагогической практики. Такое узкое, на наш взгляд, восприятие процесса методической подготовки будущих учителей было характерно для периода до начала 80-х годов, хотя и в современных условиях значительное число исследователей (О.А. Иванов, В.Ф. Любичева, Т.Е. Новожедина и др.) придерживаются этой же позиции. Предлагаемые этими исследователями способы совершенствования методической подготовки можно разделить на два основных направления.

Первое направление связано с увеличением объема педагогических курсов, читаемых в вузе. Авторы, предлагающие такой способ (О.Б. Елишева, Т.М. Сафронова и др.), по-видимому, считают, что чем больше студентам читается педагогических теорий и методик, тем быстрее у них сформируется система профессионально-педагогической деятельности. Опыт показывает, что это происходит далеко не всегда.

Второе направление связано с совершенствованием методики обучения курсу «Теория и методика обучения математике» и организации педагогической практики. Этому направлению посвящены исследования О.А. Иванова, В.Ф. Любичевой, И.Е. Маловой, Р.Р. Шахмаровой и др.

В последнее время выделилась, на наш взгляд, наиболее перспективная в условиях модернизации образования позиция – методическая подготовка будущих учителей математики рассматривается как системообразующий компонент профессиональной подготовки студента в педагогическом вузе, вследствие чего предлагается процесс методической подготовки будущих учителей математики не ограничивать только курсом теории и методики обучения математике, а распространить его и на другие изучаемые в педвузе дисциплины. Этой позиции придерживаются такие исследователи, как Н.Д. Кучугурова, Р.А. Майер, А.Г. Мордкович, И.А. Новик, Н.Л. Стефанова и др.

Так, в свое время Р.А. Майер, говоря о необходимости формирования в процессе подготовки в вузе методической культуры будущих учителей математики, указывал: «Помимо курса методики для этого должны быть использованы основные математические курсы ... Естественно, что их роль в формировании многообразных качеств, составляющих основу методической культуры, различна» [Майер 1992 : 6].

О.И. Чикунова в своем исследовании также приходит к выводу, что «в наши дни одним из путей преобразования системы профессиональной подготовки учителя остаются согласование и интеграция различных блоков этой подготовки, прежде всего методического и специального» [Чикунова 1998 : 5].

В свою очередь, Л.П. Латышева отмечает, что если преподаватель педвуза не ставит перед собой проблемы, относящейся в той или иной степени к методическому обучению студентов (в профессиональном отношении дополняющему и обогащающему их математическое образование), то многие из возможностей для достижения современных ориентаций (на компетентностный подход, профильную дифференциацию и личностно ориентированное обучение учащихся средних общеобразовательных учреждений) оказываются упущенными [Латышева 2006].

Большое влияние на формирование у многих исследователей такого восприятия методической подготовки будущих учителей математики оказали исследования в области реализации профессионально-педагогической направленности математических дисциплин в педвузе.

Проблемы изучения математических дисциплин в педвузе с учетом особенностей будущей профессиональной деятельности учителя математики рассматривались в работах Н.Я. Виленкина, Г.Л. Луканкина, М.В. Потоцкого, Г.И. Саранцева, Л.В. Шкериной, Б.П. Эрдниева, А.В. Ястребова и др.

В обозначенной области исследования особое место занимает разработанная А.Г. Мордковичем на основе комплексного исследования психолого-педагогических и методико-математических аспектов концепция профессионально-педагогической направленности математической подготовки студентов – будущих учителей математики в педвузе (ППНО) [Мордкович 1986].

Несомненную теоретическую ценность представляют разработанные А.Г. Мордковичем основы профессионально-педагогической направленности специальной подготовки учителя математики в педвузе, построенная им методическая модель математического курса пединститута. Выдвинутый и обоснованный автором принцип бинарности означает, что студентам при изучении комплекса математических дисциплин в педагогическом вузе должно быть обес-

печено преподавателями не только современное научное изложение этих курсов, но и знакомство с методами изложения школьного курса математики.

Большое практическое значение имеют разработанные автором требования к системе упражнений. Эти требования, в частности, состоят в том, что предлагаемая студентам на каждом практическом занятии система упражнений при изучении каждой из специальных математических дисциплин, должна отвечать всем функциям задач, а именно обучающей, развивающей, воспитывающей, контролирующей и методической. Методическая функция, по мнению автора, включает аккуратное и настойчивое выделение четырех этапов процесса решения задачи с особым вниманием к анализу выполненного решения, систематическое и целенаправленное обучение студентов выделению четырех этапов, методическое сопоставление различных способов решения одной и той же задачи, комментарии преподавателя к задаче о ее научной и практической ценности, методические комментарии преподавателя ко всей системе упражнений, рассмотренной на данном практическом занятии.

Мы разделяем точку зрения автора о том, что методическая функция при решении задач со студентами педагогического вуза должна быть ведущей.

На основе концепции ППНО в последние годы создан ряд методических систем, способствующих повышению качества не только математической, но и профессионально-педагогической подготовки будущего учителя математики (В.Р. Майер, И.С. Сафуанов, Е.И. Смирнов, Г.Г. Хамов, В.Д. Шадриков, Л.В. Шкерина, А.В. Ястребов и др.).

Таким образом, нами обнаружено достаточно большое количество работ, в которых обосновываются необходимость и возможность усиления методического аспекта профессиональной деятельности учителя математики при изучении дисциплин предметного цикла. Но анализ этих работ показал, что в них акцент смещен в сторону математической подготовки и методический аспект используется авторами в первую очередь как условие повышения качества математической подготовки будущих учителей математики.

И.А. Новик, Н.Д. Кучугуровой, Н.Л. Стефановой и др. разработаны с учетом рассматриваемой позиции целостные системы методической подготовки будущих учителей математики в педвузе.

Анализ исследований, посвященных методической подготовке будущих учителей математики в педвузе, показал, что большинство авторов приоритетной целью данного компонента педобразования определяют формирование у студентов методических умений и предлагают для достижения указанной цели различные подходы (деятельностный, интегративный, личностно ориентированный, аксиологический, антропологический и др.). Но среди предлагаемых авторами подходов для реорганизации методической подготовки будущих учителей математики не рассматриваются возможности компетентного подхода. Между тем, на наш взгляд, данный подход является наиболее перспективным направлением развития системы методической подготовки будущего учителя математики в педвузе в условиях модернизации образования. Это обусловлено прежде всего тем, что компетентный подход позволяет:

– перейти в профессиональном образовании от его ориентации на воспроизведение знания к применению и организации знания;

- «снять» диктат объекта (предмета) труда (но не игнорировать его);
- положить в основание стратегию повышения гибкости в пользу расширения возможности трудоустройства и выполняемых задач;
- поставить во главу угла междисциплинарно-интегрированные требования к результату образовательного процесса;
- увязать более тесно цели с ситуациями применимости (используемости) в мире труда;
- ориентировать человеческую деятельность на бесконечное разнообразие профессиональных и жизненных ситуаций [Байденко 2004 : 11].

Идея компетентностного подхода появилась в ходе подготовки «Концепции модернизации Российского образования до конца 2010 года» и в настоящее время рассматривается как симптом смены ценностных ориентиров и целей образования.

В публикациях последних лет достаточно подробно отражены концептуальные основы компетентностного подхода, обозначены проблемы и перспективы его использования на уровне общего и высшего образования (В.А. Адольф, В.А. Богомолов, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, Д.А. Иванов, В.П. Колесов, В.Н. Сериков, П.И. Третьяков, А.В. Хуторской и др.).

Рассматривая проблемы компетентностного подхода в образовании, Т.В. Ковалева отмечает, что знания, умения, навыки – это единицы культуры, несущие на себе приоритетные культурные ценности. В отличие от них компетентности – это единицы, прежде всего рыночной, социально ориентированной экономики [Климов 1995]. С нашей точки зрения, компетентностный подход – это ответ на изменения условий жизни, он не противоречит другим подходам, традиционно используемым в образовании, а дополняет их, выстраивая связь между образованием и требованиями жизни к нему. Компетентностный подход в обучении – это подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность учащегося действовать в разных проблемных ситуациях [Иванов и др. 2003, Шкерина и др. 2004]. Компетентностный подход предполагает усвоение учащимся не отдельных блоков знаний и умений, а овладение комплексной процедурой совокупных образовательных компонентов личностно ориентированного характера. При этом не умаляется важность фундаментальных предметных знаний и умений, но столь же значимыми считаются умения использовать эти знания в решении межпредметных, надпредметных и профессиональных задач.

«Компетентностный подход – это приоритетная ориентация на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности» [Зеер и др. 2005 : 25].

Реализация компетентностного подхода в процессе методической подготовки студентов – будущих учителей математики требует решения ряда задач:

- определение с позиций компетентностного подхода целей методической подготовки будущих учителей математики;
- отбор содержания методической подготовки, освоение которого позволит получить желаемые результаты;

- определение места и условий технологий реализации обновленного содержания в процессе подготовки будущих учителей математики;
- выбор эффективных форм и методов контроля, самоконтроля, оценки, самооценки результатов методической подготовки как способности студента действовать в различных ситуациях профессиональной деятельности учителя математики.

Дальнейшее наше исследование предполагает решение обозначенных задач.

Библиографический список

1. Байденко, В. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) / В. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–13.
2. Глазычев, В.Л. Драма реконструкции образовательных систем / В.Л. Глазычев // Вопросы образования. – 2005. – № 1. – С. 45–54.
3. Зеер, Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Самаюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–29.
4. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учеб.-метод. пособие / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 101 с.
5. Климов, Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях / Е.А. Климов. – М., 1995. – 380 с.
6. Латышева, Л.П. Взаимосвязь научно-содержательных и методических компонентов вузовских математических курсов в профессиональной подготовке учителя / Л.П. Латышева // Проблемы подготовки учителя математики к преподаванию в профильных классах: материалы XXV Всеросс. семинара преподавателей математики ун-тов и педвузов. – Киров: ВятГГУ; М.: МПГУ, 2006. – С. 94.
7. Майер, Р.А. Проблемы формирования методической культуры выпускников математических отделений педагогических институтов // Формирование элементов методической культуры будущего учителя математики: межвуз. сб. науч. трудов / Р.А. Майер. – Улан-Удэ: Бурятский педагогический институт, 1992. – С. 3–7.
8. Мордкович, А.Г. Профессионально-педагогическая направленность специальной подготовки учителя математики в педагогическом институте: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.Г. Мордкович. – М., 1986. – 33 с.
9. Монахов, В.М. Направления развития системы методической подготовки будущего учителя математики / В.М. Монахов, Н.Л. Стефанова // Математика в школе. – 1993. – № 3. – С. 34–38.
10. Чикунова, О.И. Формирование методических умений будущих учителей в процессе работы над задачей в курсах математических дисциплин педвуза: дис. ... канд. пед. наук / О.И. Чикунова. – Екатеринбург, 1998. – 164 с.
11. Шкерина, Л.В. Мониторинг качества профессионально-педагогической подготовки будущего учителя в педагогическом вузе: учебно-метод. пособие / Л.В. Шкерина, В.А. Адольф, Г.С. Саволайнен, М.Б. Шашкина, М.В. Литвинцева. – Красноярск: РИО ГОУ ВПО КГПУ им. В.П. Астафьева, 2004. – 244 с.

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ДИАГНОСТИКИ В СПОРТЕ

1. Выбор и обоснование методов функциональной диагностики

Современная система подготовки спортсменов высшей квалификации требует оперативного контроля адаптационных реакций организма и оценки резервных возможностей, анализа динамики процессов адаптации и управления тренировкой без перенапряжения и срыва адаптации. Решение этих задач возможно только при адекватной диагностике текущего функционального состояния основных органов и систем с оценкой энергетического метаболизма. Такие постоянные наблюдения позволяют отследить динамику и степень выраженности процессов адаптации, обеспечивают целенаправленное применение средств восстановления и варьирование тренировочных нагрузок в зависимости от текущего состояния [Мирсон 1981]. Для этого системы диагностики физической работоспособности должны отвечать следующим требованиям:

1. Адекватный выбор методов диагностики, дающих интегральную оценку состояния основных систем организма.
2. Минимальное отвлечение спортсмена от тренировочного процесса.
3. Получение экспресс-информации о состоянии организма.
4. Обследование в местах размещения или тренировок спортсменов.
5. Исключение инвазивных методов во время исследования.
6. Цифровая информация для оперативного управления.

Всем этим требованиям соответствует аппаратно-программный комплекс «Омега-спорт-2», состоящий из устройства регистрации исходных параметров, программы обработки результатов и формулировки конечного заключения и использующий следующие методы диагностики и параметры:

1. Центральная нервная система – анализ медленно-волновой активности головного мозга и данных сенсомоторных реакций:

- уровень функциональных возможностей;
- устойчивость нервных процессов;
- тонус сенсомоторных центров;
- время зрительной моторной реакции.

2. Сердечно-сосудистая система и вегетативная нервная система – математический анализ сердечного ритма:

- степень напряжения регуляторных механизмов;
- уровень резервных возможностей;
- качество адаптации системы к внешним воздействиям;
- волновая структура ритма;
- баланс взаимодействия симпатического и парасимпатического отделов нервной системы;
- реакция на нагрузки.

3. Система детоксикации и гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковая система – анализ медленно-волновой активности головного мозга:

- степень напряжения регуляторных механизмов;
- уровень функционирования регуляторных механизмов.

4. Система энергообеспечения – анализ амплитудно-временных характеристик ЭКГ зубцов в покое, уровень функционирования гликолитического, аэробного и алактатного механизмов энергообеспечения по факторам мощности и емкости.

5. Нервно-мышечная система – анализ параметров прыжков с места:

- уровень скоростно-силовых качеств и взрывной силы;
- уровень скоростно-силовых и координационных характеристик в серии прыжков за 10 сек.;
- уровень скоростных возможностей (спринтерский бег 10 сек. на контактной платформе с оценкой количества шагов и времени контакта).

6. Физическая работоспособность в субмаксимальной зоне выносливости с определением адаптации по восстановлению.

Результаты тестирования оцениваются по 6-балльной системе, что позволяет получать оперативную информацию о спортсмене в течение 30 мин. Весь объем исследований проводится не только в лаборатории, но и в условиях учебно-тренировочных сборов в зависимости от этапа подготовки.

Анализ многокомпонентной оценки результатов позволяет:

1. Выявить зависимость между основными показателями гемодинамической регуляции, параметрами физической работоспособности, адаптации к нагрузке и состоянием нервно-мышечного аппарата.
2. Дать количественную характеристику состоянию здоровья.
3. Выявить «слабые звенья», лимитирующие работоспособность.
4. Определить текущее функциональное состояние.
5. Оценить адаптационные возможности организма и диапазон приспособительных реакций к различным раздражителям.
6. Создать модельную характеристику спортсмена данного вида спорта.

Данный объем исследований позволяет индивидуально корректировать тренировочный процесс, оценивать эффективность восстановительных мероприятий и существенно влиять на проведение отбора и ориентации в спорте.

2. Математический анализ сердечного ритма как метод диагностики срочной и долговременной адаптации

Проблема адаптации организма человека к физической нагрузке приобретает в настоящее время все большую актуальность. Для получения максимальной информации о функциональном состоянии систем организма по «минимуму данных» и выбора наиболее информативных методов анализа адаптационных изменений физиологических функций при наибольшей простоте их регистрации таким методом является математический анализ сердечного ритма по данным кардиоритмограммы [Илюхина 1986].

Опыт применения кардиоритмографии в оценке функционального состояния организма показал, что метод информативен, он может использоваться в текущем контроле адаптационных изменений в организме человека при любой его

деятельности. Сдвиги в показателях работы сердечно-сосудистой системы позволяют судить о функциональном состоянии организма.

Нами проведено более десяти тысяч обследований физкультурников и спортсменов. Математический анализ R-R интервалов кардиоритмограммы проводился комплексной диагностической программой «Омега-спорт-2».

Оценка включает: степень напряжения регуляторных механизмов, их резерв и качество адаптации системы к внешним воздействиям; волновую структуру ритма и баланс отделов вегетативной нервной системы.

Анализ сердечного ритма производится с помощью скаттерограммы, гистограммы и спектрального анализа быстрых и медленных волн, регулирующих сердечный ритм. Для измерения степени напряжения регуляторных механизмов рассчитывается «индекс напряжения» (ИН) регуляторных систем организма Баевского [Баевский 1986]. Этот показатель функционального состояния организма удобен для практической работы тренера, однако согласно многочисленным исследованиям ИН лишь в 80 % случаев позволяет получить правильное представление о функциональном состоянии спортсмена.

Индекс напряжения неинформативен при перетренировке спортсмена по парасимпатическому типу, он дает информацию, противоположную функциональному состоянию, потому что свой вклад в разброс интервалов R-R вносят как дыхательные, так и более медленные волны сердечного ритма, и одни и те же его показатели достигаются как за счет дыхательной аритмии, так и из-за медленно-волновых процессов при малой амплитуде дыхательных волн. Данный феномен перенапряжения определяется по скаттерограмме, по кругообразному или неправильному разбросу точек на фоне высоких показателей моды (M_0). Таким образом, можно наблюдать 3 вида КРТ и соответственно адаптационных возможностей организма:

- нормальный ритм – высокая долговременная адаптация;
- ригидный ритм – симпатическое нарушение адаптации;
- парасимпатический ритм – парасимпатическое нарушение адаптации.

Для определения срочной адаптации организма спортсмена к физической нагрузке в комплексную диагностическую программу «Омега-спорт-2» включен тест: кардиоритмография с оценкой следующих параметров пробы:

- реакция на нагрузку (нормальная, чрезмерная);
- эффективность процессов восстановления (высокая, средняя, низкая);
- расходование резервов (экономичное, повышенное).

Большое значение для оценки адаптации имеет оценка эффективности процессов восстановления. Диагностический комплекс «Омега-спорт-2» позволяет выявить все возможные виды состояний спортсмена: полное восстановление, когда RR и M_0 за время регистрации 100 циклов ЭКГ достигают уровня покоя, недовосстановление, когда эти показатели не достигают этих значений, а также фазу суперкомпенсации, когда показатели кардиоритмограммы после нагрузки превосходят исходные значения в покое, что характеризует высокую степень адаптации организма к физической нагрузке.

Математический анализ сердечного ритма позволяет определять:

- предболезненное состояние;
- наличие или отсутствие функциональных резервов организма;

- устойчивость к стрессам;
- адаптацию к внешним воздействиям;
- степень готовности организма к запланированным нагрузкам.

Данный метод диагностики позволяет достаточно полно исследовать срочную и долговременную адаптацию организма к внешним воздействиям.

3. Диагностика адаптации организма к физическим и психоэмоциональным нагрузкам на основе анализа медленно-волновой активности головного мозга

Анализ медленно-волновой активности головного мозга (омегаметрия) – метод неинвазивной оценки функционального состояния организма, предложенный В.А. Илюхиной, в состоянии оперативного покоя и после незначительной «возмущающей» нагрузки (два приседания) позволяет определить функциональное состояние корковых процессов ЦНС [Заболоцких, Илюхина 1999; Илюхина 1986]. Исследование омега-потенциала в состоянии оперативного покоя характеризует:

- качество и адекватность адаптивных систем головного мозга;
- функциональный резерв и устойчивость нервной системы;
- уровень бодрствования.

При гомеостазе внутренней среды организма омега-потенциал покоя находится в пределах 20–40 мВ, его устойчивость сохраняется и после «возмущающей нагрузки», что говорит о высокой степени долговременной адаптации ЦНС к физическим и психическим нагрузкам.

Динамика омега-потенциала в течение 7 мин. после «возмущающей» нагрузки характеризует интенсивность обменных процессов в кардиореспираторной системе, висцеральных органах и гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковых системах.

При стрессовых нагрузках из-за срыва долговременной адаптации омега-потенциал покоя может «упасть» до минусовых значений, а после «возмущающей» нагрузки отмечается снижение либо повышение графика (1–4 мин.) в зоне активации потенциалов висцеральных органов по типу «слабого звена». В спорте чаще всего наблюдается «западение» графика омега-потенциала до отрицательных значений в зоне гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковых систем (4–7 мин. графика). Это характеризует состояние истощения после стрессовой работы.

Анализ медленно-волновой активности головного мозга с помощью омега-потенциала в состоянии оперативного покоя позволяет определять:

- адаптивные реакции ЦНС;
- степень устойчивости к физическим и психическим нагрузкам;
- уровень бодрствования;
- состояние после функциональной нагрузки;
- функциональное состояние системы газообмена и кровообращения;
- функциональное состояние висцеральных органов;
- функциональное состояние гормональной системы.

4. Сравнительные характеристики функционального состояния и адаптационных изменений организма школьников и юных спортсменов

В последнее время наблюдается неблагоприятная тенденция снижения физического развития работоспособности и долговременной адаптации организма подростков к физической и психической нагрузкам, значительно снижается устойчивость к стрессам. Данные явления происходят в связи со значительным сокращением занятий физической культурой в школах, летних лагерях, сокращением количества ДЮСШ.

Нами с использованием аппаратно-программного комплекса «Омега-спорт-2» проведены обследования группы из 20 школьников 11–13 лет (10 мальчиков и 10 девочек), не занимающихся активно физическими упражнениями и 20 юных спортсменов (10 мальчиков-футболистов ДЮСШ «Звезда» и 10 девочек-гимнасток из ДЮСШ «Юный динамовец»). Углубленные медицинские обследования включали:

- определение массы тела на весах с анализатором жировой ткани TBF-551 TANITA (Япония);
- определение функциональных возможностей и функционального резерва методом кардиоинтервалографии (индекс напряжения Баевского);
- определение уровня энергообеспечения методом дифференцированной ЭКГ по Душанину (анаэробный индекс);
- исследование центральной нервной системы с помощью квазистационарного омега-потенциала в состоянии оперативного покоя;
- тестирование физической работоспособности в субмаксимальной зоне выносливости (велоэргометрический тест);
- исследование скоростно-силовых и координационных возможностей с помощью специальной контактной платформы;
- исследование тонуса сенсомоторных центров (скорости, устойчивости реакции, индекса функциональных возможностей анализаторов).

Результаты тестирования оценивались по 6-балльной системе с расчетом индивидуальной суммы баллов и средних значений по каждой группе.

Анализ индивидуальных и групповых оценочных данных показывает, что нетренированные школьники – девочки и мальчики – значительно уступают юным спортсменам-гимнасткам и футболистам по всем результатам тестов: содержанию жировой ткани, низкому функциональному резерву – индексу напряжения Баевского, физической работоспособности (PWC₁₇₀, МПК), адаптации и нагрузке на выносливость (индекс восстановления), взрывной силе, скоростно-силовым координационным возможностям, скорости реакции и функциональным возможностям анализаторов [Сивохов, Сивохова 2005].

Данное исследование позволяет сделать следующие выводы:

Функциональное состояние и адаптационные возможности школьников 11–13 лет находятся на низком уровне и значительно уступают круглогодично тренирующимся юным спортсменам 11–13 лет.

Круглогодичная тренировка и постоянный медицинский контроль позволяют юным спортсменам достигать достаточно высоких показателей функционального состояния.

Многофункциональная диагностика с помощью аппаратно-программного комплекса «Омега-спорт-2» позволяет достаточно полно исследовать функциональные возможности детей и подростков.

5. Многокомпонентная оценка функционального состояния футболистов высокой квалификации

Квалифицированные спортсмены в игровых видах спорта должны быть не только технически подготовленными, иметь высокие скоростно-силовые показатели, но и обладать хорошей координацией. Специфика спортивных игр основана на быстро меняющихся соревновательных условиях и требует максимальных взрывных усилий. Футбол требует для достижения спортивного результата более разносторонней подготовки, а следовательно, комплексной оценки качества функциональных характеристик, согласованности деятельности различных систем организма.

Целью исследования была диагностика и изучение функциональных особенностей у футболистов высшей квалификации на разных этапах тренировочного процесса с помощью аппаратно-программного комплекса «Омега-спорт-2». Под наблюдением находились 46 спортсменов (2 команды) в возрасте от 18 до 32 лет. Всего проведено 186 тестирований, включавших полный комплекс описанной выше системы функциональной диагностики.

Анализ результатов полученных данных позволил:

- выявить зависимость между основными показателями гемодинамической регуляции, параметрами физической работоспособности и состоянием нервно-мышечного аппарата;
- дать количественную оценку здоровья;
- определить текущее функциональное состояние;
- оценить адаптационные возможности организма и диапазон приспособительных реакций к различным раздражителям;
- выявить «слабые звенья», лимитирующие работоспособность;
- создать модельную характеристику функционального состояния.

Таким образом, данный объем исследований позволяет осуществлять индивидуальную коррекцию тренировочного процесса с учетом «слабых звеньев», оценивать эффективность восстановительных мероприятий и влиять на отбор спортсменов при комплектовании команды.

6. Комплексная оценка функционального состояния хоккеистов высокой квалификации

Специфика хоккея с мячом основана на высоких показателях выносливости и требует максимальных взрывных усилий и высокой степени координации движений при согласованной деятельности различных систем организма, количественная характеристика которых возможна только при комплексной диагностике функционального состояния основных органов и систем. Для решения этих задач были проведены диагностика и изучение функциональных особенностей у хоккеистов высшей квалификации на разных этапах тренировочного процесса с помощью аппаратно-программного комплекса «Омега-спорт-2». Под наблюдением находились 106 спортсменов (4 команды) высшей и первой лиг чемпиона-

та России по хоккею с мячом в возрасте от 17 до 36 лет. Проведено 546 тестирований, которые включали полную описанную выше программу.

Анализ комплексной оценки результатов тестирования функционального состояния спортсменов-хоккеистов позволил определить основные функциональные показатели и характеристики физической работоспособности и состояния здоровья на разных этапах подготовки и оценить «слабые звенья», лимитирующие работоспособность.

Заключение

Проведенные исследования позволяют подтвердить обоснованность выбора средств и методов функциональной диагностики для оптимизации учебно-тренировочной и спортивной соревновательной деятельности. Программа «Омега-спорт-2» хорошо зарекомендовала себя на практике. В 1999–2006 гг. проведено более 6 тысяч тестирований ведущих спортсменов различных видов спорта и всех сборных команд Иркутской области по игровым видам, результаты которых были успешно реализованы для достижения высоких спортивных результатов.

Библиографический список

1. Баевский, Р. М. Ритм сердца у спортсменов / Р. М. Баевский. – М.: ФиС, 1986.
2. Заболоцких, И.Б. Омегаметрия в оценке экстремальных состояний: сб. науч. трудов / И.Б. Заболоцких, В.А. Илюхина. – СПб.: Институт мозга человека РАН, 1999.
3. Земцовский, Э.В. Спортивная кардиология / Э.В. Земцовский. – М.: ФиС, 1985.
4. Илюхина, В.А. Сверхмедленные физиологические процессы и межсистемные взаимодействия в организме / В.А. Илюхина, З.Г. Хабаева. – М.: Наука, 1986.
5. Меерсон, Ф.З. Адаптация, стресс и профилактика / Ф.З. Меерсон. – М.: Наука, 1981.
6. Сивохов, В.Л. Сравнительные характеристики функционального состояния и адаптационных изменений организма школьников и юных спортсменов / В.Л. Сивохов, Е.Л. Сивохова // Междунар. науч. метод. конф. «Восток–Россия–Запад. Физическая культура и спорт в развитии здоровьесформирующих и здоровьесберегающих технологий», 9–12 июня. 2005. – Иркутск: ИрГТУ, 2005. – С. 117–126.

ПСИХОЛОГИЯ

И.О. Логинова

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ БЕСЕДА КАК МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ САМООСУЩЕСТВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА

Наметившаяся в последнее время тенденция к гуманизации психологии не является движением по совершенно новому и неизведанному пути, она есть движение в соответствии с общей внутренней тенденцией развития науки, где приоритетными вновь становятся исследования, выполняемые в рамках номотетического подхода, открывающие возможность оперировать информацией не обобщенного порядка, а информацией об индивидуальных проявлениях человека в реальных жизненных ситуациях. Важнейшей особенностью экзистенциальной парадигмы в психологии является то, что она, по сути, отказывается от объяснительных исследований в пользу описательных. Равноправность позиций психолога и клиента, взаимный риск и ответственность при наделении другого правом свободного выбора – в этом, безусловно, четко проявляется новый уровень отношения к человеку и к миру в целом [Братченко 2001]. В этой связи по-новому звучат сегодня идеи экзистенциального подхода, обнаруживаются его новые возможности, опирающиеся на понимание и принятие человека, благодаря чему психология становится наукой «с человеческим лицом» [Леонтьев 1997].

Экзистенциализм, или философия существования, – одно из самых популярных и влиятельных течений общественной мысли, поскольку центральные вопросы экзистенциализма – это существование человека, смысл его жизни и судьбы в мире – необычайно созвучны любому, задумывающемуся над своим бытием человеку. Экзистенциальные проблемы – это вопросы самого факта существования каждого человека и переживания своего способа существования. В ряде работ отмечается, что «отечественная экзистенциальная традиция до последнего времени проявлялась в весьма ослабленном виде» в «гомеопатических дозах» [Гайденко 1997]. Особенно это касается практической сферы. И это действительно так. Исследования в данной области трудны в силу того, что существование человека невыразимо в понятиях, метафорично. Существование не поддается рациональному постижению, и единственная возможность познать его заключается в том, чтобы его пережить. Ситуации, в которых может происходить переживание собственного существования, разнообразны, но не все они доступны исследователю в силу того, что жизнь человека насыщена множеством различных

событий, из которых каждый человек строит свою жизнь, свое бытие, и акт экзистенции может осуществляться в любой отрезок реальной жизнедеятельности человека вне зависимости от присутствия окружающих. Р. Мэй определил экзистенциализм как «стремление понять человека на уровне тех глубин, где уже нет раскола между субъектом и объектом, – раскола который начал преследовать западное мышление и западную науку вскоре после Ренессанса» [Братченко 2001]. Экзистенциальный взгляд «схватывает» единство субъективного и объективного, идет дальше него. Поэтому интерес к тому, как человек осуществляет себя, свой способ бытия в мире – стимулирует ученых-психологов к поиску возможных приемов и методов исследования самоосуществления человека.

Одним из таких методов исследования человека в единстве с миром, в котором осуществляется его становление, является экзистенциальная беседа, благодаря которой удастся понять человека как человека, в «человеческом измерении» [Хайдеггер 1993]: как именно и в какой мере он участвует в созидании своей жизни, как он «бытийствует» – переживает тот или иной момент своего существования, отвечает на фундаментальные вопросы бытия, делает жизненные выборы, осуществляет решения, принимает за них ответственность и т. д. Вот почему экзистенциальную беседу можно рассматривать как условие и средство актуализации и поддержания «жизнеизменяющих процессов» [Леонтьев 2001]. Экзистенциальная беседа может охватывать следующую проблематику: время жизни человека, свободу выбора и ответственности, поиск смысла существования [Ялом 2000]. Отметим, что данные темы беседы (или ее аспекты) позволяют обнаруживать особенности осуществления человеком себя в процессах «жизнестроительства» [Леонтьев 2001].

На первый взгляд, данные темы беседы могут оказаться простыми и очевидными, но в процессе экзистенциальной беседы временное измерение приобретает особую значимость. Явное предпочтение (равно как и явное избегание) человеком определенного временного режима при обсуждении его проблем также может дать ценную информацию. Однако ответить на вопрос, почему человек в каждый конкретный момент выбирает тот или иной временной локус, часто очень сложно, хотя не вызывает сомнений, что выбор этот неслучаен и связан с глубинными процессами осознания [Братченко 2001].

Основными пунктами шкалы времени могут быть следующие:

- далекое прошлое (детство);
- недавнее прошлое;
- настоящее;
- здесь-и-теперь;
- будущее.

Отношения человека со временем («чувство времени», «психологическое время»), длительность или периодичность тех или иных процессов, синхронность различных жизненных событий и т. д., определяют интенцию человеческого существования. Внимание к ним в ходе экзистенциальной беседы поможет исследователю (фасилитатору) лучше понять клиента и то, что с ним происходит. Э. Шостром в контексте исследований самоактуализационного потенциала человека отмечал, что люди, характеризующиеся высоким уровнем самоактуализации, живут настоящим, «здесь и теперь», проживая во всей полноте каждый

миг своей жизни. Думается, что эта полнота проживания свойственна тем, кто осуществляет «главное дело» жизни, проживает жизнь именно по-человечески, выбирая в каждый момент собственный, аутентичный путь [Братченко 2001].

Свобода – это второй своеобразный «ключ» к пониманию человека [Сартр 1989]. Способ бытия человека радикально зависит от того, насколько он готов признать свою свободу. Многие в жизни человека можно прояснить путем выявления «зон» наименьшей и наибольшей свободы. Уловить проявления «свободы-несвободы» часто очень непросто (хотя иногда кажется, что ситуация не вызывает сомнений), требуются особая зоркость и чувствительность. Но даже приблизительное понимание тенденций и изменений в переживании, осознании и принятии человеком своей свободы имеет для фасилитатора огромное значение. Братченко С.Л. отмечает, что отдельного внимания заслуживает проявление собеседниками свободы непосредственно в общении. Для этого он рекомендует использовать наблюдение за степенью и конкретными способами реализации коммуникативных прав личности в общении.

Еще одно ключевое и совершенно необходимое для экзистенциального взгляда «измерение» – это ответственность. В отношении любого события в собственной жизни человек принимает на себя определенную меру личной ответственности. Особенно это проявляется при возникновении на жизненном пути трудностей, проблем – тогда именно принятой ответственностью определяется степень включенности человека в их разрешение, его активность и настойчивость по их преодолению. В непосредственном общении исследователь может обнаружить «ответственность» различного уровня, для которой предлагается такая условная шкала:

- «фатализм» (капитуляция перед «неуправляемыми силами» и полное снятие ответственности с себя);
- перекладывание ответственности на других людей;
- «частичная» ответственность, согласие разделить ее с другими;
- признание первичности собственной ответственности [Братченко 2001].

Особое внимание в процессе экзистенциальной беседы следует уделять тому, что именно и в какой мере важно, чему отдается предпочтение, какой смысл вкладывается в слова собеседниками [Ясперс 1994]. Еще ярче это проявляется в тех поступках (или отказе от определенных действий, оценке возможных или уже осуществленных поступков), которые обсуждаются в ходе разговора [Братченко 2001]. Тем самым человек выражает свои жизненные ценности, смыслы и приоритеты. В качестве дополнительного показателя можно также рассматривать обобщенное отношение человека к обсуждаемому вопросу. В самом простом варианте возможно использование такой «шкалы» отношения:

- положительное;
- нейтральное;
- негативное [Братченко 2001].

Очевидно, что внимание фасилитатора к ценностно-смысловой динамике в процессе экзистенциальной беседы может дать исключительно важный материал для жизнеизменяющей работы [Коваль 1997].

Для того чтобы общение состоялось, имелась возможность обмениваться представлениями о времени, свободе, ответственности, ценностях и смыслах жизни,

необходимо, по мнению Дубининой Т.В., чтобы человек обладал следующими базовыми качествами, благодаря которым особое взаимодействие с миром, с самим собой, с другими людьми стало реальностью: восприимчивостью, способностью к интимности, спонтанностью; особой степенью открытости миру, особой степенью присоединения во время взаимодействия, особой степенью контроля ситуации взаимодействия [Дубинина 2004].

При наличии данных качеств в ходе экзистенциальной беседы обнаруживаются признаки «пробуждения» духовности [Коваль 1997]:

– субъективное пространство становится более объективным. Человек живет в своем внутреннем мире, развивается через него, в результате возникает чувство наполненности жизни, насыщенности ее проявления и осознания смысла в контексте собственной жизни;

– субъективное время объективируется, т. е. возникает чувство смысловой наполненности каждой минуты жизни. Порой за короткий промежуток человек проживает и осознает столько, сколько в других ситуациях понадобилось бы осознавать и понимать годами. Существует такое мнение, что люди, которые развиваются, потенцируя время, долго не стареют, их внутреннее субъективное время, ускоряясь, как бы замедляет время объективное;

– субъективная чистота становится приоритетнее чистоты объективной. У человека обостряется чувство чистоты на физическом, физиологическом и особенно на психологическом планах: человек начинает отличать чистую пищу от грязной, чистые эмоции от грязных. Происходит переход от грубых, низменных состояний к возвышенным, утонченным и чистым. Это проявляется в выборе типа реакции в различных ситуациях, в особенностях взаимодействия с окружающими людьми [Коваль 1997].

Признаки того, что экзистенциальное взаимодействие состоялось: ... время летит незаметно; состояние, в котором находятся партнеры, начинает улучшаться и может стать возвышенным и утонченным; есть ощущение значительности, важности содержания, которое возникает в общении с этим человеком; во время расставания остро ощущается внезапно возникшее родство душ; сам факт общения рассматривается как очень ценный для дальнейшей жизни [Дубинина 2004]. У человека, находящегося в ситуации экзистенциальной беседы, возникает ощущение, что он становится лучше относительно самого себя. Следует помнить, что качество экзистенциальной беседы определяется также и теми изменениями, которые произошли «в его взаимоотношениях с миром» [Леонтьев 1997].

Данное следствие как раз и адекватно самому процессу самоосуществления, который требует постоянной готовности рисковать, ошибаться и находить разумные пути выхода из трудных ситуаций, отказываться от своих старых привычек, преодолевать страх и тревогу [Ялом 2000]. М.К. Мамардашвили отмечал, что человек есть существо, сопряженное с неизвестным, или с поиском, или с движением в сторону неизвестного, потому что человеку не задана заранее никакая мера: «Нет никакой меры, по которой бы определили бы – вот это есть человек. Человек обнаруживает себя движением в безмерном». Далее автор продолжает: «Самое красивое зрелище в человеке – когда человек идет на пределе того, на что вообще способен человек» [Мамардашвили 1997]. Подобное проявление че-

людей может демонстрировать, по мнению автора, в различных сферах жизнедеятельности, в том числе и в ходе экзистенциальной беседы.

Опорными точками значения «самоосуществление», закрепившегося на сегодняшний момент в психологической науке являются следующие положения:

1) самоосуществление – это одновременно процесс (движение к своим сущностным, истинным началам) и результат (бытие истины и истина бытия);

2) самоосуществление подразумевает, что активность в процессе движения к сущности исходит от самого человека, то есть осуществить себя может только сам человек;

3) самоосуществление как сформулированный в качестве цели результат задает направление саморазвития человека в целом.

Другими словами, человек сам ответственен за то, кем он становится, свободно делает свой выбор среди предоставляемых ему возможностей. «Динамизм» жизни человека, изменчивость условий жизни, целей, которые он ставит себе, отражает «первый шаг по пути к конструированию экзистенциального образа человека, ...выход в «онтологию жизненного мира» [Леонтьев 1997], характеризующуюся новым психологическим мышлением. Понятие «самоосуществление» выступает не как результат жизненного пути, не как процесс, реализующий этот путь, а как «постоянное движение в сторону усложнения» [Клочко 1991], «наращивание себя» [Мамардашвили 1996], «открытие новых мерностей» [Клочко 1999], позволяющих обнаруживать в мире новые возможности в соответствии с законами «взаимодействия» и «ограничения взаимодействия» [Клочко 1991]. В.Е. Клочко указывает, что в данном контексте речь может идти «о жизни как процессе самоосуществления» [Клочко 2005], потому что сама жизнь становится ежеминутным (ежесекундным) самоосуществлением, удерживающем жизненную перспективу. По убеждению ученого, перспектива есть характерная особенность постнеклассической науки, позволяющая обнаруживать возможные направления движения человека в пространстве возможностей. Однако многообразие этих возможностей ставит, по мнению Д.Б. Богоявленской, вопрос: какая из этих возможностей «достойна» реализации? [Богоявленская 2005] По всей видимости, они «просеиваются» человеком в процессе «свободного самоосуществления» – творческого преобразования действительности [Богоявленская 2005], отношения к жизни, событиям, самому себе, конструирования реальности сквозь призму соответствия, выступающего «причиной взаимодействия» [Клочко 1991].

Тогда самоосуществление можно рассматривать как творчество сегодня (сейчас) по реализации себя будущего с учетом опыта прошлого. Это «сквозное видение из настоящего в прошлое и будущее» [Клочко 2005] с выбором направления дальнейшего движения есть некий механизм, который обеспечивает пространство жизненного самоосуществления, т. е. пространство тех ценностных и смысловых составляющих образа мира человека, от степени реализации которых зависит широта возможностей, а значит, широта обретаемого человеком нового пространства. Последнее не менее важно, чем самоизменение человека. Конечно, в большинстве работ отмечается именно факт изменения человека в процессах взаимодействия с миром (таковы работы неклассического идеала рациональности), но не отмечается то, что и среда претерпевает изменения, обеспе-

чивая новое жизненное пространство. В постнеклассических трудах на это обращается особое внимание: «Там, где обнаруживается соответствие, взаимодействие становится неизбежным; оно выявляет отношение взаимодействующих сторон, которое существовало раньше взаимодействия, проявилось в нем и закрепилось созданным «совокупным» продуктом, изменившим как систему, так и среду» [Клочко 1999].

Последнее свидетельствует, что в процессе экзистенциальной беседы, где протекает истинное бытийствование человека, каждый переживает состояние обогащения моментом со-бытия с «другим», осуществляя при этом самого себя [Муравьева 2002].

Библиографический список

1. Богоявленская, Д.Б. Смысл жизни в контексте психологии творчества / Д.Б. Богоявленская // Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летию Виктора Франкла): материалы международной конференции, 19–21 мая 2005 г. – М.: Смысл, 2005. – С. 49–53.
2. Братченко, С.Л. Экзистенциальная психология глубинного общения / С.Л. Братченко. – М.: Смысл, 2001. – 197 с.
3. Гайденко, П.П. Прорыв к трансцендентному: новая онтология XX века / П.П. Гайденко. – М.: Республика, 1997. – 475 с.
4. Дубинина, Т.В. Экология взаимодействия в практической психологии / Т.В. Дубинина // Сибирский психологический журнал. – Томск, 2004. – № 19. – С. 125–131.
5. Клочко, В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ) / В.Е. Клочко. – Томск: Изд-во Томского государственного университета, 2005. – 174 с.
6. Клочко, В.Е. Самореализация личности: системный взгляд / В.Е. Клочко, Э.В. Галажинский / под ред. Г.В. Залевского. – Томск: Изд-во Томского государственного университета, 1999. – 154 с.
7. Клочко, В.А. Инициация мыслительной деятельности: дис. ... д-ра психол. н.: 19.00.01 / В.А. Клочко. – М., 1991. – 347 с.
8. Коваль, Н.А. Духовность в системе профессионального становления специалиста: дис. ... д-ра психол. н.: 19.00.13 / Н.А. Коваль. – М., 1997. – 343 с.
9. Леонтьев, Д.А. Жизнетворчество как практика расширения жизненного мира // Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: материалы сообщений / Д.А. Леонтьев / под ред. Д.А. Леонтьева, Е.С. Мазур, А.И. Сосланда. – М.: Смысл, 2001. – С. 100–109.
10. Леонтьев, Д.А. Самореализация и сущностные силы человека // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Д.А. Леонтьев / под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М.: Смысл, 1997.
11. Мамардашвили, М.К. Психологическая топология пути / М.К. Мамардашвили. – СПб.: Изд-во Русского христианского гуманитарного института, 1997. – 570 с.
12. Мамардашвили, М.К. Необходимость себя: Лекции. Статьи. Философские заметки / М.К. Мамардашвили / под общ. ред. Ю.П. Сенокосова. – М.: Изд-во «Лабиринт», 1996. – 430 с.
13. Муравьева, О.И. Проблемы осознания экзистенциального плана межличностного общения в практике индивидуального и группового психологического консультирования / О.И. Муравьева // Личность в парадигмах и метафорах: ментальность –

коммуникация – толерантность / под ред. В.И. Кабрина. – Томск: Изд-во Томского государственного университета, 2002. – С. 217–226.

14. Сартр, Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм / Ж.-П. Сартр // Сумерки богов. – М.: Политиздат, 1989. – С. 319–344.
15. Хайдеггер, М. Письмо о гуманизме / М. Хайдеггер // Время и бытие. – М., 1993.
16. Ялом, И. Экзистенциальная психотерапия / Ялом И. – М., 2000. – 345 с.
17. Ясперс, К. Смысл и назначение истории / Ясперс К. – М., 1994. – 527 с.
18. Sartre, J.-P. The Psychology of Imagination / Sartre J.-P. – London: Methuen, 1972.

**КОММУНИКАТИВНЫЕ И КОММУНИКАТИВНО-
СВЯЗАННЫЕ ПОТРЕБНОСТИ КАК ФАКТОР
ПРОДУЦИРОВАНИЯ РЕЧИ
(НА МАТЕРИАЛЕ ДЕТСКОЙ РЕЧИ)**

Настоящая статья представляет попытку создать концепцию мотивационно-потребностной структуры речевого акта – в аспекте реализации речи говорящим. При этом мы сосредоточиваемся на двух основных системах передачи информации – системах речи и языка в их возможностях и ограничениях.

Систему речи мы определяем как совокупность культурно-специфичных коммуникативно значимых вокальных конструкций (звукокомплексов), представляющих собой особым образом – в пространственно-временных и интенсивностных характеристиках – упорядоченную звуковую материю. К таким характеристикам вокальной фразы (в ее абстрагировании от фонемного состава; о тенденциях упорядочения вокального сигнала в антропогенезе см. нашу статью [Маланчук 2007]) относятся динамика частоты основного тона, сила, громкость, долгота, темп, тембральные характеристики. Симультирование сукцессивного вокального «ряда» позволяет создать целостный акустический образ, с одной стороны, интегрированный с аффектом (минимально представленным в информативных жанрах), а с другой – с образом прагматической ситуации в ее динамических характеристиках, представляющий собственно форму речи. В отношении генетически ранних, доязыковых форм речи мы используем термин «протожанр», в отношении культурных форм социальной речевой коммуникации – термин «речевой жанр». Таким образом, преодолевается лингвоцентричный подход к речевому жанру (Ср.: [Седов 1999: 115]).

Образы ситуаций речевого взаимодействия в их структурном и динамическом содержательном компонентах имеют социально-коммуникативный, прагматический смысл, будучи включенными в систему регулирования коммуникации для удовлетворения самых разнообразных потребностей.

В отношении потребностей, реализующихся посредством коммуникации, в научной литературе, как правило, употребляется термин «коммуникативные потребности». Однако необходимо разделить два понятия – собственно коммуникативных потребностей и потребностей, реализующихся посредством коммуникации. Кроме этого, на наш взгляд, потребность в коммуникации (коммуникативная потребность), в свою очередь, реализует различные конкретные потребности, отражающие необходимость для человека определенного качества социально-психологического взаимодействия. Так, потребность ребенка любого возраста во внимании – в чистом виде коммуникативная потребность: ребенку важно определенным образом организовать социальное взаимодействие, чтобы реализовывалась младенческая схема социального взаимодействия. И – для сравнения – потребность ребенка в тепле может быть реализована только тогда, когда он организует коммуникацию, в том числе посредством речи, так, что физи-

ческое взаимодействие со взрослым даст ему возможность удовлетворить названную потребность.

Адекватным многообразию и многоуровневости как содержания коммуникации, так и потребностей, удовлетворяемых в речевой коммуникации, является, на наш взгляд, представление, которое включает и потребности, удовлетворяемые в коммуникации (мы предлагаем считать их «коммуникативно-связанными потребностями»), и собственно коммуникативные потребности, то есть в действительности спектр тех социальных потребностей, формирование которых восходит к коммуникативному акту и которые имеют возможность быть удовлетворенными только в коммуникации, включая ситуации 0-речи.

Речь – система, с помощью которой новорожденный запускает у матери поведение заботы, направленное на удовлетворение ребенком базовых физиологических потребностей, потребности в комфорте, тепле и других. Поскольку ребенок долгое время не в состоянии удовлетворять потребности собственными силами, и это обеспечивается ухаживающим за ребенком взрослым, то изначально эти потребности оказываются социально-связанными, а значит, и коммуникативно-связанными. Это, в свою очередь, означает, что у ребенка (до формирования «потребности в общении», по М.И. Лисиной [Лисина 1997]), существует базовая потребность в социальном существе. А поскольку речевое взаимодействие у новорожденного доступно обработке, согласуется с тактильным и в той степени, какая возможна для самого раннего онтогенеза, с визуальным восприятием, то психика ребенка с первых дней жизни формирует особый образ социального существа, который, в силу процесса синестезии, является целостным и интегрируется с «эмоционально окрашенными образами ощущений» (Л.С. Выготский).

Потребность в общении, на наш взгляд, представляет собой сложный комплекс потребностей, которые имеют шанс быть удовлетворенными за счет акта коммуникации. Она включает в динамике и изначальную потребность в социальном существе и, далее, потребность во внимании. На наш взгляд, это две глубинные потребности, составляющие мотивационно-потребностное содержание любого коммуникативного акта: чтобы вообще иметь возможность высказать что-либо, необходим социальный партнер, в противном случае (в случае социальной депривации) необходимость в использовании речи как неэффективного коммуникативного средства значительно снижается, однако при активной речи, адресованной ребенку, восстанавливается. Так, наши наблюдения за двумя младенцами, воспитывающимися в доме ребенка и пребывающими в больнице в группах детей, чья речь не была адресована младенцам и не производилась в режиме «baby talk» (дети также не были активны в выстраивании пространственных, зрительных и тактильных контактов с младенцем), показали, что их речевая активность не вызывала «встречной» или инициативной речи младенцев; специальная организация нашего взаимодействия с младенцами только после 1,5–2 часов вызвала их инициативную речь с усилением голоса и увеличением продолжительности, которую мы истолковываем как требование контакта. При этом в ситуации физического дискомфорта дети продолжали демонстрировать слабые и редкие речевые сигналы.

По результатам другого нашего исследования, на четвертом месяце жизни ребенок начинает говорить сам с собой («говорит, рассматривая свои ручки», про-

износит звуки, слоги спокойным тоном в отсутствии других людей, лепечет), а во второй половине пятого месяца жизни ребенок начинает «разговаривать» с теми игрушками, которые вызывают ассоциацию с лицом человека; при этом инициативная речь ребенка непродолжительна, ребенок быстро теряет к игрушке интерес [Маланчук 2004]. Эти два факта мы приводим здесь в доказательство того, что говорение, естественное для социальной коммуникации ребенка и взрослого, в других условиях заставляет ребенка моделировать акустическую среду исходя из модели его речевого взаимодействия со взрослым: отсутствие реального партнера замещается речью самого ребенка; псевдосоциальный объект, контакт с которым вызывает визуальный контакт, аналогичный ситуации взаимодействия ребенка и взрослого, также вызывает речь ребенка.

Потребность во внимании формируется, мы считаем, на базе того способа взаимодействия взрослого с младенцем, который позволяет ребенку чувствовать себя эмоционально комфортно, в том числе при «говорении»: мать задает ребенку коммуникативную рамку (долго удерживает взгляд на его лице, демонстрирует мимику интереса и проч. [Мухамедрахимов 1999; Штерн 2000]. С другой стороны, для того чтобы речь была эффективна, необходим не только социальный объект, но и его внимание, и уже передвигающиеся в пространстве младенцы намеренно (и не только с помощью речи, а физически, тактильно, пространственно) создают ситуацию, когда внимание взрослого направлено только на них, речь, однако, остается наиболее быстрым и эффективным средством привлечения внимания. Потребность во внимании реконструируется также в любом коммуникативном акте; во взрослой речи она кажется неочевидной; в общении взрослого с группой детей, как правило, у взрослого есть необходимость привлечь их внимание; внутрисемейная же коммуникация и коммуникация детей в группе дают богатейший материал, когда ребенок строит высказывание со специальной целью организовать внимание партнера.

Итак, в каждом акте речевой коммуникации реконструируются как глубинные потребности в социальном существе и, далее, потребность во внимании. Сам акт говорения, вне зависимости от того, *как* и *что* говорится, реализует эти две потребности.

Над этой уровневой структурой глубинных потребностей, реализуемых в речи, надстраиваются потребности, которые репрезентируются, во-первых, содержанием речевого жанра, а во-вторых, потребности, которые мы можем вполне определенно конкретизировать, анализируя языковое воплощение содержания коммуникации. Тогда формы речи – речевые жанры – содержат информацию о востребуемых говорящим социальных отношениях, действиях партнера – физических, социальных и коммуникативных, а языковое содержание высказывания, отражающее конкретность физического и ментального мира говорящего, ориентирует партнера в конкретных целях, потребностях говорящего.

В возрастном аспекте мы можем говорить об изменении репертуара коммуникативно-связанных потребностей: возрастающие возможности, возрастающая самостоятельность, динамика нормативной в культуре социализации ребенка снижают уровень его физической, социальной, интеллектуальной зависимости и потребность обращения к взрослому (другому человеку вообще) с просьбами помочь в чем-либо, проинформировать о чем-либо. Однако при этом организация

социальной жизни представляет собой не только систему требований, обязанностей и нормативных ролей, но и систему взаимных услуг и уступок, и, несмотря на возможную самостоятельность, ребенок (а впоследствии – взрослый в отношении ребенка) по-прежнему привлекает взрослого для удовлетворения своих потребностей, что и отражается в речи – как на уровне речи, так и на уровне использования языка. Социальная зависимость / автономизация задает тенденцию возрастания ритуализации речевой коммуникации, проявляющуюся также и в структурах речи, и в языковом оформлении высказывания.

В целом, коммуникативно-связанным оказывается самый широкий спектр потребностей, удовлетворение которых могло бы осуществляться человеком самостоятельно, однако нормы социального взаимодействия предполагают определенную степень привлечения другого в качестве инструмента реализации потребности.

Л.И. Марисовой была предложена иерархичная структура коммуникативных потребностей, служащая мотивационно-потребностной основой общения, однако каковы иерархии в различных типах коммуникативных актов, не проясняется. Автором выделено девять групп коммуникативных потребностей: 1) в другом человеке и взаимоотношениях с ним; 2) в принадлежности к социальной общности; 3) в сопереживании и сочувствии; 4) в заботе, помощи и поддержке со стороны других; 5) в оказании помощи, заботы и поддержки другим; 6) в установлении деловых связей для осуществления совместной деятельности и сотрудничестве; 7) в постоянном обмене опытом, знаниями; 8) в оценке со стороны других, в уважении, авторитете; 9) в выработке общего с другими людьми понимания и объяснения объективного мира и всего происходящего в нем [Марисова 1978]. Анализ этих типов потребностей показывает, что одни из них вполне могут быть включены в другие, как например, потребность 1 и другие; потребность 1 при этом имеет интегрирующий характер в отношении всех выделенных потребностей. Кроме того, автором не задан возрастной аспект мотивационно-потребностной структуры коммуникативного акта, что, на наш взгляд, необходимо.

Анализ речезыкового содержания текстов естественной коммуникации детей 1–7 лет позволил выделить 11 типов потребностей – собственно коммуникативных и коммуникативно-связанных; их иерархия в связи с реализацией в речи – языке представлена в табл. 1.

Потребности глубинного уровня востребуют речь как самое эффективное и энергосберегающее средство коммуникации. Конкретные потребности, не очевидные для собеседника, реализуются на двух уровнях экспликации их в тексте: на уровне речи (*Дай!*; *Пойдем*; *Надо*; *Ой!* и т. д.) и на уровне языковых форм выражения потребностей в речи (*Дай, пожалуйста, воды*; *Пойдем в комнату*; *Мне надо вертолет*; *Ой, куколка упала*; др.). Последний уровень является самым энергозатратным, однако упрощает понимание целей речи партнером-слушающим.

Схема уровневой структуры потребностей, реализующихся в речекоммуникативном акте

Представления о мире, в том числе факультативно о социальном мире	Использование языка	Конкретизация информации об элементах ситуации, необходимая для успешной реализации речекоммуникативного акта								Эксплицированные в формах языка	
Социальная реальность	Форма речи – речевой жанр	Потребность в позиционировании	Потребность в информации	Потребность в материальном объекте	Потребность в сотрудничестве, поддержке	Потребность предотвратить ущерб	Потребность изменить эмоциональное состояние	Потребность изменить ситуацию	Потребность выразить свое состояние, мысль	Потребность в идентификации	Эксплицированные в формах речи
	Речь как говорение	Потребность во внимании Потребность в социальном существе								Глубинные	

Речевой жанр как форма речи лишь отчасти репрезентирует комплекс потребностей человека, наличествующих в прагматической ситуации.

Глубинный уровень форм речи, представленный самим фактом звукопроизнесения, реализует не конкретную речевую семантику, а общие для всех ситуаций речевой коммуникации потребности в социальном существе, обозначения своего присутствия в социальном пространстве коммуникативной ситуации (философский взгляд здесь может быть такой: самим фактом говорения мы утверждаем свое существование) и одновременно с последним – потребность во внимании.

Жанр «содержит в себе» и эти глубинные потребности, и более высокого порядка, связанные с жанрообразованием, использованием определенного жанра.

Еще один уровень потребностей отражает использование языка в формах речи. Потребности, репрезентируемые речевыми семантиками, содержательно уточняются для собеседника, проясняется образ автора в его мотивационном со-

держании, и это позволяет Адресату так или иначе реагировать на высказывание Автора.

Рассмотрим пример, объясняющий сказанное.

Двое детей рисуют, сидя рядом; между ними происходит следующий диалог: (Инициативно) – «А ты почему за мной все повторяешь?» (1). – «Я нечаянно» (2). – «И не рисуй такой же круг» (3). – «Это не круг, это кружка» (4).

Реконструкция глубинных потребностей возможна уже в начале произнесения высказывания (1). Так, инициальный союз *А* вне зависимости от того, как он реально произносится – кратко, составляя фонетическое слово с *ты*, или долго, – привлекает внимание к Говорящему, заставляет Слушающего удерживать на нем внимание. Комплекс *А ты*, кроме этого, выделяет конкретного собеседника, на которого направлено высказывание, позиционируя Говорящего и Слушающего друг в отношении друга, без прояснения этого последующий текст (и с точки зрения реализации жанра, и с точки зрения его языкового воплощения) был бы неэффективен, потребовал бы уточнений со стороны Слушающего. Жанр вопроса в данном случае косвенный, выражает интенцию получить информацию от партнера, ориентирует его на ответ. Сохраняя форму вопроса, Говорящий здесь на самом деле выражает недовольство, требование. Жанр позиционирует партнеров, таким образом, не только в коммуникативных ролях (Говорящий требует ответа, планируя позицию Говорящего для своего собеседника), но и социально, статусно (Говорящий требует ответа, моделируя роль ответчика, которому придается роль ниже, чем у вопрошающего/требующего Говорящего). Языковое наполнение высказывания с определенной жанровой семантикой конкретизирует требование к собеседнику – не повторять того, что делает Автор. Фактически это выражение потребности в предотвращении ущерба для Говорящего, связанного с действиями собеседника. Речевая форма адекватна необходимости для Автора выразить и изменить свое эмоциональное состояние, поскольку содержит в себе потенциал изменения объективной ситуации: Слушающему предлагается определенная роль и выдвигаются требования, которые, как предполагает Автор, собеседник должен выполнить. Кроме того, выбранный жанр предполагает с точки зрения Говорящего и задает с точки зрения Слушающего определенную степень сотрудничества Адресата с Автором: требование не имело бы смысла, если бы не предполагалось его исполнение; вопрос не имело бы смысла задавать, если не предполагать ответа.

С точки зрения достижения цели требования жанр вопроса, его реализующий, оказался не вполне эффективен: ребенок получает ответ, содержащий информацию, объясняющую поведение партнера (2), однако этого недостаточно для подтверждения понимания требования Собеседником, и он продуцирует высказывание в жанре прямого требования (3), используя адекватную жанру языковую конструкцию («*Не рисуй*»).

Таким образом, речекommunikативный акт репрезентирует иерархически организованные мотивационно-потребностные комплексы, при этом базовые в отношении акта коммуникации, являющиеся глубинными при анализе языкового содержания высказывания потребности, а также потребности, задающие интенциональность социального взаимодействия в самом общем виде, выражаются в

формах речи – речевых жанрах; языковая составляющая высказывания максимально конкретизирует это содержание для адресата.

Библиографический список

1. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина // Общение, личность и психика ребенка. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – С. 17–209.
2. Маланчук, И.Г. О двух тенденциях упорядочения вокального сигнала в антропогенезе / И.Г. Маланчук // Школа и личность. – Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2007 (в печати).
3. Маланчук, И.Г. Развитие диалогических форм речи у ребенка на первом году жизни / И.Г. Маланчук // Детская речь как предмет лингвистического исследования: материалы междунар. научной конференции, 31 мая – 2 июня 2004 г. / под ред. С.Н. Цейтлин. – СПб.: Наука, 2004. – С. 163–166.
4. Мухамедрахимов, Р.Ж. Мать и младенец: психологическое взаимодействие / Р.Ж. Мухамедрахимов. – СПб., 1999.
5. Марисова, Л.И. О мотивационно-потребностной основе общения / Л.И. Марисова. – Берлин, 1978.
6. Седов К.Ф. Становление дискурсивного мышления языковой личности: психо- и социолингвистический аспекты / К.Ф. Седов. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1999.
7. Стерн, Д. – См.: Штерн Д. Дневник младенца / Д. Стерн. – М., 2000.

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ ТЕОРИЙ

Проблема единства и взаимосвязи телесного и душевного аспектов человеческой природы является одной из фундаментальных проблем человековедения. До относительно недавнего времени в европейской культуре телесное и психическое начала не только резко разделялись, но порой представлялись как антагонистические стороны.

Тело и душа связаны не только непостижимо многообразно, но и всегда сугубо индивидуальным образом, соответствующим уникальности и неповторимости конкретного человека. Тело человека живет собственной жизнью, неразрывно связанной с жизнью психической, но к ней не сводящейся. Тело в определенном смысле равноправный партнер души, а не бездушный механизм. Поэтому изучение различных аспектов психосоматики – науки о взаимосвязях телесного и психического – для человека может считаться одним из важнейших условий профессиональной и личностной самореализации. Здоровье, жизненный успех в значительной мере зависят от обретения живой гармонической целостности психического и телесного компонентов [Психосоматика 1999].

Болезнь является одним из наиболее частых и драматических событий человеческой жизни. Наблюдения за людьми, страдающими хроническими заболеваниями тела, возникли еще до появления научного медицинского знания. Они составляют неотъемлемую часть культуры каждого народа, находят отражение в сложившихся у различных народов представлениях о влиянии болезней тела на душевное состояние человека и, наоборот, о возможности возникновения телесных страданий (болезней) вследствие «душевных возмущений» (М.Я. Мудров, 1949).

Отечественная медицина при изучении болезней исходит из признания единства соматического и психического, организма и личности во всей сложности их соотношений. Проблеме психосоматических взаимосвязей в прошлом уделяли внимание такие крупнейшие врачи, как М.Я. Мудров, С.П. Боткин, Г.А. Захарьин и другие. И в наше время данная проблема остается по-прежнему актуальной. Вопросом единства психического и соматического занимались современные отечественные исследователи: Г.В. Морозов и М.С. Лебединский, Ф.В. Бассин, Т.И. Царегородцев, В.В. Николаева и другие.

Ф.В. Бассин разработал так называемый психосоматический подход к проблеме развития и преодоления болезни, который характеризуется рассмотрением патологических явлений с учетом целостности человека в условиях болезни.

В проблеме психосоматических взаимоотношений выделяются два больших аспекта: влияние психических факторов на соматическую сферу человека и влияние соматических факторов на психику человека. Влияние соматического состояния на психику человека, по мнению В.В. Николаевой (1987), может быть как патогенным, так и саногенным. Установлено, что имеются два вида пато-

генного влияния соматической болезни на психику: соматогенное (посредством интоксикационных воздействий на центральную нервную систему, наблюдается лишь в случае отдельных соматических заболеваний, при тяжелых формах болезней); психогенное (острая реакция личности на заболевание и его последствия). Основной формой влияния соматического заболевания на психику человека является психогенная – тяжелая психологическая реакция личности на болезнь и её последствия.

Существование тесной связи между явлениями душевными (психическими) и телесными (соматическими) было открыто задолго до возникновения психосоматической проблемы как особого направления научного поиска. Различные области человеческой практики указывали на эту связь, прежде всего религия, педагогика и медицина. Каждая из них, решая свои задачи, выработала особые приемы, «техники» воздействия на человека с целью изменения его душевного или физического состояния.

Еще у истоков научной медицины стояли две школы, отражающие два подхода к трактовке сущности человека и его болезни: гиппократическая школа Косса и школа первых анатомов Книда.

С точки зрения гиппократической школы Косса болезнь трактовалась как расстройство отношений между субъектом и действительностью (динамическая, гуморально-духовная, «психосоматическая» концепция). В объяснении причин болезней она предполагает учитывать неповторимую психологическую индивидуальность человека, обнаруживающую себя и в порождении болезненных симптомов.

Школа первых анатомов же рассматривала болезнь как поражение определенной материальной структуры (механическая, органная ориентация). Она ограничивается только логикой анализа собственно биологического, организменного уровня и не допускает психологических интерпретаций.

Исходные оценки болезни и больного при этом различны: с точки зрения первого подхода – «человек болен», с точки зрения второго – «у человека есть болезнь». Это противопоставление – патология органа или патология отношения – проходит через всю историю медицины [Сидоров, Парняков 2000 : 10].

В связи с открытиями в XIX в. в области анатомии, микробиологии, нейрофизиологии, утверждением принципа клеточной патологии Вирхова, в котором модель болезни основывалась на патологии органа, приоритетным стал второй подход.

В медицине психосоматическая проблема обрела научный статус относительно недавно. Понятие «психосоматика» в 1818 г. ввел немецкий психиатр И. Гейнрот. Психосоматическими он назвал соматические сдвиги, возникновение которых изначально более связано с психоэмоциональными сдвигами. А в 1922 г. М. Якоби впервые было использовано понятие «соматопсихика». Термин «соматопсихические связи» был введен для того, чтобы подчеркнуть доминирование телесного в возникновении некоторых нервно-психических заболеваний. После Первой мировой войны внимание исследователей было уделено психофизиологическим процессам физиологии, влиянию аффектов на телесные функции и на соматические заболевания. Объектом изучения стала личность больного [Бройтигам, Кристиан, Рад 1999 : 3].

Философской основой психосоматики считаются представления французских материалистов, Б. Раша и других мыслителей Нового времени, которые рассматривали психическое как неотъемлемую часть организма, влияющую на телесные функции [Ярошевский 1985 : 12].

В период создания психосоматической медицины как науки, стремящейся преодолеть разрыв между телесным и психическим, была создана однолинейная жесткая модель психосоматического заболевания (теории «специфического» стресса). В дальнейшем она была заменена представлением о возможности возникновения заболевания при взаимодействии как физических, так и психических факторов, что привело к многофакторной открытой модели психосоматического заболевания (теории «неспецифического» стресса). Далее мы рассмотрим более подробно некоторые зарубежные теории, объясняющие природу психосоматических расстройств и оказавшие значительное влияние на развитие психосоматики в целом.

Первые естественно-научные психосоматические теории связаны с психоанализом. Так, была предложена модель истерической конверсии, приписывающая телесным нарушениям функцию символического выражения подавленных внутриспсихических конфликтов [Фрейд, 1991]. Теория З. Фрейда в качестве главного постулата содержала утверждение связи психического и соматического (гипотетическая «психическая энергия» как разновидность энергии физиологической, необходимой для функционирования органов). Был определен психический патогенный «агент» (аффект, аффективный конфликт) и предложен механизм символической конверсии, связующий психическую и телесную реальности (наличие «логически понятной» связи между содержанием аффективного конфликта и клиническими симптомами). С точки зрения психоанализа многие заболевания возникают на основе тенденции вытесненного влечения проявляться через расстройство функции органа. Если эта тенденция – конверсия на орган – обратима, то речь идет о неврозе, но если она не поддается обратному развитию и приводит к деструкции органа, то речь идет о психосоматическом заболевании. Но постепенно происходит отказ от истерической трактовки всех психосоматических расстройств. Возникло альтернативное понятие вегетативного невроза (Ф. Александер, 1984, 1950).

В ранний период развития психосоматики возникла теория «личностного профиля». Ее автор Ф. Данбар (1954) сделала вывод о том, что люди, страдающие одной и той же болезнью, похожи по личностным особенностям, которые и ответственны за возникновение заболевания.

Ф. Данбар подвергла сомнению символическое значение психосоматической дисфункции, считая ее сопутствующей эмоцией. Если эмоция не получила соответствующего выражения, то хроническое напряжение выливается в хронические сопутствующие вегетативные сдвиги. Была сделана попытка найти корреляцию между соматическими типами реакций и постоянными личностными параметрами. На первый план Ф. Данбар выдвигала взаимодействие определенных особенностей личности с психологическими факторами внешней среды. Ею были описаны профили личности для болезней, которые, по ее мнению, в большей степени зависят от личностных факторов. Автор утверждала, что данная концепция позволяет рассматривать болезнь в широком контексте жизнедеятельности.

тельности человека, не ограниченном внутрипсихической сферой. Важность теории Ф. Данбар во многом обусловлена указанием на значимость совместного влияния различных аспектов жизнедеятельности человека на предрасположенность к болезни.

Большое воздействие на развитие психосоматики оказала теория «специфичности интрапсихического конфликта» Ф. Александера (1948, 1950).

Ф. Александер был сторонником многофакторного подхода в психосоматической медицине. Он утверждал, что возникновение и течение болезни управляется тремя группами переменных: личностная диспозиция («психодинамическая конфигурация с соответствующими процессами психологической защиты»), складывающаяся с детства; провоцирующая эмоциогенная жизненная ситуация; соматические условия, составляющие определенную конституцию. Эту «уязвимость» органа иногда именуют «конституциональным фактором X», определяющим «выбор симптоматики». Большое значение Александер придавал «вегетативному сопровождению» эмоций в возникновении патологии органа.

Александер направил особое внимание исследователей на соотнесение специфических конфликтных констелляций с определенными физиологическими типами реакций. Психосоматическую специфичность он видел в определенном соответствии преобладания у человека тех или иных эмоций и их вегетативного сопровождения. Если эмоция неотреагирована в действиях или символической форме, то это приводит к хроническим вегетативным сдвигам и в конечном итоге к деструкции органа. Александером были сформулированы принципы, получившие название «гипотеза специфичности».

1. Психологические факторы, ведущие к соматической болезни, имеют специфическую природу. Они могут быть определены как установки больного по отношению к окружающей среде или к себе самому.

2. Сознательные психические процессы играют подчиненную роль в возникновении соматических симптомов, так как они могут быть свободно выражены и реализованы через произвольную систему. Подавленные тенденции вызывают хроническую дисфункцию внутренних органов.

3. Актуальная жизненная ситуация имеет только ускоряющее влияние на болезнь.

Со временем на смену психоаналитически ориентированным теориям приходят теории, основанные на данных систематических проверок психофизиологических гипотез. Но и в этих гипотезах главной целью остается объяснение специфичности болезни.

Одна из наиболее известных моделей принадлежит Г. Вольфу (1946). Г. Вольф считал, что специфичным в психосоматическом заболевании является реакция конкретного организма на стресс. В отличие от Александера он рассматривал психологические, физиологические, поведенческие изменения как сопутствующие друг другу реакции на стресс.

Таким образом, важно отметить, что разработка проблемы специфичности являлась важной составной частью классических психосоматических теорий. Они предполагали, как уже указывалось, что существует линейная связь между психологическими и соматическими событиями. Значительный прорыв в изучении психосоматических заболеваний оказался возможным благодаря привлечению

новых понятий психологии развития, неопрейдизма, использованию более строгих экспериментальных методов и опоре на системные представления.

Можно сказать, что в основе возникновения новых теорий лежало мнение Дж. Райха (1948) о том, что имеют место такие важные обстоятельства в картине психосоматоза, как симбиотическая природа материнско-детских отношений у психосоматических больных; «недоразвитие» личности, выражающееся в детских способах мышления, чувствования и поведения.

Для объяснения личностного и соматического психосоматических больных некоторые исследователи применили понятие регрессии. Так, М. Щур (1955) предложил двухфазную теорию десоматизации – ресоматизации. По мнению Щура, причины психосоматических болезней связаны с провалами в деятельности Эго и регрессией на более низкий уровень психосоматического функционирования. Психосоматическую регрессию он рассматривал как шаг назад к первоначальному уровню, на котором душа и тело еще реагировали как единое целое, соматически разряжая напряжение.

Идеи влияния регрессии или дефекта развития являются достаточно распространенными в психосоматике. Так, Г. Вейллант (1977) подчеркивал, что для понимания индивидуальных реакций на стресс важны прежде всего понятия силы Эго, защитных механизмов и регрессии. Данные идеи лежат также в основе современных концепций алекситимии, дословно означающей «недостаток слов для выражения чувств» (Г. Кристал, 1979; П. Сифнеос, 1977 и другие). П. Сифнеос (1977) предположил, что именно алекситимия отвечает за развитие психосоматического заболевания. И хотя со временем, под воздействием результатов проведенных исследований концепция алекситимии потеряла возможность объяснять развитие психосоматических заболеваний, благодаря ей в психосоматике возник вопрос о природе способа чувствования и мышления, наблюдаемого у психосоматических больных.

Постепенно внимание исследователей перемещается от изучения внутриспсихических событий к обстоятельствам межличностных отношений психосоматических больных. Было установлено, что начало болезни практически всегда связано с определенными событиями жизни, которые воспринимаются как угрожающие или сверхсильные. Дж. Энгел (1967), как и многие другие авторы, говоря о связи начала психосоматического заболевания и переживания потери значимого человека, подчеркивал, что переживание потери как события гораздо важнее степени ее реальности.

В дальнейшем рядом исследователей развивался так называемый «гомеостатический подход» Дж. Энгел (1967); Р. Адер (1974); С. Тейлор (1987) и другие. Некоторые авторы (Б. Вольман, 1988) представляли организм как открытую саморегулируемую систему, которая включает в себя не только клетки и органы, но и семью и общество в целом. С. Тейлор было предложено понимание болезни как следствие нарушения психобиологической регуляции, которое может возникнуть в любой части системы на любом уровне. Было выдвинуто предположение о том, что нарушения ранних детско-родительских отношений патогенно оказывают непосредственное влияние на физиологическое функционирование [Былкина 1997 : 4].

Таким образом, очевидно, что, несмотря на значительный прогресс в развитии психосоматики, на наличие большого количества теорий и концепций, объясняющих природу психосоматических заболеваний, многие проблемы, например, проблема специфичности, проблема установления конкретных психосоматических механизмов для каждого заболевания, все же остаются актуальными в данное время.

Библиографический список

1. Бассин, Ф.В. Сознание, «бессознательное» и болезнь / Ф.В. Бассин // Вопросы философии. – 1972. – № 9. – С. 31–42.
2. Большой толковый словарь. Т. 2 (П–Я). – М., 2000. – 592 с.
3. Бройтигам, В. Психосоматическая медицина / В. Бройтигам, П. Кристиан, М. Рад. – М., 1999. – 376 с.
4. Былкина, Н.Д. Развитие зарубежных психосоматических теорий / Н.Д. Былкина // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – № 2. – С. 149–160.
5. Краткий психологический словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Ростов н/Д., 1998. – 512 с.
6. Ковалевский, В.А. Развитие личности соматически больного дошкольника, младшего школьника и подростка / В.А. Ковалевский. – Красноярск, 1997. – 124 с.
7. Николаева, В.В. Влияние хронической болезни на психику / В.В. Николаева. – М., 1987. – 167 с.
8. Обухов, Я.Л. Глубинно-психологический подход в психотерапии психосоматических заболеваний / Я.Л. Обухов // Школа здоровья. – 1997. – С. 43–61.
9. Психосоматика: взаимосвязь психики и здоровья: хрестоматия / сост. К.В. Сельченко. – М., 1999. – 640 с.
10. Сидоров, П.И. Введение в клиническую психологию / П.И. Сидоров, А.В. Парняков. – М., 2000. – Т. II. – 381 с.
11. Фрейд, З. О клиническом психоанализе: избр. соч. / З. Фрейд. – М.: Медицина, 1991.
12. Ярошевский, М.Г. История психологии / М.Г. Ярошевский. – М.: Мысль, 1985.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ И РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ПРОСТРАНСТВЕННО- ПРЕДМЕТНОЙ СРЕДЫ

Психологическому анализу интеллекта, связанному с изучением общих закономерностей его организации, функционирования и критериев развития посвящены работы многих зарубежных и отечественных исследователей.

Одним из наиболее перспективных подходов изучения интеллекта является системно-структурный подход, сторонники которого связывают интеллект с функционированием сложных многоуровневых когнитивно-репрезентативных структур, качество и организация которых определяют свойства индивидуального интеллекта и соответственно возможность решения широкого спектра стоящих перед человеком задач [Холодная 2002 : 6; Чуприкова 2006 : 8].

Именно с помощью обращения к структурно-интегративному подходу к пониманию интеллекта возможно исследовать не только успешность субъекта в решении задач (проблем), но и его способность определенным образом воспринимать и интерпретировать реальность, включать ее в собственные смысловые контексты или семантические поля [Веккер 2000 : 3; Холодная 2002 : 6].

Интеллект, согласно структурно-интегративному подходу, определяется как психическая реальность, структура которой может быть описана в терминах состава и строения ментального (умственного) опыта, феноменология которого включает ментальные структуры, ментальное пространство и ментальные репрезентации.

По отношению к особенностям устройства ментального опыта конкретной личности индивидуальные интеллектуальные способности определяются как производные и предопределяющие характер воспроизведения объективной реальности в сознании человека.

Следуя логике структурно-интегративного подхода, в качестве типов интеллектуальных способностей рассматривались конвергентные способности, дивергентные способности и когнитивные стили, в частности, полезависимость-полезависимость.

Обращение к феномену ментального опыта в психологии интеллекта обусловлено постепенной трансформацией парадигмальных основ современной науки в интерпретации теории психического отражения [Лекторский 1980 : 4; Панов 2000 : 5]. Оформилась особая «ценностно-познавательная установка» [Лекторский 1980 : 4], которая рассматривает ментальную репрезентацию как особую познавательную процедуру, позволяющую субъекту конструировать и моделировать реальность за счет работы внутренних психологических структур, в которых представлены устойчивые инвариантные характеристики и отношения предметного мира.

Современные исследователи акцентируют внимание на функциональном значении интеллекта, которое в самом общем виде определяется как способ-

ность получать, систематизировать и интерпретировать информацию, поступающую от окружающего мира. Именно специфика этой интерпретации, специфика «персональных конструкторов», которыми оперирует субъект, дает возможность анализировать систему представлений субъекта об окружающей действительности, одним из фундаментальных атрибутов которой является пространственно-предметная среда.

Описанные выше представления позволили сделать предметом систематизированного анализа взаимосвязь интеллектуальных способностей с особенностями репрезентации пространственно-предметной среды обыденной жизни как фундаментальной характеристики объективной реальности.

Решение задач экспериментального исследования обеспечивалось комплексом методических процедур: для анализа интеллектуальных способностей – «Стандартные Прогрессивные Матрицы Дж. Равена», тест «Структуры интеллекта Р. Амтхауэра», тест «Диагностики креативности Е. Торренса», тест «Фигуры К. Готтшальдта»; для анализа особенностей репрезентации пространственно-предметной среды – проективный рисунок, «пространственный» семантический дифференциал, методика свободного описания и процедура когнитивного картографирования.

По данным корреляционного анализа между показателями конвергентности и особенностями репрезентации были выделены те показатели конвергентности, с которыми обнаружены значимые корреляционные связи. Показатель общего интеллекта связан с таким свойством пространственно-предметной среды, как размер (большой-маленький), прагматическим (полезный-вредный), а также с эстетическим (красивый-уродливый) и этическим (спокойный-напряженный, родной-чужой) параметрами репрезентации. Для показателя пространственных представлений обнаружены значимые связи с формальным компонентом репрезентации (простое-сложное, открытое-ограниченное изображение), прагматическим (полезный-вредный, доступный-недоступный), эстетическим (красивый-уродливый) и этическим (спокойный-напряженный) параметрами репрезентации, которые представляют ее содержательный уровень. По показателю аналитико-синтетической мыслительной деятельности обнаружена связь со свойствами формального компонента репрезентации – с параметрами структурированности (упорядоченный-хаотичный) и размера (большой-маленький), а также со свойствами содержательного компонента репрезентации, в частности, с прагматическим (полезный-вредный) и эстетическим (красивый-уродливый) параметрами репрезентации. Показатель математических способностей связан с параметрами прочности (прочный-хрупкий) и структуры (простое-сложное, открытое-ограниченное изображение), а также с прагматическим (доступный-недоступный) и этическим (спокойный-напряженный) параметрами содержательного компонента репрезентации. Показатель формально-логического мышления связан с параметром структурированности (простое-сложное, открытое-закрытое изображение) формального компонента репрезентации и с этическим параметром (спокойный-напряженный) содержательного компонента репрезентации.

Проделанный анализ позволил выявить следующую тенденцию в характере связи конвергентности с особенностями репрезентации пространственно-пред-

метной среды: выделяются отдельные интеллектуальные способности, с которыми обнаруживается наибольшее количество значимых связей по показателям репрезентации пространственно-предметной среды. Система этих способностей выглядит следующим образом: общий интеллект, пространственные представления, аналитико-синтетическая мыслительная деятельность, математические способности и формально-логическое мышление. Интеллектуальная деятельность, инициируемая этими способностями, может быть объединена по своим содержательным характеристикам [Белошистая 2006 : 2; Холодная 2002 : 6; Ясюкова 2002 : 9] и связана с представленностью в сознании респондентов свойств как формального, так и содержательного компонентов репрезентации, но с преобладанием содержательного.

Свойства пространственно-предметной среды, которые образовали значимые корреляционные связи с показателями конвергентности, также сформировали определенную систему и по числу связей, и по их силе. В рамках формального компонента репрезентации с большинством конвергентных способностей связан параметр структурированности, а в рамках содержательного компонента – эстетический параметр репрезентации. Эти данные в целом соответствуют базовым положениям, разработанным в психологии восприятия и в психологии архитектуры [Арнхейм 1974 : 1], согласно которым дифференцированность и эстетичность определяются в качестве важнейших характеристик воспринимаемого индивидом архитектурного пространства.

Основываясь на полученных данных, мы проанализировали особенности репрезентации пространственно-предметной среды в группах респондентов с разными уровневými показателями как по уровню общего интеллекта, так и по отдельным составляющим конвергентности.

По результатам теста Дж. Равена, респонденты были разделены на четыре группы по уровню общего интеллекта: с высоким уровнем интеллекта (18 %), со средними показателями уровня интеллекта (44 %), с интеллектуальными возможностями ниже средних (33 %), с низкими показателями общего уровня интеллекта (7 %).

По данным оценки проективного рисунка с помощью семантического дифференциала и по результатам обработки свободных описаний для респондентов с высоким и средним уровнем общего интеллекта характерно доминирование содержательного компонента, то есть в оценке среды преобладают прагматический, этический и эстетический параметры, а у респондентов со сниженным и низким уровнем общего интеллекта доминирует формальный компонент, то есть параметры структуры, динамики, размера и прочности.

Анализ результатов процедуры когнитивного картографирования также обнаружил различия в особенностях репрезентации пространственно-предметной среды у респондентов с различными показателями уровня общего интеллекта. У респондентов с высоким и средним уровнем выше значения – по показателям дифференцированности, открытости изображения когнитивной карты.

Данные, характеризующие особенности репрезентации в группах респондентов с разными уровневými показателями по обозначенным структурным составляющим конвергентности, подтверждают тенденцию доминирования содержа-

тельного компонента для их высокого уровня и формального компонента – для низкого уровня.

По данным респондентов с разными показателями по уровню конвергентности была предпринята процедура факторизации с последующим вращением показателей методик, связанных с определением особенностей репрезентации пространственно-предметной среды. Обнаружено, что количество факторов и их состав демонстрируют большую дифференцированность репрезентации пространственно-предметной среды у респондентов с высокими уровневыми характеристиками по конвергентности, причем эта дифференцированность в большей степени характерна для содержательного компонента репрезентации.

По данным корреляционного анализа между показателями дивергентности и особенностями репрезентации были выделены те показатели дивергентности, с которыми обнаружены значимые корреляционные связи. Наибольшее количество связей было обнаружено между показателями сопротивления замыканию и разработанности и такими компонентами репрезентации, как формальный (параметры динамичности и структурированности) и содержательный (прагматический и эстетический параметры). По показателю образной креативности также обнаружены значимые связи преимущественно с формальным компонентом репрезентации (параметры динамики и структурированности), а также с эстетическим параметром содержательного компонента репрезентации.

Проделанный анализ позволяет выявить следующую тенденцию в характере связи дивергентности с особенностями репрезентации пространственно-предметной среды: интеллектуальная деятельность, инициируемая такими способностями, как сопротивление замыканию, разработанность и образная креативность, связана с представленностью в сознании индивида преимущественно формального компонента репрезентации, в частности таких параметров, как динамика и структура, и в меньшей степени – содержательного компонента репрезентации, а именно эстетических свойств пространственно-предметной среды. Характеристики дивергентности «чувственность», «интуитивность», «метафоричность», «символизм» позволяют соотнести связи данного типа интеллектуальных способностей в большей степени с чувственным уровнем репрезентации, который представлен ее формальным компонентом.

Результаты, полученные по методике Е. Торренса, позволили разделить выборку на две группы по показателям креативности: со средними показателями креативности (35 %) и с высокими показателями креативности (65 %).

По данным оценки проективного рисунка с помощью семантического дифференциала для респондентов с высокими показателями креативности характерно доминирование содержательного компонента, то есть в оценке среды у данной группы преобладают прагматические, этические и эстетические параметры репрезентации, а у респондентов со средними показателями креативности доминирует формальный компонент.

По содержательному компоненту значимые различия обнаружены для прагматического и этического параметров. Эти показатели выше у респондентов с высоким уровнем креативности. По формальному компоненту значимые различия обнаружены по параметру размера. Этот показатель выше у респондентов со средним уровнем креативности.

По результатам обработки свободных описаний выявлены значимые различия по содержательному компоненту репрезентации, а в его рамках – по прагматическому и эстетическому параметрам и по формальному компоненту – по параметрам структуры и динамики. Значения по названным параметрам и свойствам выше у респондентов с высоким уровнем креативности.

Анализ результатов процедуры когнитивного картографирования также обнаружил значимые различия в особенностях репрезентации пространственно-предметной среды у респондентов с различными показателями креативности по простоте-сложности изображения – параметру структуры формального компонента репрезентации, показатели которого значимо выше у респондентов с высоким уровнем креативности.

Для данных по респондентам с разными показателями по уровню дивергентности была предпринята процедура факторизации с последующим вращением показателей репрезентации пространственно-предметной среды. Обнаружено, что количество факторов и их состав демонстрируют большую дифференцированность репрезентации у респондентов с высокими уровневыми характеристиками по дивергентности, в частности по показателю образной креативности, причем эта дифференцированность в большей степени характерна для формального компонента репрезентации.

По данным корреляционного анализа между показателями полезависимости-полenezависимости и особенностями репрезентации было обнаружено существование значимых связей только с таким свойством репрезентации, как структурированность. Полезависимость-полenezависимость как стилевая характеристика когнитивной деятельности связана с представленностью в сознании индивида исключительно формального компонента репрезентации. Данный результат может быть объяснен с помощью обращения к определению стилевых характеристик когнитивной деятельности, и в частности, полезависимости-полenezависимости как к форме произвольного интеллектуального контроля, обеспечивающего оперативную регуляцию процесса переработки информации на субсознательном уровне [Холодная 2004 : 7].

По методике К. Готтшальдта, испытуемые разделились на две группы по показателю полезависимость-полenezависимость. Группа с полenezависимостью составила 53 % от общего количества выборки, а группа с полезависимостью – 47 %.

По данным оценки проективного рисунка с помощью семантического дифференциала и по результатам обработки свободных описаний мест для респондентов с полenezависимостью характерно доминирование содержательного компонента, то есть в оценке среды преобладают прагматический, этический и эстетический параметры, а у респондентов с полезависимостью доминирует формальный компонент.

Анализ результатов процедуры когнитивного картографирования свидетельствует о существовании значимых различий в особенностях репрезентации у респондентов с различными показателями полезависимости-полenezависимости, а именно значения показателей простоты-сложности и открытости-закрытости изображения выше у респондентов с полenezависимостью.

Для данных по респондентам с разными показателями полезависимости-полenezависимости была предпринята процедура факторизации с последующим вращением показателей методик, связанных с определением особенностей репрезентации. Обнаружено, что количество факторов и их состав демонстрируют большую дифференцированность репрезентации у полenezависимых респондентов, причем эта дифференцированность характерна как для формального, так и для содержательного компонентов репрезентации.

В заключение настоящей статьи представим основные результаты, сформулированные в виде следующих выводов.

Обнаружена взаимосвязь интеллектуальных способностей с особенностями репрезентации пространственно-предметной среды, которая заключается в том, что определенной уровнево-структурной характеристике интеллектуальных способностей соответствует специфическое соотношение компонентов и параметров репрезентации.

Общий интеллект, пространственные представления, аналитико-синтетическая деятельность, математические способности, формально-логическое мышление, сопротивление замыканию, разработанность, образная креативность и полenezависимость-полenezависимость могут рассматриваться как система интеллектуальных способностей, связанных с особенностями репрезентации пространственно-предметной среды.

Структурированность и эстетические свойства пространственно-предметной среды могут рассматриваться как доминирующие параметрические составляющие репрезентации, связанные с интеллектуальными способностями.

Такие составляющие конвергентности, как общий интеллект, пространственные представления, аналитико-синтетическая деятельность, математические способности, формально-логическое мышление, связаны в равной степени с формальным и с содержательным компонентами репрезентации пространственно-предметной среды.

Составляющие дивергентности, сопротивление замыканию, разработанность, образная креативность, связаны в большей степени с формальным компонентом репрезентации пространственно-предметной среды.

Полenezависимость-полenezависимость как показатель стилевой специфики когнитивной деятельности связан исключительно с формальным компонентом репрезентации пространственно-предметной среды.

Уровневые характеристики интеллектуальных способностей связаны с особенностями репрезентации, которые заключаются в соотношении ее компонентов и параметров: чем выше уровень способности, тем более высокие значения имеют показатели содержательного компонента репрезентации.

Уровневые характеристики интеллектуальных способностей связаны с особенностями репрезентации, которые заключаются в степени ее дифференцированности-недифференцированности: чем выше уровень способности, тем более дифференцирована репрезентация, то есть тем большее количество параметров в ней выделяется.

Библиографический список

1. Арнхейм, Р. Искусство и визуальное восприятие [Текст] / Р. Арнхейм. – М.: Прогресс, 1974. – 392 с.
2. Белошистая, А.В. Новая методическая система развития пространственного мышления учащихся I–VI классов [Текст] / А.В. Белошистая // Вопросы психологии. – 2006. – № 1. – С. 16–23.
3. Веккер, Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов [Текст] / Л.М. Веккер. – М.: Смысл; Per Se, 2000. – 685 с.
4. Лекторский, В.А. Субъект, объект, познание [Текст] / В.А. Лекторский. – М.: Наука, 1980. – 359 с.
5. Панов, В.И. Введение в психологию экологического сознания [Текст] / В.И. Панов. – М., 2000. – 38 с.
6. Холодная, М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования [Текст] / М.А. Холодная. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
7. Холодная, М.А. Когнитивные стили. О природе интеллектуального ума [Текст] / М.А. Холодная. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
8. Чуприкова, Н.И. Умственное развитие: Принцип дифференциации [Текст] / Н.И. Чуприкова. – СПб.: Питер, 2007. – 448 с.
9. Ясюкова, Л.А. Тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра (IST) [Текст] / Л.А. Ясюкова. – СПб.: ГП «ИМАТОН», 2002. – 80 с.

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРОСТРАНСТВО СТАНОВЛЕНИЯ СМЫСЛОВ

Серьезные изменения в отечественной психологии, когда осуществляется переход от «психологии психики» к «психологии человека» (В.И. Слободчиков), способствуют возникновению принципиально новых тенденций в образовании. Это касается и самого термина, о чем констатирует И.Я. Лернер: «Образование, четкого определения которого ... нет, но которое вместе с тем ...представляет собой явление деятельности по определению и формированию образа человека и его места в мире» [Лернер 1995 : 6]. Традиционно в психолого-педагогической литературе *образование* трактуется следующим образом:

– образование – процесс и результат усвоения человеком социального опыта, системы знаний, умений и навыков, необходимых для жизни в обществе [Смирнов 2001];

– образование – механизм овладения культурой [Щедровицкий 1995];

– образование – созидание человеком образа мира в себе самом путем активного полагания себя в мире предметной, социальной и духовной культуры [Вербицкий 1991];

– образование – процесс, направленный на расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути и на саморазвитие личности [Асмолов 1990];

– образование – сложная система с разнообразными связями, выступающая тем фактором, который детерминирует профессиональное становление и детерминирован единством временных координат в совокупности с внечувственными характеристиками пространства мира человека (именно способность образовывать пространственно-временные структуры является особенностью самоорганизующихся систем) [Гилева 2003];

– образование – пространство, где реализуется сложная, напряженная работа по формированию многомерного сознания, способности самоопределяться в истории, культуре, а затем и в профессии, запускающее «самость» студента в виде личностного и профессионального самостановления [Галажинский 2002].

Обобщая данные определения феномена, считаем возможным говорить о том, что категория «образование» употребляется в трех основных значениях, как: 1) достояние личности, система представлений и понятий, которая располагается в субъективном пространстве человека и направляет его поведение; 2) процесс приобщения личности к культуре, становление и развитие ее достояния в культурном окружении; 3) специальный социальный институт (система образования), одна из составляющих культурного окружения личности, разрабатывающая и применяющая на практике систему мер, организующих и направляющих процесс приобщения личности к культуре.

По мнению ряда авторов, выявить сущностный статус образования можно, лишь отнесясь к нему как феномену культуротворчества. Культура и образова-

ние тесно связаны друг с другом: образование «как обучение, воспитание, формирование является основной культурной формой обогащения опытом человеческого существования. Без передачи культурных образцов и способов взаимодействия человека с миром, осуществляемых в образовательном пространстве, невозможно представить человеческую жизнь» [Сенько 2000 : 13]. От взаимосвязи образования и культуры в конкретной социальной общности зависит уровень компетентности личности. Образованность человека – не только многознание и владение набором профессиональных навыков, но и развитость разнообразных способностей системного характера и высокой степени их продуктивности.

При всей распространенности и, казалось бы, устойчивости, понятие «образование» в настоящее время приобретает все новые смысловые оттенки. Гуманитарная парадигма в современном образовании признает приоритет личностных образовательных ценностей. Образование начинают понимать сегодня не только институционально, но и как организованный педагогом процесс перевода культуры в картину мира личности, в многомерный мир человека. В.Е. Ключко наполняет данную категорию новым содержанием: образование – это «постоянно идущий процесс суверенизации, совпадающий со становлением многомерного мира данного человека, обладающего всей полнотой ценностно-смысловых координат, позволяющих человеку активное и избирательное суверенное поведение [Ключко 2003 : 6–7]».

Идея образования как процесса «становление становящегося», в основе которого лежит «высвобождение творческого потенциала личности», требует конкретизации понятийного аппарата. В современной науке нет четкого разграничения понятий «становление» и «развитие». В частности, в философии обнаруживается сближение понятий «развитие» и «становление» в силу того, что они означают смену одного момента другим, когда каждый отдельный момент при своем возникновении тут же «снимается», «сжимается». В педагогических исследованиях становление выступает как сущностная характеристика процессов развития и формирования, что снимает всякие различия между этими терминами. В психологии также происходит подмена одного понятия другим: «Мы понимаем профессиональное развитие учителя как рост, становление...» [Митина 1998 : 9], но в дальнейшем: «профессиональное развитие учителя, выраженное в терминах саморазвития, отличает его понимание от профессионального роста» [Митина 1998 : 10]. Или «становление человека как профессионала тесно связано с его развитием как личности» [Маркова 1996 : 217]. Поэтому, как и развитие, становление описывается через исследование объективных оснований и детерминант, определяющих многообразие свойств личности в ее взаимодействии со средой. Термин «становление» применительно к системе «человек» отражает самоорганизационное движение в сторону ее усложнения с постоянным образованием все новых пространственно-временных структур во внутреннем пространстве человека. Становление, будучи соотносимо с постоянным усложнением системы, не «снимает» разделение жизненного пути личности на прошлое, настоящее и будущее, а подчеркивает непрерывность, целостность временной координаты. В парадигме становления жизнь человека представлена настоящим (по принципу «здесь и теперь»), что предполагает необходимость постоянно выстраивать свой мир заново. Становление личности на определенном отрезке жизненного пути

детерминировано предыдущими этапами, всей полнотой их проявлений и переживаний. В основе детерминационных потоков из прошлого и будущего в настоящее лежат ценности личности, определяющие ее возможности, реализуемые в прошлом и прогнозируемые в будущем, тем самым открывающие способности в настоящем, позволяющие обозначить жизненный путь личности как ценностное образование [Гилева 2004].

Таким образом, становление как феномен характеризует непрерывную текучесть и изменчивость вещей и явлений, а становление личности – это непрерывная текучесть и изменчивость таких системных качеств человека которые обеспечивают самоорганизацию всей системы «человек», ее суверенизацию в культуре. В связи с вышеизложенным необходимо отметить, что в настоящее время образование человека понимается как самоорганизующаяся система. Данная позиция оформилась в контексте синергетического подхода, утверждающего, что система будет являться самоорганизующейся, если она в изменяющейся среде в качестве одной из своих внешних функций способна производить свои элементы в качестве алгоритма для возникновения другой такой системы, но уже с учетом изменений среды.

Однако следует отметить, что данная система взаимосвязана с культурой, поэтому последняя оказывает влияние на образование человека. В процессе педагогического образования культура раскрывает для непосредственных участников перспективы преобразования педагогической действительности, наделяя их смыслом преобразования. Характеризуя процесс становления ценностно-смыслового отношения к будущей профессии у студентов, можно выделить три основных этапа: 1) возникновение личного смысла; 2) собственная жизнь личностного смысла в индивидуальном сознании будущих педагогов; 3) экстерииоризация ценностно-смыслового отношения в практической деятельности.

На первом этапе студенты решают особую «задачу на смысл», результатом которой является осознание личностного смысла, «значения-для-меня» профессии учителя. Исходным пунктом движения является порождение «динамической смысловой системы». На втором этапе личностный смысл становится содержанием смысловой установки студентов, которая проявляется в виде готовности к совершению определенным образом направленной деятельности. Происходит ценностно-смысловое самоопределение будущих педагогов. Смысловой опыт отношения студентов к будущей профессии приобретает на лекционных, лабораторных, семинарских занятиях и фиксируется в сознании, получая возможность актуализироваться в новой деятельности. Третий этап становления ценностно-смыслового отношения студентов к будущей профессии – «движение» личностного смысла от индивидуального сознания будущих педагогов к продуктам их деятельности. Таким образом, образовательный процесс задает особое пространство, в котором формируется профессиональный образ у студента. Он обуславливает внутренне формируемое, индивидуальное образовательное пространство, обогащение которого происходит за счет проблематизации опыта студентом. Задача создания образа мира педагога в современных условиях предполагает «оживление» культурного опыта. «Живое знание... не может быть усвоено. Оно должно быть построено. Построено так, как строится живой образ...»

[Зинченко 1998 : 22]. Следовательно, субъективное понимание смысла педагогического образования – основа профессионального знания будущего педагога.

По мнению М.М. Бахтина, смысл «меняет тотальный смысл события и действительности, не меняя ни йоты в их действительном (бытийном) составе, все остается как было, но приобретает совершенно иной смысл (смысловое преобразование бытия) [Бахтин 1979 : 367]. Если сложнейший процесс взаимосвязи значения и смысла преподавателем представить линейно, то он выглядит следующим образом. Педагог, находящийся в профессиональной культуре, выделяет ряд основных значений. Затем он осуществляет передачу их студенту (означение смысла), т. е. объясняет таким образом, чтобы будущий педагог смог осмыслить означенное. У студента значение должно приобрести личностный смысл. Таким образом, студент обретает новые смыслы профессии. При означении смыслов могут быть обнаружены новые смыслы и преподавателем, что объясняется их динамичностью. В этой связи большой интерес представляет семантическая концепция понимания А.Л. Никифорова, представления которого строятся на идее существования у каждого человека индивидуального смыслового контекста – системы «взаимосвязанных смысловых единиц», ассоциирующихся с объектами. В нашем исследовании на основе положений концепции можно сказать, что возможности понимания варьируют от полного различия смысловых контекстов педагога и студента до их полного совпадения. Взаимопонимание, согласно этой концепции, есть частичное совпадение индивидуальных контекстов. Такая позиция согласуется с точкой зрения М. Воекаерта [Воекаерта 2001], утверждающего, что контекст определяет взаимопонимание участников образовательного процесса.

С точки зрения А.К. Белоусовой, формирование общих смыслов осуществляется в процессе смыслопередачи, так называемом процессе передачи партнеру индивидуальных смыслов. Кроме того, смысл всегда индивидуален и носит индивидуально-оценочный характер. Передать смысл в буквальном значении этих слов нельзя. Вместе с тем возможным является постижение человеком смыслов другого человека через сложную систему эмоционально-коммуникативных средств общения, а также формирование адекватных смыслов. Тем самым этот процесс по сути своей совпадает с процессом смыслопостижения другого человека и познания его целей, мотивов, стоящих за этими смыслами. Передача смыслов включает в себя смыслопостижение, уяснение целей и мотивов другого. Понимание целей переводит смыслопостижение в смыслообразование, то есть формируется общая психологическая ситуация, наличие которой служит показателем осуществления совместной мыслительной деятельности. Как справедливо отмечает А.К. Белоусова, передаваемые смыслы преподавателя по мере их соответствия студенту вписываются в его образ мира, но не механически копируются, а «включаясь в уже существующую иерархию ценностно-смыслового содержания сознания», связываются с «существующими актуальными смыслами». Принятые студентом «смыслы приводят в движение всю систему этих ценностно-смысловых отношений, вызывая к жизни новые психологические качества...», создающие основу для профессионального становления будущего педагога [Белоусова 2002 : 181].

По отношению к тексту его осмысление предполагает совместные действия преподавателя и студента, в результате которых участники образовательного

процесса овладевают значениями текста и наделяют его своими личностными смыслами. При этом понимание текста зависит от контекста – системы «внутренних и внешних факторов и условий поведения и деятельности человека, влияющих на особенности восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации, определяющих смысл и значение этой ситуации как целого и входящих в него компонентов» [Вербицкий 2003 : 99]. Множество смыслообразующих контекстов в сознании, деятельности человека создает неповторимый образ мира, «выступает механизмом порождения разнообразия человеческих индивидуальностей в процессах образования, жизни и профессиональной деятельности» [Вербицкий 2003 : 100].

Таким образом, основной проблемой профессионального образования является переход от актуально осуществляемой учебной деятельности студента к усваиваемой им деятельности профессиональной: в рамках одного типа деятельности необходимо «вырастить» принципиально иной. В этой связи целесообразно говорить об образовании не только как о процессе приобретения новых знаний и навыков, но и как о процессе приобретения новых смыслов. Необходимо отметить, что у отдельного студента смыслоформирование начинается со смыслообразования и представляет собой отражение психологических качеств предметов (смыслов и значений). На индивидуальное смыслообразование в диаде (педагог-студент) оказывают влияние такие новообразования, как цели, оценки, актуальные мотивы деятельности студента. Таким образом, условиями возникновения новых смыслов являются цели образовательной деятельности, потребности студента: соответствие смыслов, ценностей различным системам жизненных отношений, выработанных в актуальных и актуализирующихся целях и потребностях человека.

В диссертационном исследовании «Психологические механизмы возникновения и регуляции мышления в реальной жизнедеятельности (на материале педагогического труда)» О.М. Краснорядцева придерживается позиции о двойной детерминации смыслов в реальной деятельности. Одна детерминация связана с особенностями вписывания поступающей информации извне в профессиональный образ мира как первичного этапа оценки (С.Д. Смирнов). «Пройдя проверку на соответствие ценностям, информация может приобрести и конкретный смысл, включаясь в ценностно-смысловую структуру ситуации через привязку к конкретным целям, задачам актуальной деятельности» [Краснорядцева 2002 : 44]. Вторая детерминация обусловлена актуальными потребностями, целями деятельности, разворачивающейся «здесь и теперь», по отношению к которым информация приобретает реальный смысл.

Таким образом, образование выступает не только средством трансляции культуры, но и само является культурным пространством для становления человека. Через образование реализуются тенденции к изменению культуры. Кроме того, гуманистический ценностный статус образования, обращенность его к культуре не только ориентируют личность в социальном мире, но и способствуют развитию «внутренних смыслов». Смысл образования – в образовании смыслов: образующийся человек преломляет культурные ценности через призму своего «Я», наделяя их собственными смыслами. В связи с этим А.Г. Асмолов отмечает, что «...приоритет поиска смысла жизни – за образованием. За образованием, творя-

щим смысловую картину мира и помогающим принимать жизненные решения в неопределенных ситуациях. А смысловая картина мира – это картина, в которой жизнь в неопределенных ситуациях и гераклитовой подвижности мира – не аномалия, а норма» [Асмолов 1996 : 678].

Библиографический список

1. Асмолов, А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во Института практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
2. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979.
3. Белоусова, А.К. Самоорганизация совместной мыслительной деятельности / А.К. Белоусова. – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2002.
4. Вербицкий, А.А. Контекст как смыслообразующая психологическая категория / А.А. Вербицкий // Ежегодник Российского психологического общества [Электронный ресурс]: материалы III Всероссийского съезда психологов, 25–28 июня 2003 года. В 8 т. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2003. – Т. 2. – С. 98–101. – 1 электрон. опт. диск (CD-Rom).
5. Галажинский, Э.В. Системная детерминация самореализации личности: Дис. ... д-ра психол. наук / Э.В. Галажинский. – Барнаул, 2002.
6. Гилева, И.О. Мотивационная готовность педагогов к творческой деятельности как возможность инновирования образовательной среды / И.О. Гилева // Инновационные процессы в образовании: материалы VIII Международной научно-практической конференции. – Челябинск, 2004. – Ч. 1. – С. 85–87.
7. Зинченко, В.П. Живое знание: психологическая педагогика / В.П. Зинченко. – Самара, 1998.
8. Краснорядцева, О.М. Реконструкция ценностно-смысловой структуры ситуации деятельности как метод исследования особенностей ментального пространства личности / О.М. Краснорядцева // Личность в парадигмах и метафорах: ментальность – коммуникация – толерантность / под ред. В.И. Кабрина. – Томск: Изд-во Том. гос. ун-та, 2002. – С. 140–150.
9. Ключко, В.Е. Онтопедагогика: психологические основания и гуманитарный потенциал / В.Е. Ключко // Проблемы целеполагания в психологических и педагогических исследованиях: материалы II Забайкальской межрегиональной школы молодых ученых. – Чита: Изд-во ЗабГПУ, 2003. – С. 6–7.
10. Лернер, И.Я. Философия дидактики и дидактика как философия / И.Я. Лернер. – М., 1995.
11. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996.
12. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998.
13. Сенько, Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования / Ю.В. Сенько. – М.: Академия, 2000.
14. Boekaerts, M. Context sensitivity: activated motivational beliefs, current concerns and emotional arousal / M. Boekaerts // S. Volet & S. Jarvela (Eds.). Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications. – London: Elsevier, 2001. – P. 17–31.

ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ НА САМООЦЕНКУ И САМОРЕАЛИЗАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЧЕЛОВЕКА

Преобразования в жизнедеятельности начинаются с принятия человеком требований, которые новые условия жизни и современное общество ставят перед ним, осознания новых отношений, возникающих в обществе, а также изменений, которые происходят в нем самом. С другой стороны, происходят изменения в характере и содержании требований, которые человек сам предъявляет к жизни, к обществу. В случае несовпадения требований, предъявляемых обществом к человеку, а также ожидаемых от него результатов с требованиями, которые человек обращает к обществу, неизбежно возникают конфликты как во взаимоотношениях человека с внешним миром, так и внутриличностные. Человек оказывается перед необходимостью переоценки своих требований к жизни, изменения взгляда на профессиональную деятельность, на самого себя.

Признавая существенную роль самооценки в личной жизни и профессиональной деятельности, авторы дают различные трактовки данного феномена. Нам представляется целесообразным рассматривать различные взгляды исследователей данной проблемы с позиций особенностей их подхода к исследуемому феномену. Проведенный анализ работ по данной проблеме позволил выделить два аспекта при рассмотрении самооценки: в ее связи с личностью и с самосознанием. На основе анализа делается вывод, что подобное разделение условно, иначе это приводит к тому, что человек оценивается как личность либо как человек, наделенный самосознанием, при этом теряется его целостность. При всем многообразии трактовок термина «самооценка» можно отметить, что большинство авторов придерживаются сходного понимания феномена самооценки, считая, что самооценка – обобщенный результат познания себя и отношения к себе, своих возможностей, качеств и места среди других людей. Она формируется на основании гармоничного объединения уровня достижений в разных видах деятельности и адекватного восприятия оценок окружающих. Самооценка становится для личности инструментом самоуправления, она определяет характер социального поведения человека, его активность, потребность в достижениях, постановку новых целей и продуктивность деятельности. Самооценка влияет на формирование стиля поведения и жизнедеятельность человека. Другими словами, самооценка во многом обуславливает динамику и направленность развития личности. Предлагаемые трактовки феномена не противоречат друг другу, а скорее взаимно дополняют, но в каждом из них подчеркиваются лишь отдельные стороны самооценки.

Позиция, объединяющая вышеизложенные подходы, содержится в работах М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович, которые трактуют самооценку как «суждение человека о наличии, отсутствии или слабости тех или иных качеств, свойств, в сравнении их с определенным образцом, эталоном» [Дьяченко 1993 : 35]. Само-

оценка выявляет оценочное отношение человека к себе, к своему характеру, внешнему виду, речи и т.д. Это сложная психологическая система, иерархически организованная и функционирующая на разных уровнях. Человек выступает для самого себя как особый объект познания.

На основе вышеизложенного предлагается рассматривать самооценку как отношение человека к себе, понимание своей роли в деятельности, оценку собственных потенций и принятие ее другими, умение намечать путь дальнейшего движения от наличного уровня к уровню прогнозируемому, ожидаемому с учетом собственных способностей.

Сформированность адекватной, относительно устойчивой самооценки является, по нашему мнению, условием развития самореализации, что позволяет обратиться к вопросам взаимосвязи самооценки с самореализационным потенциалом личности.

Проблема самореализации личности может быть отнесена к числу самых сложных психологических проблем. Будучи проблемой полидисциплинарной, то есть имеющей характерный облик в философии, культурологии, социологии, этике и т. д., она со значительными трудностями объективируется как психологическая проблема. Растущий интерес к самореализации личности как проблеме, легко улавливаемый в растущем числе и качестве публикаций на эту тему, может быть понят как результат формирования в науке внутренних условий, обеспечивающих возможность постановки и решения этой проблемы.

Так, потребность самореализации может быть обусловлена тем, что достигнутый человеком уровень проявления личностных и профессиональных возможностей начинает ограничиваться правилами и рамками сложившейся социокультурной среды. Кроме того, зависимость от формы расселения (малый город или мегаполис) оказывает влияние на дальнейшее развитие новых профессиональных и личностных возможностей.

Самореализация является показателем личностной зрелости и одновременно результатом и условием ее достижения. Человек реализует себя в течение всей жизни. Основными сферами его самореализации являются в первую очередь профессиональная деятельность и личная жизнь, которые рассматриваются как единое целое – жизнедеятельность человека.

Л.С. Выготским было объединено понятие «самореализация» с понятием «жизнь» и определено как стремление зрелого человека во внешнем плане «...осуществить свои личные цели, страсти и интересы только в непосредственном соприкосновении с миром» [Выготский 1991 : 128].

Д.А. Леонтьев связывает проблему самореализации с вопросами о происхождении, сущности и характере творческих сил человека и понимает творческую самореализацию как одну из ведущих движущих сил развитой личности, побуждающих и направляющих ее в деятельности [Леонтьев 1997].

Понятие «самореализация» Л.А. Коростылевой понимается в контексте совместной деятельности как «осуществление возможностей развития “Я” посредством собственных усилий, сотворчества, содеятельности с другими людьми (ближним и дальним окружением), социумом и миром в целом» [Коростылева 1998 : 10].

В.Е. Ключко отмечает, что самореализация поднимается на уровень сверхадаптивной активности человека, но полагает при этом, что существует культурно-исторический диапазон, внутри которого осуществляется переход от самореализации как сопутствующего явления, как неизбежного компонента любого взаимодействия системы с окружением к самореализации как осознанному способу существования личности [Ключко 1999].

Критерий самореализации, который входит в оценочную систему психической деятельности каждого человека, отражает удовлетворенность общества личностью и удовлетворенность личности социальными условиями.

Изучение данных феноменов позволило обратиться к особенностям их проявления в разных социокультурных условиях.

Именно социокультурная среда представляет собой совокупность социальных условий жизнедеятельности человека, оказывающих влияние на его самооценку и самореализационный потенциал. Разная среда побуждает к неодинаковым действиям, связанным со структурой и функцией среды. Различия между социокультурной средой мегаполиса и малого города очевидны.

Город как средоточение культуры, городской образ жизни в целом предоставляют каждому жителю огромные возможности для самореализации в различных сферах жизнедеятельности. Городского человека характеризуют подготовленность к использованию новых форм и способов деятельности, познание, искусство и культура в общении, подготовленность к неожиданностям в повседневных контактах, способность ориентироваться в окружающей действительности, склонность к риску и готовность к изменениям.

Малый город, существенно отличаясь от мегаполиса, создает специфические условия для самооценки и самореализации людей. Стиль жизни, культурные стереотипы, ценностные ориентации жителей малого города несут на себе отпечаток сельского образа жизни. Информация распространяется мгновенно, поведение требует гибкости, поэтому стабильность, устойчивость, неизменность, склонность к инерции ценятся много выше, чем успех.

Рождаясь и воспитываясь в определенной культурной среде, каждый человек усваивает принятые в ней регулятивы (правило или требование, с которым люди строят свое поведение и деятельность). В результате его действия оказываются в значительной мере обусловленными ими, то есть каждая культура создает ситуации, дающие людям возможности вести себя так, как принято в их культуре. Самореализация в этом случае начинает определять образ жизни личности, а многомерный мир человека, впитавший ценности, нормы культуры, выступает как пространство самоосуществления и самосозидания.

Человек в силу своей временной и пространственной ограниченности не в состоянии вступать во всю совокупность общественных отношений и подвергаться воздействию со стороны этой социальной системы. Он испытывает влияние лишь определенной ее части, в которую оказывается непосредственно включенным. Мера влияния на личность соответствующей культуры будет существенным образом зависеть от устойчивости последней и от отношения самой личности к тем или иным ее воздействиям.

Жизнедеятельность человека взаимосвязана с огромным количеством разнообразных условий, более или менее активно влияющих на его самооценку и по-

тенциал самореализации. Действующие на данные феномены условия можно классифицировать: по местности и типу поселения (малый город, мегаполис); по возможности использования средств массовых коммуникаций; по принадлежности к определенной субкультуре и др.

Из вышеизложенного следует, что социокультурные условия в различной степени способствуют расширению пространства ценностей, норм жизнедеятельности человека, оказывая тем самым значительное влияние на его самооценку и самореализационный потенциал.

Библиографический список

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский // под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
2. Дьяченко, М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко. – Минск, 1993.
3. Ключко, В.Е. Самореализация личности: системный взгляд / Ключко В.Е. // под редакцией Г.В. Залевского. – Томск: Изд-во Томского государственного университета, 1999. – 154 с.
4. Коростылева, Л.А. Самореализация в некоторых основных сферах жизнедеятельности и методы исследования / Л.А. Коростылева // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. Л.А. Коростылевой, А.А. Реана. – СПб., 1998. – С. 19.
5. Леонтьев, Д.А. Самореализация и сущностные силы человека / Д.А. Леонтьев // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива постсоветской психологии / под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М.: Смысл, 1997.
6. Митина, Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л.М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28–30.
7. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М., 1998. – 201 с.
8. Митина, Л.М. Психологические аспекты труда учителя / Л.М. Митина. – Тула, 1991. – 216 с.
9. Семенов, И.Н. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления / И.Н. Семенов. – ЗГУ, 1992. – 224 с.

АННОТАЦИИ

Л.В. Шкерина, Г.С. Саволайнен

МОДЕЛИРОВАНИЕ НАДПРЕДМЕТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Компетентностный подход обозначил новые требования к качеству результата образования. Признавая значимость предметной подготовки учащихся общеобразовательной школы, компетентностный подход акцентирует важность ее надпредметной составляющей.

Реализация данного подхода предполагает формирование и развитие ключевых компетентностей учащихся общеобразовательной школы в процессе воспитания и обучения дисциплинам стандарта. Это сложная многоплановая проблема, стоящая перед современной школой. Ее решение невозможно без разработки научно-обоснованных моделей надпредметной компетентности учащихся как некоторого комплекса их ключевых компетентностей.

Р.А. Майер, Н.Р. Колмакова, А.В. Ванюрин

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПРИМЕНЕНИЯ НЕПАРАМЕТРИЧЕСКИХ СТАТИСТИК В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Работа посвящена проблеме использования непараметрических статистик в педагогических исследованиях и адресована выпускникам вузов и соискателям ученых степеней в соответствующих областях науки.

Н.В. Бекузарова

К ПРОБЛЕМЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОРТФОЛИО СТУДЕНТА

В статье рассматривается имеющийся опыт использования портфолио студента. Описываются составляющие части портфолио, достоинства и недостатки его применения.

М.Г. Янова

**ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ
В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Статья посвящена вопросам развития личности будущих учителей. В ней раскрываются проблемы развития общей и педагогической культуры студентов. Решение данной проблемы вызвано снижением культурного уровня обучающихся. Также в статье анализируются основные категории в рассмотрении данной проблемы: «культура» и «педагогическая культура».

А.И. Шилов

**НРАВСТВЕННАЯ ОСНОВА ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ ВОСТОЧНОЙ СИБИРИ**

В статье раскрыты наиболее важные аспекты нравственного воспитания учащихся в педагогической школе Восточной Сибири. Отмечено большое значение в нравственном воспитании учащихся религиозности, чувства справедливости, честности, твердой воли, самокритики, самостоятельности. Освещена система наказаний и определено ее место в нравственном исправлении воспитанника. Показана роль директора и наставников в нравственном становлении будущего учителя.

С.В. Шук

**КОНЦЕПЦИИ ВОСПИТАНИЯ: ПОВОРОТ ОТ ОДНОСТОРОННЕГО ВОЗДЕЙСТВИЯ
НА РЕБЕНКА К РАЗВИТИЮ ЕГО САМОПОНИМАНИЯ**

Автор рассматривает различные концепции воспитания с точки зрения отношения к самопониманию. Он утверждает, что в рациональном воспитании проблема понимания человеком себя не затрагивается, органическое воспитание ставит эту проблему, гуманистическое воспитание рассматривает самопонимание как накопление знаний о себе, и лишь антропологическое воспитание предполагает развитие самопонимания как экзистенциально-духовного ядра личности ребенка.

Л.П. Уфимцева, Т. М. Гаврилова

**РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

В статье представлена разработанная авторами модель деятельности учреждения дополнительного физкультурного образования адаптивной направленности и приведены результаты ее практической реализации в работе с детьми и подростками, имеющими ограниченные возможности здоровья.

И.Л. Садовская

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ: НОВАЯ КОНЦЕПЦИЯ

В статье изложена авторская концепция методов обучения, в которой предложен новый взгляд на их функции, сущность и структуру, дана классификация методов обучения, основанная на их информационной природе, и введено определение понятия, связывающее объективную и субъективную стороны методов обучения.

О.В. Тумашева

НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье проводится анализ современных направлений развития методической подготовки будущих учителей математики в педагогическом вузе. В качестве перспективного направления рассматривается реализация компетентного подхода и определяются задачи, требующие решения для реализации этого подхода.

В.Л. Сивохов, Е.Л. Сивохова

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ДИАГНОСТИКИ В СПОРТЕ

Представлены выбор и обоснование методов функциональной диагностики, требования, предъявляемые к оптимальному набору средств комплексной системы. Изложены практический опыт работы с использованием многокомпонентного диагностического комплекса «Омега-спорт-2» и результаты исследований спортсменов высокой квалификации.

М.О. Логинова

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ БЕСЕДА КАК МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ САМООСУЩЕСТВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА

В статье рассматриваются возможности экзистенциальной беседы как метода исследования человека, охватывающего проблематику времени жизни человека, свободы выбора и ответственности, поиска смысла существования, благодаря чему удастся понять особенности самоосуществления человека.

И.Г. Маланчук

КОММУНИКАТИВНЫЕ И КОММУНИКАТИВНО-СВЯЗАННЫЕ ПОТРЕБНОСТИ КАК ФАКТОР ПРОДУЦИРОВАНИЯ РЕЧИ (НА МАТЕРИАЛЕ ДЕТСКОЙ РЕЧИ)

Предлагается концепция уровневой структуры потребностей, реализующихся в речевом акте.

С.В. Чекрякова

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ ТЕОРИЙ

В статье освещается значимость проблемы психосоматических взаимосвязей, дается краткое описание основных концепций, оказавших наиболее важное влияние на развитие зарубежной психосоматики.

Т.В. Терешонок

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ И РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ПРОСТРАНСТВЕННО-ПРЕДМЕТНОЙ СРЕДЫ

В статье представлены результаты анализа специфики взаимосвязи структурно-уровневых характеристик интеллектуальных способностей с особенностями компонентно-параметрического состава психологической репрезентации пространственно-предметной среды.

Н.В. Басалаева

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРОСТРАНСТВО СТАНОВЛЕНИЯ СМЫСЛОВ

Рассматривается современный подход к образованию как феномену культуротворчества. Отмечается, что понятие «образование» в настоящее время приобретает все новые смысловые оттенки. Гуманистический ценностный статус образования, обращенность его к культуре не только ориентируют личность в социальном мире, но и способствуют развитию «внутренних смыслов». Представленный материал свидетельствует о том, что смысл образования – в образовании смыслов.

В.Б. Чупина

ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ НА САМООЦЕНКУ И САМОРЕАЛИЗАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЧЕЛОВЕКА

Рассматривается вопрос о том, что разные социокультурные условия в зависимости от местности, средств массовой коммуникации, субкультуры в различной степени способствуют расширению пространства жизнедеятельности человека, оказывая тем самым значительное влияние на его самооценку и самореализационный потенциал.

ABSTRACTS

L.V. Shkerina, G.S. Savolainen

MODELING OF SCHOOL GRADUATE EXTRA-SUBJECT COMPETENCE

Competence approach has pointed out new demands for educational quality. Recognizing the importance of pupils' subject training competence approach underlines its extra-subject component.

Realization of competence approach is aimed at the formation and development of key competences of comprehensive school pupils in the process of education and upbringing. It is a complicated problem which is impossible to be solved without working out a scientific model of extra-subject pupils' competence as some complex of their key competences.

R.A. Mayer, N.R. Kolmakova, A.V. Vanyurin

ABOUT SOME PECULIARITIES OF NON-PARAMETRIC STATISTICS USAGE IN PEDAGOGICAL RESEARCH WORK

This work is devoted to the problem of non-parametric statistics usage in pedagogical research. It is addressed to university graduates and to candidates of sciences in the corresponding scientific fields.

N.V. Bekuzarova

TO THE PROBLEM OF A STUDENT'S PROFESSIONAL PORTFOLIO USAGE

The article acquaints the reader with the experience of using a student's portfolio; all the component parts and various advantages of its usage are described there.

M.G. Yanova

THE PROBLEM OF FUTURE TEACHER'S PEDAGOGICAL CULTURE IN MODERN CONDITIONS OF EDUCATION

The article is devoted to personality development of future teachers. The problems of developing common and pedagogical culture of students are considered in the article. The urgency of the given problem can be caused by deterioration of students' cultural level. Also in the article such categories as «culture» and «pedagogical culture» are analyzed.

A.I. Shilov

**THE MORAL PRINCIPLE OF TRAINING STUDENTS AT THE PRE-REVOLUTIONARY
EDUCATIONAL SCHOOL OF EASTERN SIBERIA**

Some most important aspects of moral education of students at the pre-revolutionary educational school of Eastern Siberia are discussed in the article. It is noted that religiosity, sense of justice, honesty, will-power, self-criticism, self-dependency were of great significance in moral education of students. The system of punishment is elucidated and its place in moral reformation of students is defined. The role of the principal and the form-masters in moral formation of a future teacher is also considered in the article.

S.V. Shik

**PARADIGMS OF UPBRINGING: TURNING FROM ONE-SIDED INFLUENCE
ON THE CHILD TO THE DEVELOPMENT OF HIS SELF-UNDERSTANDING**

The author examines different paradigms of upbringing from the position of self-understanding. He asserts that in rational upbringing the problem self-understanding of man is not considered, natural upbringing does not pose this problem either, humane upbringing examines self-understanding just as stock of a child's knowledge about himself, and only anthropological upbringing supposes the development of self-understanding as existential-spiritual nucleus of child personality.

L.P. Ufimtceva, T.M. Gavrilova

**DEVELOPMENT AND REALIZATION OF THE MODEL FOR ESTABLISHING SPECIAL
PHYSICAL EDUCATION FOR CHILDREN AND TEENAGERS WITH
LIMITED HEALTH OPPORTUNITIES**

In the article the model developed by the authors to arrange the activity of an institution for special sports education with adaptive orientation is suggested and the results of its practical realization in work with children and teenagers having limited opportunities of health are given.

I.L. Sadovskaya

METHODS OF TEACHING: A NEW CONCEPT

In the article a new concept of teaching methods suggested by the author is presented. A new approach to their functions, essence and structure is laid down. Also a classification of teaching methods based on their informative nature is expounded. The author suggests a definition of teaching methods considering both their objective and subjective aspects.

O.V. Tumasheva

**DIRECTIONS IN DEVELOPING THE SYSTEM OF EDUCATION METHODS TRAINING
FOR FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS IN CONDITIONS
OF EDUCATION MODERNIZATION**

The analysis of modern directions in the development of the system of educational methods training for future teachers of mathematics in pedagogical universities is presented in the article. As a promising direction the realization of competence approach is considered, and the problems to be solved for this purpose are outlined.

V.L. Sivokhov, E.L. Sivokhova

MODERN METHODS OF FUNCTIONAL DIAGNOSTICS IN SPORT

The choice and substantiation of functional diagnostics methods and the requirements necessary for an optimum selection of complex system means are submitted for consideration. Practical experience of work using a multi-component diagnostic complex « Ω -sport-2» and the results of examining the sportsmen of high qualification are also discussed.

I.O. Loginova

**EXISTENTIAL CONVERSATION AS A RESEARCH METHOD
OF MAN'S SELF-FULFILLMENT**

In the article the opportunities of an existential conversation as a method of research of a person's self-realization covering the problems of human life time, freedom of choice and responsibility, search for the meaning of existence are considered. Thanks to this it is possible to understand the peculiarities of man's self-fulfillment.

I.G. Malantchuk

**COMMUNICATIVE AND COMMUNICATIVELY-
CONNECTED REQUIREMENTS AS A FACTOR OF SPEECH ACT**

We suggest the concept of a level structure of the requirements that are realized in the communicative act.

S.V. Chekryakova

TO THE QUESTION OF THE DEVELOPMENT OF PSYCHO-SOMATIC CONCEPTIONS

. The article is devoted to the problem of psycho-somatic correlations importance. It also gives a short description of basic conceptions which have mostly influenced the development of foreign psycho-somatic theories.

T.V. Tereshonok

**INTELLECTUAL ABILITIES AND REPRESENTATION
OF SPACE-SUBJECT ENVIRONMENT**

The author of the article considers the results of the analysis of interrelations between the structural level characteristics of mental abilities, on the one hand, and the features of component-parametrical structure of psychological representation of the space – subject environment, on the other.

N.V. Basalaeva

EDUCATION AS SPACE FOR SENSE FORMATION

According to the modern approach education is considered to be a culture-creating phenomenon. It is noted in the article that the notion of «education» at present is obtaining new semantic shades. Humanistic value status of education and its orientation to culture not only help a person to find his place in the social world, but also to promote the development of «internal senses». The presented material is indicative of the fact that the sense of education is in the formation of sense.

V.B. Chupina

**PARTICULARITIES OF THE INFLUENCE OF SOCIO-CULTURAL ENVIRONMENT
ON A PERSON'S SELF-ASSESSMENT AND SELF-REALIZATION POTENTIAL**

The question which is considered in the article concerns miscellaneous socio-cultural conditions depending on the territory, means of mass communication and subcultures. To a different degree they facilitate the expansion of vital activity space of a person thus exerting a significant influence upon his self-assessment and his potential of self-realization.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Басалаева
Наталья Владимировна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования Лесосибирского педагогического института, филиала Сибирского федерального университета.
- Бекузарова
Наталья Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики КГПУ им. В.П. Астафьева.
- Ванюрин
Андрей Владимирович** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики КГПУ им. В.П. Астафьева.
- Гаврилова
Татьяна Михайловна** – старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики института специальной педагогики КГПУ им. В.П. Астафьева.
- Колмакова
Наталья Робертовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики Сибирского федерального университета.
- Логинова
Ирина Олеговна** – кандидат психологических наук, доцент, директор института психологии, педагогики и управления образованием КГПУ им. В.П. Астафьева.
- Майер
Роберт Адольфович** – кандидат педагогических наук, профессор кафедры математического анализа КГПУ им. В.П. Астафьева.
- Маланчук
Ирина Григорьевна** – кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой психологии КГПУ им. В.П. Астафьева.
- Саволайнен
Галина Савельевна** – кандидат педагогических наук, доцент, и.о. зав. кафедрой педагогики высшей школы, андрагогики и акмеологии КГПУ им. В.П. Астафьева.
- Садовская
Ирина Львовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры естествознания, математики и частных методик КГПУ им. В.П. Астафьева.

-
- Сивохов
Витольд Леонардович** – зав. отделением функциональной диагностики Школы высшего спортивного мастерства Комитета по физической культуре и спорту г. Иркутска.
- Сивохова
Елизавета Леонидовна** – врач функциональной диагностики Школы высшего спортивного мастерства Комитета по физической культуре и спорту г. Иркутска.
- Терешонок
Татьяна Владимировна** – руководитель по научно-исследовательской работе Красноярского филиала Университета Российской академии образования.
- Тумашева
Ольга Викторовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры алгебры и методики обучения математике КГПУ им. В.П. Астафьева.
- Уфимцева
Людмила Петровна** – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой коррекционной педагогики института специальной педагогики КГПУ им. В.П. Астафьева.
- Чекрякова
Светлана Васильевна** – старший преподаватель кафедры психологии детства КГПУ им. В.П. Астафьева.
- Чупина
Виктория Борисовна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования Лесосибирского филиала Сибирского федерального университета.
- Шик
Сергей Владимирович** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики детства КГПУ им. В.П. Астафьева.
- Шилов
Александр Иванович** – доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогики КГПУ им. В.П. Астафьева.
- Шкерина
Людмила Васильевна** – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент САН ВШ, зав. кафедрой математического анализа и методики его преподавания КГПУ им. В.П. Астафьева.
- Янова
Марина Геннадьевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, зав. кафедрой спортивных дисциплин КГПУ им. В.П. Астафьева.

ВЕСТНИК
Красноярского государственного
педагогического университета им. В.П. Астафьева
2007 (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 24.07.07. Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 14,41. Бумага офсетная.
Тираж 1000 экз. Заказ 261. Цена договорная

Отпечатано ИПК КГПУ,
т. 23-48-60

Для заметок

Для заметок