ВЕСТНИК ТВЕРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал *Основан в 2003 г.* ***№ 11, 2013***

Зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
ПИ № ФС77-51592 от 2 ноября 2012 г.

Серия «Педагогика и психология» *Выпуск 1* *2013*

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Тверской государственный университет»

Редакционный совет:

Председатель А. В. Белоцерковский
Зам. председателя И. А. Каплунов
Члены редакционного совета:
Е. Н. Брызгалова,Б. Л. Губман, А. А. Залевская, И. Д. Лельчицкий,
Т. Г. Леонтьева, Д. И. Мамагулашвили, Л. Е. Мошкова, Ю. Г. Папулов,
Б. Б. Педько, А. Я. Рыжов, А. А. Ткаченко, Л. В. Туманова, А. В. Язенин

Редакционная коллегия серии:
доктор педагогических наук, профессор И.Д. Лельчицкий
(главный редактор)
член-корреспондент РАН, доктор психологических наук, профессор
А.В. Юревич
действительный член РАО, доктор педагогических наук, профессор
Б.М. Бим-Бад
доктор психологических наук, профессор Т.А. Жалагина,
доктор психологических наук, профессор Г.Ю. Ксензова,
кандидат психологических наук, доцент М.В. Мороз
(зам. главного редактора)

Адрес редакции:
Россия, 170100, Тверь, ул. Желябова, 33.
Тел. РИУ: (4822) 35-60-63

Все права защищены. Никакая часть этого издания не может быть репродуцирована без письменного разрешения издателя.

© Тверской государственный университет, 2013

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Чернецкая Н.И. Творческое мышление и творчество: к проблеме соотношения понятий 6

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Гусев А.Н., Дубчук А.С. Связь различных слоев образа мира с профессиональным опытом личности 11

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Сергеев А.А. Манипулирование массовым сознанием с помощью фольклорно-ментальных элементов коммуникации 27

Романов А.А., Малышева Е.В. Аффективный «заряд» тактильных действий социальной интеракции 33

Челнокова Е.А., Казначеева С.Н. Нарратив как речеповеденческая модель 42

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Тихомирова О.Г. Организационная культура как основа устойчивого развития и самоорганизации социально-экономических систем 50

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Караванова Л.Ж., Губская–Борисова Н.В. Духовно-нравственная ориентация как процесс и результат подготовки специалистов по социальной работе 64

Митина Г.В. Диагностика готовности педагогов к сопровождению социализации младших школьников 74

Серебрякова Т.А. Разработка и экспериментальная апробация программы социокультурного развития детей дошкольного возраста 84

УЧИТЕЛЬ И СОЦИУМ

Шадрина И.М. О соотношении положения учителя в обществе и его сознания 93

Бездухов А.В. Ценностно-рациональное действие учителя как «единица» этико-педагогической деятельности 101

ВОСПИТАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИУМЕ

Черняк А.Г. Поликультурные тенденции развития социума как фактор актуализации патриотического воспитания 113

Зубков А.Ю. Педагогическое обеспечение готовности воспитанников суворовских военных училищ к интеграции в поликультурное пространство ... 118

Богатырёв А.А., Богатырёва О.П. Распредмечивание субъективно-ценностных реальностей как условие и компонента арт-педагогики 123

ОБРАЗОВАНИЕ В МИРЕ

Астапенко Е.В. Предпосылки развития школьного образования в сша в XVIII - XIX веках 133

Крестинский И.С. Психолого-педагогические методологические основы грамматико-переводного метода обучения иностранным языкам 143

Савочкина Т.С. Университеты третьего возраста в системе непрерывного образования 151

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Лельчицкий И.Д., Мороз М.В. Формирование профессиональных компетенций бакалавров социальной работы с использованием метода кейс-стади 158
Маслова Т.А. Формирование ценностно-смысловых компетенций будущего педагога в вузе 165

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Климина А.В. Обоснование миссии школы в педагогических воззрениях Н.И. Пирогова 174
Лобзаров В.М., Демурчан Г.А. Образовательная деятельность школ русского зарубежья 20-50-х гг. XX в. как уникальный феномен духовного развития личности 181
Лобзаров В.М., Корпусова Ю.А. Исторические истоки духовных основ отечественного элитного образования 196
Нестерова И.Ф. Концептуальные основы и опыт нравственно-этического воспитания детей и подростков в педагогическом наследии выдающегося педагога XX в. В.А. Сухомлинского 205
Ваганова О.И. Историко-педагогические основы формирования основных компонентов содержания профессионально-педагогического образования 213
Лобзаров В.М., Тузова А.И. К.Д.Ушинский И П.Ф.Каптерев о реализации принципа народности в российском образовании 225

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Данелян Е.Г. Влияние родных языков на русскую речь детей-инофонов 236
Остроумова Ю.С. Проблематика современных наукоемких технологий как предмет практико-ориентированного исследовательского обучения при подготовке педагогических кадров по физике 242

ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Шевченко Е.А., Шевченко А.С., Жалагина Т.А. Информационные технологии в индивидуальном обучении одаренных детей 254
Анисимов В.П., Поспелова И.В. Причины появления детско-родительских конфликтов и перспективы их разрешения в арт-педагогической практике образования 260
Анисимов В.П., Валиева Е.А. К проблеме развития перинатальной психопедагогики 269
Звездина М.Л. Концептуальные основы инновационного курса «Образ жизни и здоровье» в условиях гуманитаризации образования 276

СЛОВО МОЛОДЫМ

Степаненко Е.В. Особенности проявления коммуникативной компетентности преподавателей высшей и средней школы в контексте профессиональной деятельности 285
Барышева А.В. О состоянии профориентационной работы с совершеннолетними осужденными 293
Верховцева Э.Ф. Психологические характеристики личности и самоотношение ВИЧ-инфицированных матерей 302
Сун Лэй. Проблема эффективности развития личностно-значимых позиций студентов средствами дебатов 310
Теречева М.Н. Здоровьесберегающие технологии как способ управления рисками в речевой деятельности педагога 320
Условия и порядок приема публикаций 332

CONTENTS

GENERAL PSYCHOLOGY

Chernetskaya N.I. Creativity and creative thinking: towards the problem of terms' correnpondence 6

PSYCHOLOGY OF PERSONALITY

Gusev A.N., Dubchuk A.S. Contact the various layers of the image of the world with the professional expertise of personality 11

SOCIAL PSYCHOLOGY

Sergeev A.A. Manipulation of mass consciousness with the help of the folklore and mental elements of communication 27

Romanov A.A., Malysheva E.V. Affective "charge" of tactile actions in social interaction 33

Chelnokova E.A., Kaznacheeva S.N. Narrative as a speech -and- behavior model 42

ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY

Tikhomirova O.G. Organizational culture as the bases of sustanable development and self-organization of the social-economic systems 50

PSYCHOLOGY OF EDUCATION

Karavanova L.Zh., Gubckay–Borisova N.V. Spiritually-moral orientation as process and result of preparation of experts in social work 64

Mitina G.V. Diagnosis of readiness of teachers to the support of socialization of junior schoolchildren 74

Serebryakova T.A. Content development of social and cultural development of children of preschool 84

TEACHER AND SOCIETY

Shadrina I.M. On Correlation of Teacher's Position in Society and his/her Consciousness 93

Bezdukhov A.V. Axiological and rational teacher's activity as a "unit" of ethical and pedagogical activity 101

EDUCATION IN MODERN SOCIETY

Chernyak A.G. Multicultural trends in society as a factor actualization of patriotic education 113

Zubkov A.Y. Pedagogic preparedness pupils of the suvorov military school for integration into a multicultural society 118

Bogatyrioff A.A., Bogatyreva O.P. Desobjectivation of cultural meanings and forms as instance and part of art-pedagogy 123

EDUCATION IN THE WORLD

Astapenko E.V. Preconditions for the development of school education in the USA in the XVIII - XIX centuries 133

Krestinskiy I.S. Pedagogical and psychological basis of grammar-translation in teaching foreign languages 143

Savochkina T.S. Universities of the Third Age in continuing education 151

VOCATIONAL EDUCATION

Lelchitskiy I.D., Moroz M.V. Development of professional competencies bachelor of social work with a case study of technology 158
Maslova T.A. Formation of value-meaning competences of the future pedagogue at the higher educational establishment 165

HISTORY OF EDUCATION

Klimina A.V. Methodological aspects of school ideal in the views hold by K.D.Ushinskiy 174
Lobzarov V.M., Demurchyan G.A. Education in russian-language schools abroad in the 1920-1950 as a unigue phenomenon of spiritual progress of spiritual progress of Russian schooling 181
Lobzarov B.M., Korpusova Yu.A. The historical background of the spiritual foundations of the domestic elite education 196
Nesterova I.F. Conceptual bases and experience of moral and ethical children and teenagers education in pedagogical heritage of the outstanding teacher of the XX century V.A.Sukhomlinsky 205
Vaganova O.I. Teaching history and basics of the main components of vocational education and teaching 213
Lobzarov V.M., Tuzuva A.I. Ushinsky and Capterev about the “national principle” in russiun education 225

TEACHING

Danelyan E.G. Effect of native languages (armenian, georgian, azeri) speech in russian children-inofonov 236
Ostroumova Yu.S. The problems of modern high technologies as a matter of practice-oriented research training in the preparation of the pedagogical staff in physics 242

INNOVATION IN EDUCATION

Shevchenko E.A., Shevchenko A.S., Zhalagina T.A. Information technologies in individual teaching of gifted students 254
Anisimov V.P., Pospelova I.V. The reasons of child parental conflicts' emergence and prospect of their permission in education art student teaching 260
Anisimov V. P., Valieva E.A. To the problem of perinatal psychopedagogics development 269
Zvezdina M.L. A conceptual framework for an innovative course on lifestyles and health "in terms of humanization of education 276

ACCORDING TO THE YOUNG

Stepanenko E.V. Features of display of communicative competence of teachers of higher and secondary education in the context of professional activity 285
Barysheva A.V. About the condition of social work on vocational guidance in youth correctional institution 293
Verkhovtseva E.F. Psychological characteristics and personality self-attitude hiv-infected mothers 302
Song Lei. The problem of efficiency of students’ personal and meaningful positions by debate facilities 310
Terecheva M.N. Health saving technologies as a method of risks control in teacher`s speech practice 320

About the authors 328

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2013. Выпуск 1. С. 6-10

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.954

ТВОРЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ И ТВОРЧЕСТВО: К ПРОБЛЕМЕ СООТНОШЕНИЯ ПОНЯТИЙ

Н. И. Чернецкая

Иркутский государственный университет, г. Ангарск

Представлены некоторые подходы отечественных и зарубежных авторов к дифференциации понятий «творчество» и «творческое мышление». Сделан акцент на когнитивной концепции творчества. Показано отсутствие единства в трактовке соотношения творчества и творческого мышления, вызывающее трудности при построении единой современной теории творческого мышления.

Ключевые слова: *творчество, творческое мышление, теории творческого мышления.*

Несмотря на то что термин «творчество» не является в строгом смысле психологическим и широко используется в других областях знания, его соотношение с понятием «творческое мышление» актуально и интересно, поскольку именно из-за нечеткости их соотношения они используются то парно, то синонимично, то противопоставительно.

Одним из оснований для логического разделения творчества и творческого мышления является их связь с деятельностью. Так, творчество – это, несомненно, деятельность, а творческое мышление – ее психологический инструмент, т.е. творческое мышление у́же по содержанию, чем творчество. Однако, согласно деятельностному подходу, творческое мышление само по себе может пониматься как деятельность, ведь концепция деятельностной природы мышления хорошо развита в отечественной психологии (С.Л. Рубинштейн, О.К. Тихомиров и др.), и она убедительно показала, что мышление, будучи процессом, тем не менее обладает всеми свойствами психической деятельности [4; 6]. Так, например, оно имеет в своей основе мотивы, имеет интрапсихический и экстрапсихический планы, имеет структуру соподчиненных действий и операций и т.д. Таким образом, термин «творчество» оказывается в какой-то мере избыточным: творческое мышление само по себе подразумевает и личностный компонент, и совокупность когнитивных процессов, и деятельность.

Следовательно, творчество – либо общенаучный термин, который в психологии творческого мышления является избыточным,

либо обозначение целостной деятельности по реализации творческого мышления, и в этом случае творческое мышление оказывается ему подчиненным.

Однако некоторые ученые предлагают особый способ дифференциации этих понятий. Так, например, Р. Солсо предлагает понимать термин «творчество» как психологический: это когнитивная деятельность, которая «ведет к новому или необычному видению проблемы или ситуации» [5, с. 436]. Отличие творчества от творческого мышления в этом случае, вероятно, состоит в том, что творческое мышление предполагает познание, а творчество может быть не связанным с познанием и с утилитарными действиями. Творчество подразумевает прежде всего «способность генерировать множество абстрактных, гибких ответов на одну задачу» [с. 452]. Иными словами, творчество и творческое мышление – различные стороны одной и той же преобразующей, созидательной, инновационной деятельности.

В качестве возражения против понимания творческого мышления лишь как связанного с познанием и открытиями, можно предложить то, что при таком подходе умаляются механизмы образного творческого мышления, а ведь закономерно предполагать, что образное мышление составляет часть творческого мышления наряду со словесно-логическим. Творческое мышление может проявляться как в образном творчестве, так и в словесно-логическом (в таких видах творчества, как поэзия, образное и словесно-логическое мышление сливаются). В научно-изобретательской деятельности, конечно, преобладает интеллектуально-логический компонент, но это не означает, что образный в ней вовсе отсутствует. Вероятно, в силу этого факта попытки алгоритмизировать творческое мышление, например Г.С. Альтшуллером, охватывают всего лишь часть его проявлений [1].

Из работ Р. Солсо следует и то, что творческое мышление и творчество в искусстве различаются по длительности инсайта: в творческом мышлении инсайт мгновенный (классический пример – яблоко Ньютона), а в художественном творчестве он описывается словом «вдохновение» и обычно длится долго. Кроме того, по мнению Р. Солсо, озарение ученого направлено на конкретную ожидаемую цель, а вдохновение художника бывает неожиданным для него самого. Мы полагаем, что различия в протекании инсайта и различия относительно ожидаемости результата творческой деятельности могут быть связаны не с видом творческой деятельности, а с особенностями организации мыслительных процессов конкретного субъекта. Некоторые ученые совершают открытия случайно, без предварительно ожидаемой цели, а художники, напротив, могут испытывать мгновенный инсайт, находя единственно подходящее решение сюжета или композиции своей картины. В этом смысле научное открытие может быть результатом

вдохновения, а картина может быть результатом напряженной мыслительной работы.

Современный исследователь Ю.И. Иориш четко дифференцирует понятия «творчество» и «творческое мышление», но рассматривает их применительно лишь в научной деятельности [3]. Ю.И. Иориш предлагает когнитивную модель-схему творческого процесса с формализацией в виде «творческого квадрата» и подробно раскрывает дизъюнктивность механизма мышления [с. 41]. Предлагается также система из трех рабочих факторов творчества, отражающая психологическую установку исполнителя, его профессиональную компетентность и организационно-техническое обеспечение [с. 40]. Кроме того, Ю.И. Иориш предлагает делить научный мыслительный процесс на участки: элементы, представляющие неразложимые смысловые отрезки материала, комплексы, представляющие образованные комбинациями элементов отрезки информации, а также стадии - более или менее значительные участки, играющие самостоятельную роль и, возможно, состоящие из некоторого числа элементов и комплексов; и все это понимается как структура научного творческого процесса [с. 42–43]. В то же время, несмотря на изучаемую специфику научного творчества, автор указывает на принципиальное единство психологических механизмов творчества во всех видах деятельности.

Рассмотрим также подход к соотношению творчества и творческого мышления Е.П. Торренса. Е.П. Торренс, обобщив опыт психологического изучения творчества, выделяет пять групп теорий. Первая из этих групп – это теории творчества как активности, приводящей к появлению объективно нового продукта. Вторая из групп – это теории творчества как умственной способности. Третья группа – процессуальные теории творчества, в которых специфика творчества раскрывается через описание этапности мыслительного процесса. Четвертая группа – личностные теории творчества, утверждающие, что главным критерием творчества является нонконформизм личности. Пятая группа – теории, считающие творчество относительно всеобщим свойством, проявляющимся у разных людей на разных уровнях [7, с. 665]. Содержательно эти подходы не всегда противоречат друг другу. Так, например, трактовки творчества как результата активности личности и как процесса, приводящего к появлению объективно нового продукта, дополняют друг друга. В то же время часть из этих подходов утрачивает свою значимость и актуальность из-за явных противоречий с современной понятийной системой: например, трактовка творчества как умственной способности не вписывается ни в отечественную терминологию психологии способностей, ни в современную терминологию когнитивной сферы человека.

Мы считаем возможным использовать перечисленные подходы по Е.П. Торренсу для обобщения свойств творческой деятельности, если понимать творчество именно как деятельность по реализации творческого мышления. Эта деятельность, таким образом, будет социально значимой, личностной и процессуальной одновременно (объединение третьей и четвертой групп теорий), а также не исключительной, а всеобщей (это следует из пятой группы теорий).

Ф. Баррон в своих работах говорит примерно о тех же направлениях в исследовании творчества, но добавляет к ним такую существенную характеристику, как адаптивность творчества [2, с. 154]. По мнению Ф. Баррона, творчество – это способность адаптивно реагировать на потребность в новом образе существования, средство усиления способности к росту и/или выживанию [с. 154].

Итак, адаптивность можно добавить к социальному, личностно-процессуальному и другим свойствам творчества.

Таким образом, в психологии не существует однозначной дифференциации понятий «творчество» и «творческое мышление», и наиболее очевидным на современном этапе видится следующее их соотношение: творчество – это вся система результатов работы творческого мышления, набор конкретных произведений, возникших в результате функционирования творческого мышления конкретного человека. Вероятно, проблеме дифференциации и соотнесения этих понятий будет посвящено еще немало работ.

Список литературы

1. Альтшуллер Г. С. Творчество как точная наука. М.: Советское радио, 1979. 78 с.
2. Баррон Ф. Личность как функция проектирования человеком самого себя // Вопросы психологии. 1990. № 2. С. 153–158.
3. Иориш Ю. И. Некоторые психологические основания технологии научного творчества // Интеллект и креативность в ситуациях межличностного взаимодействия: сб. науч. ст. / под ред. А. Н. Воронина, Н. А. Габриеляна. М.: 2000. С. 39–55.
4. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1976. – 415 с.
5. Солсо Р. Л. Когнитивная психология. СПб.: Питер, 2002. 592 с.
6. Тихомиров О. К. Структура мыслительной деятельности человека. М.: Изд-во МГУ, 1969. 231 с.
7. Torrance E. P. Scientific views of creativity and factors affecting its growth. Daedalus: Creativity and Learning, 1965.

CREATIVITY AND CREATIVE THINKING: TOWARDS THE PROBLEM OF TERMS' CORRENPONDENCE

N.I. Chernetskaya

Irkutsk State University, Angarsk Brunch

The paper refers to several Russian and foreign approaches towards "creativity" and "creative thinking" correspondence. The special focus is made on cognitive creativity conception. The lack of solidarity is shown on what concerns creativity and creative thinking terms' correspondence. That lack can be considered as a cause of difficulties faced when constructing united creative thinking theory.

***Keywords**: creativity, creative thinking, theories of creative thinking.*

Об авторах:

ЧЕРНЕЦКАЯ Надежда Игоревна – кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой психологии филиала ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет» в г. Ангарске (665813 г. Ангарск, а/я 6818), e-mail: cherna@yandex.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2013. Выпуск 1. С. 11-26

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 159.9.01

СВЯЗЬ РАЗЛИЧНЫХ СЛОЕВ ОБРАЗА МИРА С ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ОПЫТОМ ЛИЧНОСТИ

А.Н. Гусев, А.С. Дубчук

МГУ имени М.В. Ломоносова

Исследуется взаимосвязь ядерного и семантического слоев образа мира (А.Н. Леонтьев, Е.Ю. Артемьева) двух групп профессионалов – психологов и педагогов. Подчеркивается важность разработки концепции образа мира, его компонентов и их взаимосвязи как с точки зрения развития методологии системно-деятельностного подхода, так и для решения практических вопросов реконструкции индивидуальных систем значений и смыслов с учетом ведущей деятельности субъекта.

Ключевые слова: *психологическая теория деятельности (А.Н. Леонтьев), психология субъективной семантики, образ мира, профессиональное видение мира, слои образа мира (Е.Ю. Артемьева), ядерный и семантический слои образа мира, внутренняя и внешняя профессиональная мотивация, ценности.*

В 1975 г. А.Н. Леонтьев выдвинул тезис о том, что «в психологии проблема восприятия должна ставиться как проблема построения в сознании индивида многомерного образа мира, образа реальности» (Леонтьев, 1979, с. 6). В дальнейшем эта идея была подхвачена и разработана в трудах В.Ф. Петренко, С.Д. Смирнова, В.В. Петуховова, Е.Ю. Артемьевой, В.П. Серкина и др. В частности, В.В. Петухов отмечал, что изучение проблемы образа мира человека, его функционирования и строения является важным как с точки зрения развития теории деятельности, так и с точки зрения решения общепсихологических проблем, поскольку позволяет целостно взглянуть на феномен отражения в сознании индивида окружающего мира (Петухов, 1984).

А.Н. Леонтьев выделял следующие характерные черты образа мира: амодальность, целостность, наличие «смыслового поля», системы значений. Указывая на активный характер формирования образа мира, он писал о «вычерпывании» образа в процессе восприятия из объективной реальности, подчеркивал влияние ведущей деятельности человека на его формирование (Леонтьев, 1979). Развивая понятие «образ мира» в рамках психологии субъективной семантики, Е.Ю. Артемьева вводит следующее определение: образ мира

понимается как образование, регулирующее всю психическую деятельность и целостно несущее в себе следы прошлых и текущих деятельностей субъекта (Артемьева, 1999). Автор особо подчеркивает, что образ мира позволяет субъекту работать с преобразованной реальностью, расставлять акценты значимости и формировать мир предметов.

В рамках психологии субъективной семантики выделяются следующие слои образа мира: 1) перцептивный слой – множество упорядоченных друг относительно друга объектов, среди которых и тело субъекта; 2) семантический слой – слой, в котором зафиксированы следы взаимоотношений субъекта и объекта в виде эмоционального отношения субъекта к объекту; 3) ядерный слой – ценностно-мотивационный комплекс субъекта (Артемьева, 1999; Серкин, 2008). На все три слоя значительное влияние оказывает ведущая деятельность субъекта, которая является фактором, способствующим формированию и дальнейшему изменению образа мира. Именно в процессе предметной деятельности субъект начинает выделять предметы из окружающего пространства, формировать к ним эмоциональное отношение и выделять значимые для себя критерии оценки.

Поскольку ведущим видом деятельности взрослого человека является его профессиональная деятельность, то она задает направление развития его личности. В первую очередь это связанно с формированием профессиональной мотивации, структуры профессиональных способностей, знаний, умений, навыков (Дружинин, 2001). Кроме того, в процессе профессионализации претерпевает изменение чувственная сфера субъекта, в частности его восприятие. Так, в серии экспериментов Е.Ю. Артемьевой и ее коллег было показано, что профессиональные различия испытуемых имеют проекцию в особенностях принятия объектов мира, не являющихся непосредственно профессиональнозначимыми, не говоря уже о профессионально значимых объектах (Артемьева, 1999). Эти факты свидетельствуют в пользу того, что образ мир человека, определяя его профессиональную направленность, сам трансформируется в ходе овладения деятельностью, приближаясь к профессиональному групповому инварианту (абстрактной модели, описывающей общие черты в видении мира различными людьми) – миру профессий. Понятие «мир профессии» (по Е.Ю. Артемьевой) или «профессиональный мир» (по И.Б. Ханиной) означает групповой инвариант, характеризующий особые для конкретного профессионала акценты восприятия и отражения объектов и ситуаций (Артемьева, 1999; Ханина, 2009), которые могут быть зафиксированы на уровне семантического слоя образа мира профессионала.

Учитывая уже имеющуюся в научной литературе проработку проблемы влияния профессии на семантический слой образа мира (Абдуллаева, 1993; Юсупов, 2003 и др.), мы хотим обратить внимание на возможные различия в ядерном слое образа мира профессионалов (Серкин, 2008; Склейнис, 2011), а также проследить взаимосвязь между ядерным и семантическим слоями образа мира в разных профессиональных группах.

В исследовании участвовали две группы испытуемых:

1-я группа – психологи Управления вневедомственной охраны (УВО) при ГУВД по г. Москве, 30 человек (6 мужчин и 24 женщины, средний возраст 36 лет, средний стаж по профессии 10 лет.

2-я группа – педагоги общеобразовательных школ, 57 человек (6 мужчин и 51 женщина, средний возраст 37,5 лет), средний стаж по профессии 12 лет.

При проведении статистического анализа с целью уравнивания обеих групп среди педагогов была выделена подгруппа в 30 человек (6 мужчин и 24 женщины), средний возраст 36 лет, средний стаж по профессии 10 лет.

Выбор исследуемых профессий обусловлен тем, что они принадлежат к одному типу - «человек - человек», имеющему общий предмет труда – другого человека, что способствует возникновению специфических взаимоотношений с другими людьми (Климов, 1995; Бодалев, 1982), а также тем, что профессионалы в обеих группах работают в государственных организациях. Мы можем предположить, что, с одной стороны, образ мира у этих профессионалов будет схожим в связи со схожей направленностью трудовой деятельности, но, с другой стороны, образ мира психологов и педагогов будет отличаться в связи с разными профессиональными задачами, выполняемыми ими.

Так, в трудовые обязанности психологов УВО входят диагностика и консультирование сотрудников, составление характеристик на них и рекомендаций по их оптимальному использованию с учетом индивидуальных качеств, психологическое сопровождение сотрудников в ситуациях повышенного стресса. Работа психологов может проходить в экстремальных условиях и ситуациях повышенной неопределенности. В трудовые обязанности учителей общеобразовательных школ главным образом входят обучение, оценивание и воспитание обучающихся, поддержание порядка и дисциплины во время занятий. Работа учителя в основном проходит в соответствии с заранее разработанной программой в классе.

Можно предположить, что разные задачи, выполняемые в рамках данных профессий, будут способствовать выделению профессионалами разных значимых для успешной реализации профессиональной деятельности аспектов в окружающем мире, что будет выражаться в

наличии специфических особенностей семантического слоя образа мира профессионалов – психологов и педагогов.

Испытуемые выполняли следующие *методики:*

1.Методика структуры трудовой мотивации (СТМ-2а) (Зеличенко, Шмелев, 1987; www.ht.ru);

2.Методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича в адаптации Д.А. Леонтьева (Леонтьев, 1992);

3.Личностный семантический дифференциал (Серкин, 2008). В качестве *стимульного материала* использовались девять схематических изображений лиц, выражающих ту или иную эмоцию (Измайлов, Коршунова, Соколов, 1999) (рис. 1).

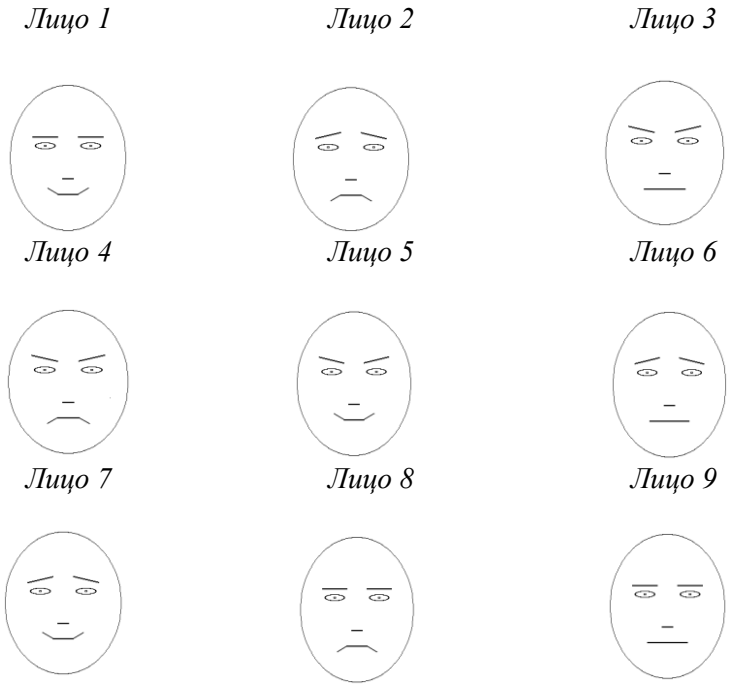


Рис.1. Схематические изображения лиц, выражающих ту или иную эмоцию

Методика СТМ-2а предназначена для диагностики структуры трудовой мотивации личности. Она позволяет оценивать выраженность 13 мотивационных конструктов, представляющих различные стороны трудовой мотивации. В результате попарного сопоставления мотивов-конструктов строится мотивационный профиль профессионала.

Методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича направлена на выявление индивидуальных и групповых представлений о системе значимых ценностей, определяющих наиболее общие

ориентиры жизнедеятельности субъекта и являющиеся наряду с мотивацией главными компонентами ядерного слоя образа мира субъекта. В качестве стимульного материала предъявлялись терминальные ценности, которые ранжировались в порядке значимости для субъекта. Ценности предъявлялись в варианте «Д», т. е. каждая ценность была напечатана на отдельной карточке размером 100х30мм.

Личностный семантический дифференциал является оптимальным средством изучения семантического слоя образа мира личности. Одним из его преимуществ является то, что он позволяет оценить коннотативное, а не денотативное значение, т. е. оценить значения, связанные с личностным смыслом, социальными установками, стереотипами (Артемьева, 1999; Шмелев, 1983). В качестве *стимульного материала* для данной методики послужили схематические изображения лиц, выражающих ту или иную эмоцию, поскольку эмоциональные выражения лиц – значимый материал для обеих групп испытуемых, оказывающий непосредственное влияние на успешное решение задач, возникающих в рамках их профессиональной деятельности. Следовательно, оценивание изображений лиц психологами и педагогами может показать различия в семантическом слое образа мира профессионалов этих двух групп. Выбор именно схематических изображений лиц обусловлен необходимостью нивелировать такие признаки человека как пол, возраст, национальность.

Методики предъявлялись группам профессионалов по 10 - 15 человек в бланковом виде. Исследование проводилось либо в общеобразовательных школах, либо в зданиях УВО при ГУВД по г. Москве. Время заполнения методик было не ограничено. Результаты анонимны.

Обработка данных и анализ результатов.

1. Методика СТМ-2а подвергалась автоматической компьютерной обработке на сайте компании «Гуманитарные технологии» (http://ht-line.ru/).2. По методике изучения ценностных ориентаций были получены групповые результаты для каждой из ценностей. Подсчитывалось среднее арифметическое значение ранга ценности по данным всей группы, а затем полученные усредненные ранги всех ценностей вторично ранжировались в порядке возрастания (Леонтьев, 1992) и качественно сопоставлялись. Для оценки различий рангов ценностных ориентаций между двумя группами профессионалов использовался непараметрический критерий Манна - Уитни.

3. По ответам испытуемых на личностный семантический дифференциал выделялись семантические универсалии, подсчитывалось их число, проводился качественный анализ согласованности оценок испытуемых по шкалам (категориям).

Оценивались дисперсии оценок схематических изображений лиц в группах психологов и педагогов, а также в группах профессионалов с внутренней или внешней мотивацией к профессии с помощью критерия Манна - Уитни.

По рангам ценностных ориентаций, оценкам схематических изображений лиц проводился многофакторный дисперсионный анализ, в качестве факторов задавались «профессия» (психологи или педагоги) и «мотивация» (внешняя, внутренняя, средняя мотивация к своей профессии).

Данные обрабатывались с помощью статистической системы IBM SPSS Statistics 19.0 с использованием процедур дисперсионного анализа и расчета коэффициент корреляции Спирмена.

Анализ результатов, полученных по методике СТМ-2а, в целом выявил схожесть выраженности ведущих мотивов у двух групп профессионалов (рис. 2). В обеих группах особенно выражен мотив «Здоровье» (мотивация экономии затрат ресурсов), в группе психологов вторым по значимости мотивом является «Помощь людям», а в группе педагогов – «Соблюдение традиций» (следование сложившимся традициям).

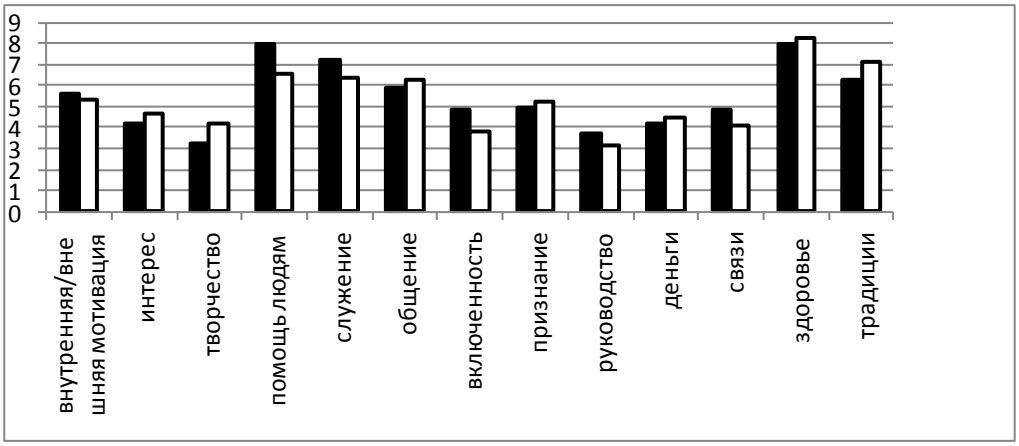


Рис. 2. Гистограмма структуры трудовой мотивации психологов и педагогов. По оси ординат – выраженность соответствующего мотива в стенах, по оси абсцисс - мотивы. Черные столбики – данные психологов, белые – педагогов

Статистически значимые различия между группами были обнаружены при оценке профессионалами таких мотивов, как «Помощь людям» и «Руководство», которые психологами оцениваются как более значимые в работе, чем педагогами ($t(58)=2,17$, $p=0,034$ и $t(58)=2,43$, $p=0,018$ соответственно). Можно предположить, что данный результат связан со спецификой места работы психологов, поскольку, с

одной стороны, структура УВО предполагает строгую субординацию между сотрудниками и наличие иерархии кадров, с другой - помощь людям является основной задачей психологов.

Данная методика позволила нам разделить специалистов на подгруппы в зависимости от преобладания у них внешней или внутренней мотивации к работе. При этом под внутренней мотивацией понимается ориентация на устойчивый во времени интерес к профессии, возможность самореализовываться в профессии или интеллектуально совершенствоваться, ориентация на содержательную сторону профессии. Под внешней мотивацией - ориентация либо на материальную составляющую профессии, либо на ее престижность, перспективность или стиль управления.

На рис. 3 представлено распределение оценок ценностей в обеих группах профессионалов. Данные корреляционного анализа показали значимую связь их оценок (ρ=0,86, p=0,01), что свидетельствует о высокой степени сходства ценностных ориентаций психологов и педагогов.

Полученный результат позволяет сделать предположение о схожей структуре ядерного слоя образа мира в двух группах профессионалов.

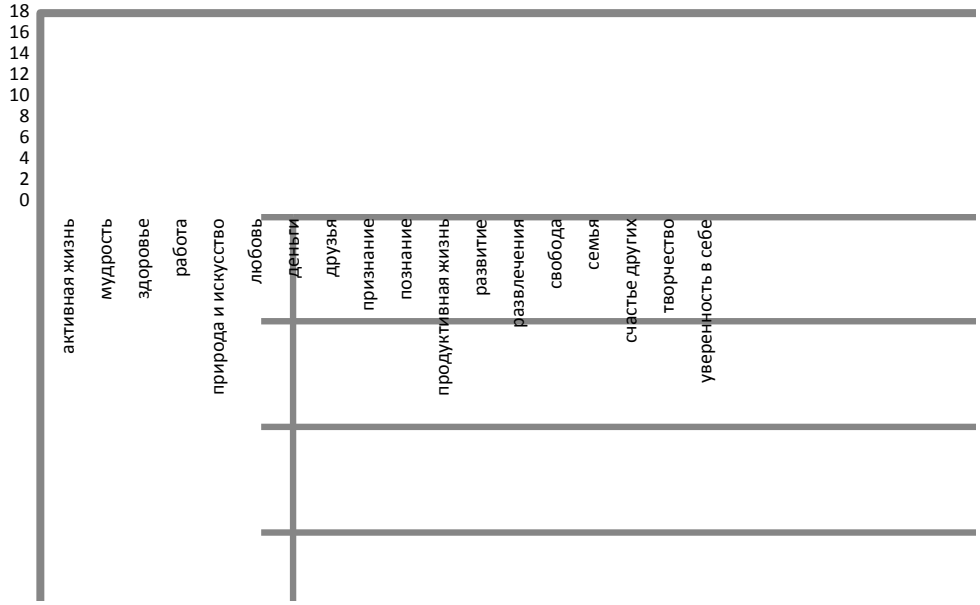


Рис. 3. Гистограмма рангов ценностных ориентаций психологов и педагогов. По оси ординат – ранг соответствующей ценности, по оси абсцисс – ценности. Черные столбики – данные психологов, белые – педагогов

Визуальный анализ уровня ценностей психологов и педагогов, а также результаты статистического анализа установили, что для психологов по сравнению с педагогами более важны активные ценности (Леонтьев, 1992), связанные с внешней деятельностью, такие, как «Активная деятельная жизнь» (U=268,00, p=0,007) и «Продуктивная жизнь» (U=243,5, p=0,002). Для педагогов более важна абстрактная ценность – «Счастье других» (U=254,5, p=0,004).

Таким образом, можно предположить, что специфика ядерного слоя образа мира психологов по сравнению с ядерным слоем образа мира педагогов состоит в приоритете активности как жизненной ценности.

Анализ семантико-перцептивных универсалий, выделенных на основе оценивания схематических изображений лиц.

Для двух групп профессионалов были подсчитаны семантико-перцептивные универсалии по оценкам схематических изображений лиц, выражающих ту или иную эмоцию. Семантическая универсалия – список выделенных для данного стимула оценок по шкалам, одинаково оцениваемых значимым большинством однородной группы испытуемых. Если шкала является семантической универсалией, это свидетельствует о неслучайности оценок по ней и ее значимости для данной группы. Способ выделения семантических универсалий был следующим (Серкин, 2008). Для каждого изображения лица подсчитывались средние значения оценок испытуемых по каждой шкале и вычислялся размах средних значений оценок. От полученного значения размаха брался 10 % интервал, и делался соответствующий отступ от правого и левого края шкалы в сторону ее середины. В итоге если среднее значение оценок по отдельной шкале входило в один из двух полученных 10 % диапазонов (усредненных крайних значений), то данная шкала считалась семантической универсалией.

В результате для группы психологов из всех 189 оценок (9 лиц по 21 шкале) было выделено 24 семантико-перцептивных универсалии, для группы педагогов – 16 (рис. 4). Данный результат позволяет заключить, что группа психологов в целом более согласованно оценивает изображения лиц, чем группа педагогов.

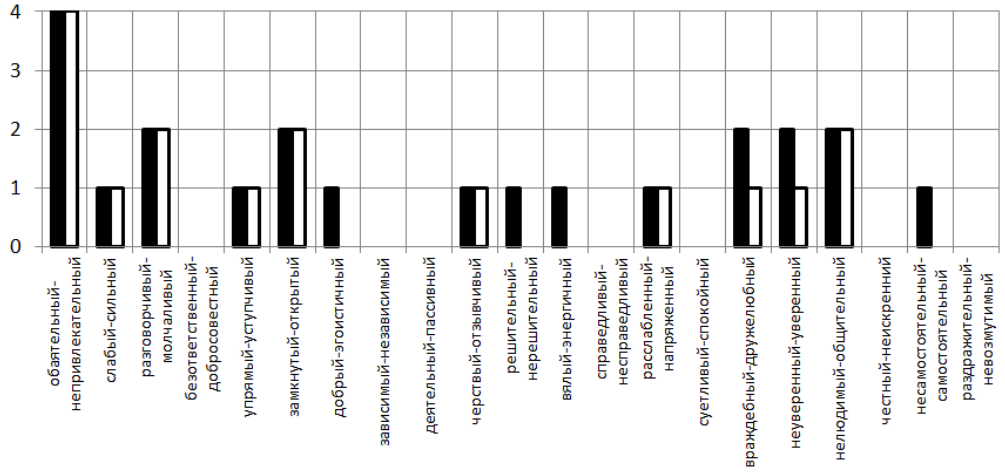


Рис.4. Гистограмма распределения семантико-перцептивных универсалий для групп психологов и педагогов. По оси ординат – количество семантико-перцептивных универсалий, выделенных по соответствующей шкале, по оси абсцисс – шкалы. Черные столбики – данные психологов, белые – педагогов.

Тем не менее визуальный анализ данных, представленных на рис. 4, позволяет заключить, что большинство универсалий в обеих группах совпадают. Данный факт свидетельствует в пользу сходства семантических слоев образа мира профессионалов двух групп.

Наряду с этим в группе психологов выделены универсалии, не встречающиеся в группе педагогов, по шкалам «Добрый - эгоистичный», «Решительный-нерешительный», «Вялый-энергичный», «Несамостоятельный -самостоятельный», имеющим отношение к оценке уровня энергичности и независимости. Если мы полагаем, вслед за Е.Ю. Артемьевой, что в семантическом слое образа мира зафиксированы следы взаимоотношений субъекта с объектом, то можно заключить, что для психологов при взаимодействии с объектами действительности особой значимостью обладает параметр активности.

Таким образом, эта характеристика, выделенная на уровне ядерного слоя образа мира профессионалов-психологов, проявляется также и на уровне семантического слоя образа мира.

Результаты дисперсионного анализа, позволили выявить статистически значимые различия оценок двух групп профессионалов для 4 изображений (табл. 1).

Таблица 1

Лица и шкалы, по которым выявлены значимые различия при оценке изображений профессионалами двух групп

	1	*2*	*4*	*8*	*9*
Лицо					
Шкалы	*Упрямый-уступчивый (U=312,5, p=0,039)* *Зависимый-независимый (U=324,00, p=0,057)* *Решительный-нерешительный (U=304,5, p=0,028)* *Справедливый-несправедливый (U=321,5, p=0,049)*	*Слабый-сильный (U=278,00, p=0,009)* *Разговорчивый-молчаливый (U=282,00, p=0,011)* *Замкнутый-открытый (U=300,00, p=0,022)* *Неуверенный-уверенный (U=293,00, p=0,016)* *Нелюдимый – общительный (U=313,5, p=0,04)*	*Слабый-сильный (U=299,00, p=0,023)* *Зависимый-независимый (U=316,5, p=0,044,)* *Несамостоятельный-самостоятельный (U=290,00, p=0,015)* *Раздражительный – невозмутимый (U=313,00, p=0,037)*	*Вялый-энергичный (U=288,5, p=0,015)* *Неуверенный-уверенный (U=316,00, p=0044,)*	*Обаятельный-непривлекательный (U=3,125, p=0,038)* *Расслабленный-напряженный (U=317,00, p=0,044)*
Отличия восприятия изображений у двух групп профессионалов	*Психологи, в отличии от педагогов, воспринимают лицо как более упрямое, независимое, решительное и справедливое*	*Психологи, в отличие от педагогов, воспринимают лицо как более сильное, разговорчивое, открытое, менее неуверенное и более общительное*	*Психологи, в отличии от педагогов, воспринимают лицо как более сильное, независимое, самостоятельное и невозмутимое*	*Психологи, в отличии от педагогов, воспринимают лицо как энергичное и уверенное*	*Психологи, в отличии от педагогов, воспринимают лицо как обаятельное и расслабленное*

Анализ данных, представленных в табл. 1, позволяет заключить, что психологи, в отличие от группы педагогов, в целом оценивают лица 1, 2, 4, 8 как более сильные, энергичные и общительные. Полученный результат позволяет сделать следующее заключение: между двумя группами профессионалов имеется различие в семантическом слое образа мира. Оно выражается в восприятии психологами изображений лиц как более активных и сильных.

Результаты дисперсионного анализа, проведенного на данных общей выборки испытуемых, обнаружили статистически значимые различия оценок двух групп профессионалов в зависимости от приоритета внешней или внутренней мотивации к профессии для 5 изображений (табл. 2).

Таблица 2

Лица и шкалы, по которым выявлены значимые различия при оценке изображений профессионалами двух групп в зависимости от приоритета внешней или внутренней мотивации в профессии

	2	*4*	*5*	*6*	*7*
Лицо					
Шкалы	*Расслабленный-напряженный (U=47,5, p=0,001) Враждебный-дружелюбный (U=97,5, p=0,07)*	*Слабый-сильный (U=88,00, p=0,042) Замкнутый-открытый (U=94,00, p=0,06) Суетливый-спокойный (U=87,00, p=0,034) Раздражительный-невозмутимый (U=70,00, p=0,009)*	*Обаятельный-непривлекательный (U=91,5, p=0,061) Добрый-эгоистичный (U=67,00, p=0,006) Черствый-отзывчивый (U=87,00, p=0,0,38)*	*Расслабленный-напряженный (U=78,00, p=0,017) Раздражительный-невозмутимый (U=80,5, p=0,018)*	*Разговорчивый-молчаливый (U=93,00, p=0,062)*

Отличие восприятия изображений у профессионалов с внешней и внутренней мотивацией	*Профессионалы с внутренней мотивацией, в отличии от профессионалов с внешней мотивацией, воспринимают лицо как напряженное и враждебное*	*Профессионалы с внутренней мотивацией, в отличии от профессионалов с внешней мотивацией, воспринимают лицо как более слабое, замкнутое, суетливое и раздражительное*	*Профессионалы с внутренней мотивацией, в отличии от профессионалов с внешней мотивацией, воспринимают лицо как непривлекательное, эгоистичное и черствое*	*Профессионалы с внутренней мотивацией, в отличии от профессионалов с внешней мотивацией, воспринимают лицо как напряженное и раздражительное*	*Профессионалы с внутренней мотивацией, в отличии от профессионалов с внешней мотивацией, воспринимают лицо как молчаливое*

Анализ данных, представленных в табл. 2, позволяет заключить, что вне зависимости от профессии, профессионалы с внутренней мотивацией воспринимают выделенные выше лица как более напряженные, враждебные, эгоистичные, черствые, суетливые, раздражительные, т. е. приписывают им высокий уровень напряженности. Поскольку изучаемый нами семантический слой образа мира несет в себе следы эмоционального отношения субъектов к воспринимаемым лицам, можно предположить, что субъекты с внутренней мотивацией к профессии со стажем работы более 10 лет склонны к б*о*льшему эмоциональному выгоранию по сравнению со специалистами с внешней мотивацией. В связи с этим, при оценке изображений лиц им приписываются негативные характеристики.

Полученные результаты позволяют предположить, что мотивация, как один из компонентов ядерного слоя образа мира личности, может оказывать влияние на его семантический слой.

Итак, нами исследовалась взаимосвязь ядерного и семантического слоев образа мира на примере двух групп профессионалов: психологов и педагогов. Полученные результаты позволяют сделать заключение, что в целом структура ядерного и семантического слоев образа мира профессионалов: психологов и педагогов - является схожей. Данный факт может быть объяснен принадлежностью этих профессий к одному типу «человек-человек» и соответственно схожестью предмета и задач труда (Климов, 1995).

По результатам методики изучения ценностных ориентаций М.Рокича удалось выявить специфику ядерного слоя образа мира психологов по сравнению с педагогами, заключающуюся в приоритете активности как жизненной ценности.

Сравнительный анализ восприятия схематических изображений лиц, выражающих ту или иную эмоцию двумя группами профессионалов, обнаружил характерное различие на уровне семантического слоя образа мира. Психологи более согласованно, чем педагоги, оценивают изображения лиц по критерию энергичности и независимости, а также чаще приписывают изображениям такие параметры, как активность и общительность. Таким образом, можно предположить, что активность, как один из приоритетных компонентов ядерного слоя образа мира психологов, проявляется на семантическом уровне в виде согласованного приписывания схематическим изображениям лиц свойств активности.

Согласно трехслойной модели образа мира, разработанной в рамках психологии субъективной семантики, ядерный, семантический и перцептивный слои образа мира тесно взаимосвязаны (Артемьева, 1999; Серкин, 2008). Взаимное влияние слоев выражается в том, что ядерной слой образа мира управляет семантическим путем придания ему избирательного и направленного характера, а семантический слой «передает» ядерному слою синтезированные по разномодальным свойствам отношения к объектам действительности, связанные с целями и задачами текущей деятельности. В связи с этим можно предположить следующее. Активность как ценность, являющаяся важным компонентом ядерного слоя образа мира психологов, оказывает влияние на семантический слой путем придания ему избирательного характера в отношении категории активности, что проявляется в согласованном оценивании психологами изображений лиц по этому критерию, а также в направленности их восприятия на отражение таких характеристик лица, как энергичность и активность. Обратное влияние – от семантического слоя к ядерному – может быть связано с целями работы психолога, заключающимися в помощи людям (согласно результатам методики СТМ-2а) и предполагающими активное взаимодействие с другими людьми для решения возникающих вопросов. По-видимому, это способствует формированию активной позиции психолога по отношению к другим людям.

Наличие взаимосвязи между ведущей мотивацией в профессии и приписыванием определенных характеристик схематическим изображениям лиц является еще одним фактом, свидетельствующим в пользу взаимовлияния ядерного и семантического слоев друг на друга.

В контексте общепсихологического взгляда на понимание базовых механизмов восприятия наши результаты подтверждают взгляды Дж. Брунера на роль личностных переменных в формировании перцептивного образа как тех факторов, которые задают структуру предвосхищений (Брунер, 1977). Используя концептуальные рамки У. Найссера, мы можем говорить о сформировавшихся у педагогов и

психологов в ходе их профессиональной деятельности разноуровневых схемах, мотивационно и эмоционально предвосхищающих процесс и результат восприятия (Найссер, 1981). Рассмотренные нами слои образа мира формируют систему перцептивных гипотез (Смирнов, 1985), которые опосредуют восприятие схематических изображений лиц, придавая им соответствующие акценты значимости (Артемьева, 1999).

Профессиональная деятельность человека соотносится как с семантическим слоем образа мира личности, так и с его ядерным слоем (Ханина, 2009) и способствует формированию особых акцентов восприятия объектов окружающей действительности. Полученные нами исследовании эмпирические данные подтверждают теоретическое предположение Е.Ю. Артемьевой и В.П. Серкина о трехслойной модели образа мира и являются развитием психологии субъективной семантики, способствуя углублению и расширению представлений Е.Ю. Артемьевой и ее последователей, изучающих связи между слоями образа мира и профессиональной деятельностью человека (Артемьева, 1999; Серкин, 2012; Ханина, 2009).

Благодарности

Авторы выражают признательность профессору факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова А.Г. Шмелеву за предоставленную возможность использования психодиагностической методикой СТМ-2а. Мы также выражаем благодарность старшему психологу УВО при ГУВД по г. Москве, майору полиции А.Г. Бабаеву, за помощь в проведении исследования.

Список литературы

1. Абдуллаева М.М. Семантические характеристики профессиональной направленности медиков: дис. … канд. пед. наук. М.: МГУ, 1993.
2. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики. М.: Наука, Смысл, 1999. 350 с.
3. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М., 1982.
4. Брунер Дж. Психология познания. М.: Прогресс, 1977. 413 с.
5. Дружинин В.Н. Психология. М.: Питер, 2001.
6. Зеличенко А.И., А.Г. Шмелев. К вопросу о классификации мотивационных факторов трудовой деятельности и профессионального выбора // Вестн. Моск. Ун-та. Психология. 1987. № 4. С. 33–42.
7. Измайлов Ч.А., Коршунова С.Г., Соколов Е.Н. Сферическая модель различения эмоциональных выражений схематического лица //

Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова. 1999. Т. 49. №2. С.186–199.
8. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. М.: Изд-во Моск. Ун-та. 1995. 448 с.
9. Леонтьев А.Н. Психология образа // Вестн. Моск. Ун-та. Сер. 14. Психология. 1979. С. 3-13.
10. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций. М.: Смысл, 1992. 16 с.
11. Найссер У. Познание и реальность. М.: Прогресс, 1981. 232 с.
12. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. СПб.: Питер, 2005. 480 с.
13. Петухов В.В. Образ мира и психологическое изучение мышления // Вестн. Моск ун-та. Сер. 14. Психология. 1984. С. 13-20.
14. Серкин В.П. Методы психологии субъективной семантики и психосемантики. М.: Изд-во Пчела, 2008. 384 с.
15. Серкин В.П. Профессиональная специфика образа мира и образа жизни // Психологический журнал. 2012. Т. 33, № 4. С. 78—90.
16. Склейнис В.А. Специфика развития образа мира в разнотипных профессиях: дис. … канд. пед. наук. Магадан: СВГУ, 2011.
17. Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. М.,1985. 144 с.
18. Ханина И.Б. Образ мира профессионала и профессиональный взгляд на мир // Мир психологии. 2009. № 4.
19. Шмелев А.Г. Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности. М.: Изд-во Моск.ун-та, 1983. 157 с.
20. Юсупов П.Р. Психологические особенности профессионального образа мира личности. Барнаул, 2003. 169 с.

CONTACT THE VARIOUS LAYERS OF THE IMAGE OF THE WORLD WITH THE PROFESSIONAL EXPERTISE OF PERSONALITY

A.N. Gusev, A.S. Dubchuk

M.V. Lomonosov Moscow State University

The work examines the relation between the nuclear and the semantic component of the image of the world (A.N. Leontyev and E.Yu. Artemyeva) in two groups of professionals – psychologists and teachers. It emphasizes that a concept of the image of the world, its components and their interrelation is crucial in the context of developing a methodology of the system and activity approach as well as in the context of solving practical issues related to reconstruction of individual systems of meanings (significance and sense) with account for the leading activity of the subject.

***Key words**: activity theory (A.N. Leontyev), psycho semantic, image of the world (according to A.N. Leontyev), professional`s image of the world, image of the world components (according to E.Yu. Artemyeva), internal and external professional motivation, values.*

Об авторах:

ГУСЕВ Алексей Николаевич - профессор, доктор психологических наук, зам. зав. кафедры психологии личности МГУ имени М.В. Ломоносова (119991, г. Москва, Воробьевы Горы, ГСП-1), e-mail: angusev@mail.ru

ДУБЧУК Аля Сергеевна - соискатель кафедры общей психологии МГУ имени М.В. Ломоносова (119991, г. Москва, Воробьевы Горы, ГСП-1), консультант по профориентации компании «План Б», педагог ГБОУ ДДЮТЭ «Родина».

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2013. Выпуск 1. С. 27-32

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9:316.77

МАНИПУЛИРОВАНИЕ МАССОВЫМ СОЗНАНИЕМ С ПОМОЩЬЮ ФОЛЬКЛОРНО-МЕНТАЛЬНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ КОММУНИКАЦИИ

А.А. Сергеев

Волгоградский государственный университет

Скрытое психологическое воздействие на массовое сознание ориентировано преимущественно на бессознательную сферу личности реципиентов. Данное воздействие возможно осуществлять через каналы неформальной коммуникации. Миф, как фольклорно-ментальный элемент неформальной коммуникации, базируясь на социогенетическом, культурном и историческом опыте человечества, опосредует социальное поведение масс.

Ключевые слова: фольклорно-ментальные элементы неформальной коммуникации, миф, манипулирование массовым сознанием, алгоритм мифологизации.

Специфика коммуникации как формы социального взаимодействия заключается в обмене информацией. С этой позиции социальная коммуникация представляет собой форму социального взаимодействия. Социальная коммуникация может быть как организованной, официальной, структурированной, т. е. формальной, так и неформальной.

По мнению ряда авторов (А.В. Дмитриев, И.В. Макарова, Г.Г. Почепцов, Л.А. Степнов и др.), неформальная коммуникация проявляет себя через: неформальные элементы общественного мнения (слухи, сплетни, пересуды, байки); фальсифицирующие элементы неформальной коммуникации (дезинформация, ложь, обман, наговоры, клевета, наветы, поклеп); интерпретативные элементы неформальной коммуникации (домыслы, догадки); сатирические элементы неформальной коммуникации (юмор, ирония, афоризмы, анекдоты, частушки, насмешки); фольклорно-ментальные элементы неформальной коммуникации (мифы, легенды, поверья).

Остановимся более подробно на фольклорно-ментальных элементах неформальной коммуникации, а именно мифах. Наш выбор объясняется тем, что мифы давно укоренились в сознании людей и

играют большую роль в их жизни. Большинство даже не догадываются, что их жизнью «управляют» мифы.

На заре науки считалось, что для простых людей миф (греч. mythos) – всего лишь сказка, предание. Официальная философия полагала его «формой общественного сознания … отражающей в виде образного повествования фантастические представления о природе общества и личности» [11, с. 576]. Миф трактовался как «обобщенное отражение действительности в виде чувственно-конкретных персонификаций и одушевленных существ» [3, с. 176].

В настоящее время существует множество научных подходов к изучению мифов. Авторы выделяют следующие виды мифов: аллегорические мифы (Ч.Ф. Дюпуи, Д. Юм), поэтические (К.Ф. Мориц, К.А. Бетигер), антропологические (К. Леви-Стросс, Л. Леви-Брюль), лингвистические (Р. Вейман, М. Мюллер), философские (А.Ф. Лосев, М. Элиаде, К. Хюбнер), ритуально-социологические (В. Маннхарт, У. Смит, Дж. Фрезер, Г. Мюррей), психологические (В. Вундт, З. Фрейд, К.Г. Юнг и др.). В каждой их этих систем существует своя понятийная сетка, свои дефиниции.

К. Юнг утверждает, что «миф - это порождение архетипа, то есть бессознательный символ, требующий психологической интерпретации». Процесс трансформации архетипов в мифическую форму происходит благодаря «проекции», под которой К. Юнг понимает перенос содержимого сферы бессознательного на некий объект [14, с. 187; 14, с. 218].

Анализ мифологического сознания также лёг в основу феноменологического подхода А.Ф. Лосева. Миф – это прежде всего слово. Тем самым обнаруживается коммуникативная природа данного явления, категория «миф» выводится из области исключительно сознания и интерпретируется как явление коммуникативное. А.Ф. Лосев обозначил специфическую внутреннюю организацию мифа как знака и установил его связь с особым мифологическим сознанием. Миф у А.Ф. Лосева представлен как мифологическая коммуникация символического типа, с определёнными коммуникативными особенностями, рассчитанная на мифологическую форму сознания [7, с. 418–419].

Постепенно миф наделяли все новыми функциями. Возникла точка зрения, что «миф есть способ социального существования» [9, с. 19–38]; «миф - это единственно возможный способ диалога человека с миром» [6, с. 573]; миф – «особый способ ориентации человека в мире» [1, с. 110–111].

Р. Барт, рассматривая структуру мифического выражения, отмечает, что мифическое означающее представляет собой определенную систему знаков, которая становится основой для всего

мифа в целом. Миф сам по себе оказывается вторичной семиологической системой. По Р. Барту, такая структура мифа является механизмом, порождающим особый способ воздействия на индивида [2, с. 213].

В настоящее время проблема мифологизации массового сознания широко обсуждается, поскольку мифосознание сохраняет свои прочные позиции в сознании современного человека. Д.В. Дондурей объясняет это тем, что «мифология для огромной части людей важнее, чем реальность. Должны существовать "идеальный мужчина", "идеальная женщина", "идеальный лидер". Это особенная тяга человека к праперсонажам, идущая из доисторических времен и помогающая ориентироваться в современном мире». Миф, базирующийся на колоссальном социогенетическом, культурном, историческом опыте человечества, опосредует социальное поведение индивидуумов, следовательно, мифологизация массового сознания непосредственно влияет на формирование современной действительности: «Миф заставляет целое общество жить по законам мифотворчества, и никакая наука не убедит и не разуверит человека в созданном им личностном или общественном мифе» [4, с. 156].

Можно утверждать, что миф имеет два канала трансляции: через совместное жизнемыследействование и через коммуникацию. Коммуникация между носителями различных мифов есть вступление в некоторое отношение и, возможно, дальнейшее взаимодействие несомых ими мифов: контраст, конфронтация, конфликт, аннигиляция, господство, подчинение, слияние, поглощение, комплиментарность. Процесс мифологизации сознания наиболее эффективен, если ориентирован на массу, а не на конкретную личность, что связано с иррациональной природой сознания масс.

По мнению Г. Шиллера, «мифы создаются для того, чтобы держать людей в повиновении. Когда их удается незаметно внедрить в сознание масс, как это делает культурно-информационный аппарат, мифы обретают огромную силу, ибо большинство людей не подозревает о происходящей манипуляции... по сути, мы сталкиваемся с тем, что олицетворяет управление сознанием» [13, с. 256]. Шиллер рассматривает два метода, формирующих сознание - дробление как форма коммуникации и немедленность подачи информации. Все эти средства и приемы нацелены на то, чтобы привести массы к состоянию инертности, пассивности и некритичности восприятия информации (именно в этом случае управление поведением и образом мыслей людей будет осуществляться самым эффективным образом).

По мере усложнения этноса, формирования нации происходит и усложнение его мифологии, в которой начинает выделяться такая ее разновидность, как политическая мифология [5, с. 3; 12, с. 122–134].

Политическая мифология концентрирует в себе социальный опыт нации в сфере организации политической власти, ее использования, государственного строительства, а позднее – взаимодействия различных элементов политической сферы внутри себя и со всем гражданским обществом. Политический миф – результат сложного иерархического взаимодействия в индивидуальном и массовом сознании архетипических оснований с рациональной интерпретацией политической реальности [8, с. 164–169].

Рассматривая феномен политического мифа, невозможно обойти вниманием и социальный миф, под которым мы подразумеваем совокупность представлений о явлениях, процессах, субъектах социальной сферы общества, так же, как и в случае политического мифа, воспринимаемых на уровне бессознательного.

Политические мифы более подвижны и изменчивы, чем социальные мифы; они могут существовать от нескольких часов до нескольких лет. Иногда политический миф «живет» в период предвыборной кампании, но «умирает» сразу по ее окончании. Современный политический миф оказывает нужное воздействие лишь в том случае, если он ориентирован на основные потребности людей: начиная от элементарных физиологических до потребности в безопасности и защите, принадлежности в этнической или социальной группе [10].

Одним из наиболее ярких примеров манипулирования массовым сознанием можно считать президентские выборы 2000 и 2012 гг. Для проведения этой акции был выбран миф «Герой», причем ставка делалась на «новое имя», поскольку каждое новое лицо власти, ассоциируясь с позитивными переменами, как правило, вызывает симпатии россиян. Следует отметить, что любая кампания в СМИ развивается по законам драматического зрелища. «Герой» постоянно преодолевает критические обстоятельства и осложнения, которые накопились предшественником. Принимая во внимание предстоящие выборы и низкую популярность Ельцина, в Кремле было принято решение о продвижении «своего» кандидата на пост президента РФ. Появление главного Героя – тогда еще малоизвестного политика В. Путина – стало логичным началом развития мифологического сюжета.

Но миф о Герое не будет полным без участия Антигероя (Злодея, Антагониста), который должен быть персонифицирован и наделен реальной силой. Этим Антигероем стал лидер коммунистической партии – Г. Зюганов. Коммунизм, как и любое другое явление, имеет как положительные, так и отрицательные стороны. Но в данном случае главной задачей СМИ было скрыть достоинства советской власти

(социальные гарантии, стабильность и действительный суверенитет страны и т. д.) и как можно ярче представить недостатки того времени.

По результатам выборов 2012 г. можно сказать, что выстроенная политическая кампания на основе мифа «Герой – Злодей» 2000 г. надолго «засела» в умах граждан и стоило лишь напомнить главных героев и ввести новых, для того что бы предопределить результаты выборов (Г.Зюганов - пустые полки магазинов, равенство в нищете; М. Прохоров – капитализм, капитуляция Западу и США).

Синтезируя имеющиеся в научной литературе мифотехнологии, и беря во внимание собственный опыт работы по созданию мифов, выделим шаги алгоритма мифологизации массового сознания:

- во-первых, важно правильно определить «потребность в мифе», так называемый «архетипический запрос»;

- во-вторых, необходимо осуществить выбор харизматического лидера, наиболее соответствующего запрашиваемому архетипическому образу мифологического героя (образ Героя воссоздаваемого мифа должен точно наложиться на свою архетипическую матрицу – сделать это возможно лишь при целостной, а не фрагментарной подаче образа);

- в-третьих, разработать последовательную цепочку действий Героя, которые бы соответствовали логике выбранного мифа и при этом несли в себе нечто нестандартное и необычное;

- в-четвертых, продумать серию рекламных сообщений, работающих на уровне бессознательного, и тогда у массы автоматически усилятся все соответствующие данному архетипу эмоциональные реакции и бессознательные ожидания.

Список литературы

1. Антоновский А. О специфике мифологической ориентации // Религия. Магия. Миф. Современные философские исследования. М.: Изд-во УРСС, 1997. С. 100–111.
2. Барт Р. Мифологии. М.: Изд-во им. Сабашниковых, 2000. 264 с.
3. БСЭ. 3-е изд. М.: Сов. энциклопедия, 1974. 560 с.
4. Дондурей Д.В. Миф и современность. СПб: Аста, 1998. 254 с.
5. Дмитриев А.В., Латынов В.В. Политическая коммуникация: лекция по политологии. Ростов н/Д, 1998. 20 с.
6. Лобок А.М. Антропология мифа. Екатеринбург: Банк культурной информации, 1997. 688 с.
7. Лосев А.Ф. Диалектика мифа. М.: Мысль, 2001. 558 с.
8. Павлова Е.Д. Социально-политический миф как механизм манипулирования массовым сознанием // Вопросы гуманитарных наук. 2004. № 1. С. 164–169.

9. Рапопорт А.Г. Границы проектирования // Вопросы методологи. 1991. № 1. С. 19–38.
10. Сергеев А.А., Григорян Н.Б. Мифологизация массового сознания в политической сфере // Материалы I Междунар. науч. конф. «Современное состояние и перспективы общественно-политического развития России и зарубежных стран». Волгоград: МФЮА ВФ, 2009. С. 156–158.
11. Словарь античности / сост. Й. Ирмшер в сотрудничестве с Р. Йоне. М.: Прогресс, 1989. 704 с.
12. Чудинова И.М. Политические мифы // Социально-политический журнал. 1996. № 6. С. 122–134.
13. Шиллер Г. Манипуляторы сознанием. М.: Мысль, 1980. 325 с.
14. Юнг К.Г. Душа и миф. Шесть архетипов. Киев: Совершенство, 1997. 382 с.

MANIPULATION OF MASS CONSCIOUSNESS WITH THE HELP OF THE FOLKLORE AND MENTAL ELEMENTS OF COMMUNICATION

A.A. Sergeev

Volgograd State University

Hidden psychological impact on the mass consciousness is oriented mainly to the unconscious sphere of the personality of the recipient. This exposure may be through informal channels of communication. Myth, as folklore-the mental element of informal communication, based on социогенетическом, cultural and historical experience of mankind, adjusts the social behavior of the masses.

***Keywords**: folklore-mental elements of the informal communication, the myth, the manipulation of mass consciousness, the algorithm of mythologizing*

Об авторах:

СЕРГЕЕВ Анатолий Анатольевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии ГОУ ВПО «Волгоградский государственный университет» (400062, пр-т.Университетский, 100), e-mail: AnAn69@yandex.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2013. Выпуск 1. С. 33-41

УДК 159.943 : 316.772

АФФЕКТИВНЫЙ «ЗАРЯД» ТАКТИЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ В СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕРАКЦИИ

А.А. Романов[1], Е.В. Малышева[2]

[1] Национальный исследовательский Томский политехнический университет
[2]Тверская государственная сельскохозяйственная академия

Статья посвящена рассмотрению «аффективного» заряда тактильных действий в социальной интеракции, выступающего как деструктивный эмотивный раздражитель в процессе деструктивного эмотивного воздействия.

***Ключевые слова**: тактильные действия, «аффективный» заряд, социальная интеракция, адресат, инициатор, диалог.*

Каждое переживание и событие скрыто содержит в себе возможность дальнейшего развития. Но чтобы обнаружить это, необходимо почувствовать неотчетливое ощущение данной возможности, неясную грань переживания
Ю. Джендлин

Изучение эмоциональной сферы личности в ее знаковом проявлении [5; 7] предполагает опору на выработанный в психолингвистике подход, в центре которого находится изучение языковой личности. Этот подход, опираясь на знаковые структуры, переходил к более фундаментальным факторам, детерминирующим особенностям знакового конструирования. При этом центральным качеством языковой личности выступала совокупность способностей к созданию и восприятию вербальных и невербальных единиц диалога (в частности, деструктивных вербально-тактильных эмотивов), различающихся по степени и глубине отражения действительности [2, с. 245]. Поэтому, как правило, языковая личность и изучается с двух позиций, а именно с позиции ее идеолектных, т.е. индивидуальных особенностей, и с позиций воспроизводства культурного прототипа [1].

Отметим, что стремление выявить взаимосвязь, а может быть, и определенную закономерность между аффективным состоянием и его лингвистической проекцией (в виде аффицированного, т. е. задетого аффектом вербально-тактильного действия) языковой личности обусловливает использование её (т. е. проекции) трех основных параметров, в которых можно измерять названные проявления, а именно: *лексикона, логико-содержательной структуры* и

коммуниката, иначе говоря, такой ситуации коммуникативного взаимодействия, где в структуре какого-либо конкретного - инициативного или адресатного - комплексного вербально-тактильного коммуникативного акта [6; 7] используются агрессивные эмотивы в качестве вербально-тактильного раздражителя для одного из участников такого взаимодействия, например: *«Oh, you think you're mighty smart, DON'T you? I could lick you with one hand tied behind me, if I wanted to». «Well why don't you DO it? You SAY you can do it». «Well I WILL, if you fool with me». «…And more eying and sidling around each other. Presently they were shoulder to shoulder»*. (Twain, 2004, с. 12).

В этой связи необходимо подчеркнуть, что в рассматриваемом случае аффицирование, по Э. Гуссерлю, не связано в обязательном порядке только с эмоциями и не сводится только к сфере аффекта, а трактуется как «возбуждение, соразмерное сознанию, специфическое притяжение, которое сознаваемый предмет оказывает на Я». При этом уточняется, что обычно «аффицирование означает простой *факт ощущения эффекта*, вызванного чем-либо, причем неважно, относится ли в силу этого данный эффект к аффективному или когнитивному порядку» [3, с. 133]. Таким образом, утверждает А.С. Козырева, аффицирование обозначает в определенном смысле «качественный аспект импрессиональной сферы сознания, которому всегда соответствует тот или иной уровень воздействия, благодаря которой выделяются на фоне остальных наиболее сильные впечатления. Именно аффективная сила (affektive Kraft) ответственна за то, чтобы различные «аффективные тенденции» могли достичь внимания и стать осознанными» [3, с. 133].

Описание символов, порожденных воздействием эмотивного агрессивного «заряда» тактильных действий в структуре комплексного коммуникативного акта, позволяет получить доминирующие образы, сигнализирующие о скрытой мотивации, аффективных комплексов на основе анализа символов и образов, например: *«So» she said, looking at Rita, and coming toward her quickly and angrily, «you'll steal my husband, will you? You'll live in a secret apartment, will you? You'll come here smiling and lying to me, will you? You beast! You cat! You prostitute! I'll show you now! You tow-headed beast! I know you now for what you are! I'll teach you once for all! Take that, and that, and that!» «Suiting action to word, Aileen had descended upon her whirlwind, animal fashion, striking, scratching, choking, tearing her visitor's hat from her head, ripping the laces from her neck, beating her in the face, and clutching» violently at her hair and throat to choke and mar her beauty if she could* (Dreiser, 1957, с. 162). В таком случае в представлении говорящего индивида также различаются уровень *лексикона* и *уровень тезауруса*. Последний именно и трактуется

как научный (а не обыденный), т. е. рефлексивный (или просто *тезаурус*) уровень.

С этих позиций приобретаемое (получаемое, порождаемое в результате акта рефлексии) *коннотативное значение* в вербально-тактильных реакциях и сигнализирует о скрывающихся за этими компонентами оценочно-эмотивных значениях, например: *В это время из подъезда выбежал огромный лакей в ливрейном фраке нараспашку, с аксельбантами и в штиблетах. Он подошел к казачку, дал ему сначала оплеуху, потом назвал дураком. - Что вы, Матвей Моисеич, за что это? - сказал озадаченный и сконфуженный казачок, придерживаясь за щеку и судорожно мигая. - А! Ты еще разговаривать? - отвечал лакей. - Я за тобой по всему дому бегаю, а ты здесь! Он взял его одной рукой за волосы, нагнул ему голову и три раза методически, ровно и медленно, ударил его по шее кулаком* (Гончаров, 1983, с. 180).

Примечательно, что степень дифференцированности образа косвенно несет информацию об «артикулированности индивидуального стиля … Люди с высокой степенью дифференциации лучше владеют эмоциями, склонны отстаивать свою точку зрения, несмотря на авторитеты» [10].

В социальной интеракции, когда она осуществляется при помощи коммуникатов (в традиции чешских функционалистов), находят отражение как внешние условия общения, так и объективируемый внутренний мир человека. При этом даже сам выбор или предпочтение тех или иных вербально-тактильных средств диалогического взаимодействия для совершения того или иного типа деструктивного агрессивного воздействия может сигнализировать о более глубоких иерархических уровнях индивидуальности (о характере, темпераменте, установках, когнитивном стиле), например: *«What `d you do?» I said. «Give her the time in Ed Banky`s goddam car?» My voice was shaking something awful. «What a thing to say. Want me to wash your mouth out of soap?» «Did you?» «That`s a professional secret, buddy» This next I don`t remember so hot. All I know is I got up from the bed, like I was going down to the can or something, and then I tried to sock him ... right smack in the toothbrush, so it would split his goddam throat open. Only, I missed. ... All I did was sort of get him on the side of the head or something. ...Anyway, the next thing I knew, I was on the goddam floor and he was sitting on me, with his faced red. That is, he had his goddam knees on my chest ... He had hold of my wrists, too, so I couldn`t take another soak at him. «You don`t even know if her first name is Jane or Jean, ya goddam moron!» «Now, shut up, Holden… If you don`t shut up, i`m gonna slam ya one»* (Salinger, 2005, с. 48–49).

Интересно заметить, что эмоционально-аффективная сфера личности проявляется на уровне таких агрессивных эмотивных практик, где находят выражение образы и символы. При этом «образ символичен по своему существу и по самой своей структуре … нельзя упразднить его символическую функцию, не разрушив при этом его самого … образ возникает как воплощение неотрефликсированной мысли» [12, с. 182]. Следовательно, понятию образа в когнитивном подходе к интерпретации личности придается особенно важное значение. Образ представляет собой тот мир, в котором разворачивается опыт индивида как говорящего субъекта и когнитивного агента. Примечательно, что у К.Г. Юнга образ рассматривался как первичный феномен, как автономная активность души, способная как к созданию, так и к воспроизведению. Следуя за З. Фрейдом, К.Г. Юнг расширил понимание «человеческого субъекта», включив в него бессознательные психические процессы. По его мнению, специфическое содержание сознательного опыта уже «переварено», архетипически структурировано согласно категориям человеческой психики, и это делает опыт значимым для нас самих и для других людей.

Как отмечал П. Крюгер, у Юнга «переживание реальности – это следствие способности психики создавать образы. Внутренний и внешний мир человека соединяются в психических образах, давая жизненно важное ощущение связи с обоими мирами». К. Юнг, отдавая образу роль промежуточного звена между субъектом и объектом, открыл новую перспективу понимания образа и его функции в создании нашего чувства психической реальности [16]. Тогда как традиционно образ понимался в «стимульной парадигме», как результат отражения, т.е. акцент делался на отражательные процессы в образе, в парадигме «активного подстраивания» образ уже был результатом процесса проверки перцептивных гипотез [14].

Идеи К. Юнга нашли свое продолжение в имагогике А. Менегетти. С его точки зрения, бессознательное является не обиталищем извращений, заблуждений или диких инстинктов, а основой порядка, благодаря которому мы обретаем реальность. Поэтому «образы, открывающиеся человеку в процессе имагогики, представляют собой энергетические конфигурации, единицы реальности» [8, с. 233].

Такая интерпретация образа представляется весьма подходящей для изучения «аффективного» заряда тактильных действий в диалоге, так как различные (в том числе и эмоциональные) состояния участников социальной интеракции не просто обусловлены ситуативностью, а также составляют часть устойчивых качеств личности говорящих субъектов и когнитивных агентов, например: *Генерал Кутятин обошел молодого финансиста со всех сторон и сел на место следователя и еще раз внимательно перечитал протокол. – Ну что же, Дмитрий*

Иванович, сотрудничаем со следствием? Так?- Мережко кивнул. – «Угрожал мне, я не могу понять почему», – процитировал генерал показания. – Не такой дурак Войнин, чтобы угрожать, непонятно за что. Ты же знаешь, где деньги. - Мережко отрицательно покачал головой. Кутятин сгреб его за галстук. – Слушай, коммерсант, – сказал генерал, – сегодня, по твоему заявлению, мы приняли Войнина. Ты мне продолжаешь врать (Латынина, 2006, с. 179–180).

Реальность образов, как полагает А. Менегетти, представляет собой не только фигуральный конденсат происходящего, например передаваемого кому-то через чье-то присутствие. Реальность образов есть также и то, что скрыто в мире шизофрении, галлюцинаций, фантазий, ребяческих мечтаний, творческих способностей, парапсихологических и патологических проявлений, экстаза, религиозных видений, вдохновения и даже чисто ассоциаций [8, с. 236].

Важно отметить, что в концепции А. Менегетти семантическое поле уже получает иное прочтение, а именно: *оно понимается как направление информации от бессознательного к сознательному*. Этим указанный подход отличается от концепции Й. Трира, для которого поле составляло лишь промежуточную область между отдельным словом и всем лексическим богатством некоего детерминированного синхронного состояния. Будет не лишним напомнить, что индивидуальные особенности пользователя языка учитывались еще представителями логической семантики, в частности Л. Витгенштейном (ср. его работу «О достоверности»), которого уже интересовал психоаналитический аспект индивидуальных особенностей пользователя языка, т.е. его способность увидеть за символом интенцию психоиндивидуального гештальта (ср.: понятие «фигура на фоне»).

Другими словами, уместно говорить о *функциональной силе* («воздействующем заряде», по А.А. Романову, в частности «аффективном» заряде), которая «расширяет лингвистическую сферу для вложения эмоциональной сверхнагрузки, непосредственной разрядке которой препятствует внутренняя цензура» [8, с. 238]. Безусловно, этот факт является определяющим в содержании символов, суть которых представляется как выражение переживаний глубинных структур средствами, данными человеку его природой, и через которые и удается выявлять исследователю скрытое от самого реципиента аффективное состояние. Более того, механизм такого состояния базируется на том принципе, что категория аффективного в речи имеет совершенно иные способы выражения, а это значит, что как только партнер по диалогу совершает вербально-тактильное действие, например, *«толкает», «ударяет», «бьёт»* (с отрицательным значением), т.е. осуществляется рефлексия (происходит процесс рефлексии) своего состояния, такое комплексное действие уже не

свидетельствует о переживаемом состоянии. Заметим, что любое прикосновение, по Аристотелю, есть (постигается как) «первочувство» и потому становится изначальным ощущением соприкосновения между «внутри» и «вне», плотью и духом, мной и другим [3, с. 205].

Как отмечал Э. Сепир [13, с. 205–206], «когда происходит утрата эмоциональности, символ становится сообщением о гневе как таковом и подготовительной ступенью к чему-то вроде языка».

Согласно атрибутивной теории эмоций, люди часто интерпретируют один и тот же эмоциональный процесс по-разному, потому, что рассматривают его под разными углами зрения, а вовсе не потому, что коренным образом отличаются друг от друга. С точки зрения этой теории эмоциональные переживания и поведение собеседников зависят от умозаключений, которые мы формируем по поводу причин своего физиологического возбуждения.

В свою очередь, дифференциальная теория эмоций вносит вклад в понимание аффективно-когнитивных структур, которые образуются в результате повторяющегося взаимодействия отдельного аффекта или комплекса аффектов с некоторым набором или конфигурацией знаний.

Важным также оказывается и положение представителя психодинамической модели личности Ж. Лакана о роли бессознательного в диалогической интеракции, в которой он отмечает, что комбинаторная сила в языке организует двусмысленность [4, с. 39], в которой соотношение «аффективного» заряда тактильных действий в диалоге и «аффективного» состояния его участников и позволяет выявить скрытое от реципиента агрессивное воздействие. Это положение, однако, касается в большей степени тех, у кого аффективный комплекс является устойчивым, ибо чем сильнее аффективный заряд, тем больше он приводит к искажению умозаключений и объективных представлений.

При этом важно иметь в виду, что создание и репрезентация символов (исходной формы) происходит не потому, что человек это делает специально и преднамеренно, а потому, что они создаются спонтанно в силу природных качеств психической реальности индивида, находящегося под воздействием агрессивного «заряда» эмотива, например: *Направившись в горницу, Андрей услышал из сеней девичьи причитания, крик хозяйки и урезонивающий голос Игнатенка. Андрей распахнул дверь: - В чем тут у вас?- Опухшая от слез курносая хозяйская дочь ревела белугой, прислонясь к двери. Возле нее металась и кудахтала мать, а Игнатенок, весь красный, смущенно улыбаясь, тянул девку за подол. - Ты чего тут?! - Андрей, не разобрав, в чем дело, задохнулся от гнева, с силой толкнул Игнатенка. Тот упал на спину, задрав длинные ноги в валяных опорках. - Тут кругом политика! Наступление на врага, а ты девок по углам лапаешь?! А под суд за... -*

Да ты постой, погоди! - Игнатенок испуганно вскочил с пола. - На кой она мне... снилась(4) (Шолохов, 1977, с. 58)!

Любопытно, что в рамках социальной интеракции символическая репрезентация эмотивного заряда (в частности, в рамках комплексного вербально-тактильного коммуникативного акта) агрессивного дискурса представлена тремя взаимосвязанными факторами - депрессивностью, невротичностью и непосредственно самой агрессивностью. Невротичность как эмоциональное состояние характеризуется неустойчивостью, тревогой, низкой самооценкой и низким самоуважением. Невротичность выступает наиболее общей формой (метафактом) по отношению к агрессивности и депрессивности. Принципиальные положения невротичности личности, разработанные К. Хорни [15] в рамках социокультурной теории личности, сводятся к тому, что в основе невротичности личности лежат понятие базальной тревоги и определенные стратегии защиты от данной формы переживания, а это значит, что в ментальном пространстве реципиента (т.е. объекта агрессивного деструктивного вербально-тактильного воздействия) такие значения, как, *смерть, угроза, потеря*, могут создавать появление у него кризисные и стрессовые ситуации, в которых участник диалога не отдает себе отчет в совершенных действиях, например: *Замри, - жестко сказал Алексей, и я замерла. Он присел на корточки и ткнул во что-то пальцем. Лично я смогла разглядеть только пивную банку, на вид пустую и совершенно безобидную. Алексей выпрямился, схватил меня за руку и рявкнул: - Бежим! Растерявшись от неожиданности, я побежала* (Полякова, 1999, с. 117).

Вполне очевидно, что содержательные признаки агрессивности как эмоционального состояния партнеров по диалогу в вербально-невербальных проявлениях раскрываются в процессе деструктивного эмотивного воздействия, когда адресат, оценивая семантический объем конкретного вербально-тактильного раздражителя, усматривает в нем такие признаки, как тенденцию к доминантности, подавлению, абсолютному *эгоцентризму*, *враждебности*, *равнодушию*, например: *Замолчи, – пнула я его в бок кулаком* (Полякова, 2000, с. 174). При этом специфика аффективного заряда агрессивного воздействия проявляется в ее двуплановости: *для инициатора* диалогического взаимодействия она представляет собой способ вербально-тактильной компенсации самоотношения к участникам диалога, а для адресата такого комплексного воздействия она находит свое выражение в символическом пространстве психической реальности как подавление части самого себя.

Таким образом, «аффективный» заряд тактильных действий в социальной интеракции, рассматриваемый как деструктивный

эмотивный раздражитель, вызывает не только отрицательные (негативные, т. е. с отрицательной оценкой) эмоциональные состояния партнеров по диалогу, но и выступает в качестве внешнего фактора дезорганизации деятельности участников диалогического взаимодействия, благодаря которому могут применяться поспешные решения и выводы, влияющие на процесс ведения диалога с учетом потери принципа искренности, а также нарушения кодекса «доверия», по А.А. Романову [9, с. 59–63].

Список литературы

1. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. 2001. № 1. С. 64–72.
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 263 с.
3. Козырева А.С. Интенсивность аффективной силы между воспоминанием и повторением в феноменологии Э. Гуссерля // Вопросы философии. 2012. № 6. С. 131–138.
4. Кристева Ю. Об аффекте или «интенсивной глубине слов» // Логос. 2011. № 1 (80). С. 192–207.
5. Лакан Ж. Функция и поле речи и языка в психоанализе. М.: Гнозис, 1995. 101 с.
6. Малышева Е.В. Кинестетическое значение авербальных действий в иллокутивной структуре речевого акта // Электрон. науч. журн. «Мир лингвистики и коммуникации». Тверь: ТГСХА, ТИПЛиМК, 2010. № 2 (19). URL: http://tverlingua.ru
7. Малышева Е.В. Фреймовая организация вербально-кинестетического взаимодействия партнеров по диалогу // Языковой дискурс в социальной практике: сб. науч. тр. по материалам междунар. науч.-практ. конф. 1–2 апр. 2011 г. Тверь: Твер. Гос. Ун-т. 2011. С. 155–165.
8. Малышева Е., Романов А. Тактильная коммуникация в диалоге (вербально-кинестетический аспект). Saarbrücken: Palmarium Academic Publishing. 2012. 170 p.
9. Менегетти А. Образ и бессознательное: учеб. пособие по интерпретации образов и сновидений: пер. с итал. М.: ННБФ «Онтопсихология», 2000. 448 с.
10. Моросанова В.И., Гаралёва М.Д. Индивидуальные особенности и саморегуляция агрессивного поведения // Вопросы психологии. 2009. № 3. С. 45–55.

11. Романов А.А. Системный анализ регулятивных средств диалогического общения. М.: Ин-т языкознания АН СССР, 1988. 183 с.
12. Романов А.А., Костяев А.П. Агрессивный дискурс в профессиональной коммуникации. М.: Ин-т языкознания РАН: Твер. гос. ун-т, 2011. 310 с.
13. Сартр Жан-Поль. Воображаемое. Феноменологическая психология воображения. СПб.: Питер, 2001. 432 с.
14. Сепир Э. Речь как черта личности // Избран. тр. по языкознанию и культурологии. М.: Прогресс, 1993. С. 285–297.
15. Смирнов С.Д. Психология образа: Проблема активности психического отражения. М.: Изд-во МГУ, 1985. 168 с.
16. Хорни К. Наши внутренние конфликты // Психология личности: хрестоматия. Самара: Изд. дом «Бахрах», 1999. С. 191–232.
17. Юнг К.Г. Архетип и символ. М.: Ренессанс, 1991. 304 с.
18. Юнг К.Г. Психологические типы. СПб.: Питер, 1995. 475 с.

AFFECTIVE "CHARGE" OF TACTILE ACTIONS IN SOCIAL INTERACTION

A.A. Romanov[1], E.V. Malysheva[2]

[1]National Research Tomsk Polytechnical University
[2]Tver State Agricultural Academy

Article devoted to the "affective" charge of tactile actions in the social interaction, which acts as a destructive emotive irritant in the process of destructive emotive effect.

***Keywords**: tactile actions, "affective" charge, social interaction, addressee, initiator, dialogue.*

Об авторах:

РОМАНОВ Алексей Аркадьевич – доктор филологических наук, профессор Национального исследовательского Томского политехнического университета, e-mail: abtgsha@dep.tver.ru

МАЛЫШЕВА Екатерина Валерьевна – кандидат филологических наук, ст. преподаватель кафедры теории языка и межкультурной коммуникации Тверской государственной сельскохозяйственной академии, e-mail: foreign@tvcom.ru

УДК 81` 23 : 37.013.75

НАРРАТИВ КАК РЕЧЕПОВЕДЕНЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ

Е.А. Челнокова, С.Н. Казначеева

Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина

Статья посвящена рассмотрению нарратива как речеповеденческой модели передачи информации о социальном опыте человека. Приводятся характеристики нарратива, определяются его функции, формы. Особо рассматривается личностный нарратив. Автором указывается на возможность использования нарративных методов обучения в образовательном процессе.

Ключевые слова: *нарратив, речеповеденческая модель, личностный нарратив, метафоры.*

Современная философская традиция видит особенность отношений человека с миром в том, что субъект описывает свое участие в этих отношениях посредством разнообразных языковых форм, раскрывающих внутренние причины его поведения. Все, что человек говорит о своих действиях и связанных с ними убеждениях и желаниях, укладывается в рамки его социальных и индивидуальных практик и составляет «бытие личности».

Сегодня понятие нарратива оказывается в центре внимания нарратологии, социально-гуманитарных и естественных наук. Исследователи в области нарратологии (Ж.М. Адам, Ж. Женетт, Т. Павел, Ш. Римон-Кеннан, Дж. Принс и др.) связывают увеличение количества «нарративных» исследований с осознанием важности повествований в человеческой жизни. Данные исследования затрагивают не только литературные тексты и повседневный язык, но и научный дискурс: практики композиции и репрезентации исследуются в «музыкологии» (Э. Ньюк, художественной критике (У. Стайнер) и киноведении (К. Метц); способы достижения различными видами власти собственной легитимации через нарративы – в культурологии (Ф. Джеймисон); в психологии нарратологические объяснительные схемы привлекаются для изучения памяти и понимания (Н. Стайн, К. Гленн); в философии и социологии науки изучение условностей повествования используется для обоснования риторической природы научных текстов (Р. Рорти, Э. Гросс).

Несмотря на некоторую «функциональную» специфику – в психологии нарративы помогают понять идентичность, в истории

позволяют наделять смыслом прошлое, в психоанализе предоставляют материал для анализа, в философии служат основой для формирования нового видения мира и организации сообществ [6, с. 17–37], в социологии объединяют все характеристики качественной методологии – нарративный подход в современных социальных науках предполагает повсеместный характер рассказывания «историй» [5, с. 517], т. е. рассматривает нарративы как формы человеческого поведения или социальные действия, возникающие в определенных условиях и ориентированные на других.

Нарратив – социально-сформированная устойчивая речеповеденческая модель передачи информации о социальном опыте поколений. В этом смысле нарратив является универсальной характеристикой, присущей большинству культур.

Рассматривается два основных варианта понимания нарратива в социально-гуманитарном познании: нарратив в широком смысле – любое письменное или устное повествование, и нарратив в узком смысле – схема организации опыта, включающая в себя определенные составляющие. Чаще всего слово «нарратив» употребляется как синоним слова «история» или «рассказ».

Нарратив предстает как социально-стандартизированная универсальная речеповеденческая модель, включающая усвоенные языковой личностью знания ключевых повествований культуры, заложенные в языке и традиции, умение узнавать и строить разножанровые тексты, имеющие родовую отнесенность к нарративному дискурсу. В нарративе как продукте речемыслительной деятельности отражаются и воспроизводятся персонально- и ситуативно-значимые для данной языковой личности фрагменты языковой картины мира.

Нарратив прочно закрепился в культурной практике социума не только как социально-когнитивное явление, обладающее коммуникативно-ориентирующей функцией (обеспечение социального взаимодействия и трансляция опыта), но и как культурный знак, способ кодирования значимых элементов этнокультурного сознания. В силу этого нарратив все чаще трактуется как комплексная филологическая и философская категория.

Исследователи по-разному оценивают функции нарратива: упорядочивающую, информирующую, убеждающую, развлекающую, отвлекающую внимание, трансформирующую и темпоральную – с точки зрения организации прошлого опыта. Трансформирующая функция нарратива состоит в том, что он задает модели переописания реальности (акцентирует одни события и замалчивает другие): в интересах связности, полноты и живости нарратив предлагает больше информации, чем строго необходимо для выражения смысла – в итоге

разрозненные события объединяются в одну означающую структуру. Темпоральная функция нарратива состоит в том, что, выделяя различные моменты во времени и устанавливая связь между ними, в частности, намекая на финал уже в начале истории, нарратив вносит «человеческие» смыслы в течение времени и позволяет понять значение самих временных последовательностей. Время в нарративе выполняет двойную функцию – «является одним из средств репрезентации (языка) и конституирует репрезентируемый объект (события истории)», и включает в себя три аспекта – порядок (когда?), длительность (как долго?) и частоту (как часто?) [5, с.528].

Нарративную форму определяет тип повествователя (нарратора). В традиционном нарративе повествование ведется в третьем лице. Данная форма изложения позволяет рассказчику отстраниться от изображаемых событий и представлять объективную картину мира.

Указанной форме нарратива противостоит повествование от первого лица, где рассказчик выступает как одно из действующих лиц изображаемых событий. Описывая нарративную реальность сквозь призму своих восприятий, чувств, взглядов и мнений, он сам принадлежит к ней. Такой нарратив определяется как личностный нарратив.

Обязательными субъектами как традиционного, так и личностного нарратива являются нарратор (отправитель сообщения) и наррататор (получатель сообщения). Когда они оба принадлежат к реальному миру, а описываемые события действительно имели место, передача сообщения происходит от реального автора к реальному читателю или слушателю. Однако автор нарратива может вводить в свое сообщение условного повествователя, от имени которого ведется рассказ. Его адресатом может выступать подразумеваемый, условный наррататор. Таким образом, оба субъекта, нарратор и наррататор, могут существовать как вне, так и внутри нарративной реальности, создаваемой автором рассказа.

Личностный нарратив – это повествование человека, не просто дающего личностную оценку действительности, но и являющегося частью этой самой действительности; продолжая использовать принятую терминологию, личностный нарратив – это повествование о «мире-со-мной» [4, с. 66-81].

Личностный нарратив, в отличие от традиционного нарратива, чаще всего носит ретроспективный характер, поскольку в тот момент, когда события происходят, их участники не в состоянии сразу же рассказать о своих поступках, чувствах и мыслях, возникающих в данной ситуации. Личностный нарратив становится способом размышления об опыте и придания ему автобиографичной формы. Роль рассказа о себе в жизни человека состоит в том, что он позволяет

соотнести свои поступки в прошлом и представление о себе в пока еще нереализованном будущем со своим пониманием себя в настоящем, что создает у человека чувство целостности и непрерывности собственной личности [7, с. 285].

Основной характеристикой нарратива является его структурная целостность и самодостаточность, перманентность интерпретации сообщения адресатом. В устном рассказе не являются жесткими и стабильными такие структуры и элементы лингвистической реальности, как жанр, сценарий, точка зрения, сюжетная линия, голос. Здесь важна интонация, которая «позволяет иногда услышать нечто другое и более близкое к истине, чем сами слова» [1, с. 588], а вес, который мысленно придается тому или другому утверждению, можно определить по мимике и интонации.

Обогащенные невербальной мимикой, жестами, позой, такие рассказы могут быть интерпретированы практически любым способом, создавая любую идеологическую (в бахтинском смысле – плюральную и толерантную) среду [1, с. 211].

Обращаясь к изучению разнообразных сторон нарратива с точки зрения философского и психологического анализа, исследователи недостаточно внимания уделяют педагогическим аспектам. В современной ситуации перед образованием стоит задача не просто передачи обучающимся совокупности знаний, но и необходимости актуализации соответствующего этим знаниям личного и социального опыта. По нашему мнению, данные задачи решают нарративные методы обучения.

В широком смысле слова под нарративом понимается повествование как процесс порождения и анализа историй, рассказов, описаний. Важным положением нарративного обучения является идея, что в основе учебно-воспитательного процесса лежат истории, анализируемые учащимися и соотносимые с собой. В результате происходит актуализация собственного витагенного опыта обучающихся.

Нарратив (рассказ, история, миф и т.п.) как тип дискурсивной реальности выполняет многочисленные функции:

- концентрированного предписания, как вести себя в решении различных практических задач типа сравнения, отношения к чему-либо, классифицирования. противопоставления. перегруппировки и т.д.;
- организации идей, интенций, опыта в некоторый дискурсивный порядок;
- выражения неких инструкций и норм в различных практиках коммуникации, упорядочивания, придания смысла опытам, становления знания, процедуры извинения или оправдания и т.д.;

- субъективизации мира, делающей человека открытым для сферы актуальных перспектив, образующих реальную жизнь интерпретирующего сознания;
- способности наделять человеческое существование особой открытостью и пластичностью [2, с. 30].

Нарратив выдвигает не только новые аспекты в изучении процесса коммуникации, но и роли субъекта самой коммуникации. В нарративе акт высказывания соответствует выделению: 1) коммуникативного действия; 2) общения; 3) рефлексии. Акт наррации предназначен для передачи отношения к передаваемой истории, для воздействия на эмоции, позицию принимающего. Если в сообщении, рассказе, истории есть информация, которая настраивает слушающего на определённую позицию, то он будет помимо сообщения вырабатывать и отношение к этому сообщению. В этом случае рефлексия, дополняя коммуникативные формы обучения и воспитания, становится неотъемлемым атрибутом нарратива.

Нарративные схемы оказывают влияние на способ запоминания, понимания и использования этого знания в поведении. Они являются основной формой репрезентации людьми знаний о событиях и субъектах общественной жизни. Если важные для обучающегося вопросы подвергаются нарративной интерпретации, в этом случае возникает скрытая тенденция приспособления намерений, планов, решений и даже чувств индивида к структуре развивающейся истории. В результате нарратив формирует поведение обучающегося, происходит актуализация соответствующего опыта, личного и социального, посредством обращения к соответствующим историям, вместо передачи знания как отделенного от субъекта описания.

Автор нарратива может использовать в своей речи метафоры и так называемые «жизненные понятия». Язык, определяющий и конструирующий «наш мир», по своей сути метафоричен. Особую роль метафоры М.К. Мамардашвили описал так: «Метафора странным образом разъясняет нечто. Странным, потому что сама метафора непонятна. Понятно то, что мы понимаем посредством метафоры. Что-то, что мы держим на уровне тайны, оказывается при этом фундаментальным условием понимания других вещей, само оставаясь – в строгом рациональном смысле – непонятным» [3, с. 5].

В ходе организации образовательного процесса метафоры выполняют ряд функций: номинативную (включение «учебного предмета» в культурно-языковый контекст), познавательную (расширение существенных для субъекта свойств объекта), декоративную (сообщение речи образности), оценочную, аксиологическую.

К наиболее распространённым методам активного обучения относится нарративная игра, представляющая собой динамическую упрощённую модель действительности и основывающуюся на жизненных ситуациях. В нарративной игре обучающиеся, каждый со своей точкой зрения, мировоззренческими представлениями и несовпадающими социальными установками, попадают в конкретные игровые ситуации.

Для организации единой коллективной деятельности необходимо: выявить способы действий участников, направить их рефлексию и анализ на продуктивное взаимодействие. В нарративной игре обучающиеся могут на собственном опыте пережить всевозможные ситуации и получить определённый эмоциональный опыт, пробуждающий интерес к проблеме. Нарративная игра способна мотивировать дальнейшую учебную деятельность. Подвергаясь эмоциям и чувствам в игре, обучающийся будет действовать так, как считает нужным, а не так, как хотят или ожидают от него преподаватели.

Нарративация образовательного процесса имеет большое значение и для личностного саморазвития преподавателя, поскольку для включения нарратива в лекционный монолог или в дискуссию на семинаре преподавателю необходимо:

- найти способ выражения того, что нужно донести до слушателей;
- определить, как использовать удачный нарратив повторно, в другой аудитории, чтобы простое повторение не привело к скуке;
- прожить заново эмоции прошедшего занятия;
- проанализировать реакцию обучающихся;
- в случае включения автобиографического нарратива заново «прожить» некогда волновавшую ситуацию и «самоопределиться»;
- проанализировать успешность своего проставления ценностных акцентов и т.д.

Таким образом, нарративные методы обучения, обладая значительным педагогическим потенциалом, представляются в настоящее время одним из наиболее перспективных направлений организации учебно-воспитательного процесса в современной образовательной системе. Через нарратив, или повествование, люди придают практикам форму и смысл, упорядочивают свой опыт темпорально и логически, выделяя в нем начало, середину, конец и центральную тему. Нарративы повсеместны как механизм организации человеческого опыта, локальны в силу исторически конкретных путей их восприятия, обладают социальной инструментальностью и прагматическим потенциалом.

Список литературы

1. Бахтин М.М. Формальный метод в литературоведении. М., 1982. 207 с.
2. Брокмейер Й., Харре Р. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы // Вопросы философии. 2000. № 3. С. 29-42.
3. Мамардашвили М.К. О философии // Вопросы философии. 1991. № 5. С. 3-25.
4. Плотникова С.Н. Когнитивно-дискурсивная деятельность: наблюдение и конструирование // Studia Linguistica Cognitiva. Вып. 1: Язык и познание: Методологические проблемы и перспективы. М.: Гнозис, 2006.
5. Franzosi R. Narrative Analysis – or Why (and How) Sociologists should be Interested in Narrative // Annual Review of Sociology. 1998. Vol. 24.
6. Maines D.R. Narrative's Moment and Sociology`s Phenomena – toward a Narrative Sociology // Sociological Quarterly. V. 34. № 1.
7. Ochs Elinor. Narrative Lessons // In Duranti A. (ed.) A Companion to Linguistic Antropology. Oxford: Blackwell, 2004.

NARRATIVE AS A SPEECH -AND- BEHAVIOR MODEL

E.A. Chelnokova, S.N. Kaznacheeva

Nizhny Novgorod State Pedagogical University named Kozma Minin

The author considers the phenomenon of narrative as a speech -and- behavior model of telling the information about a social experience of a person. Characteristic features of the narrative are given, the functions and forms are determined. Particular attention is given to the personality narrative. The author says about the possibility of the use of the narrative methods of training in the educational process.

***Keywords**: narrative, speech-and-behavior model, personality narrative, metaphors.*

Об авторах:

ЧЕЛНОКОВА Елена Александровна – кандидат педагогических наук, заместитель директора Социально-экономического института, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (603950, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1), e-mail:chelnelena@gmail.com

КАЗНАЧЕЕВА Светлана Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина (603950, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1).

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2013. Выпуск 1. С. 50-63

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 316.454

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА КАК ОСНОВА УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ И САМООРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ СИСТЕМ

О.Г. Тихомирова

Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики

Рассмотрены понятие и сущность организационной культуры и культурно-организационного пространства, алгоритм формирования культурного пространства организации. Предложен механизм оценки степени проникновения организационной культуры. Установлено, что организационная культура обеспечивает эффективное взаимодействие и взаимосвязь между элементами социально-экономической системы, являясь основой коллективной динамики и самоорганизации. Также в ходе исследования был сделан вывод, что организационная культура представляет собой важнейший системообразующий фактор, объединяющий разнообразные элементы социальной системы в единую целостность. Составляя идеологическую основу для формирования стратегических целей и целевой ориентации социально-экономической системы, организационная культура обеспечивает ее долгосрочное устойчивое развитие. Выводы и результаты исследования, представленные в статье, могут быть использованы для управления организационным развитием и усиления кооперации и взаимодействия между элементами в социально-экономических системах с целью ее самоорганизации.

Ключевые слова: *организационная культура, культурно-организационное пространство, социально-экономические системы, самоорганизация, устойчивость и стабильность системы, устойчивое развитие.*

Вопросы формирования и развития организационной культуры являются важнейшими в сфере управления социальными, в частности социально-экономическими, системами. Однако основным направлением в теории организационной культуры является понимание ее как определенных неосязаемых артефактов, символов, сложно поддающихся формализации и управлению. В результате можно наблюдать явную недооценку важности организационной культуры в организационном развитии и ее роли как системообразующего фактора,

обеспечивающего согласованное действие и кооперацию всех членов организации.

Прежде всего определим понятие и сущность организационной культуры.

Организационная культура – это социально-этическая система управления организацией. Организационная культура проявляется в идеологии управления социально-экономической системой, в совокупности взаимосвязанных организационных ценностей и включает в себя следующие основные *структурные компоненты* [3]:

- ценности социально-экономической системы,
- знания социально-экономической системы,
- совокупность стратегических целевых установок социально-экономической системы, образующих целевой стратегический вектор развития,
- система внутренних и внешних коммуникаций и связей социально-экономической системы,
- культура внутриорганизационных процессов.

Рассмотрим каждую компоненту организационной культуры.

Центральной составляющей компонентой организационной культуры являются *ценности* организации. Ценности социально-экономической системы (или организационные ценности) представляют собой систему отношений «субъект–объект», в которой субъектом является человек, а объектом – любой материально-вещественный, морально-этический, событийный и другой объект. Объект-носитель ценности может быть материальным (овеществленным) или нематериальным (духовным), в то время как ценность – это значение данного объекта для человека как субъекта ценностных отношений. Вопросы философии ценностей более широко представлены в [2].

Совокупность взаимосвязанных организационных ценностей, субъектов и объектов ценностных отношений образует *аксиологическую структуру* социально-экономической системы.

Следующей важнейшей составляющей организационной культуры являются знания.

Организационные знания представляют собой структурированную информацию, обладающую определенной ценностью. Знания включают в себя совокупность интеллектуальной собственности, творческий и инновационный потенциал социально-экономической системы. Организационные знания накапливаются в процессе эволюции системы, формируя ее информационную память и обеспечивая возможность коллективного принятия решений в условиях неопределенности и стохастической среды функционирования.

Организационная культура является одним из каналов *организационных коммуникаций*, посредством которого члены социально-экономической системы опознают друг друга, с помощью которого осуществляется трансляция ценностей и идентификация индивида как части некоего сообщества.

Также организационная культура является каналом внешних коммуникаций, посредством которого осуществляется связь предпринимательской структуры с внешней средой. Например, поток «Социально-экономическая система → внешняя среда» формирует имидж, репутацию, социальную ответственность, миссию и т.п., а поток «внешняя среда → социально-экономическая система» формирует представление о предпринимательской структуре как целостной системе (ноумене) со стороны внешнего окружения. Организационная культура формирует специфические связи и отношения между элементами, создавая отношения единства и объединяя в единое целое.

Совокупность *стратегических целевых установок*, миссия социально-экономической системы является одним из важнейших факторов, определяющих траекторию ее развития и эволюции. Управляющая подсистема (орган управления системой) формирует определенную совокупность целей (так называемое целевое множество), которое основано на общей идеологии развития. Также организационная культура формирует систему коммуникаций и взаимодействия элементов для обеспечения коллективного принятия решений и самоорганизации, что приводит к развитию и движению в заданном целевом множестве.

К основным *процессам*, протекающим в организации, относят информационные, материальные, трудовые, социальные процессы. Культура внутриорганизационных процессов определят эффективность деятельности и устойчивость развития всей социально-экономической системы, создавая высокий уровень культуры управления, труда, производства и т.п.

Понятие и алгоритм формирования культурно-организационного пространства

Все структурные компоненты организационной культуры, взятые в единстве и целостности, образуют *культурно-организационное пространство социально-экономической системы*. В рамках культурно-организационного пространства создаются четкие и понятные однозначные ориентиры правильности действий элементов, а также оценки действий с позиций «свой-чужой». Алгоритм формирования и развития культурно-организационного пространства социально-экономической системы представлен на рис. 1.

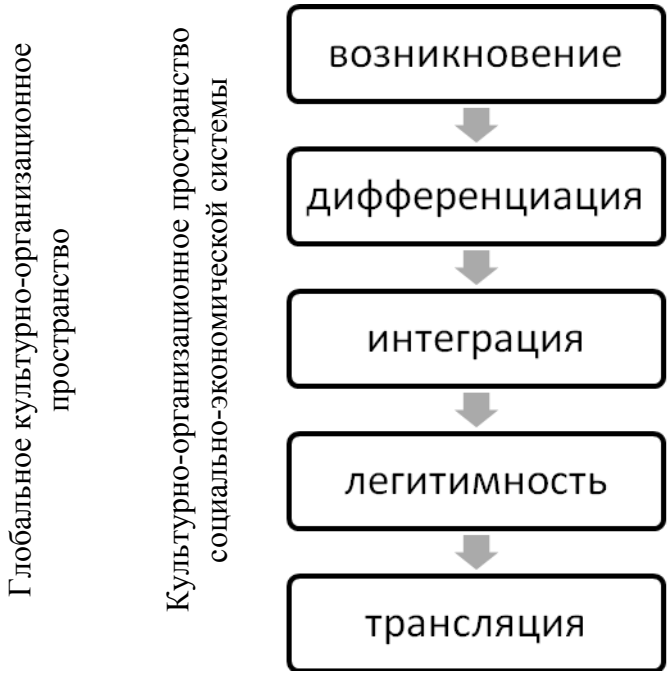


Рис. 1. Алгоритм формирования и развития культурно-организационного пространства социально-экономической системы

Возникновение культурно-организационного пространства осуществляется одновременно с возникновением социально-экономической системы. Процесс *дифференциации* организационной культуры предполагает структурную и функциональную дифференциацию, т. е. выделение в ее составе основных функций и структурных элементов. Сущность процесса *интеграции* заключается в проникновении и распространении организационной культуры среди всех членов организации, а также осуществление внешней интеграции в социальное окружение организации. *Легитимность* организационной культуры подразумевает, что все ее структурные составляющие являются априорными, разделяемыми всеми членами организации. Сущность же процесса *трансляции* заключается в передаче основных положений организационной культуры и соответствующей информации («культурного гена») всем членам социальной группы в настоящем и будущем.

Основой единства организационной культуры является авторитет лидера (субъекта управления, управляющей подсистемы), необходимый при коллективном принятии решений и самоорганизации, обеспечивающий целостность, выживаемость и безопасность системы.

Высшее управление предпринимательской структурой представлено индивидами, полностью соответствующими единой идеологии, избранными согласно определенным внутрисистемным законам. Наличие такой внутренней закономерности обеспечивает передачу власти и ее преемственность с сохранением единого культурно-организационного пространства. Сильное управление может транслировать идеологию нижестоящим уровням на основе инерционности, однако с естественным затуханием, что вызывает типичную для традиционных социальных систем проблему управления «сверху». Так, например, наиболее приближенные к государственным структурам крупные компании, корпорации действуют более или менее согласовано, двигаясь в одном направлении, а более отдаленные от центра малый и средний бизнес имеют нечеткие разрозненные ценностные ориентации, отсутствует нацеленность на взаимодействие, согласованность действий для достижения синергетического эффекта. Схематичное изображение культурно-организационного пространства социально-экономической системы представлено на рис. 2.

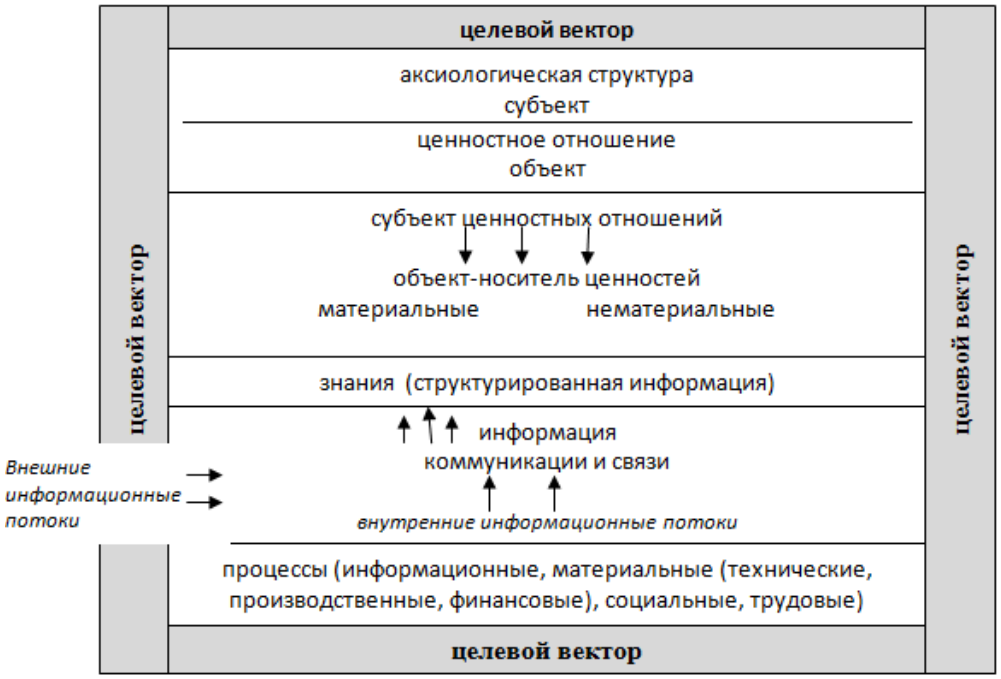


Рис. 2. Схематичное изображение культурно-организационного пространства социально-экономической системы

Любые социально-экономические системы, особенно крупные, рано или поздно сталкиваются с проблемой взаимодействия элементов.

Одна из причин возможных конфликтов – различные организационные культуры элементов, т. е. различные организационные ценности, цели, идеология управления, неразвитые коммуникации. В конечном итоге потеря единства, разрушение культурно-организационного пространства приводят к утрате целостности и распаду системы. Следовательно, необходимо обеспечить взаимодействие и синтез различных организационных культур в рамках единого культурно-организационного пространства. Взаимодействие организационных культур осуществляется посредством децентрации и достижения такого состояния организованной системы, которое характеризуется изменением ценностных ориентаций (аксиологической структуры) и семантических сдвигов (изменение в понимании символов и знаков, утрата семантических приоритетов). Схематично изображение взаимодействия между несколькими культурно-организационными пространствами в рамках одной социально-экономической системы представлено на рис. 3.

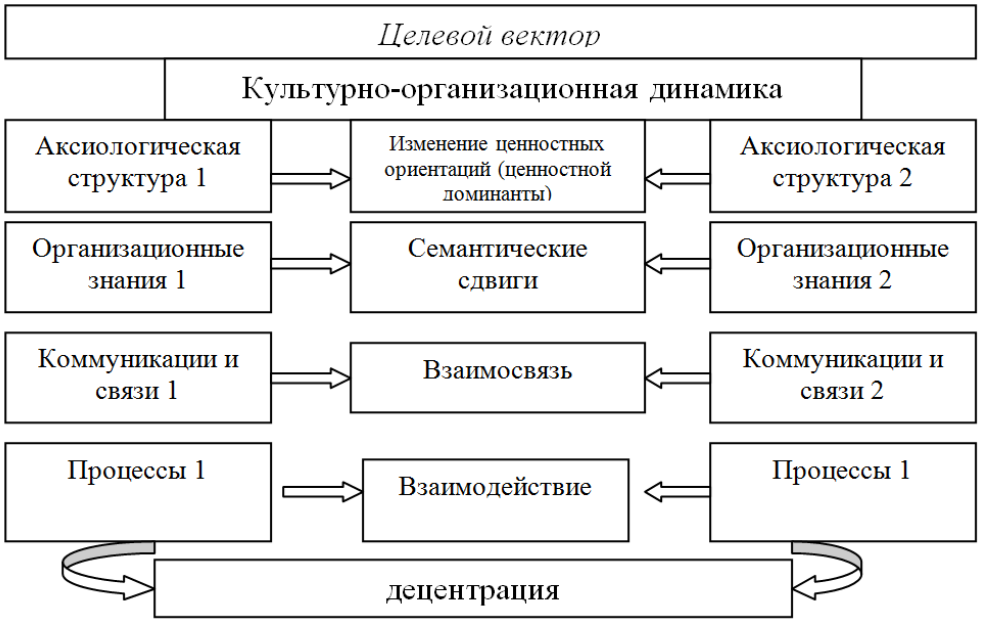


Рис. 3. Схематичное изображение взаимодействия между несколькими культурно-организационными пространствами в рамках одной социально-экономической системы

Оценка взаимодействия элементов социально-экономической системы может быть осуществлена на основе оценки степени *субъективизации* (субъективного начала) организационной культуры (если мы говорим о социуме, то тогда мы имеем в виду собственно

культуру и оцениваем субъективизацию как усиление индивидуального, субъективного начала в личности человека).

Кратко охарактеризуем суть субъективизации. В первобытном обществе индивид воспринимал себя как коллектив; наличествовало групповое самосознание, оценка действительности производилась с позиций хорошо/плохо. Это привело к появлению *групповых ценностей* (правовых, политических, религиозных). Начиная с античности происходит развитие личностного самосознания, что вызывает появление *личностных ценностей:* этических, эстетических. Следующим этапом истории ценностей стало появление *экзистенциальных ценностей*, включающих в себя нравственные, религиозные, политические, эстетические ценности, и выносящих их на уровень личностного понимания и восприятия. Экзистенциальные ценности завершили процесс субъективизации объективной реальности, человек получил возможность проявлять свое ценностное отношение как к внешнему, так и к внутреннему миру. На этом этапе возник еще один вид ценностей – *художественной ценности* произведения искусства, воссоздающего действительность в художественной реальности.

Трансляция организационной культуры и оценка степени ее проникновения

Рассмотрим, как осуществляется процесс передачи (*трансляции*) организационной культуры всем членам социальной системы. Р. Доукинз предлагал рассматривать процесс трансляции культуры посредством некой структурной единицы – «мима» (meme), которая проявляется в устойчивых проявлениях культуры – «мелодии, идеи, модные словечки и выражения, способы варки похлебки или сооружения арок» [1].

Для дальнейшего исследования нам необходимо принять положение, что организационная культура, по сути, представляет собой тот уникальный универсальный генетический код, который позволяет «считать» определенную «генетическую программу», заложенную в социальной системе с момента ее создания, и что центральной категорией культуры являются ценности.

Назовем структурную единицу (базовую меру) организационной культуры, передающую организационные знания и ценности всем элементам социальной системы и обеспечивающую ее целостность, «*аксион*». Аксион представляет собой «код – программу действия», однозначно определяющий социальную деятельность через систему «свой-чужой», «можно-нельзя», определяя устойчивые транзакции человека в данной социальной системе. Тогда аксион создает аксиологическую структуру социальной системы через деятельность

людей, транслирует и репродуцирует ценности и организационные знания, формируя единое культурно-организационное пространство. Важно, что аксион конструирует не всю систему в целом, а лишь создает базовые ценности и организационные параметры. В качестве примера аксиона можно привести: индивидуализм/коллективизм, ценность человеческой жизни, честь и достоинство, расовые и национальные отношения в социуме, моногамность/полигамность, отношение к образованию, ценные (памятные) даты и др.

Трансляция аксиона осуществляется в процессе социальной деятельности человека посредством информации. Если рассматривать социально-экономическую систему, то деятельность индивидов представляет собой сочетание двух взаимосвязанных аспектов: выполнение обязанностей и творчество.

Обязанности работника связаны с выполнением должностных функций, т. е. отражают формальную *организацию* системы, в то время как творчество ориентировано на генерирование нового, созидание, инновации, т. е. отражают *самоорганизацию*, так как требуют не только строгого выполнения указаний «сверху», но и инициативности, раскрытия способностей и творческого подхода. Тогда чем больше творческой составляющей в деятельности человека, тем выше инновационность и способность системы к самоорганизации. Данное утверждение подтверждается практическими наблюдениями: так, представители творческих профессий (ученые, консультанты, актеры и т. п.) меньше нуждаются в прямом управляющем воздействии, чем работники традиционных сфер деятельности (рабочие, обслуживающий персонал и др.). Соответственно, организация и управление социально-экономическими системами, в которых заняты творческие работники или «традиционные», строятся по-разному: от децентрализации и самоуправления до иерархической централизации и авторитарного управления и контроля.

Для того чтобы организационная культура стала фундаментом, который объединит членов организации в единое сообщество и обеспечит самоорганизацию, необходимо, чтобы она была разделяема большинством членов социальной системы. Следовательно, мы встаем перед необходимостью оценки *степени проникновения (степень разделяемости)* организационной культуры.

Оценка степени проникновения организационной культуры осуществляется по следующим направлениям:

- оценка информационного проникновения (все элементы знают положения организационной культуры, понимают и воспринимают);
- оценка разделяемости (легитимности) организационной культуры (все ее принимают и разделяют).

Эти оценки формируют разнонаправленные информационные потоки: от высшего (управляющей подсистемы) к нижнему уровню (удаленному) идет поток, содержащий информацию о целях, ценностях, идеологии организации, посредством канала коммуникации, обеспечивающего максимальное понимание. От нижнего (удаленного) уровня к высшему (управляющему) осуществляется обратная связь, свидетельствующая о степени понимания, принятия организационной культуры элементами социально-экономической системы.

Чем больше степень проникновения организационной культуры, тем больше устойчивость социально-экономической системы, так как тем больше ее «фундамент» (как, аналогично, чем больше и глубже фундамент здания, тем выше и больше может быть само здание, и тем устойчивее оно будет).

Трансляция осуществляется посредством информационного коммуникационного потока, имеющего определенные внешние проявления, воспринимаемые человеком (см. рис. 4). Таким образом, проникновение (трансляция) может быть горизонтальным и вертикальным (интеграция).

Количественную оценку степени проникновения можно дать по расчетным коэффициентам, основанным на оценке членами организации целей, ценностей, степени их понимания и принятия, а также посредством оценки качества и количества входной информации: как организован информационный поток, транслирующий организационную культуру (например, за счет средств коммуникаций, этических кодексов, традиций и т. п.).

Проникновение (трансляция) организационной культуры может быть *психологическим*, основанным на коллективном бессознательном индивида, и *социальным*, основанным на групповом мышлении, коллективном сознании.

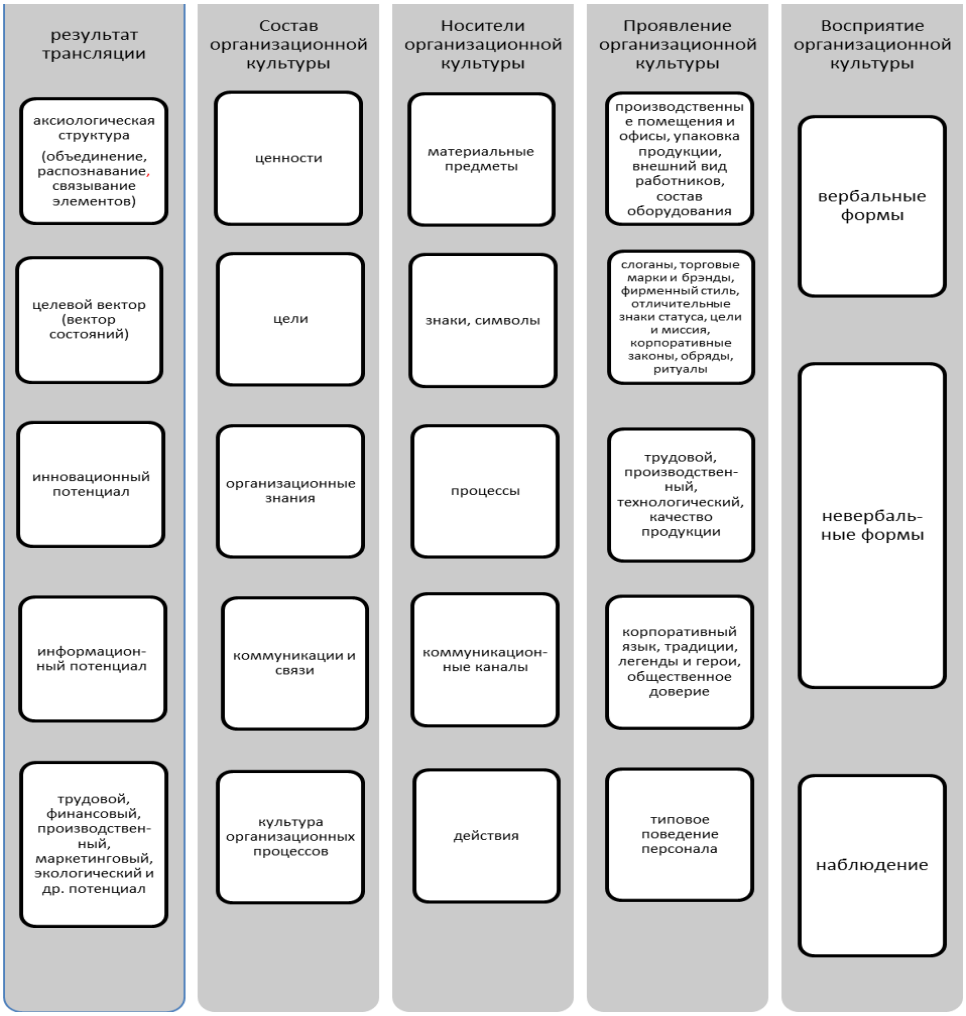


Рис. 4. Укрупненная модель трансляции организационной культуры

Естественное затухание информационного потока от центрального органа управления к периферийным элементам в процессе трансляции организационной культуры должно компенсироваться *ретрансляторами***,** т. е. в социально-экономической системе должна вестись целенаправленная работа по трансляции и проникновению организационной культуры и расширению культурно-организационного пространства вплоть до каждого исполнителя (см. рис. 5).

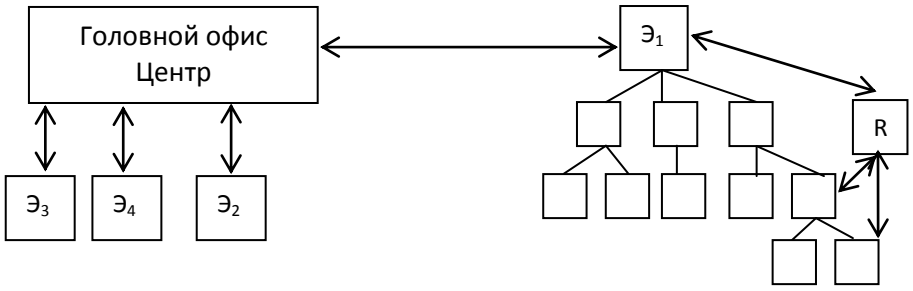


Рис. 5. Схематичное изображение процесса трансляции организационной культуры крупной сложной социально-экономической системы:

R – ретранслятор

$Э_1$, $Э_2$, … – элементы крупной сложной социально-экономической системы (кластера, холдинга и т.п.).

□ *- структурные элементы системы (подразделения, отделы, бюро, участки и т.п.)*

Составим матрицу зависимости трансляции и разделяемости организационной культуры (см. рис. 6):



Рис. 6. Матрица зависимости трансляции и разделяемости организационной культуры социально-экономической системы

Организационная культура и устойчивое развитие социально-экономической системы

Устойчивое развитие социально-экономической системы – это прогрессивное развитие с возрастанием эффективности, сопровождающееся улучшением параметров и неистощением (приращением) ресурсов динамической гомеостатической системы в триединстве социальной, экономической, экологической составляющих.

Социально-экономическая система является динамической системой, т. е. в ней происходит смена одного состояния другим, причем наблюдается два вида процессов: внешние (последовательная смена состояния внешней среды, воздействующей на предпринимательскую структуру) и внутренние (последовательная смена состоянии системы) (развитие). Сущность устойчивого развития проявляется в последовательной смене состояний системы в соответствии с заданным стратегическим целевым вектором, при этом устойчивость сменяется неустойчивостью, порядок (организованность) – хаосом, новый порядок создается из хаоса. Каждое последующее состояние является результатом инновационной деятельности и реализацией инновационного потенциала социально-экономической системы как основного источника внутренней энергии для создания качественно новых организационных форм с большей эффективностью.

Следовательно, для устойчивого развития необходимо обеспечить соответствие траектории эволюционного движения социально-экономической системы с заданным целевым вектором. Для этого определим потенциал социально-экономической системы через систему векторов.

Как мы видели из рис. 4, в результате трансляции и проникновения организационной культуры в качестве выходных результатов мы имеем совокупность потенциалов предпринимательской структуры. Все потенциалы должны быть однонаправленными с целевым вектором. Исходя из допущения, что потенциал является векторной (многомерной) величиной, изобразим совокупность потенциалов и целевой вектор социально-экономической системы графически (см. рис. 7).

Каждая составляющая (компоненты) инновационного, финансового, производственного и других потенциалов социально-экономической системы имеет алгебраическое значение и может быть определена на основании стандартных расчетов или качественной оценки. Допустим, что те компоненты, которые способствуют развитию потенциала – положительны, а те, которые препятствуют развитию – отрицательны. Алгебраическое значение компонент в принятой единице измерения – это длина вектора, соответствующая длине стрелки.

Алгебраическое значение компоненты вектора должно быть взвешенным в соответствии со значимостью в общем результате.

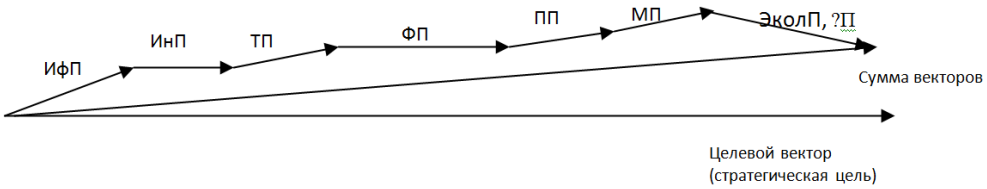


Рис. 7. Графическое изображение потенциалов социально-экономической системы и целевого вектора:
ИфП – информационный потенциал
ИнП – инновационный потенциал
ТП – трудовой потенциал
ФП – финансовый потенциал
ПП – производственный потенциал
МП – маркетинговый потенциал
ЭколП – экологический потенциал
?П – неучтенные потенциалы

Сопоставив суммарный потенциал социально-экономической системы с целевым вектором, можно определить степень их расхождения: чем оно больше, тем менее ***устойчиво*** *развитие предпринимательской структуры.*

При этом вектор суммарного потенциала социально-экономической системы может иметь отрицательную направленность в результате низкого или отрицательного значения одного из векторов, составляющих суммарный потенциал.

Проведенное исследование показало, что организационная культура является важнейшим системообразующим фактором; единое культурно-организационное пространство создает фундамент социально-экономической системы, объединяя ее элементы в целостность.

Организационная культура создает базис взаимодействия элементов и коллективного принятия решений и тем самым обеспечивает самоорганизацию социально-экономической системы.

Организационная культура тесно связана с устойчивостью и устойчивым развитием социально-экономической системы посредством идеологической целевой ориентации деятельности и взаимодействия элементов, а также через прямое воздействие на значение суммарного потенциала социально-экономической системы.

Список литературы

1. Доукинс Р. Эгоистичный ген. This book was originally published in the English language by Oxford University Press / Пер. с англ. Н.О.Фоминой. Oxford, 1993. 218 с.
2. Каган М.С. Философская теория ценности. СПб.: Петрополис, 1997. 203 с.
3. Тихомирова О.Г. Организационная культура: формирование, развитие и оценка: учеб. пособие для вузов. М.: ИНФРА-М, 2012. 151 с.

ORGANIZATIONAL CULTURE AS THE BASES OF SUSTANABLE DEVELOPMENT AND SELF-ORGANIZATION OF THE SOCIAL-ECONOMIC SYSTEMS

O.G. Tikhomirova

Saint-Petersburg National Research University of Information Technologies, Mechanics and Optics

In the article the concept of organizational culture and “cultural space” is considered. And is reviewed the algorithm the creation of the “culture space” of the organization. The mechanism of the assessment of the degree of organizational culture’s penetration is proposed. Research has shown that organizational culture provides effective cooperation of the systems’ elements, and therefore is a base of self-organization. Also, the study showed that organizational culture is the one of the most important factors that provides creation of systems. Organizational culture forms ideological bases of strategic objectives and thus provides sustainable development. All conclusions and results of this research may be used to manage of organizational development.

***Keywords**: organizational culture, “cultural space”, self-organization, sustainability, sustainable development*

Об авторах:

ТИХОМИРОВА Ольга Геннадьевна – кандидат экономических наук, доцент кафедры менеджмента ГОУ ВПО Санкт-Петербургского Национального Исследовательского Университета информационных технологий, механики и оптики (НИУ «ИТМО», 197101, г. Санкт-Петербург, Кронверкский пр., 49), e-mail: olgatikhomirov@yandex.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2013. Выпуск 1. С. 64-73

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.025 : 364.4

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННАЯ ОРИЕНТАЦИЯ КАК ПРОЦЕСС И РЕЗУЛЬТАТ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

Л.Ж. Караванова, Н.В. Губская–Борисова

Тверской государственный университет

В статье рассматривается духовно-нравственное развитие как наиболее важное, стержневое образование, определяющее целостность личности специалиста по социальной работе. Раскрыты содержание и структура духовно-нравственной ориентации как процесс и результат целенаправленного планомерного формирования и развития специалиста по социальной работе.

Ключевые слова: *социальная работа, профессиональная компетентность, духовно-нравственная ориентация*.

Социальная работа как профессия относится: по объекту – к типу профессий «человек – человек»; по условиям труда – к группе профессий с повышенной морально-нравственной ответственностью; по классу – к преобразующим профессиям. Социальная работа как профессиональная деятельность выдвигает систему требований к квалификации и морально-этическому поведению специалиста по социальной работе. Сегодня для того чтобы быть специалистом по социальной работе, необходимо обладать профессиональной компетентностью, так как помогать надо уметь, а милосердие должно быть эффективным. Профессиональная подготовка такого специалиста требует выявления специфики его личностных и функциональных характеристик.

В качестве базового контекста для рассмотрения проблемы профессионального развития определен компетентностный подход (А.В. Баранников, А.А. Пинский, В.В. Рубцов и др.), ориентирующий не на систему знаний, умений и навыков, а на развитие компетентности специалиста. Ключевые компетенции рассматриваются как многофункциональные, метадисциплинарные образования, задействующие как интеллектуальные, так и мотивационно-личностные процессы и обеспечивающие достижение важных целей и решение сложных задач в современном мире. В психологическом отношении указанные изменения в образовании означают необходимость разработки и создания условий для полифункционального развития не

только познавательной, но и личностной сфер студента, в первую очередь – его способности к рефлексивному и ответственному поведению, к осознанному построению своей социальной активности.

Проблема профессионального развития рассматривается в контексте общей проблемы развития человека, его внутреннего мира и социальной сущности.

В рамках теоретической концепции профессионального образования в социальной сфере, разрабатываемой на кафедре педагогики, социальной работы и социальной психологии Тверского государственного университета, в исследовании был осуществлен поиск условий для обеспечения непротиворечивости и взаимосвязи психологического и педагогического образования будущих специалистов по социальной работе.

Исследование специфики профессиональной деятельности специалистов по социальной работе в обществе позволило выявить признание в качестве доминантных среди профессионально значимых ценностей ориентации на развитие клиентов, на развитие собственной личности и социального творчества.

Наиболее динамичным, ведущим, стержневым образованием, определяющим целостность личности, ее активную социальную позицию, готовность к деятельности, является ориентация на духовно-нравственное развитие. Духовно-нравственное развитие заключается в возможности планомерного целенаправленного создания благоприятных условий для овладения будущими специалистами необходимыми, с точки зрения общества, социальными, духовными и эмоциональными ценностями (знаниями, убеждениями, нормами, отношениями, образцами поведения и т. д.).

С учетом реалий современной действительности представленный подход является весьма актуальным, но недостаточно разработанным в теории профессиональной деятельности и недостаточно реализуемым в профессиональной подготовке специалистов по социальной работе.

Социально-ориентированное высшее учебное заведение должно создавать для студента деятельность, которая способствует трансформации знаний, умений и навыков в ценности, пронизывающие профессиональную компетентность. Компоненты, составляющие личностно-профессиональную компетентность специалиста по социальной работе (см. табл. 1), включают две образующие: когнитивно-поведенческую и мотивационно-личностную.

Таблица 1

Компоненты личностно-профессиональной компетентности специалиста по социальной работе

Когнитивно-поведенческий компонент (знания, умения и навыки)		Мотивационно-личностный компонент (отношения)	
Знания	Умения и навыки профессионального поведения	Личностные качества	Мотивы и ценности отношений
Знание собственных личностных ресурсов Дифференциация социальных сценариев Средства и способы самореализации	Профессиональные знания Эффективное взаимодействие и сотрудничество Целеполагание Самообразование Самоуправление Рефлексия Жизнестойкость	Духовно-нравственные качества (ценностное отношение к людям) Психофизиологические (психические процессы и состояния) Психологические (самоконтроль, самокритичность, самооценка своих поступков, стрессоустойчивость) Психолого-педагогические (коммуникабельность, эмпатичность, аттрактивность и др.)	Конструктивное сотрудничество Социальная ответственность Стремление к достижению успеха

В состав когнитивно-поведенческого входят: социальные знания, социальные умения, навыки социального поведения, включающие продуктивные приемы выполнения социально-значимой деятельности, умения эффективного взаимодействия и навыки конструктивного поведения в трудных жизненных ситуациях. Мотивационно-личностный компонент представлен мотивами и ценностями самореализации в обществе, а также личностными свойствами, обеспечивающими самореализацию личности.

Разработанное в процессе исследования содержание деятельности специалиста по социальной работе позволило определить в качестве необходимых педагогическую, психологическую и социальную направленность профессиональной подготовки.

Профессионализм будущего специалиста по социальной работе в исследовании предстает как системное образование, состоящее из множества согласованных компонентов, обладающих собственными характеристиками, раскрывающими его уровень, как единое целое основание, интегрирующее не только их актуальные, но и потенциальные нереализованные возможности, усовершенствование и преобразование которых многовариантно и продуктивно при наличии

психолого-педагогических условий и факторов. Способ существования профессионализма и естественное состояние – развитие, движение (возникновение, становление и преобразование новых качеств и свойств, сменность детерминант и т.д.).

Профессиональное развитие студента-специалиста – это процесс социализации, направленный на присвоение личностно-профессиональной мотивации, знаний и навыков. Единство теоретической и практической готовности будущего специалиста по социальной работе к осуществлению социальной деятельности, характеризующее его профессионализм, выражается в профессиональной компетентности.

Личностно-профессиональный потенциал личности – это не только то, что дано человеку от природы, но и постоянно индивидуально пополняемая и совершенствуемая система ценностей, знаний, умений, профессионально важных качеств, способностей, отношений личности. Потенциал как запас личностных возможностей, который может быть использован для решения задач преодоления трудностей и достижения цели (Т.И. Артемьева, Л.И. Анцыферова, В.П. Зинченко и др.), обладает активной, продуктивной, динамической природой, свойственной только субъекту деятельности.

Профессиональная компетентность будущего специалиста по социальной работе представляет собой интегративный личностный ресурс профессионализма студента-специалиста в целом, а составляющие компетенции могут быть обнаружены в виде наглядно демонстрируемых и успешно осуществляемых областей профессиональной деятельности, включая обучение, общение, организацию и проведение мероприятий, анализ проблем, предупреждение и разрешение конфликтов и повышение уровня квалификации.

Проведенный анализ профессиограммы специалиста по социальной работе, а также методики «Лист Липмана» и «Оценочный лист профессиональных компетенций специалиста по социальной работе», разработанный автором на основе содержательных характеристик выделенных компетенций, позволили выделить личностно-профессиональные компетенции, необходимые для успешной профессиональной деятельности будущего специалиста. В результате обобщения установлены личностно-профессиональные компетенции специалиста по социальной работе: коммуникативная, организаторская, рефлексивная, аналитическая, мотивационно-личностная и социальная.

Личностно-профессиональная компетентность – интегративно-личностное образование, позволяющее интегрировать внутренние и

внешние ресурсы для достижения социально значимых целей и решения проблем.

В русле концепции социального воспитания А.В. Мудрика [3] духовно-нравственную ориентацию будущего специалиста по социальной работе мы рассматриваем в качестве интегративной характеристики его как представителя социальной работы, определяющей в целом личностную и социально профессиональную позицию специалиста, уровень его профессиональной компетентности.

Основу духовно-нравственной ориентации специалиста по социальной работе как интегративной характеристики личности специалиста составляет система базовых социальных установок на гуманистическое, творческое и созидательное отношение к клиентам, к организации профессионального взаимодействия и к самому себе. Данный вывод основан на принятом в современной науке понимании социальной установки (Г.М. Андреева [1]), ее структуры и механизмов формирования. В качестве базовой, системообразующей в структуре духовно-нравственной ориентации будущего специалиста выделена ориентация на личностный подход в воспитании, представленная совокупностью установок: на человека как на цель; на сотрудничество со студентами и готовность к диалогу в общении и взаимодействии; рефлексивное отношение к себе и клиентам; адекватное эмпатическое понимание клиентов.

Специфика профессионального социально-ориентированного образования, выраженная во включении средств духовно-нравственного воспитания студентов в процесс подготовки специалистов в современном вузе, требует дополнения структуры подготовки элементом – воспитания и образования духовно-нравственной личности.

В ходе опытно-экспериментального исследования выявлялось значение и целесообразность преподавания психолого-педагогических дисциплин, как программ духовно-развивающих ценностно-ориентированных. Данные дисциплины позволяют научить будущих специалистов в процессе их вузовского обучения умению соединять социально-психологические представления с социально-педагогическими знаниями, не противопоставляя одно другому, а дополняя их. Психолого-педагогические дисциплины вводят студентов в смысловое поле их профессиональной деятельности в социальных учреждениях. Данные дисциплины формируют целостное мировоззрение студентов современного вуза. Опытно-экспериментальная проверка усвоения студентами факультета психологии и социальной работы Тверского государственного университета названных дисциплин показала, что указанная

совокупность учебных дисциплин способствует формированию профессионализма с одновременным развитием личности.

В процессе развития специалиста осваиваемое им научное знание предстает не в онтологическом и гносеологическом значении, а в ценностном, т.е. в отношении к студенту, в отношении самого студента к научному знанию. В качестве мотивов, формирующих готовность будущего специалиста по социальной работе к профессиональному развитию, выступают специфические мотивы, формируемые в процессе обучения и во внеаудиторное время, – ценности. Эти мотивы побуждают «черпать» цели собственного профессионального развития из себя, присваивать систему общечеловеческих ценностей, приобщать к ним других людей. Ценности как мотивы деятельности и общения имеют свою специфику, обусловленную наличием духовно-нравственного ориентира в моральном сознании.

Реализация ценностного подхода к формированию готовности будущего специалиста по социальной работе к профессиональному развитию имеет смысл лишь тогда, когда осмысленные и осознанные им социальные ориентации, образующие содержание профессиональной направленности, становятся ориентациями по приобщению студентов к системе ценностей и освоенные ценности начинают принимать форму мотива, духовно-нравственной ориентации. В этом и заключается, на наш взгляд, социальное психолого-педагогическое значение проводимого исследования: развитие духовно-нравственной ориентации происходит в контексте приобщения студентов к ценностям, образующим содержание профессиональной направленности.

Указанное обстоятельство подтвердило предположение о том, что наряду с профессиональной готовностью к социальной деятельности, необходимо социальное психолого-педагогическое образование для специалистов социальной сферы, являющееся важным для духовно-нравственного развития личности будущего специалиста по социальной работе.

Проведенное исследование в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов как сложного образования, направленного на формирование определенных установок в структуре личности профессионала, позволило ввести понятие социальной компетенции специалиста по социальной работе. Названный вид компетенции есть результат социально-ориентированной профессиональной подготовки, который характеризуется общими и особенными компонентами, исходящими из содержания психолого-педагогического и социального образования.

Опытная проверка того, каким образом происходит формирование личностно-профессиональной компетентности специалиста по социальной работе в ходе его вузовского обучения, осуществлялась и в

процессе прохождения ими практики. В процессе профессиональной подготовки специалистов по социальной работе в соответствии с ГОС ВПО проводятся учебно-ознакомительная, учебная, производственная и преддипломная практики. Практическая подготовка осуществляется в социальных учреждениях и организациях г. Твери и Тверской области. Все виды практики (кроме учебно-ознакомительной) моделировали структуру профессиональной деятельности специалиста по социальной работе, вооружая будущего специалиста опытом практических отношений и умениями социального взаимодействия в учреждениях социальной защиты населения. Специфика социально ориентированного взаимодействия отрабатывалась в центрах реабилитации детей и подростков с ограниченными возможностями, центрах занятости населения, детских подростковых центрах, домах-интернатах для престарелых и инвалидов, комплексных центрах социального обслуживания населения и т.д. Практическая деятельность в социальных учреждениях обеспечивает условия поэтапного формирования духовно-нравственного отношения к своей профессиональной деятельности.

В ходе проводимого исследования учебно-ознакомительная практика выявила низкий уровень профессиональной и личностной готовности студентов к социальной деятельности, что позволило исследовать динамику их перехода с одного уровня на другой. В процессе прохождения учебно-ознакомительной практики студенты первого курса имеют возможность познакомиться с социальными учреждениями разной, направленности как государственными, так и негосударственными. Учебная практика выполняет функцию, обучающую студентов определенным навыкам работы и социального взаимодействия. Достигается это благодаря выработке студентами умения вычленять специфические задачи и программировать способы социального действия в процессе учебной практики. Производственная практика выполняет функцию формирования мотивационно-ценностного отношения к социальной деятельности, задачам и средствам профессиональной деятельности. Участие студентов в производственной практике в качестве стажеров позволяет выявить особенности профессиональной подготовки к социальной деятельности. В ходе преддипломной практики решались задачи, позволяющие будущим специалистам по социальной работе осознавать перспективу собственного профессионального и личностного развития. Преддипломная практика (стажировка и научно-исследовательская деятельность) нацелена на закрепление готовности будущего специалиста к профессиональной деятельности в социальных учреждениях. Эта практика является логическим завершением курса

обучения и способствует формированию выработки исследовательских навыков.

Профессиональная составляющая не должна затмевать духовно-нравственную роль практики, имеющую большое значение при подготовке специалистов по социальной работе. Поэтому при ее организации необходимо не только предусмотреть максимальные возможности для профессионального обучения, но и возможность развития эмпатических качеств будущих специалистов социальной сферы. Привлекательность социальной деятельности для студента находится в теснейшей связи с профессионально-социальной направленностью его личности [2].

Международный опыт показывает, что традиционное теоретическое обучение (лекционно-семинарская система) в сочетании с непродолжительной учебной практикой не дают эффективных результатов. Для подготовки качественных кадров для социальной сферы наряду с традиционными нужны и активные формы обучения (тренинги, круглые столы, деловые игры, брейн-ринги и др.), занимающие промежуточное место между теорией и практикой. Сочетание различных форм обучения (традиционные и инновационные) непременно будет способствовать не только успешному овладению студентами профессиональными навыками, но и формированию у них системного мышления.

Важнейшим механизмом целенаправленного влияния на формирование и изменение социальных установок является создание активизирующей и стимулирующей активности личности, что позволяет студентам усваивать знания и умения, необходимые для реализации социальной деятельности в ситуации позитивного развития личности и группы с усложнением по годам теоретической и технологической составляющих.

Эффективность разработанной системы организации духовно-нравственной ориентации специалистов по социальной работе в ходе профессиональной подготовки представлена в сравнительном анализе общей характеристики терминальных и инструментальных ценностей, их динамики по годам обучения у студентов-специалистов. Результаты свидетельствуют о более выраженной интенсивности и позитивности произошедших изменений в рангах терминальных и инструментальных ценностей у будущих специалистов по социальной работе.

Респонденты среди факторов жизненного успеха выделяют трудолюбие, предприимчивость и находчивость, что подтверждается результатами исследования, проведенного по методике М. Рокича «Ценностные ориентации». Анализ распределения терминальных и инструментальных ценностей показывает, что у студентов ценности личной жизни, здоровье олицетворяют субъективное благополучие в

жизни, доминируют и являются тем важным фактором, который обеспечивает стабильную профессиональную деятельность. Благодаря таким качествам, как ответственность, образованность, аккуратность, воспитанность, осуществляется реализация поставленных целей. Для студентов реализация терминальных ценностей связана с общепринятым представлением о полноценной человеческой жизни, а инструментальные ценности обеспечивают успешность саморегуляции, умение действовать самостоятельно.

Выявленная динамика в оценке ценностей свидетельствует об эффективности целенаправленной работы по организации процесса духовно-нравственной ориентации будущих специалистов, что подтверждается более зрелым, осмысленным отношением студентов – специалистов по социальной работе к терминальным и инструментальным ценностям. Профессиональная подготовка социально-ориентированных специалистов представляет собой процесс и результат целенаправленного планомерного формирования и развития системы социальных установок личности, обусловливающих ее гуманистическое мировоззрение и социально активную позицию. Процесс духовно-нравственной ориентации предполагает развитие нравственных, этических, социокультурных взаимоотношений личности студента с другими людьми на этапе личностно-профессионального развития в вузе и включает в себя организацию учебно-профессиональной деятельности студентов, позитивный опыт социально профессионального взаимодействия, реализацию индивидуальной помощи студентам - будущим специалистам.

Таким образом, профессиональная подготовка социально-ориентированных специалистов представляет собой процесс и результат целенаправленного планомерного формирования и развития системы социальных установок личности, обусловливающих ее гуманистическое мировоззрение и социально активную позицию. Процесс духовно-нравственной ориентации предполагает развитие нравственных, этических, социокультурных взаимоотношений личности студента с другими людьми на этапе личностно-профессионального развития в вузе. Мотивация профессиональной деятельности специалиста по социальной работе – это в первую очередь принятие на себя социального долженствования и личностной обязанности.

Список литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 1997. 375 с.
2. Золотарева Т.Ф. Проблемы практико-ориентированного развития социальных работников // Актуальные проблемы современной

социальной работы: монография / под ред. В.И. Жукова. М.: РГСУ «Союз», 2007. 157 с.
3. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учебник для студ. пед. вузов / под ред. В.А. Сластенина. 5-е изд, испр. и доп. М.: Академия, 2005. 200 с.

SPIRITUALLY-MORAL ORIENTATION AS PROCESS AND RESULT OF PREPARATION OF EXPERTS IN SOCIAL WORK

L.Zh. Karavanova, N.V. Gubckay–Borisova

In given article spiritually-moral development as the most important, rod formation defining integrity of the person of the expert in social work is considered. The maintenance and structure of spiritually-moral orientation as process and result of purposeful systematic formation and development of the expert in social work are opened.
Key words: *social work, professional competence, spiritually-moral orientation.*

Об авторах:

КАРАВАНОВА Людмила Жалаловна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и психологии развития ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Karavanova_L54@mail.ru

ГУБСКАЯ-БОРИСОВА Наталия Владимировна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры общей психологии и пс ихологии развития ФГБОУ ВПО "Тверской государственный университет" (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: nataliya-tver@mail.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2013. Выпуск 1. С. 74-83

УДК 371.136.1 : 316.61

ДИАГНОСТИКА ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К СОПРОВОЖДЕНИЮ СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Г.В. Митина

Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема, г. Биробиджан

В статье отмечается роль диагностики в подготовке педагогов к сопровождению социализации младших школьников; раскрываются критерии и уровни соответствующей профессиональной готовности, перечисляется диагностический инструментарий для их выявления.

Ключевые слова: *диагностика, сопровождение социализации младших школьников, критерии готовности педагогов к сопровождению, уровни готовности.*

Переход российской системы образования на гуманистическую парадигму, актуализация социализирующей функции образования выдвигают на первый план задачу формирования личности школьника, способной успешно адаптироваться к новым условиях жизни в различных социальных сферах, в том числе в труде, общении, познании, управлении, досуге, быте, социальном творчестве и др. В складывающейся социально-педагогической ситуации подчеркивается ответственная роль педагога в социальном становлении ребенка. От него требуется наличие соответствующей профессионально-педагогической позиции, выражающейся в реализации ролей педагога-Учителя, советчика, вдохновителя, партнера, создающего условия для саморазвития ребенка как субъекта деятельности, как личности и индивидуальности. Успех сопровождающей профессиональной деятельности педагога будет определяться, в первую очередь, степенью его готовности к такого рода деятельности. И здесь немаловажное значение имеет диагностический инструментарий, позволяющий выявить, измерить и учесть индивидуальные характеристики профессиональной подготовки педагогов к сопровождению социализации младших школьников с целью оценки их состояния, прогноза дальнейшего развития и разработки соответствующих технологических моментов.

Для проведения диагностики, прежде всего, необходимо выделить соответствующие критерии, которые будут положены в основу ее проведения. Определяя критерии оценки готовности педагогов к сопровождению социализации младших школьников мы

опирались на компонентную структуру профессиональной подготовки, учитывали специфику сферы предполагаемой профессиональной деятельности педагога, ориентированной на организацию взаимодействия, сотрудничества всех участников педагогического процесса. В настоящем исследовании критерии рассматриваются как профессионально-личностные и деятельностные характеристики, основываясь на которых, можно судить о том, насколько хорошо педагог выполняет свою работу. Проявление этих характеристик на конкретных образцах, типологизированных по ситуациям, и используемые для этого средства выступают показателями конкретного критерия. Из данного понимания мы и будем исходить в последующих материалах.

Основанием для рассмотрения ценностно-мотивационного компонента (аффективного критерия) послужило положение о том, что в основе отношения личности к характеру, процессу и результатам конкретного вида профессиональной подготовки лежат ее мотивы, ценности, мировоззрение и установки. Бесспорным является тот факт, что определяющую роль в подготовке учителя играет мотивационная готовность, восприимчивость к педагогическим инновациям (в данном случае к реализации технологии сопровождения), т. к. только адекватная целям инновационной деятельности мотивация обеспечит гармоническое осуществление этой деятельности и самораскрытие личности педагога.

Содержательная характеристика ценностных ориентаций педагогов позволяет получить информацию о системе ценностей, которыми они руководствуются в деятельности, в общении, в построении системы отношений с другими людьми (особенно воспитанниками). В исследовании С.А. Дружилова указывается, что учителя, видящие смысл своей деятельности, более ориентированные не на витальные, а на экзистенциальные ценности, легче преодолевают профессиональные затруднения; они эффективнее адаптируются к изменяющимся условиям труда, в большей степени нацелены на саморазвитие [3, с. 36].

Выполнение сопровождающей деятельности актуализирует ценностно-ориентирующую роль педагога. Изучение аксиологического арсенала педагога (ценности-цели, ценности-средства, ценности-отношения, ценности-качества, ценности-знания) позволяет определить эффективность и целенаправленность отбора и приращения новых ценностей, их переход в мотивы поведения и педагогические действия. Уровень субъективизации педагогических ценностей отражает богатство личности учителя, направленность его профессиональной деятельности. В данном случае уместно обратиться к позиции А.К. Марковой [5], которая считает, что анализ личности учителя

следует начинать с изучения направленности, определяющей его восприятие и логику поведения, весь облик человека. Педагогическая направленность, как система эмоционально-ценностных отношений (по Л.М. Митиной), задает иерархическую структуру доминирующих мотивов личности учителя, которые, в свою очередь, определяют продуктивность педагогической деятельности.

С точки зрения эффективного руководства процессом подготовки педагогов к сопровождению социализации младших школьников большое значение имеет сдвиг мотивации учителя с предметной стороны его труда на интерес к личности учащегося. Такая группа мотивов, согласно классификации А.К. Байметова [1, с. 117], получила название мотивы увлеченности общением с детьми – любовь к детям. В то же время формированию педагогической позиции фасилитации может способствовать обращение к таким потребностям педагогов, как потребности в достижении, в соучастии, в причастности.

Для аффективного критерия, который является отражением ценностно-смысловой и мотивационной сфер личности и демонстрирует изменения, происходящие в этих сферах в процессе профессиональной подготовки педагогов, нами определены следующие показатели: ценностные ориентиры профессиональной деятельности; профессиональная направленность педагогов; личностно значимый смысл реализации технологии сопровождения; характер мотивации и активности педагогов в освоении профессиональной позиции фасилитации. Выявление данных показателей может быть проведено с помощью методики диагностики ценностных ориентаций в карьере «Якоря карьеры» (Э. Шейн, перевод и адаптация В.А. Чикер, В.Э. Винокурова) [7], методики «Мотивация профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А. Реана) [8], экспресс-диагностики педагогической направленности учителя (МЭДПНАУ) [6], упражнения «Моя профессиональная роль» [9], методики исследования самоотношения (МИС; С.Р. Пантелеев) [10].

Рефлексивная готовность педагогов к сопровождению социализации младших школьников характеризует познание и анализ представлений о себе самом, своих способностях, возможностях, умениях, интересах, притязаниях, ограничениях и их причинах; знание требований и условий достижения успеха, преимуществ и недостатков, возможностей и перспектив в различных направлениях профессиональной деятельности. Данный компонент профессиональной подготовки имеет особое значение при реализации технологии сопровождения, что подчеркивается и исследованиями А.А. Реана, который отмечает, что только высокоразвитые рефлексивно-перцептивные способности и умения, а не профессиональная мотивация, позволяют педагогу правильно понимать своих учащихся [8].

Показателями рефлексивного критерия выступают: сформированность рефлексивных умений; осознанность собственной системы отношений; позитивное восприятие педагогом самого себя; умение сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития, личностных достижений. Выявление рефлексивной готовности проводится на основе методики А. В. Карпова «Диагностика уровня развития рефлексивности» [4].

Содержание ценностно-мотивационного и рефлексивного компонентов предопределяет систему отношений педагога, отражающую профессиональную позицию [11], и свидетельствует о личностной готовности к сопровождению социализации младших школьников. Информационно-познавательный и деятельностно-практический компоненты, основанные на комплексе психолого-педагогических знаний, умений и навыков, характеризуют реализацию этой стратегии и определяют деятельностную готовность педагогов к сопровождению социализации младших школьников.

Информационно-познавательный компонент подготовки педагогов к профессиональной деятельности представляет собой следствие их познавательной деятельности и характеризуется объемом знаний (широта, глубина, системность), сформированностью мировоззрения. В целом он является ориентировочной основой деятельности, связанной с сопровождением социализации младших школьников. К знаниям, которыми должен быть вооружен учитель для организации сопровождения социализации младших школьников, следует отнести:

- знание закономерностей социокультурного развития, особенностей их проявления в младшем школьном возрасте; способов психолого-педагогического изучения обучающихся, построения межличностных отношений в группах разного возраста, взаимодействия педагога с различными субъектами педагогического процесса, профессионального самопознания и саморазвития;

- знание сущности процесса сопровождения в начальной школе, его принципов, направлений, механизмов, технологии организации; способов организации взаимодействия с различными участниками педагогического процесса: коллегами, родителями, общественными и образовательными организациями, детскими коллективами для совместного решения задач сопровождения социокультурного развития учащихся;

- конкретные психолого-педагогические знания об отдельных сторонах сопровождения социализации младших школьников.

Наличие этих знаний призвано вооружить педагога правильным методологическим подходом к познанию и преобразованию педагогической действительности, обогатить его собственное видение

проблематики в области сопровождения социализации младших школьников.

Анализ информационно-познавательного компонента профессиональной подготовки педагогов к сопровождению социализации младших школьников позволил определить в качестве показателей когнитивного критерия степень представления педагогов об особенностях педагогической деятельности в современных условиях, востребованности ее отдельных видов и функций; знания о закономерностях социокультурного развития младших школьников, о современных подходах к определению содержания социализации младших школьников; понимание важности и необходимости оказания содействия младшим школьникам в социокультурном развитии; знания о сущности процесса сопровождения и степень ознакомления с технологией сопровождения; степень информированности о возможностях и требованиях к фасилитирующей позиции. Степень проявления данных показателей определяется на основе анкетирования педагогов, экспертных оценок.

Владение профессиональными знаниями является необходимой предпосылкой освоения профессиональных умений. В исследованиях А.К. Марковой, А.В. Мудрика, Е.А. Панько, В.А. Сластенина, А.И. Щербакова представлены различные группы и виды педагогических умений. Остановившись на подходе В.А. Сластенина, классифицирующего группы умений теоретической и практической готовности учителя к профессиональной деятельности, мы отмечаем, что все обозначенные им умения (аналитические, прогностические, проективные, рефлексивные; мобилизационные, информационные, развивающие, ориентационные, перцептивные, умения общения и педагогической техники) необходимы педагогу в процессе организации педагогического сопровождения социализации младших школьников. Нового содержательного наполнения данные умения не получают; дополняется сфера их применения – создание условий для оптимального социокультурного развития учащихся.

Определяя сущность педагогического сопровождения, мы акцентировали внимание на зоне ближайшего развития ребенка [2], рассматривая сопровождение как создание условий для полноценного движения вперед, для наиболее полной реализации его способностей. Деятельность по созданию таких условий должна начинаться с диагностики, которая позволит выявить уровень актуального развития ребенка и его потенциальные возможности. В работе с младшими школьниками диагностика направлена на определение особенностей и перспектив социокультурного развития детей, проявляющегося в системе отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе. Следовательно, организация сопровождения учащихся в

образовательном учреждении требует от педагога проявления исследовательских умений, владения методами организации и проведения опытно-поисковой экспериментальной работы. На основании изложенного, существенной частью системы подготовки педагога к сопровождению социализации младших школьников является выработка у него навыков исследовательской деятельности, в основе которой лежит совершенствование диагностико-прогностических и исследовательских умений. Сформированность данных умений у педагогов, а также наличие субъектно-исследовательской позиции является показателем интенсивности участия педагога в освоении технологии педагогического сопровождения, профессиональной позиции фасилитатора и практической ее реализации.

Конативный критерий мы связали с уровнем сформированности профессионально значимых для реализации функции сопровождения умений педагогов и практической их реализацией. Ему соответствуют следующие показатели: уровень сформированности диагностико-прогностических и исследовательских умений, необходимых для реализации технологии сопровождения; наличие субъектно-исследовательской позиции; проявление фасилитирующей позиции; стремление к расширению сферы профессиональной компетентности. Степень сформированности данных показателей определяется на основе включенного наблюдения за деятельностью учителя, беседы, анализа продуктов его деятельности (характеристики учащихся, самоанализ профессиональной деятельности, планы учебно-воспитательной работы).

Соотношение критериев и показателей позволяет выделить ориентировочные уровни профессиональной готовности педагогов к сопровождению социализации младших школьников. В психолого-педагогических исследованиях предлагается различная количественная и качественная характеристика уровней профессиональной готовности педагогов к тому или иному виду деятельности: элементарный, функциональный, системный уровни готовности учителя к педагогической деятельности в адаптивной школе (Л.В. Антропова); наивысший, высокий, средний и низкий уровни готовности к педагогической деятельности (О.В. Михайлова); начальный, низкий, средний и высокий уровни готовности педагогов к формированию общеучебных умений у младших школьников (Т.Е. Демидова); критический, допустимый, желаемый уровни готовности будущего учителя к педагогическому сопровождению социального самоопределения старшеклассников (М.И. Губанова).

Для характеристики степени профессиональной готовности педагогов к сопровождению социализации младших школьников в

настоящем исследовании условно приняты следующие уровни: элементарный, функциональный, системный. Определяя данные уровни готовности педагогов, мы опирались на следующие положения:

- уровень выражается системой количественных и качественных показателей, отражающих различные стороны явления (объекта);
- уровень отражает качественно определенную степень соответствия деятеля предъявленным ему требованиям;
- процесс развития готовности представляет собой субординацию ее уровней, переход от низшего к высшему.

В совокупности компоненты и уровни готовности дают возможность оценить степень сформированности обобщенных профессионально-значимых личностно-деятельностных качеств педагога, реализующего технологию сопровождения, способствующего успешности социализации детей в младшем школьном возрасте.

Элементарный уровень – характеризуется ориентацией педагогов на стабильность педагогической профессии, обеспечиваемые ею социальные гарантии. Высокая заинтересованность в плодах своей работы выражается в стремлении передать воспитанникам как можно больший объем информации из разных областей науки и жизнедеятельности. Общественная значимость педагогической деятельности видится в исполнении профессиональных ролей «информатор», «наблюдатель», «воспитатель». Характерная удовлетворенность социальным статусом, собственной профессиональной компетентностью, консервативность мировоззрения затрудняют освоение новых технологий деятельности, определение ценностных ориентиров и целей собственной профессиональной деятельности, сопровождение рассматривается как «дань моде». Иногда отмечается демонстративное игнорирование необходимости владения информацией по данной проблеме. Низкий уровень заинтересованности в анализе собственной профессиональной деятельности обусловливает отсутствие осознанной оценки собственного отношения к миру, к другим, к самому себе. Представления об особенностях педагогической деятельности в современных условиях и востребованности ее отдельных видов и функций отсутствуют. Из психологической подготовки значимым считается знание возрастных особенностей развития младших школьников. Социокультурное развитие учащихся рассматривается как второстепенная задача, которая решается самопроизвольно за счет накопления ребенком определенного объема информации и опыта деятельности. Наблюдаются пассивно-созерцательный тип участия в деятельности, исполнительский стиль деятельности, выполнение действий по образцу или в соответствии с подробной инструкцией. В качестве значимых профессиональных умений рассматриваются организаторские и дидактические. В освоении

технологии сопровождения отсутствует проявление собственной инициативы.

Функциональный уровень – характеризуется стремлением максимально реализовать свою профессиональную компетентность через всестороннюю организацию педагогического процесса. Неустойчивое отношение к расширению функционально-ролевого репертуара от «наблюдателя» до «советчика». Неоднозначная оценка целесообразности изучения проблемы сопровождения как гуманистической педагогической технологии с позиции применения ее в практике образования и воспитания. Ситуативное проявление заинтересованности в решении задачи сопровождения социализации учащихся, готовность применения отдельных приемов и методов работы. Ситуационный анализ собственной профессиональной деятельности и системы отношений является следствием ретроспективного определения ценностных ориентиров и целей собственной профессиональной деятельности. Внешняя мотивация к профессиональному самосовершенствованию проявляется в эпизодической оценке эффективности своей деятельности и значимости ее продукта. Общие представления об особенностях педагогической деятельности в современных условиях, востребованности ее отдельных видов и функций. Общественная значимость педагогической деятельности видится в исполнении профессиональных ролей «посредник между учеником и родителем», «авторитет», «помощник». Поверхностные сведения о сущности социокультурного развития младших школьников приводят к неустойчивому признанию важности и необходимости оказания содействия младшим школьникам в социокультурном развитии. Преимущественно активно-подражательный тип участия в деятельности при ситуативном проявлении собственной инициативы. Активные усилия прилагаются в случае предоставления возможности заняться новым видом педагогической деятельности. Сопровождение рассматривается как возможная педагогическая технология, из которой в реальной педагогической практике могут быть использованы отдельные приемы и методы работы. В качестве значимых профессиональных умений рассматриваются организаторские и аналитические.

Системный уровень – характеризуется проявлением мотивированной позиции по отношению к новой сфере профессиональной деятельности, убежденностью в необходимости выполнения профессионально обусловленных социальных функций педагога: просветительство, высокий интеллект, духовные ценности. Предпочитаемые профессиональные роли «вдохновитель», «помощник», «наставник». Наблюдается социально направленный познавательный интерес к процессу практико-ориентированной

деятельности по максимальному содействию социализации учащихся; осознанная потребность и стремление к личностному и профессиональному самоанализу, оценке и приобретению опыта по изучаемой проблеме; высокий уровень рефлексии; прогностическое определение ценностных ориентиров и целей собственной профессиональной деятельности; четкие представления об особенностях педагогической деятельности в современных условиях, востребованности ее отдельных видов и функций; полные, упорядоченные, систематизированные знания о закономерностях и особенностях социокультурного развития младших школьников; научные представления о возможностях, необходимости и специфике педагогического сопровождения социализации младших школьников; проявление способности к комбинированию ранее освоенных знаний и умений, принятию решений в нестандартных ситуациях; Активное стремление к овладению компетенциями в области сопровождения; ведение альтернативного поиска средств и способов решения социально-педагогических задач, создание собственных методик организации деятельности; в качестве значимых профессиональных умений рассматриваются исследовательские и диагностические; проявление способностей к фасилитационной деятельности.

Изучение теоретико-методологических предпосылок и концептуальных основ подготовки педагогов к сопровождению социализации младших школьников позволило уточнить компонентный состав данного феномена: ценностно-мотивационный и рефлексивный компоненты, определяющие личностную готовность; информационно-познавательный и деятельностно-практический компоненты, составляющие деятельностную готовность. Содержательная характеристика компонентов готовности педагогов к сопровождению социализации младших школьников обусловила выделение критериев оценки их сформированности (аффективный, рефлексивный, когнитивный, конативный) и уровней (элементарный, функциональный, системный).

Список литературы

1. Байметов А. К. Мотивация медицинского работника. Казань, 2009. 215 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология, под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
3. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический поход // Сибирь. Философия. Образование: научно-публицистический альманах: Новокузнецк, 2005. Вып. 8. С. 26-44.

4. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психол. журн. 2003. Т. 24, № 5. С. 45-57.
5. Маркова А.К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.
6. Педагогическая психология: методы и тесты / авт. - сост.: М.В. Демиденко, А.И. Клюева. Самара Бахрах; М. 2004. С. 137 - 139.
7. Почебут Л.Г., Чикер В.А. Организационная социальная психология: учеб. пособие. СПб. 2002. С. 123 - 128.
8. Реан А.А, Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер, 2000. 416 с.
9. Самоукина Н. Практическая психология в школе. М., 1997. С. 163.
10. Справочник практического психолога. Психодиагностика, под ред. С.Т. Посоховой. М.: АСТ; СПб.: Сова, 2005. 671 с.
11. Шафранова О.Е. К вопросу об аксиологическом измерении непрерывного профессионального образования преподавателя высшей школы // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2010. № 1(9). С. 8-12.

DIAGNOSIS OF READINESS OF TEACHERS TO THE SUPPORT OF SOCIALIZATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

G.V. Mitina

Priamurskij State University named after Sholom –Aleihem", Birobidzhan

The article draws attention to the role of diagnosis in the training of teachers to the support of socialization of junior schoolchildren ; criteria and stages of corresponding professional readiness are revealed in it and diagnostic material for their revelation is enumerated there.

***Keywords**: diagnosis ,support of socialization of junior schoolchildren, criteria of readiness of teachers to the support, stages of readiness.*

Об авторах:

МИТИНА Галина Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики, ФГБОУ ВПО «Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема» (679015, г. Биробиджан, ул. Широкая 70 А), e-mail: gvmitina@mail.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2013. Выпуск 1. С. 84-92

УДК 152.3

РАЗРАБОТКА И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ АПРОБАЦИЯ ПРОГРАММЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Т.А. Серебрякова

Нижегородский государственный педагогический университет им. К.Минина, г. Нижний Новгород

Отражены результаты теоретико-эмпирического исследования по проблеме социокультурного развития личности детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: *социализация, социокультурное развитие.*

Динамичное обновление социально-экономической и политической сфер жизнедеятельности людей, наблюдающееся в нашей стране в последние годы, объективно обусловливает необходимость модернизации системы образования, связанной, по мнению И.А. Колесникова [2, с. 8], в первую очередь с повышением его эффективности и качества, что может быть достигнуто не только (и не столько) ориентацией образовательного процесса на формирование у подрастающего поколения определенной системы знаний. Целевой установкой современных образовательных учреждений должен стать поиск путей и средств оптимального личностного развития каждого воспитанника посредством пересмотра и обновления содержания образования на всех его уровнях.

Областью нашего исследования является базовый уровень онтогенетического развития личности. Именно в первые годы жизни, как объективно доказано учеными (работы Л.И. Божович, Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и др.), формируется необходимая для нормальной жизнедеятельности человека система знаний о мире, а также закладываются основы будущей личности.

Осуществлённый нами анализ психолого-педагогических исследований, касающихся проблемы развития детей дошкольного возраста, позволяет в качестве одной из приоритетных задач современных психолого-педагогических исследований (как теоретических, так и практико-ориентированных) определить задачу социокультурного развития детей данной возрастной категории. И это не случайно.

Несмотря на наличие достаточно большого количества работ, касающихся проблемы социокультурного развития личности, включая и

детей дошкольного возраста (работы как западных – А. Валлон, Э. Дюркгейм, Дж. Мид, Ж.Пиаже, З. Фрейд и др., так и отечественных – Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и других исследователей), именно разработка социокультурных аспектов всех ступеней и уровней современного образования определяется как основной ориентир его методологии.

Особое значение разработка содержания социокультурного развития детей дошкольного возраста имеет в настоящее время. Именно социализация, социокультурное развитие детей дошкольного возраста рассматривается как одно из приоритетных направлений деятельности современных дошкольных образовательных учреждений в таких нормативных документах, как Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23.10.09 г. № 655 «Об утверждении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования», Федеральные государственные требования к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования, утвержденные Приказом Министерства образования и науки РФ от 20.07.2011 г. за № 2151 и некоторые другие.

Опираясь на концепцию культурно-исторического развития Л.С. Выготского [1, с. 164], необходимо отметить, что именно периоду детства максимально присущ культурно-исторический характер. Социально-экономические и этнокультурные особенности того общества, в котором растет и развивается ребенок, максимально определяют то индивидуальное, что будет у малыша сформировано на данном возрастном этапе и в данной социальной среде, т.е. его внутренний социокультурный мир.

В качестве основных методологических положений при разработке содержания социокультурного развития детей дошкольного возраста нами использованы концептуальные идеи Л.И. Божович, Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.А. Люблинской, С.Л. Рубинштейна и других ученых. Так, Л.С.Выготский [1, с. 28], говорит о необходимости создания условий, способствующих «присвоению» ребёнком общечеловеческой культуры, заложенной в окружающем мире: в предметах, природе, человеческих отношениях, а также в способах познания и порождения нового. В процессе присвоения общечеловеческих ценностей, по мнению ученого, происходит достижение таких фундаментальных целей, как разностороннее развитие ребёнка, формирование у него базового доверия к миру, а также развитие способностей, соответствующих его возрастным возможностям и требованиям современного общества.

По свидетельству А.А. Люблинской [4, с. 47], именно на этапе дошкольного детства осуществляется осознание ребёнком своего «Я», что имеет особое значение для успешного социокультурного развития.

Также нами учитывались идеи Л.И. Галигузовой, М.И. Лисиной, Е.О. Смирновой и других ученых об определяющем значении системы взаимоотношений детей с окружающим миром в процессе их социокультурного развития. Так, М.И. Лисина [3, с. 12] отмечает, что живой процесс общения является тем контекстом, в котором возникает, складывается и развивается социальное поведение ребёнка, основанное на общечеловеческих нормах и ценностях. Более того, грамотно организованное общение взрослого с ребенком является стимулом к осознанию малышом своего «Я», проявлению стремления к самоутверждению, организации активного взаимодействия с окружающей действительностью во всех ее проявлениях.

Учитывали мы и тот факт, что присвоение ребёнком исторически сложившегося опыта осуществляется внутри последовательно сменяющихся видов детской деятельности. Только лишь посредством включения в различные виды деятельности ребенок может реализовать весь спектр своих потребностей, что и будет обеспечивать успешность его социокультурного развития.

Таким образом, **актуальность** данного исследования объективно обусловлена:

1) Появлением целого спектра нормативно-регулятивных актов, касающихся модернизации системы дошкольного образования и выделяющих социализацию как одно из приоритетных направлений организации работы с детьми.

2) Требованием пересмотра содержания дошкольного образования в соответствии с современными стандартами.

3) Отсутствием разработанных и реализуемых в активной практике дошкольных образовательных учреждений программ, ориентированных на комплексное и эффективное решение задач социокультурного развития детей дошкольного возраста.

Подтверждает актуальность выбранной проблематики нашего исследования и проведенное нами экспериментальное изучение уровня социокультурного развития детей дошкольного возраста.

Осуществленный нами анализ исследований по интересующей проблеме позволил в социокультурном развитии детей дошкольного возраста выделить следующие составляющие:

- познавательное развитие, теснейшим образом связанное с восприятием окружающей действительности и речевым развитием дошкольников;
- развитие эмоциональной сферы, определяющее душевное состояние и переживания, которые, в свою очередь, обусловливают

становление нравственных ориентиров, определяют характер действий и поступков, отношение к нравственным категориям и т.д.;

- организация системы взаимоотношений ребёнка с окружающим миром во всех его проявлениях (мир людей, вещей, природы и сам ребёнок, его отношение к себе).

Эти составляющие социокультурного развития детей дошкольного возраста легли в основу отбора методов и методик, реализованных нами в рамках осуществленного эмпирического исследования, реализованного на базе дошкольных образовательных учреждений. Общее количество респондентов – 250 детей дошкольного возраста (возрастной диапазон – от 3 до 7 лет).

Полученные нами экспериментальные данные позволяют сделать следующие выводы:

- высокий уровень социокультурного развития характерен для 33,7 % детей. Их характеризует устойчивая познавательная активность, общительность, эмоциональная уравновешенность на фоне доминирования эмоций положительной модальности. Эти дети демонстрируют внеситуативно-личностную форму взаимодействия со взрослыми. Согласно данным методики «Секрет» эти дети относятся к категории «популярных»;

- 59,1 % детей находятся на среднем уровне социокультурного развития. Их субъективная познавательная активность проявляется только в случае взаимодействия с хорошо знакомыми предметами и под непосредственным руководством взрослого, от помощи которого дети зачастую отказываются, их эмоции неустойчивы, нередко эти дети проявляют различные формы агрессии по отношению к окружающим. Доминирующей формой общения с окружающими у этих детей является внеситуативно-познавательная и даже ситуативно-деловая. По результатам реализации социометрической методики «Секрет» эти дети получили статус «предпочитаемых» и «пренебрегаемых»;

- низкий уровень социокультурного развития типичен для 7,1 % детей, принявших участие в исследовании. Как правило, это игнорируемые или отвергаемые своими сверстниками дети. Уровень их познавательного развития не соответствует возрастным нормативам (у детей недостаток информации о мире, их речь бедна), что, на наш взгляд, может выступать неким тормозом и для организации этими детьми контактов со взрослыми. У них фиксируются замкнутость, отстраненность. Доминирующими являются эмоции отрицательной модальности: дети капризны, агрессивны.

Подводя итоги реализуемой нами программы диагностического исследования, мы делаем вывод о том, что уровень социокультурного развития детей дошкольного возраста не соответствует возрастным возможностям. Дети не обладают возможной для усвоения в этом

возрасте системой знаний о мире, не проявляют познавательного отношения к нему, у большинства детей доминирующими являются эмоции отрицательной модальности, не соответствует возрастным возможностям и уровень коммуникативных возможностей детей.

Полученные нами результаты первичного диагностического исследования и сделанный нами вывод о необходимости компенсации потенциальных возможностей детей дошкольного возраста в плане их социокультурного развития побудили нас к разработке программы «Мир на моей ладошке», основной **целью** которой является обеспечение оптимального социокультурного развития детей дошкольного возраста.

Основные **задачи** программы:

Формирование базисных основ социальной культуры у детей:

- развитие у ребенка интереса к себе, осознание ценностей собственной личности, умение принимать себя таким, какой есть;
- развитие интереса к взрослым и сверстникам, формирование способов положительно-действенного общения, навыков сотрудничества;
- формирование элементарных ценностных ориентаций при взаимодействии с миром природы, развитие эмоциональной отзывчивости;
- воспитание бережного и созидательного отношения к предметному миру.
- Приобщение детей к культуре взаимоотношений:
- воспитание привычки проявлять доброжелательность к окружающим;
- формирование стремления находить пути самостоятельного справедливого и гуманного разрешения возникающих проблем;
- формирование основ, необходимых для созидания и развития детского сообщества.

Вышеобозначенные общие целевые установки и задачи конкретизированы в соответствии с возрастными особенностями детей каждой возрастной категории (младшего, среднего и старшего дошкольного возраста). Например, в младшем дошкольном возрасте процесс социокультурного развития детей, на наш взгляд, в первую очередь должен быть ориентирован на создание образовательных ситуаций, обусловливающих успешное овладение детьми способами продуктивного взаимодействия с окружающим миром и самим собой. Так, основными задачами развития познавательной активности детей **младшего дошкольного возраста** как составляющей их социокультурного развития детей мы выделяем:

- создание оптимальных условий для проявления детьми познавательного отношения к окружающей действительности (собственному «Я», миру сверстников и взрослых (их имени, полу, внешности, предпочтениям и т.д.), миру природы, предметному миру;
- формировать обследовательские действия детей в процессе познания окружающей действительности;
- развивать элементарную мыслительную активность детей (учить выделять в предметах и объектах ярко выраженные специфические особенности, количественные и качественные сходства и различия);
- обогащать словарный запас детей;
- стимулировать вопросительные формы взаимодействия детей с окружающими (учить детей задавать вопросы типа «Что (кто) это?», «Как называется?», «Где?», «Куда?»), направленные на познание окружающего мира);
- формировать элементарные навыки культурного общения при взаимодействии со взрослыми и сверстниками;
- развивать основы воображения и словотворчества.

Применительно к детям **старшего дошкольного возраста**, исходя из значительно расширившихся их возрастных возможностей, основными задачами их познавательного развития мы определяем:

- создавать оптимальные условия для эффективного развития познавательной деятельности детей;
- поддерживать и развивать познавательный интерес детей к собственному «Я», миру взрослых и детей (фамилии, имени, отчеству, возрасту, внешности, особенностям здоровья, личностным качествам, возможностям, достижениям, желаниям), к миру природы, предметному миру;
- воспитывать устойчивую потребность в организации наблюдений за социальными и природными объектами;
- формировать систему обследовательских действий;
- побуждать детей задавать разнообразные вопросы с целью познания социально – личностных отношений и окружающего мира;
- развивать мыслительную активность детей в процессе выявления существенных и индивидуальных признаков, анализа и синтеза, обобщения, установления причинно-следственных связей, умозаключений;
- способствовать развитию диалогической и монологической речи, инициативности, самостоятельности в речевом общении со взрослыми и сверстниками;
- продолжать формировать навыки речевого этикета;
- стимулировать речевое творчество;

- способствовать развитию активного воображения.

Следует отметить, что содержание разработанной нами экспериментальной программы отражает основные направления приобщения детей дошкольного возраста к различным аспектам социальной культуры, что, на наш взгляд, позволит обеспечить успешное присвоение каждым ребенком доступного содержания культурно-исторического опыта. При этом отбор содержания знаний в рамках разрабатываемой программы осуществлялся в соответствии со следующими **принципами**:

- принцип научности, предполагающий стимулирование познавательного интереса детей к сфере социальных отношений;
- принцип доступности, обеспечивающий адаптацию научного познания к специфике возрастных особенностей развития детей дошкольного возраста;
- принцип прогностичности, ориентирующий на осознанное восприятие детьми предлагаемого содержания, на его использование в качестве аргументов в объяснении своих поступков, отношений в сфере социального взаимодействия, проявление потребностей и мотивов социально значимого и одобряемого поведения;
- принцип последовательности, обеспечивающий постепенное обогащение содержания различных сфер социальной культуры по темам и разделам, возвращение к ранее пройденным темам, познание объектов социального мира в динамике их развития;
- принцип системности, предполагающий формирование у дошкольников обобщенного представления о социальном мире и нормах взаимодействия;
- принцип интегративности и комплексно-тематического планирования образовательной деятельности, предусматривающий возможность использования содержания социокультурного развития ребенка в разных видах деятельности: познавательной, речевой, игровой, коммуникативной, двигательной, театрализованной, конструктивной, изобразительной, трудовой, учебной;
- принцип региональности, обеспечивающий становление различных сфер самосознания ребенка на основе культуры своего народа, ближайшего социального окружения.

Перечисленные принципы отбора содержания знаний, предлагаемых детям в рамках разрабатываемой нами программы, обеспечивают логику изложения материала в соответствии с основными закономерностями психического развития детей дошкольного возраста, становления системы их потребностей и интересов, адекватных полу и возрасту способов поведения, а также с возможностями отражения и применения имеющихся знаний в

различных, актуальных для ребёнка дошкольного возраста видах деятельности.

Разработанная нами в режиме экспериментального исследования программа социокультурного развития дошкольников «Мир на моей ладошке» проходила апробацию в период с сентября 2008 по май 2012 гг. на базе дошкольных образовательных учреждений города Нижнего Новгорода

В рамках проведения итогового мониторинга по результатам апробации разработанной программы в качестве контрольных показателей уровня социокультурного развития детей нами были выделены:

- уровень познавательного развития,
- уровень развития эмоциональной сферы детей,
- уровень развития коммуникативных способностей ребёнка.

Осуществленные нами анализ и оценка полученных по итогам апробации экспериментальной программы «Мир на моей ладошке» результатов позволяет сделать следующие выводы:

- у детей фиксируется устойчивое познавательное отношение к предметному окружению;
- дети стремятся устанавливать разнообразные связи между назначением предмета, его использованием и способами бережного обращения с предметами;
- поведение детей всех возрастов характеризуется бережным отношением к окружающим их игрушкам и предметам;
- дети способны противостоять негативным действиям по отношению к предметам со стороны их сверстников;
- значительно снизился уровень тревожности детей;
- большинство детей характеризуется доминированием эмоциональных состояний положительной модальности, устойчивой потребностью в эмоционально-положительном взаимодействии с окружающим миром,
- у детей наблюдается «разумность чувств». Это относится не только к людям, предметному миру, объектам природы и событиям, но и к чувствам, связанным с собственным поведением ребенка,
- кардинально изменилось отношение к сверстникам. Дети способны сопереживать как успеху, так и неудачам сверстника, выражают действенную готовность помочь ему,
- наблюдается проявление стремления не только к вербальному сочувствию сверстникам, но и желание понять поступки сверстника, объяснить их,
- устойчивый эмоционально-положительный фон является доминирующим в течение всего дня,

- наблюдается снижение детской застенчивости, робости,
- значительно повысился уровень самооценки,
- фиксируется осознание значимости своих действий и поступков как по отношению к себе, так и по отношению к взрослым, сверстникам, предметному миру, объектам природы,
- наблюдается образование устойчивых микрогрупп в детском коллективе в соответствии с симпатиями и интересами,
- сверстники воспринимаются как значимая личность вне зависимости от их эмоциональных проявлений,
- наблюдается преобладание внеситуативно-познавательного и внеситуативно-личностного общения.

Таким образом, мы можем сделать вывод о результативности использования в образовательном процессе разработанной нами программы социокультурного развития детей дошкольного возраста, а также о возможности и необходимости ее более широкого внедрения.

Список литературы

1. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. 427 с.
2. Колесникова, И.Н. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2001. 288 с.
3. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка. Москва, 1997. 168 с.
4. Люблинская А.А. Очерки психического развития ребенка. М., 1965. 234 с.

CONTENT DEVELOPMENT OF SOCIAL AND CULTURAL DEVELOPMENT OF CHILDREN OF PRESCHOOL

T.A. Serebryakova

Nizhny Novgorod state pedagogical University it. K.Minina

In this article reflected the results of theoretical and empirical research on the problem of social and cultural development of the individual, its socialization at baseline levels of ontogenesis, opens substantial aspects of the solution of this problem.

Keywords: *socialization, social and cultural development.*

Об авторах:

СЕРЕБРЯКОВА Татьяна Александровна, доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии профессионального развития ГОУ ВПО Нижегородский государственный педагогический университет им.К.Минина (Мининский университет), e-mail: e-serebrya@yandex.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2013. Выпуск 1. С. 93-100

УЧИТЕЛЬ И СОЦИУМ

УДК 37.011.31:165.12

О СООТНОШЕНИИ ПОЛОЖЕНИЯ УЧИТЕЛЯ В ОБЩЕСТВЕ И ЕГО СОЗНАНИЯ

И.М. Шадрина

Мурманский государственный гуманитарный университет

В контексте веления соотношения положения учителя и его сознания обосновывается новая социальная функция в деятельности учителя функция духовного обновления общества; выявляются противоречия положения учителя в обществе и противоречия его сознания, которые возможно разрешать в процессе воплощения учителем в жизнь общественного интереса – воспитания нравственного, добродетельного учащегося.

Ключевые слова:*учитель, положение, сознание, противоречие, социальная функция, духовное обновление общества.*

Учитель служит делу духовного обновления общества. Место стремящегося к духовному обновлению общества учителя в социуме устанавливается его принадлежностью к определенной социальной группе, деятельность которой обслуживает педагогическую профессию.

В служении делу духовного обновления общества отчетливо проявляется положение учителя в обществе, которое (положение) воздействует на его сознание.

Между положением учителя в обществе и его сознанием имеется определенное соотношение. Каково же это соотношение? Анализ научной литературы показывает, что эта проблема достаточно аргументированно раскрыта С. Ангеловым, который прослеживает воздействие положения человека на его сознание по трем направлениям. Согласно ученому положение человека, во-первых, определяет границы его сознания, поскольку в сознании субъекта не может не отразиться ничего, что не находится в связи с его жизнью. Во-вторых, положение человека не только ограничивает пределы отражения. В соответствии с положением происходит определенная дифференциация уже отраженных сознанием объектов по степени их значимости. В-третьих, значимые объекты становятся непосредственным содержанием мотивов, поскольку они становятся объектами не только сознания, но и действия. Все эти моменты и раскрывают структуру интереса [2, с. 142].

Опираясь на идеи С. Ангелова о соотношении между положением человека в обществе и его сознанием, осмыслим интерес

учителя к духовному обновлению общества, в котором (интерес) имеют место объективная и субъективная его стороны, сквозь призму профессии учителя, которая и определяет положение учителя в обществе как субъекта педагогической деятельности.

Если говорить о положении учителя в обществе с точки зрения его принадлежности к определенной социальной группе, то следует иметь в виду, что такая принадлежность, согласно И.С. Кону, «выражается в определенных функциях, в которых фиксируются его (учителя. – И.Ш.) обязанности и права по отношению к группе» [цит. по: 1, с. 142].

Любой учитель целенаправленно и целесообразно исполняет функции, связанные с образованием, обучением, воспитанием и развитием учащихся. Функции учителя вытекают из социально-нравственных целей, которые общество ставит перед ним. В настоящее время общество ставит перед учителем такую социально-нравственную цель, как воспитание нравственного, добродетельного школьника. Естественно, такая цель не является единственной. Деятельность учителя многообразна, как многообразны и цели, которые ставит перед ним общество и которые он достигает.

Цель, как подчеркивает А.А. Гусейнов, выступает для человека как благо, поскольку она есть то, в чем он испытывает недостаток, к чему человек стремится [6, с. 15]. Поскольку учитель является проводником идей общества, выразителем его интересов, постольку цель выступает и для общества как благо. Цель в данном случае, перефразируя мысль А.А. Гусейнова, есть то, в чем общество испытывает недостаток, к чему оно стремится. Современное общество столкнулось с дефицитом человечности в отношениях между людьми, приведшим к появлению «негуманного» человека. Общество обеспокоено судьбой «негуманного» человека, а потому оно ведет поиск способов «очеловечивания человека». Интересы общества настоятельно требуют «возвращения» человека в лоно морали, которая характеризует человека с точки зрения его возможности жить среди людей.

Социально-нравственная цель как значимая цель ставится обществом, а потому она становится для общества благом, поскольку в этой цели, как в предполагаемом результате, которого надо достичь, фиксируется потребность общества в нравственном, добродетельном учащемся. Воспитание школьника как добродетельного, нравственного человека есть та цель, которую общество ставит перед учителем и которая выступает перед ним в качестве блага.

В свое время Аристотель, обратившись к проблеме блага, подчеркивал, что, «если у того, что мы делаем, существует некая цель, желанная нам сама по себе, причем остальные цели желанны ради нее и

не все цели мы избираем ради иной цели (ибо так мы уйдем в бесконечность, а значит [наше] стремление бессмысленно и тщетно), то ясно, что цель эта есть собственно благо» [3, с. 54-55].

Воспитание школьника как нравственного, добродетельного человека есть желанная для общества и для учителя цель, а остальные вытекающие из нее цели «желанны ради нее» [3, с. 54].

Такая цель в современной социально-нравственной ситуации и есть благо. Однако если исходить из того, что, как подчеркивает Н. Гартман, «не степень, интенсивность или завершенность составляют благо как таковое, но само ценностное качество, о степени или завершенности которого идет речь» [5, с. 370], то таким ценностным качеством учащегося должна стать его моральность.

Моральность, как мы полагаем, есть не просто ценностное качество, но нравственное качество поведения и деятельности учащегося. Нравственное качество более широкое по своему содержанию, чем ценностное качество. Данное утверждение базируется на выявленном О.К. Поздняковой соотношении терминов «нравственный» и «ценностный» [8, с. 32-33]. Ученый, осмыслив термины «нравственный» и «ценностный» в контексте выявленных различий между нравственностью и ценностью, приходит к выводу, что «нравственность является более широким понятием, чем ценность, что экстраполируется на соотношение терминов “нравственный” и “ценностный”» [8, с. 33].

Достижение же учителем блага, его ориентация на благо как на цель «существенным образом связаны со спецификой человека, его особым местом в мире» [6, с. 16], а также с его положением в обществе, которое и определяет границы сознания учителя.

Означает ли, что положение учителя в обществе целиком и полностью определяет границы его сознания? Если подходить к учителю только как к субъекту педагогической деятельности, то это так. Если подходить к учителю не только как к субъекту педагогической деятельности, то мы выйдем за рамки его педагогической профессии, а следовательно, и педагогической деятельности, обслуживающей данную профессию. Однако даже если и подходить к учителю только как к субъекту педагогической деятельности, положение которого в обществе определяет границы его сознания, то следует иметь в виду, что сознание учителя не может ограничиваться, например, отражением только педагогической морали или конкретными культурными и нравственными ценностями, реализуемыми в рамках педагогической деятельности. Предметом отражения его сознания является не только педагогическая , но и общественная мораль, компоненты общественного бытия, складывающийся под влиянием происходящих социально-экономических изменений социально-нравственный

контекст жизни общества, человека. Следовательно, вести речь о том, что положение учителя в обществе целиком и полностью определяет границы его сознания, не следует.

С. Ангелов писал: «…чтобы расширить границы сознания, увеличить круг отражаемых в сознании объектов, нужно изменить положение субъекта, совокупность его связей и потребностей» [2, с. 142]. Разделяя его точку зрения, заметим, что изменение связей и потребностей учителя зависит, во-первых, от предъявляемых к нему обществом, социальной группой требований, которые модифицируются по мере происходящих в различных сферах общества преобразований. Следует иметь в виду, что собственно и требования различны. Это требования дидактического, воспитательного, развивающего характера. Да и требования, например, воспитательного характера также различны. Это требования организации духовно-практического освоения школьником мира в морали, эстетического освоения школьником мира в искусстве, формирования гражданской идентичности, гражданской грамотности школьников и т.д. Во-вторых, это изменение зависит также от модернизационных процессов в обществе, в образовании.

Требования, предъявляемые к учителю обществом, изменяют положение учителя в обществе, а следовательно, и расширяют границы его сознания, увеличивают круг отражаемых его сознанием объектов, явлений, процессов. Изменение положения учителя не является механистическим процессом. Положение учителя как субъекта педагогической деятельности изменяется, если он осознает новые требования, понимает смысл педагогически целесообразной деятельности по реальному воплощению предъявляемых к нему обществом требований. Можно и следует вести речь о том, что учитель сам изменяет свое положение в обществе за счет самостоятельного и свободного воплощения требований, норм, через которые общество регулирует его поведение и деятельность. Более того. в силу своего положения учитель в рамках своей профессионально-педагогической деятельности решает многие вытекающие из общественных интересов вопросы. При этом он в каждый определенный момент своей деятельности решает вопросы, значимые для конкретных учащихся. В соответствии с положением учителя и «происходит определенная дифференциация уже отраженных сознанием объектов по степени и значению» [2, с. 142], а наиболее значимые объекты становятся содержанием мотивов педагогических действий. Духовное обновление общества также определяет содержание мотивов педагогических действий учителя.

Важно отметить, что изменение положения учителя в обществе «необходимо требует перестройки и его субъективных отношений. Если этого не происходит, то могут возникнуть трудности в овладении новой

социальной функции, конфликты с окружающими или “внутренний разлад”» [7, с. 247-248].

Такой новой социальной функцией в деятельности учителя, с нашей точки зрения, и является функция духовного обновления общества. Главное же заключается в том, что,для того, чтобы произошло изменение положения учителя в обществе, он должен в педагогической деятельности активно воплощать интерес общества в нравственном, добродетельном человеке. Интерес учителя к духовному обновлению общества «перебрасывает» мост от идеального «потребного будущего» – духовно обновленного общества к реальному результату – нравственному, добродетельному учащемуся.

Осмысление идей С. Ангелова о том, что интерес есть единство объективного (положение субъекта) и субъективного (идеальные побудительные силы: желание, стремление, мотив), а предметы и объекты мотивов оказываются содержанием интереса и отражаются в сознании субъекта сообразно его положению, которое, в свою очередь, выражается в содержании интереса [2, с. 142], дает нам основание утверждать, что духовное обновление общества как предмет отражения сознанием учителя определяет содержание его интереса по воспитанию нравственного, добродетельного учащегося. При этом положение учителя в обществе и побудительные силы неотделимы друг от друга, они переходят друг в друга.

Главное заключается в том, чтобы общественный интерес в духовном обновлении общества стал личным интересом учителя. Другими словами, отраженные сознанием учителя явления, объекты объективной социальной действительности, объективного социально-нравственного контекста жизни общества, в котором живет и учитель, и учащиеся, должны быть переведены во внутренний план его сознания. Общественный интерес влияет на развитие мотивационной сферы учителя, отражающей общественные и индивидуальные потребности.

Однако и социальная действительность, и социально-нравственный контекст жизни общества, находящие свое отражение в сознании учителя, сотканы из противоречий, которые также отражаются в сознании и положении учителя в обществе.

В положении учителя, равно как и в его сознании, отчетливо выявляются противоречия современной социальной ситуации, характеризующейся тем, что «противоречия развития культуры приобрели общечеловеческие масштабы, вылились в глобальный кризис культуры, относительно которого остальные глобальные проблемы предстают как суть его выражение» [9, с. 333].

Так, одним из следствий кризиса культуры является так называемая антропологическая катастрофа, дегуманизация человека, его отчуждение от природы, культуры, самого себя. Происходящие в

стране социально-экономические изменения далеко не всегда приводят к согласованию интересов людей и к взаимопроникновению ценностей, транслируемых обществом, не только потому, что такие изменения не осознаются людьми, но и потому, что приводят к социальному расслоению. Как следствие - бедность, возрастание неравенства и социальной несправедливости, порождающие конфликты, нравственное напряжение. Естественно, что неравенство и несправедливость есть не только порождение социально-экономических изменений, к которым многие люди, привыкшие к распределительной системе благ, оказались не готовыми. Дело здесь, по-видимому, и не в оценках людьми происходящего в жизни и в обществе, а в их неготовности извлекать пользу для себя и для других, достигать материальных и духовных благ на своем месте адекватно своим способностям, а не только адекватно своим потребностям. Дело еще и в том, что современная жизнь такова, что человеку не всегда удается утвердить себя как гражданина общества и одновременно как личность, индивидуальность.

Люди, естественно, различаются по своим взглядам, ценностям, убеждениям, но не различаются, да и не должны различаться по человеческому достоинству. А потому вряд ли нам удастся выйти из кризиса, как подчеркивает А.Г. Асмолов, если не осуществить в массовом сознании и социальных отношениях людей перехода от культуры полезности к культуре достоинства. Культура полезности, как один из полюсов человеческой истории, всегда стремится к равновесию, к самосохранению. Она озабочена тем, чтобы выжить, а не жить. Такая культура, как подчеркивает А.Г. Асмолов, ориентирована на воспроизводство самой себя без каких-либо изменений. В такой культуре урезается время, отводимое на детство, процветает установка на борьбу с природой, а образованию отводится роль социального сироты, и терпят его постольку, поскольку оно готовит человека к исполнению служебных функций. Иное дело культура, ориентированная на отношения достоинства. В такой культуре ведущая ценность – ценность личности человека и его дома как среды обитания. Культура достоинства гораздо более, чем культура полезности, готова к преодолению социальных катаклизмов, к выходу из кризиса в драматическом процессе человеческой истории [4, с. 140-141].

Неоднозначность социально-экономических изменений приводит к смещению нравственных представлений и ценностных ориентаций, к дестабилизации мировоззренческого и нравственного контекста бытия. Люди перестают различать, где добро, а где зло, где справедливость, а где несправедливость, где польза, а где благо.

Противоречия социальной жизни обусловливают противоречия положения учителя и его сознания. С одной стороны, учитель в силу своего положения (объективная сторона интереса), отражаемого

сознанием (субъективная сторона интереса), призван выполнять предъявляемые ему обществом, социальной группой требования, достигать сформированных обществом целей воспитания и образования, решать конкретные задачи в определенный момент педагогической деятельности. С другой стороны, положение учителя, не ограничивая пределы отражения его сознания, далеко не всегда выражается «в одном и том же комплексе побудительных сил» [2, с. 143].

Суть противоречий положения учителя и его сознания заключается и в том, что учитель оказывается в поле нравственного напряжения, в котором, с одной стороны, – «кричащие» социальные образцы, порождающие пессимистический взгляд на мораль, с другой – отношения между педагогом и учащимся, между людьми, образующие пространство морали, придающей «человеческому общежитию изначально самоценный смысл» [6, с. 21], ответственной за человеческое общежитие, характеризующей бытие людей как человеческое.

Сознание учителя, как и любого человека, отражает происходящие в стране противоречивые социально-экономические изменения, влекущие за собой противоречия в социально-нравственной жизни общества. Такие противоречия определяют противоречия его положения, которое как определяет границы его сознания, так и не ограничивает пределы отражения сознанием социально-нравственного контекста жизни общества.

Разрешая противоречия положения и противоречия сознания, учитель воплощает в жизнь общественный интерес – нравственный, добродетельный учащийся.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т.. М.: Педагогика, 1980.Т.1. 232 с.
2. Ангелов С. Марксистская этика как наука. М.: Прогресс, 1973. 264 с.
3. Аристотель. Сочинения: в 4 т. М.: Мысль, 1983.Т.4. 830 с.
4. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 768 с.
5. Гартман Н. Этика. СПб.: Владимир Даль, 2002. 707 с.
6. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика. М.: Гардарики, 1998. 472 с.
7. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1999. 350 с.

8. Позднякова О.К. Теоретические основы формирования нравственного сознания будущего учителя. М.: МПСИ, 2006. 168 с.
9. Туровский М.Б. Философские основания культурологии. М.: РОССПЭН, 1997. 440 с.

ON CORRELATION OF TEACHER'S POSITION IN SOCIETY AND HIS/HER CONSCIOUSNESS

I.M. Shadrina

Murmansk State Humanities University

In this article in the context of teacher's position and his/her consciousness correlation new social function in a teacher's activity (that of spiritual renovation of society) is justified. Contradictions of teacher's position in society and contradictions of his/her consciousness which are possible to solve in the process of public interest realization by a teacher which is a moral, virtuous student are revealed.
***Keywords**: teacher, position, consciousness, contradiction, social function, spiritual renovation of society*.

Об авторе:

ШАДРИНА Ирина Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент, проректор по инновациям и перспективному развитию, ФГБОУ ВПО «Мурманский государственный гуманитарный университет», (183720, г. Мурманск, ул. Капитана Егорова, д. 15.), e-mail: pednauka@mail.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2013. Выпуск 1. С. 101-112

УДК 371.15

ЦЕННОСТНО-РАЦИОНАЛЬНОЕ ДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ КАК «ЕДИНИЦА» ЭТИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.В. Бездухов

Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, г. Самара

В статье раскрывается, что этико-педагогическая деятельность учителя фиксирует этические и педагогические отношения; осуществляется базирующийся на теории деятельности А.Н. Леонтьева анализ этико-педагогической деятельности по ее «единицам», позволяющий выделить такую «единицу» этико-педагогической деятельности, как ценностно-рациональное действие, а также такие системообразующие признаки, как моральный мотив (этико-педагогическая деятельность), ценность цели (ценностно-рациональное действие) и способы (методы) (операция).

***Ключевые слова**: этика, педагогика, учитель, этико-педагогическая деятельность, ценностно-рациональное действие.*

Воспитание в ученике добродетелей – условие возвращения блага в лоно морали. Решение задачи воспитания у учащихся добродетелей требует адекватной этой задачи деятельности. Такой деятельностью в современных условиях должна стать этико-педагогическая деятельность учителя.

Анализ научной литературы показывает, что если проблема нравственной деятельности человека в целом (Р.Г. Апресян, С.Ф. Анисимов, Л.М. Архангельский, А.А. Гусейнов, О.Г. Дробницкий, Т.В. Мишаткина, А.И. Титаренко и др.) и учащегося, учителя в частности (М.Н. Аплетаев, Е.Н. Гончарова, О.К. Позднякова, А.И. Шемшурина и др.) далеко не новая научная проблема, то проблема этико-педагогической деятельности еще в полной мере не осмыслена педагогической наукой.

Термин «этико-педагогическая деятельность» почти не используется, хотя разработка данного понятия целесообразна и необходима. Потребность восполнить указанный пробел в научном знании определяет наше обращение к анализу явления «этико-педагогическая деятельность учителя».

При раскрытии содержания этико-педагогической деятельности учителя мы, во-первых, исходим из философского понимания деятельности как определенного типа отношений человека к миру, как

«специфически человеческого способа отношения к миру» [14, с. 349]. Такое понимание деятельности предполагает, что ее содержание образуют реализуемые в ней отношения, а качества субъекта деятельности развиваются, проявляются, резюмируются в этих отношениях. Изменение отношений, в которые учитель включает учащихся, влечет за собой и изменение содержания их деятельности. Во-вторых, каждый вид деятельности фиксирует адекватные ей отношения, образующие содержание конкретной деятельности. Так, познавательная деятельность фиксирует познавательные отношения, ценностно-ориентационная деятельность – ценностные отношения, преобразовательная деятельность – праксеологические отношения и т.д.

Этико-педагогическая деятельность учителя также фиксирует систему отношений. Возникает вопрос: «Какие это отношения?» Данная деятельность фиксирует этические и педагогические отношения. Этическое отношение как одна из образующих содержания этико-педагогической деятельности учителя есть система его индивидуальных, избирательных, сознательных связей с различными сторонами объективной действительности, критерием оценивания которых (связей) является добро. Добро утверждает жизнь хорошую, достойную человека, его благополучие и благоденствие, обеспечивающее его нравственное развитие, развитие и становление у него добродетелей. Добро в деятельности учителя, с одной стороны, становится ориентиром реализации ведущего педагогического отношения «учитель – ученик», с другой – определяет содержание такого отношения. Добро на «полюсах» этического и педагогического отношения различно. Различно не в смысле его понимании этикой и педагогикой: разногласий в данном случае нет и быть не может. Говоря о различии добра на «полюсах» этического отношения и педагогического отношения как образующих содержания этико-педагогической деятельности, мы имеем в виду то, что добро на «полюсе» этического отношения как дескриптивно, так и нормативно, на «полюсе» педагогического отношения добро нормативно и процессуально.

Осмысление понятия «этико-педагогическая деятельность» будет неполным, если мы не остановимся на вопросе о «единицах» этико-педагогической деятельности.

С этой целью мы обращаемся к психологической теории деятельности А.Н. Леонтьева, который осуществил анализ деятельности «по единицам» и обосновал структуру предметной деятельности [9]. Этико-педагогическая деятельность учителя также может быть разложена «по единицам».

А.Н. Леонтьев обосновал, что понятие деятельности необходимо связано с понятием мотива. Основными «составляющими» отдельных человеческих деятельностей являются осуществляющие их действия.

Действием, как пишет ученый, мы называем процесс, подчиненный представлению о том результате, который должен быть достигнут, т. е. процесс, подчиненный сознательной цели. Подобно тому как понятие мотива соотносится с понятием деятельности, понятие цели соотносится с действием. Помимо своего интенционального аспекта (что должно быть достигнуто), действие имеет и свой операционный аспект (как, каким способом это может быть достигнуто), который определяется не самой по себе целью, а объективно-предметными условиями ее достижения. Способы осуществления действия А.Н. Леонтьев называет операциями. В общем потоке деятельности анализ выделяет отдельные (особенные) деятельности – по критерию побуждающих их мотивов. Далее выделяются действия-процессы, подчиняющиеся сознательным целям. Наконец, операции, которые непосредственно зависят от условий достижения конкретной цели [9, с. 153-157].

При этом ученый подчеркивает, что «единицы» деятельности не имеют своего отдельного существования.

А.Г. Асмолов, осмысливая предложенную А.Н. Леонтьевым структуру деятельности, отмечает, что при выделении этих «единиц» как бы ставится три следующих вопроса: Ради чего осуществляется деятельность? На что направлена деятельность? Какими способами, приемами реализуется деятельность?. При ответе на первый вопрос выделяют такой системообразуюший признак, характеризующий особенную деятельность, как мотив деятельности (предмет потребности). При ответе на второй вопрос выделяется иерархически подчиненный по отношению к первому системообразуюший признак – цель, к которой стремится субъект, побуждаемый тем или иным мотивом. При ответе на третий вопрос выделяется иерархически подчиненный по отношению ко второму системообразуюший признак – способы (средства). В отличие от деятельности и действия операция – это способ выполнения действия, детерминируемого не мотивами и целями, а условиями, в которых дана человеку цель [2, с. 124-126].

Осмыслим этико-педагогическую деятельность учителя с позиции психологического строения предметной деятельности. Выделение ее «единиц» осуществляется в логике выделения А.Н. Леонтьевым «единиц» деятельности и в логике заданных А.Г. Асмоловым вопросов.

Следует отметить, что мы осмысливаем этико-педагогическую деятельность не как предметную деятельность, но как социальную деятельность в смысле М. Вебера. Социальное действие – это «такое действие, которое по предполагаемому действующим лицом или действующими лицами смыслу соотносится с действием других людей и ориентируется на него» [4, с. 603].

Такое понимание М. Вебером социального действия означает, что оно ориентировано на других.

Этико-педагогическая деятельность как социальная деятельность ориентирована на учащихся как на других. Однако в рамках педагогической деятельности, в том числе и этико-педагогической деятельности, это не просто другие, но свои-другие. Учащийся не просто другой, но свой-другой [7, с. 277]. Перефразируя мысль Р.Г. Апресяна о том, что «в морали человек ответственен перед самим собой, а перед другими – в той мере, в какой он признает их своими-другими» [7, с. 277], также отметим, что в морали учитель ответственен не только перед собой, но и перед учащимися. Такая ответственность учителя перед учащимися требует от него признавать и принимать школьников как своих-других. Свой-другой – это не свой-чужой. Свой-другой – это такой человек, которого признают и принимают как своего. Основой такого признания и принятия другого человека является взаимопонимание, приводящее к признанию и принятию учителем ученика как своего-другого и учеником учителя как своего-другого при наличии у каждого присущей им системы ценностей, которая, возможно, и отличается от системы ценностей другого.

Мы полагаем, что когда речь идет о социальном действии, важно, чтобы ориентация на другого или на других становилась ориентацией на другого человека как на своего-другого, на других людей как на своих-других. В такой ориентации и выявляется «ожидание», или «аттитюд», без которого действие, согласно М. Веберу, не может считаться социальным.

Согласовывать свои действия с определенными коллективными нормами и ценностями, ориентироваться на другого как на своего-другого может только нравственный, добродетельный человек, которого воспитывает, формирует учитель.

В этой связи важным является понимание того, что любой из выделенных М. Вебером по способу детерминации видов социального действия (целерациональное, ценностно-рациональное, аффективное и традиционное действие) становится социальным, когда его выполнение сопровождается этическим и моральным сознанием. Данное утверждение основывается на том, что мораль, как подчеркивает А.А. Гусейнов, характеризует человека с точки зрения его способности жить в человеческом общежитии. Мало сказать, что мораль ответственна за человеческое общежитие. Она ответственна за него в совершенно определенном смысле: придает человеческому общежитию изначально самоценный смысл [7, с. 20-21].

Итак, ради чего осуществляется этико-педагогическая деятельность? Ради ученика. Однако мотивом данной деятельности является моральный мотив. Этико-педагогическая деятельность есть

моральная деятельность, которая в узком смысле этого слова, как подчеркивает С.Ф. Анисимов, мотивируется моральными побуждениями. В широком смысле этого слова моральная деятельность есть нечто иное, нежели в узком смысле слова. Мораль, или нравственность, есть определенное специфическое свойство, существенная сторона всякой человеческой деятельности, поведения людей, какими бы иными мотивами она непосредственно ни стимулировалась. Всякая сознательная и свободная человеческая деятельность обладает свойством моральности, может оцениваться с точки зрения ее нравственных качеств с помощью критерия добра и зла, должного и недолжного [1, с. 368].

Что представляет собой моральный мотив? Ответ на этот вопрос мы находим у С.Ф. Анисимова, отмечающего, что наряду с такими чисто моральными мотивами, как прирожденные чувства стыда, совести, сострадания (прямыми побудителями добрых поступков), специфическими моральными мотивами являются морально-ценностные представления, установки, убеждения. Честность, правдивость, справедливость, честь и достоинство и т.п. – это истинные ценности бытия [1, с. 378], принимающие форму моральных мотивов.

Предметом потребности учителя является ученик, точнее, его система ценностей, взглядов, убеждений, идеалов, целей и мотивов деятельности и поведения, а мотивами (опредмеченная потребность, по А.Н. Леонтьеву) этико-педагогической деятельности становятся ценности добра, справедливости, милосердия и другие ценности, концентрирующиеся на ценностном «ярусе» сознания учителя. Ценности – это специфические мотивы, которые побуждают учителя к воспитанию нравственного, добродетельного ученика. Ценности – это и ориентиры педагогической деятельности, поскольку одной из их функций является функция «создания образа, эскиза будущего, той перспективы развития личности, которая не вытекает прямо из наличной, сегодняшней ситуации» [3, с. 31].

На что направлена этико-педагогическая деятельность? На цель, к которой стремится учитель, побуждаемый моральными мотивами. Одной из целей педагогической деятельности является нравственный, добродетельный учащийся.

Следует отметить, что ведущим в контексте этико-педагогической деятельности становится определение значения цели, т. е. ценности цели. Цели, как подчеркивает Ю.Н. Кулюткин, «направляют действия на получение нужного результата; они интегрируют и упорядочивают последовательность действий и операций; они позволяют оценивать продуктивность действий путем сопоставления реально достигнутых результатов с заранее выдвинутыми прогнозами» [8, с. 51].

Функцией ценности цели (наряду с выделенными Ю.Н.Кулюткиным функциями цели в структуре деятельности) является ценностно-ориентационная, которая не только ориентирует, регулирует действия, но и дает конкретное представление о критерии оценки цели, как предполагаемого результата, берущегося в отношении к продвижению ученика, достижению им успеха. В рамках ценностно-ориентационной функции отношение к ценности цели есть ценностное отношение, содержание которого смысловое, а форма – психологическая (ценность цели «схватывается» сознанием).

Достигая цели, учитель осуществляет педагогические действия, которые в контексте этико-педагогической деятельности как социальные действия являются ценностно-рациональными действиями. Ценностно-рациональное действие, согласно М. Веберу, есть действие, основанное на вере в безусловную нравственную или другую самодовлеющую ценность определенного поведения как такового, независимо от того, ведет такое поведение к успеху или нет [4, с. 628].

С нашей точки зрения, ценностно-рациональное действие учителя должно приводить к результату, который берется в отношении к ученику. Учитель верит, говоря словами М. Вебера, «в безусловную самодовлеющую ценность» добра, справедливости, чести и достоинства и т.д. Однако такая вера есть вера в успех нравственного развития учащегося, вера в нравственное общество.

Вера, как подчеркивает Н. Гартман, это общественная ценность, позитивная, связующая сила, которая сплачивает отдельных личностей с их частными интересами в единство, более элементарная, чем справедливость и любовь к ближнему. Общество – это всегда объединение веры. Вера – это способность к обществу [5, с. 440]. И далее: «Этос веры может превратиться в человеке в господствующее надо всем жизненное воззрение. Это жизненное воззрение морально сильного, чью веру не смогут сломить никакие разочарования» [5, с. 441].

Этико-педагогическая деятельность, одним из назначений которой является создание этических отношений и включение учащихся в такие отношения, означающие «что есть добро и как его творить» [11, с. 178], предполагает, что учитель верит в успех. Данная деятельность, если она педагогически целесообразно организована, приводит к успеху – к нравственному развитию учащегося. Другими словами, суть самодовлеющих ценностей добра, справедливости, чести и достоинства следует видеть в том, что они предопределяют ценность цели учителя, к которой он стремится в процессе осуществления ценностно-рациональных действий под знаком достижения положительного, т. е. морального результата.

Идея «добра и как его творить» существует на протяжении всей жизни человечества. Как подчеркивает Гегель, «идея абстрактна, но

лишь постольку, поскольку все неистинное в ней исчезает; но в самой себе она существенно конкретна, ибо она есть свободное, самоопределяющееся и, следовательно, определяющее себя к реальности понятие» [6, с. 400]. И далее: «Идея есть результат шествия мысли; однако мы не должны понимать этот результат так, будто идея есть нечто лишь опосредованное, то есть опосредственное чем-то другим, чем она сама» [6, с. 402].

Таким «чем-то другим» является человек, который через другого человека, его внутренний мир, его ценности опосредует идею добра и ищет пути его созидания и реализации во взаимодействии с другими людьми.

Осмысление вопроса о том, что такое добро и как его творить, не завершено до настоящего времени. Это происходит, во-первых, потому, что представления о добре менялись на протяжении существования человечества. Во-вторых, потому что в различных аксиологических школах имеет место не только смысловое различие в употреблении слов «добро» и «зло», но и различное толкование природы добра и зла.

В выявлении природы добра и зла, как считает Р.Г. Апресян, было бы тщетно искать именно их бытийственную основу. Природа добра и зла не онтологична, а аксиологична. Объяснение их происхождения не может служить их обоснованием. Поэтому логика собственно ценностного рассуждения может быть одинаковой как у того, кто убежден, что базовые ценности даются человеку в откровении, так и у того, кто считает, что ценности имеют «земное» происхождение. Нормативно-ценностное содержание добра и зла определяется не тем, в чем усматривается источник идеала, или высшего блага, а тем, какового его содержание [7, с. 246].

Идея добра, коль скоро существует множество содержательно-ценностных его истолкований, достаточно абстрактна.

Мы полагаем, что абстрактность добра снимается в деятельности учителя при соблюдении двух условий. Во-первых, если добро предстает в качестве ее ориентира, обозначающего предельно общую систему координат: «Вред зла значительнее, нежели благо добра. Недопущение несправедливости, с моральной точки зрения, существеннее, чем творение милосердия. Для сообществ зло несправедливости – более разрушительно, чем добро милосердия – созидательно» [15, с. 115]. Во-вторых, если добро утверждает жизнь, раскрывает человеческие силы, а зло является помехой развитию человеческих способностей [13, с. 33]. В-третьих, если учитель отрефлексировал цели этико-педагогической деятельности в конкретной педагогической или этический ситуации и четко осознал образ будущей цели, которая задает «общее направление построения действия» [2, с. 126], ценностно-рационального действия, направленного на другого – на ученика.

Ценностно-рациональное действие не может не рассматриваться безотносительно к его результату, полученному с помощью адекватных этико-педагогической деятельности методов, обеспечивающих выполнение учителем ценностно-рациональных действий.

Любой метод есть прежде всего отношение учителя к учащемуся, которое имеет целевой характер. Любой педагогически целесообразно используемый учителем метод есть защита от зла и созидание добра, устраняющего зло, а вместе с ним и идею «Сатаны». Сатана, как пишет Н. Гартман, это идея существа, стремящегося к контрценному ради него самого. Он делает то, чего человек делать не может, – зло ради зла. Его сущность аксиологически деструктивна, разрушительна. Он – персонифицированная телеология зла. Важность идеи «Сатаны» в том, что не неценности как таковые суть зло, но поведение, направленное на них. Причем это всегда и поведение, направленное на ценности. Не существование неких идеальных не-ценностей и даже не наличие в реальном мире контрценного говорит о зле, но направленность на них в мире некоей реализующей силы. Такая сила может осуществляться только в форме целенаправленной деятельности; она необходимо обладает ею и там, где она существует только в тенденции или в умонастроении. И это независимо от того, направлена ли эта реализующая сила, как у сатаны, на контрценное «как таковое» или, как у человека, – на контрценное, которое он в своем заблуждении представляет себе ценным. Вывод из этого: зло не является ни идеальным бытием не-ценности, ни реальным существованием контрценного, но исключительно телеологией не-ценностей в реальном мире [5, с. 373].

Методы, отражающие исполнительскую часть ценностно-рационального действия, используются учителем не просто в определенных условиях конкретной проблемной педагогической, этической ситуации, ситуации морального и ценностного выбора, ситуации рефлексивного поведения, но в структуре данных ситуаций. При этом использование тех или иных методов зависит от содержания ситуации, ее ведущей идеи, вычленяемой педагогом в результате ее анализа и преобразующейся в принципы этико-педагогической деятельности.

В ходе выполнения ценностно-рационального действия с помощью различных методов учитель, взаимодействуя с учащимися, воспроизводит этические отношения, а затем включает в них учащихся. Этические отношения не могут не иметь целевого характера. «Любое отношение к окружающему миру (к учащемуся. – А.Б.) имеет целевой характер: цель не является производной от этого отношения, но воспроизводится с этим отношением в процессе общения» [12, с. 150], в процессе взаимодействия учителя с учащимися.

Воспроизведение учителем этических отношений и последующее включение учащихся в этические отношения, осуществляемое в процессе выполнения ценностно-рациональных действий, способствует осознанию и пониманию каждым такого общего, которое объединяет участников действия в ценностных устремлениях, делает созвучными их ценностные миры. Их ценностные устремления соотносимы в структуре взаимодействия, организуемого учителем, их миры созвучны в их ценностном поиске.

Следует отметить, что ценностно-рациональное действие как моральное действие рассматривается уже не столько по способу его совершения, сколько с точки зрения его морального значения, а потому оно выступает как поступок. «Поступок, – пишет С.Ф. Анисимов, – есть действие, имеющее ценностное значение и потому возбуждающее в себе то или иное, положительное или отрицательное отношение, реакцию одобрения или осуждения. <…> При этом критерием моральной ценности и оценки поступка выступает различение доброго и злого, морально должного и недолжного» [1, с. 370].

Различение «доброго и злого, морально должного и недолжного» в рамках этико-педагогической деятельности не означает, что ценностно-рациональное действие осуществляется, «независимо от того, ведет такое поведение к успеху или нет» [4, с. 628]. Оно по определению ориентировано на успех, который и оценивается по критерию добра и зла, должного и недолжного. Устранение учителем зла, защита учащегося от зла есть успех, достигнутый им в деятельности. Этические отношения как одно из образующих содержания этико-педагогической деятельности организуют «сеть» нравственных межличностных отношений и связей.

Педагогика не раскрывает содержания добра. Однако дескриптивность категорий этики, в том числе и категории добра, фиксирует не только сущее. Их оценочный и нормативный характер, как подчеркивает Н. Мизов, отражает отношение к сущему с позиций должного. Сущее и должное находятся в сложной диалектической связи. Должное есть результат развития общественных отношений [10, с. 132-151]. Такое тесное переплетение сущего и должного имеет место и в добре как этической категории. Добро как сущее есть проявление нравственного содержания деятельности учителя, есть позитивное содержание нравственных отношений между учителем и учащимися. Добро как должное есть ценность цели деятельности учителя, принимающая форму мотива, есть добродетель, которую следует воспитывать.

Суть нормативности добра на «полюсе» педагогического отношения заключается в его долженствовательности как предпосылке объективации добра в педагогической деятельности. Добро как должное

с необходимостью ждет своего осуществления в педагогической деятельности. Долженствовательность добра в педагогической деятельности предписывает реализацию адекватных описанному этикой содержанию добра принципов и норм деятельности, отбор адекватного предмету этики (каким должен быть человек, ученик в свете морального закона) содержания образования и воспитания, методов воспитания и обучения и т.д. Суть процессуальности добра в педагогической деятельности заключается в его реализации во имя ученика, ради его нравственного развития в целом и развития у него способностей, ради раскрытия его человечности, гуманистичности, определяющих природу ученика как человека, созидающего жизнь, достойную человека. На уровне процессуальности добро в каждом отдельном педагогическом действии конкретно. Такая его конкретность проявляется в отборе и реализации такого содержания воспитания, его форм и методов, которые наиболее оптимальны для определенной педагогической ситуации, а не годны на все случаи жизни, для всякого взаимодействия с учащимися.

Нормативность добра на «полюсе» этического отношения придает адекватную описанному этикой содержанию добра направленность его нормативности на «полюсе» педагогического отношения. Сущее в добре, описанное этикой и нашедшее свою определенность в категории добра, становится должным в педагогической деятельности. Будучи реализованным в педагогической деятельности, добро как должное, придающее адекватную направленность деятельности, проявляется в педагогическом отношении «учитель – ученик». В этом отношении проявляются и добродетели учителя, ценностно опосредуемые учащимися, становящиеся образцом, на соотнесении с которым они оценивают педагога и себя, его и свои действия и поступки и т.д. В этом отношении проявляются и добродетели учащегося как продолжение добродетелей учителя. Через добродетели учащихся учитель оказывается представленным другим людям. В рамках этико-педагогической деятельности, содержание которой образуют этические и педагогические отношения, становится возможным переход должного, описанного этикой, в сущее ученика. Такое сущее в ученике, которое есть его добродетели, есть результат реализации учителем добра как должного, нормативного в процессе не просто педагогической деятельности, но этико-педагогической деятельности. Переход добра как должного, зафиксированного на «полюсе» этического отношения, через сущее, фиксируемое на «полюсе» педагогического отношения, в сущее ученика определяет специфику этико-педагогической деятельности по воспитанию добродетелей учащегося.

В этой связи важно отметить, что постижение добра этической наукой и «движение» добра в педагогической деятельности в точке становления добродетелей учащихся не заканчивается. Этика, осмыслив достигнутое педагогикой, вновь берется за описание «потребного будущего», которое предстает в качестве должного для учителя. Реализация должного в этико-педагогической деятельности начинает определять новое сущее ученика, его добродетели, благодаря которым становится возможной жизнь сообща.

Список литературы

1. Анисимов С.Ф. Моральная мотивация // Этика / под ред. А.А. Гусейнова и Е.Л. Дубко. М.: Гардарики, 2000. С. 367–383.
2. Асмолов А.Г. Психология личности. М.: МГУ, 1990. 367 с.
3. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности (Психологическое исследование). М.: Знание, 1985. 64 с. (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Этика», № 3).
4. Вебер М. Избранные произведения. М.: Прогресс, 1990. 808 с. (Социологическая мысль Запада).
5. Гартман Н. Этика. СПб.: Владимир Даль, 2002. 707 с.
6. Гегель Г. Энциклопедия философских наук: в 4 т. Т. 1: Наука логики. М.: Мысль, 1975. 452 с.
7. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика: учебник. М.: Гардарики, 1998. 472 с.
8. Кулюткин Ю.Н. От идеи к решению // Мышление учителя: коллективная монография. М.: Педагогика, 1990. С. 40–54.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность // Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 2. С. 94–231.
10. Мизов Н. О системе научного познания морали // Предмет и система этика. М.: Институт философии АН СССР; София: Институт философии БАН, 1973. С. 132–151.
11. Сагатовский В.Н. Философия развивающейся гармонии (философские основы мировоззрения): в 3 ч. СПб.: СПбГУ, 1997. Ч. 1: Введение: философия и жизнь. 224 с.
12. Сильвестров В.В. Культура. Деятельность. Общение. М.: РОССПЭН, 1998. 478 с.
13. Фромм Э. Психоанализ и этика. М.: Республика, 1993. 416 с.
14. Швырев В.С. Деятельностный подход к пониманию «феномена человека» (Попытка современного осмысления) // Наука глазами гуманитария. М.: Прогресс-Традиция, 2005. С. 345–383.
15. Этика: Энциклопедический словарь / под ред. Р.Г. Апресяна, А.А. Гусейнова. М.: Гардарики, 2001. 671 с.

AXIOLOGICAL AND RATIONAL TEACHER'S ACTIVITY AS A "UNIT" OF ETHICAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY

A.V. Bezdukhov

Social Sciences and Humanities Academy Samara State

The article reveals that the teacher's ethical and pedagogical activity fixes ethical and pedagogical relations. The author analyses ethical and pedagogical activity per "units" based on A.N.Leontiev's activity theory which enables him to differentiate such a "unit" of ethical and pedagogical activity as axiological and rational activity, and such system-forming features as moral motive (ethical and pedagogical activity), value of purpose (axiological and rational activity) and ways (methods) (operation).
Keywords: *ethics, education, teacher, ethical and educational activities, value-rational action.*

Об авторе:

БЕЗДУХОВ Артем Владимирович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Поволжской государственной социально-гуманитарной академии, e-mail: vlbezdukhov@mail.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2013. Выпуск 1. С. 113-117

ВОСПИТАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИУМЕ

УДК 316.32 : 37.035.6

ПОЛИКУЛЬТУРНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОЦИУМА КАК ФАКТОР АКТУАЛИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

А.Г. Черняк

МСК «Университет», институт психологии, г. Москва

Статья посвящена реалиям поликультурной среды, актуализирующим патриотическое воспитание подрастающих поколений.

***Ключевые слова**: поликультурная среда, интеграция, дифференциация, национальное самосознание, патриотическое воспитание, педагогические риски.*

Современная Россия, как и подавляющее большинство стран, представляет собой совокупность национально-этнических сообществ, которая становится все более рельефной. Вместе с тем необходимо подчеркнуть тот факт, что рост этнокультурного многообразия социальной среды принципиально по-новому ставит проблемы воспитания подрастающих поколений в целом и их патриотического воспитания в частности.

Следует отметить, что в условиях динамично развивающейся поликультурной среды повышается уровень социально-педагогических рисков обусловленных возможными педагогическими ошибками при организации процесса воспитания в целом и патриотического воспитания в частности, которые могут иметь негативные последствия и стать причиной роста межнациональной и межгосударственной напряженности. Одной из основных причин педагогических ошибок может стать недостаточный уровень осмысления поликультурных тенденций развития социума, которые в современных условиях не только в значительной степени определяют особенности задач патриотического воспитания, но и детерминируют их особую актуальность.

Важно подчеркнуть, что патриотические качества подрастающих поколений в современных реалиях формируются на фоне межэтнических отношений, которые в поликультурной среде развиваются по двум основным сценариям: интеграции и дифференциации этнических общностей. Причем данные процессы характерны на протяжении длительной истории для всех

многонациональных государств, в том числе и для России. Вместе с тем в данном контексте ни интеграция, ни дифференциация не имеют своего завершения.

Необходимо понимать, что как только усиливается одна из тенденций развития межнациональных отношений, другая также получает своеобразный толчок к своей эволюции. Социальная практика убедительно доказывает тот факт, что при усилении процессов сближения народов, например, посредством формирования общих для них культурных образцов, проявляют себя тенденции, которые ряд социальных групп оценивают как опасность для своей этнической ассимиляции. При этом в качестве неизбежных последствий можно отметить рост не только патриотических, но и националистических настроений под псевдопатриотическими лозунгами. Следовательно, означенные тенденции развития поликультурного общества детерминируют значимость формирования у молодежи представлений об истинном патриотизме, который ничего общего не имеет с национализмом, прикрывающимся патриотическими идеями.

Анализ исследований, посвященных проблемам формирования поликультурных социальных систем, в которых взаимодействует определенное множество этносов, позволяет утверждать, что до 70-х гг. XX в. в мире существовало мнение, согласно которому по мере развития индустриального общества неизбежно стираются языковые и религиозные различия, исчезают этнические границы. Однако социальная практика показала, что процессы унификации, усиливающиеся по мере перехода цивилизации к постиндустриальному этапу своего развития, не привели к ожидаемому стиранию этнических различий. Более того, начало XXI в. ознаменовалось этническим возрождением, которое принимает различные формы, подчас разрушительные для сложившихся социальных институтов.

Следовательно, социальной реальностью поликультурной среды, которая актуализирует процесс патриотического воспитания, является факт неизбежности процессов межэтнической интеграции и дифференциации, которые проявляются не только в масштабах социальных общностей, но и в рамках отдельных социальных групп, включающих в свой состав представителей различных этнических сообществ. Причем исследователи подчеркивают, что и та, и другая тенденция могут оказать отрицательное влияние на процесс патриотического воспитания, если станут доминировать друг над другом [4, с. 280–286]. С одной стороны необходимо отметить актуальность пристального внимания с одной стороны, к социально-педагогическим рискам процесса патриотического воспитания, связанным с доминированием процесса интеграции над процессом дифференциации (размывание этнической идентичности как

важнейшего условия формирования патриотических чувств), а также доминированием дифференциации над интеграцией (развитие ксенофобии). С другой стороны, следует понимать, что патриотическое воспитание обладает значительным педагогическим ресурсом, благодаря которому студент целенаправленно вводится в поликультурную среду [1, с. 81].

Не вызывает сомнения, что патриотическое воспитание на фоне межэтнических отношений представляет собой весьма специфическую сферу педагогической деятельности. Результаты многочисленных этнокультурных исследований позволяют утверждать, что вследствие контактов между народами на современном этапе происходят значительные изменения в жизнедеятельности самих этносов [2, с. 277]. Следовательно, в рамках патриотического воспитания актуализируется проблема открытости индивидов не только к традициям, имеющим инокультурный характер, но и к эволюции элементов собственной этнокультуры. Молодой человек должен понимать, что патриот не может игнорировать межкультурные контакты, которые являются не только неизбежной реальностью, но и создают предпосылки для развития этнических культур, государственных и общественных институтов. Существенные изменения в жизнедеятельности этносов, происходящие в русле количественного и качественного роста межэтнических контактов, повышают риск разрушения национального самосознания подрастающих поколений.

Вместе с тем реалией поликультурного общества является межэтническая напряженность, которая характеризуется специалистами как особое психическое состояние этнических общностей, возникающее в процессе отражения групповым общественным сознанием совокупности неблагоприятных внешних условий, ущемляющих интересы этносов, дестабилизирующих их состояние и затрудняющих их развитие [3, с. 256-259]. Однако следует подчеркнуть, что в общественном сознании этноса могут найти свое отражение мифические представления об его должном и реальном положении в социальной иерархии, которое непосредственно оказывает влияние на развитие патриотических чувств. Так, законные требования к представителям этноса соблюдать принятые в «принимающем» его сообществе нормы морали и права в ряде случаев вызывают негативные реакции индивидов на том основании, что противоречат этническим обычаям и традициям, а также ущемляют их патриотические чувства. В контексте вышеизложенного следует отметить, что межэтническая напряженность, стимулирующая развитие националистических идей, в определенных случаях может порождаться и порождается теми противоречиями, которые имеют своим источником неоднозначные представления этнических общностей о социальных нормах и своем

социальном положении. Данное противоречие наиболее рельефно проявило себя при попытке правительства г. Москвы ввести формально зафиксированные рекомендации поведения для гостей столицы. Вместе с тем не каждый индивид в силу своих этнических традиций и уровня воспитанности готов к согласованию социальных норм общежития, что, в свою очередь, детерминирует значимость корректировки представлений подрастающих поколений об этнокультурном взаимодействии общностей педагогическими средствами в рамках патриотического воспитания.

Этнический ренессанс, характерный для современной России, сопряжен с возрождением религиозных институтов, которые в сочетании с историческим контекстом и другими социокультурными факторами во многом определяют национальный характер народа, его видение устройства мира, а также его патриотические чувства. Религиозное многообразие современной России имеет ряд значимых социокультурных последствий. Во-первых, обращение людей к религии расширяет потенциал для личностного духовного развития. Причем важно подчеркнуть, что традиционные религиозные учения призывают к терпимости в отношениях как с представителями своей религиозной общины, так и иных религиозных объединений (религиозный патриотизм). Во-вторых, усиливается влияние религиозных групп исповедующих радикальные учения, призывающих к насильственным действиям по отношению к отдельным индивидам и группам, не разделяющим их взгляды (религиозный национализм). Выделенные нами взаимоисключающие тенденции являются неотъемлемыми не только для современной России, но и цивилизации в целом.

На основании вышеизложенного можно сделать ряд выводов об актуализации патриотического воспитания в условиях поликультурного общества современной России.

Во-первых, ускоряются процессы интеграции и дифференциации в межэтнических отношениях, которые принимают все новые формы, а подрастающие поколения не готовы к конструктивной жизнедеятельности в данных условиях, сохраняя свою этническую идентичность и патриотические идеалы как важнейшее условие развития государственности.

Во-вторых, процессы дифференциации начинают преобладать, что влечет за собой серьезные социальные риски, связанные с усилением националистических настроений. Следовательно, возникает настоятельная необходимость их профилактики среди молодежи посредством патриотического воспитания.

В-третьих, интенсивное взаимодействие этносов ведет к изменению их привычной жизнедеятельности, что должно находить свое отражение в процессах воспитания и обучения подрастающих

поколений, прежде всего в средствах целенаправленно организованного и гибкого процесса патриотического воспитания, которое обладает значительным педагогическим потенциалом не только для сохранения национальной культуры, но и для формирования открытости к инокультурным ценностям.

Проведенный анализ некоторых характеристик поликультурной среды современной России в контексте актуализации патриотического воспитания не может претендовать на полноту, однако позволяет утверждать, что обществу необходимо привлечение всех имеющихся ресурсов для минимизации социальных рисков посредством решения задачи воспитания патриотов.

Список литературы

1. Педагогика: учебник / Л.П.Крившенко, М.Е.Вайндорф-Сысоева и др.; Под ред. Л.П. Крившенко. М.: ТК Велби: Проспект, 2004. 432 с.
2. Садохин А.П. Этнология: учеб. пособие. 3-е изд. перераб. и доп. М.: Альфа-М: ИНФРА-М, 2004. 352 с.
3. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М.: ИП РАН: Академический проспект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 320 с.
4. Этническая психология: хрестоматия. СПб.: Речь, 2003. 320 с.

MULTICULTURAL TRENDS IN SOCIETY AS A FACTOR ACTUALIZATION OF PATRIOTIC EDUCATION

A.G. Chernyak

MSK University, Institute of Psychology

The article is devoted to the realities of a multicultural environment, update the patriotic education of the younger generation.

Keywords: *multi-cultural environment, integration, differentiation, national identity, patriotic education, pedagogical risks.*

Об авторах:

ЧЕРНЯК Анатолий Григорьевич – преподаватель Института психологии, МСК «Универстет» (г. Москва, ул. Сретенка, д. 30).

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2013. Выпуск 1. С. 118-122

УДК 316.77 : 355.231.1

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ГОТОВНОСТИ ВОСПИТАННИКОВ СУВОРОВСКИХ ВОЕННЫХ УЧИЛИЩ К ИНТЕГРАЦИИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО

А.Ю. Зубков

Тверское суворовское военное училище Министерства обороны РФ

Статья посвящена осмыслению феномена педагогического обеспечения в контексте формирования готовности воспитанников суворовских военных училищ к интеграции в поликультурное пространство.
Ключевые слова: *готовность, обеспечение, педагогическое обеспечение, поликультурное пространство, интеграция.*

В современных условиях объективного развития межэтнического взаимодействия народов и ускорения эволюции поликультурной среды перед педагогической наукой и практикой встает задача педагогического обеспечения формирования и развития готовности подрастающих поколений к конструктивному включению индивидов в социальные отношения с субъектами, являющимися носителями различных этнических культур.

Решая задачи формирования готовности воспитанников суворовских военных училищ к интеграции в поликультурное пространство, считаем необходимым уточнить содержание понятия «педагогическое обеспечение» в контексте исследуемой проблемы.

Рассматривать данное понятие, по нашему мнению, необходимо с осмысления трактовок термина «обеспечение». В Словаре русского языка С.И. Ожегова предлагаются такие определения, как: «1) снабдить чем-нибудь в нужном количестве; 2) предоставить достаточные материальные средства к жизни; 3) сделать вполне возможным, действительным, реально выполнимым; 4) оградить, охранить» [3, с. 427].

Согласно трактовке, предложенной в Толковом словаре живого великорусского языка В.И. Даля, «обеспечивать – устранить попечение, заботу, опасение, дав что-либо верное; снабжать всем нужным, оградить от убытков, недостатка, нужды, от грозящей опасности» [2]. Таким образом, содержание понятия «обеспечение» традиционно трактуется как реально выполняемое снабжение некоторых субъектов действительно нужными средствами, которые позволяют устранить имеющиеся недостатки или нужды, а также предоставлять что-либо необходимое в целях безопасности. Следовательно, в контексте рассматриваемой проблемы педагогическое обеспечение следует

рассматривать как оснащение субъектов интеграционного процесса в рамках поликультурного пространства необходимым инструментарием этического, технологического характера, а также некоторой системой социальных компетенций, которые позволят ему конструктивно взаимодействовать в условиях поликультурной среды, развивая себя и компоненты поликультурной системы.

Важно отметить, что рассматриваемое понятие «обеспечение» в исследованиях употребляется в различных контекстах. В сферах права и социальной работы широко используется термин «социальное обеспечение», который авторы трактуют как «один из способов распределения части валового внутреннего продукта путем предоставления гражданам материальных благ в целях выравнивания их личных доходов в случаях наступления социальных рисков за счет средств целевых финансовых источников в объеме и на условиях, строго нормируемых обществом, государством, для поддержания их полноценного социального статуса» [1, с. 70]. Интерпретация понятия «обеспечение» в контексте социальной работы дополняется смыслом помощи индивиду в достижении и поддержании определенного социального статуса. Важно отметить, что в процессе интеграции воспитанника суворовского военного училища в поликультурную реальность встает проблема сохранения и развития этнического статуса участников образовательного процесса. Следовательно, одним из направлений деятельности по педагогическому обеспечению формирования готовности суворовца к интеграции в поликультурную среду должно стать создание педагогических условий для осмысления индивидом своего этнического статуса, а также его гарантированного сохранения.

Понятие «обеспечение» рассматривается авторами и в контексте страхования от нежелательных явлений в их жизнедеятельности. Для этого используются такие понятия, как «ассекурация» и «ассюранс», которые характеризуют обеспечение, как явление призванное, компенсировать наступление возможных рисков при осуществлении некоторой деятельности [4, с. 177]. Данное понимание обеспечения приобретает особое звучание в контексте образовательной практики, прежде всего в контексте избегания и профилактики социально-педагогических рисков образовательной деятельности, которые в сфере межэтнических отношений могут привести к усилению националистических настроений, ксенофобии, расизма и религиозной нетерпимости.

Таким образом, анализ содержания понятия «обеспечение» в различных контекстах позволяет сделать вывод о том, что феномен педагогического обеспечения следует рассматривать в следующих аспектах:

- оснащение субъекта образовательного процесса необходимым инструментарием, системой социальных компетенций, которые позволят ему успешно осуществлять свою образовательную деятельность;

- создание условий индивиду для сохранения или необходимого изменения своего положения (статуса) при сохранении гармоничного внутреннего мироустройства;

- поддержка субъекта образовательного процесса необходимыми ресурсами в ситуации актуальных личностных затруднений;

- организация системы отношений между субъектами учебно-воспитательного процесса с целью повышения эффективности их деятельности;

- поддержка жизнедеятельности индивида в рамках образовательного процесса на определенном уроне качества, а также компенсация социальных рисков, возникающих в контексте образовательного и социокультурных процессов.

Вместе с тем следует отметить, что выявление педагогического контекста понятия «обеспечение» необходимо осуществлять, опираясь на представления о сущности и специфике педагогической деятельности. В настоящее время, не вызывает сомнения тот факт, что конечной целью педагогической деятельности является формирование и развитие личности ребенка через организацию его конкретной общественно-исторической действительности. Однако в качестве трудноразрешимой проблемы следует назвать определение показателей, на основании которых можно утверждать, что развитие личности ребенка имеет положительную, прогрессивную направленность, а не является регрессивным. Важно подчеркнуть, что именно в контексте прогрессивной направленности развития личности ребенка раскрывается сущность педагогической деятельности. Мы исходим из того факта, что если происходит личностное разрушение индивида в результате некоторого воздействия со стороны воспитателей, то их деятельность следует квалифицировать как антипедагогическую.

В контексте формирования готовности индивида к интеграции в поликультурное пространство педагогическая деятельность предполагает создание условий для прогрессивного развития личности ребенка посредством включения учащегося в различные виды учебно-воспитательной деятельности, наполненные этнокультурным содержанием.

В контексте приведенного анализа феномена обеспечения, а также смыслов педагогической деятельности в формирования готовности индивидов к интеграции в поликультурное пространство можно сделать ряд выводов. *Во-первых*, педагогическое обеспечение – это процесс, в ходе которого создаются организационно-содержательные условия,

позволяющие субъектам образовательного процесса развивать определенные способности к реализации своих функций на определенном значимом качественном уровне. *Во-вторых*, в рамках педагогического обеспечения создаются необходимые условия для участников учебно-воспитательного процесса, которые в полной мере позволят им конструктивно реализовать свой личностный потенциал.

Следовательно, педагогическое обеспечение готовности выпускников суворовских военных училищ к интеграции в поликультурное пространство является многоаспектным феноменом и предполагает:

- оснащение воспитанников системой социальных компетенций, которые позволят им успешно включиться в социальные отношения, характеризующиеся этнокультурным многообразием;
- создание условий индивиду для формирования и развития этнической идентичности;
- поддержку индивида необходимыми ресурсами в ситуации актуальных личностных затруднений при выстраивании отношений в поликультурной среде; помощь в организации системы отношений воспитанника в контексте поликультурной среды;
- поддержку жизнедеятельности индивида на определенном уровне качества, а также компенсацию социальных рисков, связанных с его интеграцией в поликультурное пространство.

Педагогический аспект обеспечения готовности воспитанников к интеграции в поликультурную среду предполагает, что взаимодействие субъектов образовательного процесса осуществляется на принципах субъектно-субъектного подхода, а ведущей ценностью образовательного процесса является развивающаяся посредством самореализации личность.

Отсутствие педагогического обеспечения готовности воспитанников суворовских военных училищ увеличивает опасность социальных рисков, которые проявляют себя в развитии ксенофобии, национализма, расизма и других негативных социальных явлений.

При организации педагогического обеспечения готовности воспитанников суворовских военных училищ к интеграции в поликультурное общество следует исходить из того факта, что индивид должен быть открыт к определенным личностным изменениям и оснащен инструментарием осмысления себя как носителя этнической культуры, а также как человека, развивающегося в поликультурном пространстве.

Список литературы

1. Галаганов В.П. Право социального обеспечения. М.: Академия, 2004. 416 с.
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. М.: Эксмо, 2010. 928 с.
3. Ожегов С.И. Словарь русского языка . М.: Оникс, 2008. 1200 с.
4. Райзберг Б.А., Лозовский Л.Ш., Стародубцева Е.Б. Современный экономический словарь. 2-е изд., испр. М.: ИНФРА-М, 1999. 479 с.

PEDAGOGIC PREPAREDNESS PUPILS OF THE SUVOROV MILITARY SCHOOL FOR INTEGRATION INTO A MULTICULTURAL SOCIETY

A.Y. Zubkov

Tver Suvorov Military School of the Ministry of Defense of the Russian Federation

The article is devoted to understanding the phenomenon of pedagogical support in the context of the formation of readiness of students of Suvorov military schools for integration in multicultural space.

***Keywords**: readiness, maintenance, teacher support, multicultural space, integration.*

Об авторах:

ЗУБКОВ Александр Юрьевич - директор ФГКОУ «Тверское суворовское военное училище Министерства обороны РФ» (Тверь, ул. Софьи Перовской д 2), e-mail: tvsvu@mail.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2013. Выпуск 1. С. 123-132

УДК 37.013.8 : 801.73 : 168

РАСПРЕДМЕЧИВАНИЕ СУБЪЕКТИВНО-ЦЕННОСТНЫХ РЕАЛЬНОСТЕЙ КАК УСЛОВИЕ И КОМПОНЕНТА АРТ-ПЕДАГОГИКИ

А.А. Богатырёв, О.П. Богатырёва

Тверской государственный университет, г. Тверь

Распредмечивание рассматривается как восстановление на основе рефлексии, в том числе как «*восстановление к переживанию»* опредмеченных в литературных текстах смыслов культуры в соответствии с традицией Тверской герменевтической школы Г.И. Богина и программой педагогических новаций, связанных с решением актуальных задач арт-педагогики как перспективного направления подготовки юных читателей к жизни. Существенная регулятивная роль в педагогическом процессе отводится обучению трендам филологической рефлексии (фасцинативной, культуроведческой, стилеметрической, поэтологической) как условию осуществления педагогической миссии означенного направления.

Ключевые слова: *арт-педагогика, опредмечивание, распредмечивание, переопредмечивание, рефлексия.*

Распредмечивание субъективно-ценностных реальностей, или *смыслов-переживаний,* в составе стихии художественного текстообразования рассматривается как ключевая интерпретационная практика, группа практик, а также как локус и как *аспект внутри аспекта* дискурса современной арт-педагогики. В статье приводится исчисление и аналитический обзор ряда частных трендов интерпретационной практики распредмечивания в рамках одного из возможных *вариантов* трактовки арт-педагогического направления как сферы, проекта и акта педагогического действования в настоящем и ближайшем будущем времени. Инновационная составляющая арт-педагогического проекта в целом и в *филологической* области в частности трактуется как имеющая своими источниками, во-первых, большую мировую, европейскую и отечественную эстетическую традицию, включая достижения Тверской герменевтической школы Г.И. Богина [1; 2-5; 6.]; во-вторых, поворот стрелы времени[1] на циферблате типологии художественно-критической и педагогической

[1] Вероятнее всего, поворот стрелки случился, когда педагогическая идея делать гвозди (В. Маяковский) из детей уже потеряла часть своей привлекательности, а задача воспитания полноценного человека обрела определенное общественное признание.

рефлексии как компонент разработки психолого-педагогических - социально-психологических программ.

Термин *педагогика* понимается здесь во всей широте контекстов своих смыслов, значений и содержаний (в синхронии и диахронии), в то время как понятие *арт-педагогики* трактуется в достаточно суженном[2] ракурсе рассмотрения – как педагогика воспитания чувств и должного уровня сознания личности средствами т.н. эстетической коммуникации. Речь идет об эстетической коммуникации как «так называемой», которая одновременно несет в себе послание, отношение или вступает в ряд отношений к ***этическому,*** таких, как «глубоко пересозданная» форма этического послания, как имагинативная (термин Я.Э. Голосовкера [8]), как форма стимулирования этической рефлексии, как делегированная читателю рефлексия над множеством представленных в тексте альтернативных этических программ [9], как источник социальной адаптации и источник развития саморегуляции личности [7, с. 19], как некоторая изысканная оболочка этоса и пафоса, олицетворяющих стихии эмоциональной саморегуляции личности, как условия проживания эмоциональных контекстов и как условия неземного возвышения над эмоциями и страстями etc. Собственно эстетическое в европейской культуре изначально мыслится (a) как частная грань, (b) как воплощение и (c) как инобытие этического. Поиск некоторого единственно верного акцента в данном перечне, как и поиск последнего, решающего авторитета в отношении связи понятий этического и эстетического, будь то Ф. Шеллинг, Г.Г. Гегель, Платон или Аристотель [1], представляется здесь избыточным, коль скоро эстетическое этимологически [10, с.34] апеллирует к очевидному, ощущаемому, а не к «вычитанному». Вместе с тем невозможно отрицать, что очевидности усматриваемых смыслов, проявляющиеся в процессе чтения с пониманием, относятся к *добытым* на основе рефлексий над содержательной формой художественного сообщения посланиям.

Рефлексия

Разработка такого направления, как арт-педагогика, представляется известного рода общественной (причем фактической, а не декларативной) реабилитацией **рефлексии** как источника смыслообразования (критики смыслов сообщения как художественной критики). В наиболее общем приближении *рефлексия* есть бытующая в сознании индивида связка между образом осваиваемой ситуации и накопленным опытом (такого рода определение рефлексии мы можем найти в работах Г. И. Богина, напр. [4, с. 17]), в том числе опытом чтения текстов и переживания смыслов. Многообразие разновидностей

[2] см. более емкое определение арт-педагогики в монографии В.П. Анисимова [7, с.10-20].

рефлексии над художественным текстом выступает одним из источников столкновения различных рефлексий. Например, рефлексии обобщающей (рефлексией мирового нравственного закона) и рефлексией индивидуализирующей (как средства и цели понимания).

Арт-педагогическая интерпретация как возможное средство профилактики алекситимии

Потребностный край арт-педагогических практик во многом связан с развитием *схем индивидуации* en gross, в стилеметрическом ракурсе – ориентации в системе типов, стилей и жанров текстов культуры, в социально-коммуникативном ракурсе – индивидуализации человеческих характеров, переживаний, эмоций и чувств, в постижении единичного и неповторимого в просвете бытия. Следует отметить, что искусство относится к источниками средств выражения и коммуникации, которые порождают средства, *уже* содержащие в себе определенные цели (т.е. возбуждать в сердцах и умах людей высокие устремления, вызывать эмоции, воспитывать определенное отношение, транслировать великие идеи или формировать понятия). Содержательно связанный с задачей индивидуации т.н. *эмансипированный (индивидоцентричный, человекоцентричный, антропоцентричный) характер искусства как социокультурного феномена* многократно отмечается в трудах классических и современных исследователей [1; 11, с. 6 etc.; 12, с. 145]. Здесь в практике художественной коммуникации намечаются путь и средство *изживания* ***алекситимии*** (Sifneos 1968) как неготовности / неподготовленности индивида к концептуализации собственных переживаний, как состояния вялости / неразвитости душевных переживаний, способного в социальной сфере также выступать источником трудностей в общении, в частности, в области формирования представлений о других людях, об их отношениях, а также в сфере поиска общего языка с ними. *Алекситимия* (буквально – неготовность подобрать слова для своих страстей) есть оборотная сторона эстетической невосприимчивости / анестезии / ан-эстесии [10, с. 80]. Которая определяется в общем случае как ослабление или утрата чувствительности к боли, к раздражителям. Она же ведет при определенных педагогических условиях к тому роду бесчувственности, которая сказывается в несформированности у индивида собственно человеческих чувств (например, любви, сострадания и т.д.). «О, я хочу … Безличное — вочеловечить!» – восклицает лирический герой стихотворения Александра Блока (5 февраля 1914). Искусство (немыслимое в большой европейской традиции без мимесиса, мениппеи, катарсиса), начиная с театра и предшествующих форм, может быть помыслено как органон формирования и саморегуляции общественного сознания в виде

пробуждаемой рефлексии, чувств и эмоционально-насыщенных переживаний.

Сенситивность / восприимчивость к смыслам

Так случилось в европейской культуре, что понятие чувствительности / восприимчивости / сенситивности этимологически производно одновременно от чувства и смысла и при этом (в конечном итоге всякого эстетического анализа) обозначает чувствительность к смыслам культуры, в том числе к инокультурным смыслам. Здесь речь также может идти о *ступени роста* от cultural awareness (англ. сформированных представлений об иной культуре) к cultural sensitivity (англ. непосредственной чувствительности к культурному контексту рефлектируемой ситуации и к соположенным смыслам культуры).

Типология смыслов текста позволяет утверждать о *смыслах-переживаниях* как об особой группе смыслов в стихии смыслообразования, соотносимых, с одной стороны, со смыслами-ценностями [см. 13, с. 21], эмоционально-смысловыми доминантами [6] и с феноменологией человеческих эмоций и чувств [14, с. 157-160].

Одним из существенных аспектов в трудах Г.И. Богина является ***критика агерменевтизма*** как своего рода *эстетического дальтонизма* в области усмотрения смыслов [см. 5, с. 94-103]. Частным приемом означенного рода критики выступает перевод выражения на иностранный язык. Не переживаемая и не опознаваемая / не осознаваемая воспитанным на уроках литературы учителем-«алекситимиком» мезантропичность образа Раневской из «Вишневого сада» А.П. Чехова в полной мере выявляется в переводе ее фразы «Не плачь, мужичок!» как ‘Don’t cry, my little muzhik!’.

Распредмечивание

Понятие распредмечивания прочно ассоциируется с немецкой классической философией, с Г. Гегелем, с излюбленным философом немецких романтиков Фихте, его соревнователями. Переход энергии духа из опредмеченного в культурном объекте, артефакте следа в смыслополагание, деятельность, мыследеятельность, жизнедеятельность, свершение составляет его суть. Само «идеалистическое» понятие деятельности до поворота стрелы понималось в отечественной методологии литературного анализа в школе несколько плоско – как аналог производственного процесса, но не совсем так, как ‘die Tätigkeit des Geistes’ – букв. Деятельность Духа (Гумбольдт). Вычитание «духа» и «души» из содержания понятия деятельности результировало в выпадение многих пластов жизнедеятельности и связанных с ними интенциональных установок за рамки «серьезных» научных разысканий. Влюбленность, меланхолия, мечтательность, мнительность, стеснительность, неуверенность, скепсис, отрешенность, recueilement (целостная рефлексия образа

своего «я», [15]), даже элементарный *человеческий интерес* маргинализуются в подходе к человеку и деятельности с точки зрения сугубо индустриальных отношений. Между тем и в марксизме философская трактовка категорий опредмечивания и распредмечивания человеческого субъекта включает «его приобщение к другим субъектам, включение в межчеловеческие отношения, в историческую связь с обществом» [16].

В попытках идти за смыслами текста мы находим оправдание такого введенного Г.И. Богиным понятия, как *«метасмысл»* (понятие [4], способное означать как категоризуемый смысл ряда смыслов, так и смысл, порождающий смыслы). Процессуальное рефлектирование переданного М.А. Булгаковым изнаночного образа «белого» плаща «с кровавым подбоем» [17] позволяет углубиться в переживание некоторым изображаемым человеком экзистенциальных проблем.

Опора на традицию Тверской герменевтической школы позволяет разрабатывать педагогические программы повышения чувствительности к художественному слову, в частности отношения к таким единицам, как содержательная форма текста en gross [2-5; 18; 19; 14], ритмическая структура текстопостроения, партитурность текстопостроения [21], игра на многозначности [13; 14], игра на импликационности / экспликационности [19; 21; 22], игра на определенности / неопределенности авторского повествования, ирония, пуант и т.д. [21]. Распредмечивание позволяет слышать нефальшиво музыку текста и музыку эпохи [20].

Фасцинация

Фасцинация в сфере организации художественного сообщения, о которой в свое время писали В.А. Шрейдер, А.А. Брудный и с ними академик А.Н. Колмогоров, Ю.А. Филипьев [23], оказалась чем-то лишним в литературной критике совпадающего с последними декадами ушедшего 20XX в/ периода политизированных интерпретаций и пере-интерпретаций литературной классики[3] и полу-классики. Между тем усмотрение хотя бы некоторых частных источников фасцинации делает чтение опережающим, глубоким по перспективе, по-настоящему насыщенным и интересным, социальным. В виртуозных интерпретациях Г.И. Богина созданный Б. Гребенщиковым образ «проворливого, как коростель» старика Козлодоева декодируется / этимологизуется как «вороватый», «увертливый», при этом «говорливый», отличающийся соответствующей сноровкой и этосом.

[3] Литературоведам, решающим, на чьей стороне симпатии автора «Тихого Дона» (белых или красных), видимо, не приходит в голову допущение о том, что в каталоге человеческих чувств существует такое, как сострадание к человеку.

Индивидуация выразительных средств текста идет рука об руку с индивидуацией смыслов текста. Они связаны принципом экономии, породившим т.н. технику герменевтического круга. Фасцинация стимулирует проспективную рефлексию в текстах с ретардацией. Классический текст Н. Готорна начинается следующим образом: 'Young Goodman Brown came forth at sunset, into the street of Salem village, but put his head back, after crossing the threshold, to exchange a parting kiss with his young wife'. Перевыраженность концепта *«граница»* света и тьмы, дня и ночи, дома и пустыни, невинности и греха в зачине новеллы задает метасмыслы, ключевые для понимания целого текста [24; 25]. При этом усмотрение смысла-переживания «тревожность» выступает *ключом к усмотрению* смыслов и идей текста.

Культуроведческая рефлексия над художественным текстом

Как известно, в «Вие» Н.В. Гоголя поле развертываемой в пространстве восприятия пугающей реальности определяется символикой, присущей православной конвенции (подпавший под запрет при Никоне конусоидный характер архитектурного облика храма): Церковь деревянная, почерневшая, убранная зеленым мхом, с тремя конусообразными куполами, уныло стояла почти на краю села. Заметно было, что в ней давно уже не отправлялось никакого служения [26,с 367]. Заметим сразу, что уныние не относится к христианским добродетелям, а напротив, рассматривается как грех.

Стилеметрический подход

Стилеметрический подход позволяет декодировать монады человеческих характеров и судеб по фрагменту повествования даже тогда, когда частичные прямые указания на количество, возраст, пол, социальное положение участников молчаливой беседы вынесены за рамки художественного изображения. Стилеметрическая рефлексия позволяет по части изображения достаточно корректно восстановить основные контуры большого эпического полотна. На основе малой части восстанавливается величественное целое исполненного драматизма повествования. «Голоса» персонажей в широком Бахтинском понимании они представляют жизненный опыт людей самого различного происхождения и образа жизни. (См. анализ фрагмента 'The Supper-Table' романа американского писателя Натаниеля Готорна (1804-1864) 'The Blithedale Romance' (1852) [21]).

Подход к Тексту в широком семиотическом приближении и некоторые ближайшие горизонты арт-педагогического распредмечивания и интерпретации художественного текста

Поскольку *текст как явление культуры* есть понятие семиотическое / семиологическое (семиотика же нередко понимается как распространение лингвистических и филологических понятий в сродственные сферы [27], многие интерпретационные практики,

исследованные и описанные в филологии, оказываются действенными во всей широте видов и жанров искусства. При этом важно помнить о полиперспективности понимания текста в аудитории учащихся / воспитуемых [28]. Следующие за распредмечиванием взрослого ближайшие педагогические задачи могут быть обозначены как актуализация понимания в аудитории воспитуемых / учащихся и переопредмечивание. В частности, образец актуализации метасмысла – полистилистика «эстетического» послания духа музыки – как целого рассмотрен в работе, в которой анализируется проведенный в детской музыкальной школе концерт «Вася и волшебный таракан» [29, с. 158].

Распредмечивание, состоявшееся в поле действования с текстом одного, даже очень талантливого человека – еще не совсем арт-педагогика. Следующий шаг – коммуникация освоенной содержательности, *актуализация* смысла через актуализацию *содержательной формы* художественного сообщения, направленная на обеспечение проживание контекстов смыслообразования более широкой аудиторией реципиентов. Актуализация смыслов-переживаний может сопровождаться работой с эмоционально-смысловой доминантой[4] реципиента и продуцента текста [см, 6, разд 2.4][5], решением задач педагогической герменевтики и арт-терапевтических задач.

В качестве следующего шага арт-педагогического процесса мыслится ***переопредмечивание***. Кратко переопредмечивание может быть определено как перекодирование / интерпретация / перевод послания путем и средствами целостного преобразования, предполагающего замену ансамбля знаковых средств / выразительных средств текста, а также (чаще всего) и структуры отношений между ними при сохранении исходного букета / мозаики смыслов. Как нам представляется о *рефлексии переопредмечивания* на материале изобразительного искусства[6] идет речь в статье И.Ф. Лельчицкой, когда, например, педагогом выделяются и отмечаются средства передачи / *пере-выражения* юными художниками житийных значащих переживаний тревоги, драматизма событий, контрапункта характеров и т.д., в частности, такие, как колористическое и графическое решение в

[4] Понимаемая как «система когнитивных и эмотивных эталонов, характерных для определенного типа личности и служащих психической основой метафоризации и вербализации картины мира и тексте».

[5] Опыт практической работы в области текстового анализа подсказывает нам также необходимость учета эмоционально-смысловых субдоминант текста как существенных источников нюансировки аспектов текстовой содержательности.

[6] «Мы не утверждаем здесь о детском искусстве, поскольку полагаем, что всё настоящее искусство – всечеловеческое, или одновременно и детское и взрослое» [30].

живописном тексте в их соотнесенности со смыслами и событийными эпизодами биографии патриарха Иова [31:с.186].

Список литературы

1. Аристотель. Этика. Политика. Риторика. Поэтика. Категории. Минск: Литература, 1998. 1392 с.
2. Богин Г.И. Современная лингводидактика. Калинин: КГУ, 1980. 61 с.
3. Богин Г.И. Филологическая герменевтика. Тверь: ТвГУ, 1982. 87 с.
4. Богин Г.И. Схемы действий читателя при понимании текста. Калинин, 1989. 70 с.
5. Богин Г.И. Субстанциальная сторона понимания текста . Тверь: ТвГУ, 1993. 137 с.
6. Белянин В.П. Основы психолингвистической диагностики. (Модели мира в литературе). М.: Тривола, 2000. 248 с.
7. Анисимов В.П. Арт-педагогика нравственности: Монография. Тверь: ТвГУ, 2010. 320 с.
8. Голосовкер Я.Э. Избранное: Логика мифа: Сб. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, Университетская книга. СПб, 2010. 494 с.
9. Богатырёв А.А. Баланс познавательного, эстетического и воспитательного в литературном тексте для детей (на материале рассказа Н.С. Лескова «Привидение в инженерном замке») // Детская литература и воспитание: сб. тр. Междунар. науч конф. «Детская литература и воспитание», Тверь, 11-13 мая 2006 г. Тверь: ТвГУ, 2006. С. 8-13.
10. Вейсман А.Д. Греческо-русский словарь. СПб.: Вейсман, 1899; М.: Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина, 1991. 1370с.
11. Левшун Л.В. История восточнославянского книжного слова XI-XVII вв. Минск: Экономпресс, 2001. 352 с.
12. Боярских Н.Е. Кому нужен (этот ваш) фольклор? // Педагогика XXI века: материалы Всероссийской научно-практической конференции, 21-22 ноября 2012 г. Тверь: ТвГУ, 2012. С. 145-147.
13. Богатырёв А.А. Элементы неявного смыслообразования в художественном тексте. Тверь: ТвГУ, 1998. 101с.
14. Богатырёв А.А. Схемы и форматы индивидуации интенционального начала беллетристического текста. монография. Тверь: ТвГУ, 2001. 197с.
15. Марсель Г. Трагическая мудрость философии: Избранные работы. М.: Изд-во гуманитарной литературы, 1995. 216 с.
16. Опредмечивание и распредмечивание // Философский энциклопедический словарь. М.: Сов. энциклопедия, 1983. С. 461.
17. Заботина Т.Е. Понимание художественного текста. Калинин, 1990. 32 с.

18. Галеева Н.Л. Понимание текста как компонент деятельности переводчика художественной литературы: дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 1991. 189с.
19. Оборина М.В. Понятия «импликационная и экспликационная тенденции текстопостроения» как средство интерпретации текста: автореф. дис. … канд. филол. наук. М., 1993. 16 с.
20. Пихновский П.В. Лингвофилософские основания риторики и герменевтики: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 Тверь, 2004. – 136 с.
21. Богатырёва О.П., Богатырёв А.А. Стилистический анализ и интерпретация текстовой дроби на занятии по иностранному языку (на материале английского языка) // Мир лингвистики и коммуникации: электронный науч. журн.. 2006. Т. 1, № 3. С. 45-54.
22. Богатырёв А.А., Полежаева А.В. Пугнативы в беллетристическом тексте // Вестн. ТвГУ. Сер. «Филология». 2012. № 1. С. 115-120.
23. Филипьев Ю.А. Сигналы эстетической информации. М.: Наука, 1971. 111 с.
24. Богатырёв А.А. Текстовые средства передачи значащего переживания тревожности (на материале зачина новеллы Н. Готорна) // Вестник ТвГУ. Сер. «Филология». 2007. № 10. С. 103-107.
25. Богатырёв А.А. Стилистическая схема интендирования тревожной тональности в беллетристическом тексте // Стил. – Бањалука – Београд, 2009. – С. 115-127. <http://www.rastko.rs/filologija/stil/2009/16Bogatirjev.pdf>(1-xii 2012).
26. Гоголь Н.В. Вечера на хуторе близ Диканьки. Миргород. СПб.: Азбука; Терра, 1996. 431с.
27. Горный Евг. Что такое семиотика? : // Радуга. 1996. С. 168-175.
28. Богатырёв А.А. Педагогический текст как пространство осевого прочтения // Матер. Конф. «Понимание в коммуникации – 5». М.: ГОУ ВПО МГПУ, ИИЯ, ИГИ, ИЯ РАН, 2011 С. 44-46. Электронная версия: Режим доступа: <http://rykov-conf.narod.ru/poniml.html>. (2011).
29. Якубовский Дм. Роль интерактивного концерта в современной педагогике // Педагогика XXI века: материалы Всероссийской научно-практической конференции, 21-22 ноября 2012 г. Тверь: ТвГУ, 2012. С. 157-160.
30. Толстой Л.Н. Что такое искусство? // Л.Н. Толстой о литературе. М.: Худож.лит., 1955. С.318-484.
31. Лельчицкая И.Ф. Религия и художественное воспитание: нравственный подвиг патриарха Иова // Педагогика XXI века: матер. Всерос. науч.-практ. конф, 21-22 ноября 2012 г. – Тверь: ТвГУ, 2012. С. 185-186.

DESOBJECTIVATION OF CULTURAL MEANINGS AND FORMS AS INSTANCE AND PART OF ART-PEDAGOGY

A.A. Bogatyrioff, O.P. Bogatyreva

Tver State University

Pedagogical innovation in Art-pedagogical programs elaboration implies defining certain trends in teaching predispositions in Class Room reading practices. These may be named as fascination-focused, culture-focused, style-focused textual meaning and total text intention individuation approaches. Such trends are traced as focus on interpersonal meaning sensitivity, on Erlebnis of emotive purport within frame of text meaning construction and reconstruction. Desobjectivation of literary text meaning is viewed as the crucial point of teaching technique concerning the alexithymia problem as well as issues of (inter)cultural awareness / sensitivity, self-regulation in social context.

***Keywords**: art-pedagogy, artistic text interpretation, desobjectivation of text meanings, reflectivity, hermeneutic sensitivity, regulative concept of Art.*

Об авторах:

БОГАТЫРЁВ Андрей Анатольевич – доктор филологических наук, зам. декана по научно-исследовательской работе педагогического факультета, профессор кафедры теологии ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: bogatyria@land.ru, bogatyria1967@gmail.com

БОГАТЫРЁВА Ольга Павловна - кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков естественных факультетов ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет»; e-mail: olgabogatyreva97@gmail.com

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2013. Выпуск 1. С. 133-142

ОБРАЗОВАНИЕ В МИРЕ

УДК 37(09)(73)»18/19»

ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В США В XVIII -- XIX ВЕКАХ

Е.В. Астапенко

Тверской государственный университет

Излагаются особенности развития системы школьного образования в США, подчеркивается неоднородный состав американского населения как в этническом, так и расовом отношении. Кроме того, непрекращающаяся миграция населения создаёт дополнительные проблемы для страны в целом, и для школьного образования детей мигрантов в частности. Описываются особенности функционирования первых школ, созданных на территории США иммигрантами с запада. Акцентируются заслуги первых президентов США перед образованием, их вклад в развитие и становление школьного образования. Упомянуты первые программы обучения,а также документы, на основании которых проводились первые реформы в образовании.Особую роль в становлении и развитии школьного образования в США привнёс Хорас Ману – первый руководитель комитета по делам образования в США, член сената от штата Массачусетс.

Ключевые слова: *школьное образование, иммигранты, этнос, мультинациональный состав учащихся, Декларация о независимости, Б. Франклин, Т. Джефферсон, Х. Манн, бюро народного образования, закон о всеобщем обязательном начальном образовании, Г. Барнард.*

Развитие школьного образования в США напрямую связано с зарождением американского государства. Для того чтобы разобраться, какие факторы повлияли на становление школьного образование, что послужило началом создания условий для появления и развития школьного образования в США, необходимо в первую очередь акцентировать внимание на том, что американский социум был и остаётся весьма неоднородным в этническом и расовом, а также в языковом отношении.

Этот факт очень важен для понимания и анализа проблем и особенностей всей системы американского образования. Американцы — это самоназвание большей части населения США, объединяемой, однако, в отличие от англичан и русских отнюдь не чувством этнической идентификации; при этом они знают об отсутствии у них общих генетических корней.

До европейской колонизации, т.е. до открытия Колумба, американский континент заселяли индейские племена (американды), говорившие более чем на 3000 языков. В Северной Америке (на территории нынешних США, Канады и частично Мексики) обитали индейцы, которые говорили более чем на 440 языках, а также носители нескольких эскимосско-алеутских языков [6]. Многие из североамериканских племён, создавая военные союзы, оказывали ожесточённое сопротивление европейским колонизаторам ещё до складывания США.

Ядро американского народа, по данным Большой советской энциклопедии [3], составили переселявшиеся в течение XVII—XVIII вв. на эту территорию, которая была тогда английской колонией, выходцы из Европы (прежде всего англичане, а также шотландцы, голландцы, немцы, ирландцы и др.). Около 1700 здесь насчитывалось до 250 тысяч англичан. В течение этих двух веков из Африки было ввезено много негров-рабов. В итоге ко времени провозглашения независимости Соединённых Штатов Америки в 1776 г. европейцы, индейцы и афроамериканцы к началу XIX в. образовали три основные расовые группы, изолированные друг от друга, и безраздельное господство принадлежало европейцам.

Культуры многочисленных туземных этносов в силу особых условий расовой и этнической дискриминации не могли образовать при складывании новой социальной общности фундамента американской культуры и оказались своеобразными экзотическими осколками в её структуре, хотя представители культурной антропологии в США уделяют ей сегодня немалое внимание в своих исследованиях. Не было ведущим началом и воздействие культуры афроамериканцев. В то же время постоянно менялась этническая структура народонаселения за счёт миграции больших групп европейцев.

В конце XIX в. сюда прибыло много новых не только англичан, но и немцев, ирландцев, среди иммигрантов появляются итальянцы, выходцы из Австро-Венгрии, России, других стран Южной и Восточной Европы. В XX в. население США пополняется иммигрантами из Канады, Мексики и других стран Латинской Америки, из стран Юго-Восточной Азии. В состав США была включена Аляска, где компактно проживают эскимосы, а недавно были включены Гавайи с преобладанием японцев и филиппинцев.

Происходило и происходит постепенное, очень медленное смешение разных этнических групп, принимавших в качестве обязательного средства общения (пусть ещё не в первом поколении) английский язык (в его американском варианте) и в той или иной степени включавшихся в процесс создания американской культуры.

Процесс интеграции замедляли проявления серьёзной экономической и бытовой дискриминации. И он далеко не завершён.

Изначальная этническая пестрота американцев не позволяет говорить о них как о едином этносе. К тому же примерно около одной пятой части населения США не называют английский родным языком. Во многих семьях надолго сохраняются родные языки и верность обычаям, унаследованным от предков. Наряду с тенденцией к этнической интеграции наблюдается и противоположная тенденция к обособлению некоторых этнических групп.

Многие представители этнологии, этнопсихологии, культурной антропологии не склонны также пользоваться термином *нация*. Иногда говорят вслед за Л.Н. Гумилёвым об американском суперэтносе, т. е. своеобразном надэтническом объединении в рамках одного государства. А Л.Н. Гумилёв, в свою очередь, давал такое определение суперэтноса: «Суперэтнос – этническая система, выделяющаяся внутри этноса своим стереотипом поведения и противопоставляющая себя окружению на основе взаимной комплиментарности составляющих её членов» [4]. Американская культура характеризуется как надэтническая. Английский язык де-факто является государственным и используется как обязательное средство общения во многих жизненных сферах. Государственность, общеобязательный язык и в последнее время высокий уровень материальных благ и технической цивилизации как раз и являются теми факторами, которые цементируют единство американского народа. Когда говорят об американской нации, то употребляют это слово скорее не в этническом, а в политическом смысле [2, с. 90–94] .

В беседе с корреспондентом АиФ [1, с. 4] известный социолог Эмиль Паин в ответ на вопрос «Почему же США удалось переварить всех иммигрантов в единую нацию?» сказал: «Это иллюзия. Американцы думали, что их “плавильный котел” все переплавит. Но оказалось, что они варили суп, а получился салат. Не работает “котел” и в Западной Европе. Арабы остаются арабами, турки – турками».

Но всякий социум, всякая большая, средняя или малая социальная группа, любой этнос или суперэтнос формируют свою культуру, в которой отражаются традиции и обычаи. Обучение в школах детей разных национальностей и культур представляло собой (и остаётся актуальным по сей день) очень сложный и трудоемкий процесс, требующий от учителей особых знаний, компетенций. Итак, одна из основных проблем, стоящих перед американским школьным учителем, – это мультинациональный состав учащихся школ.

Поскольку США – страна иммигрантов, переселенцы с других континентов привозили с собой не только материальные ценности, но и интеллектуальный багаж, традиции, обычаи своих стран, культурные

ценности. Естественно, что они пытались построить и организовать свою жизнь по образу и подобию той, какую вели прежде. Вполне естественно, что школы, которые создавались на территории современных штатов, были похожи по структуре на европейские. Время диктовало свои потребности. В школах пытались обучать детей, способных не только читать и писать.

К началу XVIII в штатах Пенсильвания и Нью-Джерси стали открываться школы, учебная программа которых приближалась к требованиям жизни. В этих школах четыре часа учебных занятий в день чередовались с четырьмя часами работы в мастерских. Среди учебных предметов можно было заметить и новые дисциплины – счетоводство, деловая документация, оформление торговых операций и некоторые другие. Школы практической ориентации стали приобретать все большую популярность, а грамматическая школа, целью которой была подготовка к поступлению в колледж, к сожалению, теряла свою актуальность.

По мере роста благосостояния отдельных слоев общества состоятельные люди увидели опасность в «необразованных голодранцах» и поэтому охотно выплачивали налоги на образование их детей в залог собственного спокойствия. Вместе с тем, получив несколько позднее право голоса, низшие слои населения сами стали требовать образования для своих детей, видя в нем возможность утвердиться в обществе [9].

Считается, что открытие первой латинской грамматической школы европейского типа в 1635 г. в Бостоне явилось началом отсчёта среднего образования в США. Инициатором её создания была церковная община в Бостоне. Идея организации таких школ быстро распространилась и в других городах страны. Настоящей гордостью поселенцев Новой Англии стал Гарвардский колледж, открытый в 1636 г. и получивший свое название в честь английского министра Дж. Гарварда, эмигрировавшего в Америку и завещавшего колледжу половину своего имущества и библиотеку. Программа обучения в нем в основном соответствовала европейскому образованию - изучались латинский и греческий языки, логика, философия, а также некоторые предметы естественно-научного цикла. Выпускники колледжа имели возможность продолжить обучение в европейских университетах. Позже сам Гарвардский колледж приобрел статус университета [9].

Одной из самых оригинальных и самобытных фигур раннего периода американского Просвещения был Бенджамин Франклин (1706-1790). Сын бостонского ремесленника, он в двенадцатилетнем возрасте начал трудовую жизнь. Проучившись всего два года в начальной школе, он всю жизнь упорно занимался самообразованием и стал крупным ученым в области естествознания, экономики, философии, литературы.

Его научная деятельность получила мировое признание - он был избран членом нескольких академий, в том числе и Российской академии наук. Б. Франклин многое делал для просвещения своих сограждан: выпускал газету, основывал образовательные учреждения, открывал библиотеки и т. д. «В 1727 г. в Филадельфии по его инициативе было организовано философское просветительское общество - «Клуб кожаных фартуков», которое строилось по образцу средневековой Флорентийской академии: его членом мог стать любой желающий – от подмастерья до государственного деятеля. На заседаниях общества обсуждались важнейшие проблемы морали, политики, экономики, образования» [10].

Следует отметить, что в начале XIX в. в США наблюдался рост числа академий по типу, учебных заведений, предложенных Б. Франклином ещё в 1749 г. Академия была лишь разновидностью всё той же средней школы. Новое название школы почти ничего в ней не меняло. Новые академии были построены для удовлетворения возрастающего спроса на всеобщее начальное образование. Академии были частными с индивидуальным обучением. Особенностями таких заведений были «отсутствие комфорта для осуществления нормального учебного процесса, схожесть учебных планов со средневековыми аналогами, неэффективные методы обучения, преподавание дисциплин неквалифицированными учителями, жесткая дисциплина и отсутствие взаимодействий между школами и общественностью» [8, с. 16].

Американский народ, провозгласив 4 июля 1776 г., Декларацию о независимости (The Declaration of Independence) и окончательно оформив принятием в 1787 г. Конституции Соединённых Штатов (The Constitution of the United States of America) свою государственность как федеральной республики, объединившей первоначально 13 штатов, вступил на путь строительства правового демократического общества. При этом основатели американского государства осознавали, какую роль играют школа и нравственное воспитание в становлении государства.

Так, Т. Джефферсон, составивший в 1778 г. план развития системы образования в США, твердо верил, что таким образом он поможет согражданам в осознании чувства высокой моральной ответственности, а также, и осуществлению порядка в государстве. «Детей можно научить добиваться величайшего счастья, показывая, что оно не зависит от условий жизни, в которых они случайно оказались, а всегда является результатом чистой совести, доброго здоровья, рода занятий и свободы во всех справедливых делах, – писал Т. Джефферсон. – Молодых людей будут направлять в университет… самое важное и самое разумное в этом законе то, что люди получают возможность стать надежными и главными блюстителями собственной

свободы… чтобы сделать народ также надежным, необходимо в какой-то степени усовершенствовать его дух» [5, с. 230–233].

План развития системы образования явился логическим продолжением его фундаментального исторического документа «Декларация независимости», где Джефферсон обосновал национальную идею американцев – быть свободными и развивать свои таланты, данные от Бога. На первой странице Конституции США сформулированы те цели-ценности, ради которых она создавалась и принималась: более совершенное Содружество, Справедливость, Общая безопасность, Всеобщее Благоденствие, Благословенная Свобода для себя и своих потомков.

В XIX в. в странах Западной Европы и США происходило становление национальных систем образования. В каждой их них можно отметить свои, специфические черты, которые в первую очередь зависят от уровня развития общественно-политических и экономических отношений. Этот процесс происходил в эпоху обострения общественных отношений – революции в Европе, Гражданская война в США. При этом наблюдался интенсивный промышленный рост и развитие педагогической науки. Требования того времени стимулировали учёных и педагогов разрабатывать новые системы образования.

В разных штатах североамериканского континента очень неравномерно появлялись законы, регламентирующие деятельность в сфере образования. Процесс разработки общенационального законодательства тормозился из-за того, что в первой половине столетия шло становление США как государства. Оно окончательно сформировалось лишь после войны Севера и Юга. «Только в 1867 г. возникло //Бюро народного образования//, однако школы подчинялись властям штата, которые определяли вопросы организации обучения, финансирования учебных заведений. В школах имелись органы самоуправления» [10].

Одним из наиболее видных деятелей народного образования этого периода являлся Хорас Манн (1796–1859). Будучи членом сената штата Массачусетс, он добился создания комитета по делам образования (1837) и был назначен его первым руководителем. Хорас Манн последовательно выступал за равноправие негров, основал первые педагогические учебные заведения, заложил основы государственной системы образования в штате. Он утверждал, что создание общественной школы послужит единению всей нации путем воспитания и обучения принципам христианства и республиканизма. В школе должны обучаться все дети независимо от расы, национальности, социального положения.

Свои педагогические идеи Манн пропагандировал в созданном им журнале. В 12 годовых докладах о состоянии народного образования в своем штате он изложил свои взгляды на актуальные педагогические проблемы, обязанности школьных комитетов, систему общеобразовательной школы, методы обучения, задачи и содержание воспитания, школьную дисциплину, подготовку учителей. Подвергая критике состояние американских школ, Манн пропагандировал идеи Генриха Песталоцци. Выдающийся русский педагог К.Д. Ушинский высоко оценил отчеты Манна и отмечал, что они «составляют целую педагогическую библиотеку, исполненную самых полезных практических замечаний» [11].

Подчеркивая отличие Америки от Европы, Манн писал, что для Америки образование народа играет особо важную роль, поскольку оно призвано стирать социальные различия. Массовая школа должна в этой связи сбалансировать социальную структуру, она может предотвратить социальную революцию и путем целенаправленного обучения подрастающего поколения показать, каким образом между членами общества, в котором они будут жить, можно будет распределить богатства и прибыли. Массовая школа – это оплот, защита Америки от каких бы то ни было потрясений.

Хорас Манн в течение двадцати лет успешно занимался вопросами школьного дела в штате Массачусетс. Финансирование ежегодно удваивалось, строились новые школы, зарплата учителей возросла на 62 %, а учительниц на 51 %. За этот период было открыто три училища для подготовки учителей. Постоянно совершенствовались методы обучения в свете современных педагогических теорий, публиковались новые учебники, появились школьные библиотеки. Количество массовых школ резко возросло. Значение и роль Манна в создании такой школы получило известность не только внутри штата Массачусетс, но также было признано и в национальном масштабе [11].

Благодаря настояниям Манна, в школах почти всех штатов обогатился учебный план элементарной школы за счет введения в него естествознания, географии, музыки, рисования, практических курсов, готовивших детей к жизни. Уделяя значительное внимание нравственному воспитанию, Манн выдвигал на первое место формирование у детей трудолюбия.

Доминантной предпосылкой возникновения педагогической теории и просветительской деятельности Хораса Манна послужило исторически возникшее в американском обществе конца XVIII – начала XIX в. противоречие между потребностями независимого американского государства в создании национальной системы образования и очевидной невозможностью прямого заимствования

западно-европейского педагогического опыта в условиях специфики развития американского общества [7, с. 19].

В создании массовой школы в Америке принимали активное участие и другие педагоги, и общественные деятели. В их числе следует упомянуть Генри Барнарда (1811–1900). В 1838 г. он представил правительству штата Коннектикут билль о необходимости создания специального органа управления массовой общеобразовательной школой. Правительство поручило ему изучить состояние школ штата и составить рекомендации по их совершенствованию, издавать специальный педагогический журнал. Он представил статистический анализ 1200 школ, посетил более 200 школ, беседовал с двумя третями учителей штата и распространил более 60 тысяч копий своего журнала. Барнард тщательно изучал прусскую школу, отличительными чертами которой были ее принуждение и авторитарная дисциплина, что, по мнению Барнарда, было неприемлемым для американской школы [12].

В течение целого года Барнард путешествовал по всей Америке и собирал материалы по истории школьного образования в стране. Все свои впечатления он изложил в созданном им педагогическом журнале. Его подробные статьи помогли составить живое представление о недостатках школьного образования, подготовки учителей, деятельности школьных комитетов того времени. Кроме критического анализа состояния школьного образования Г. Барнард разработал поучительные рекомендации по архитектуре школьного здания, об учебном оборудовании, поведении учителя во время урока и перемены.

Активная теоретическая и практическая деятельность Хораса Манна, Генри Барнарда и других деятелей в области образования оказала свое влияние на совершенствование обязательной массовой общеобразовательной школы.

В 1852 г. в штате Массачусетс был принят закон о всеобщем обязательном начальном образовании, за ним последовали другие штаты, а к 1918 г. во всех штатах действовали подобные законы. Срок обязательного обучения устанавливался конституцией каждого штата. Введение обязательного начального образования диктовалось многими экономическими и социально-политическими явлениями в стране: Гражданская война (1861–1865) между негритянским Югом и «белым» Севером, бурно развивающаяся промышленность, которая уже не нуждалась в детском труде, а требовала кадры высококвалифицированных рабочих, требования пролетариата реализовать право детей на получение образования. Гражданская война, по существу, расчистила путь для развития капиталистических отношений, практически завершилась промышленная революция на победившем Севере [12].

Одновременно с борьбой за создание начальной массовой школы выявилась тенденция к созданию массовой средней общеобразовательной школы.

Итак, основными предпосылками развития школьного образования в США в XVIII–XIX вв. являются постоянная миграция населения, в первую очередь, из Европы. Именно выходцы из развитых европейских стран создавали первые школы в США по образу и подобию тех, где учились сами. Влияние европейской культуры не одно десятилетие испытывала на себе территории североамериканских штатов.

Немаловажную роль сыграли и отдельные видные деятели американского просвещения. Так, по их инициативе открывались первые библиотеки, школы, начали выпускаться газеты. Сама американская конституция и декларация о независимости способствовали скорейшему развитию образования, поскольку без грамотных и просвещённых граждан невозможно построить настоящее демократическое государство.

Принятие первых законов о всеобщем обязательном начальном образовании, план Т. Джефферсона о развитии системы образования в США, появление законопроекта Г. Барнарда о создании специального органа управления массовой общеобразовательной школой – все это являлось важными ступенями развития школьного образования в США в XVIII – XIX вв.

Список литературы

1. Аргументы и Факты. 2004. № 19. С. 4.
2. Астапенко Е.В. Высказывания о ситуациях запрета (как феномен английского языка и как феномен американской культуры): дис. … канд. филол. наук. Тверь, 2004.
3. Большая советская энциклопедия: в 3-е изд. М., 1970. Т.1. М., 1976. Т. 24, кн. 1.
4. Гумилёв Л.Н. Словарь понятий и терминов теории энтогенеза. www.gumileva.kulichki.net/MVA/mva09.htm (04.10.12)
5. Джефферсон Т. Заметки о штате Вирджиния // Г. Шелдон Политическая философия Томаса Джефферсона: пер. с англ. М., 1996. С. 230–233.
6. Иванов В. Вс. Языки мира. Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990.
7. Игнатенко М.Н. Становление демократических идей в педагогической теории Хораса Манна: автореф. дис. … канд. пед. наук. Волгоград, 2006.

8. Шершнева Т.Г. Развитие школьного образования в США в конце XIX – начале XX в.: дис. … канд. пед. наук. Волгоград, 2003. 165 с.
9. http://folkuniversity.ru/books/istoriya_pedagogiki_i_obrazova/tema_8_obrazovanie_i_pedagogi4/2.html (8 апреля 2012)
10. http://maxbooks.ru/pedogog/pg117.htm (16 июля 2012)
11. http://www.profile-edu.ru/razvitie-obrazovaniya-v-ssha-page-9.html (13 октября 2012)
12. http://www.profile-edu.ru/razvitie-obrazovaniya-v-ssha-page-11.html (13 октября 2012)

PRECONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF SCHOOL EDUCATION IN THE USA IN THE XVIII - XIX CENTURIES

E.V. Astapenko

Tver State University

Specific features of the development of school education in the USA are described. It is stressed that American population is neither homogeneous in ethnic nor in race structure. Besides, never-ending migration of the population creates additional problems both for the entire country and the school education of the migrants' children in particular. In the article peculiarities of the functioning of first schools, founded on the territory of the USA by immigrants from the Europe are mentioned. Deserts of the first American presidents in the sphere of development and foundation of the school education are emphasized. A number of documents devoted to the first educational reforms are mentioned in the article. First curricula are also mentioned. Horace Mann - the first chairman of the Committee on the educational , the member of the Senate from Massachusetts state played a very important role in the development of school education in the USA.

***Keywords**: school education, immigrants, ethnos, multinational composition of schoolchildren, Declaration of Independence, B. Franklin, T. Jefferson, H. Mann, the bureau of national education, the law on compulsory universal primary education, G. Barnard.*

Об авторах:

АСТАПЕНКО Елена Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков гуманитарных факультетов ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Elenastap@gmail.com

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2013. Выпуск 1. С. 143-150

УДК 378.4.016: 811 (091)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ГРАММАТИКО-ПЕРЕВОДНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

И.С. Крестинский

Тверской государственный университет

Рассматриваются теоретические (педагогические, психологические, лингвистические) основы и дидактико-методические характеристики грамматико-переводного метода обучения иностранным языкам.
Ключевые слова: педагогические, психологические и лингвистические основы лингводидактики, грамматико-переводной метод, знаниевая, технократическая, бихевиористская педагогические парадигмы, лингвистическии структурализм, когнитивная психология.

Лингводидактика – прикладная наука. Для анализа сущности рассматриваемых в рамках лингводидактики явлений исследователю необходимо опираться на базисные науки (источники) лингводидактики, которые образуют ее теоретические основы. К таким источникам знаний о природе процесса изучения и обучения иностранным языкам (далее по тексту – ИЯ) относятся педагогика, психология и лингвистика.

В зеркале обозначенных наук в настоящей статье будет рассмотрен грамматико-переводной метод обучения ИЯ.

Педагогическая основа

Вплоть до середины XX в. преподавание ИЯ осуществлялось в рамках грамматико-переводного метода в учебных заведениях гимназического типа в гомогенных группах с мотивированными обучаемыми, способными преодолевать любые учебные трудности для достижения своих целей, например, поступления в университет и права причисляться к интеллектуальной элите общества.

Для обучения такого рода подопечных требовалась особая *общепедагогическая концепция* обучения с определенными принципами, специфическим содержанием и особым набором дидактико-методических приемов, способных обеспечить высокий уровень знаний и ориентированных на амбициозных учащихся и студентов. Обоснованием такой концепции служила т*радиционалистско-консервативная (знаниевая) педагогическая парадигма* со следующими постулатами, гласящими, что:

- «в основе образования должны лежать базовые знания и соответствующие умения и навыки; знания должны быть фундаментальными и глубокими, система образования должна носить академический характер» [1, с. 35];
- «система образования должна формировать человека культуры, обеспечивать функциональную грамотность и социализацию обучаемого» [там же];
- в основе образования должны лежать базовые знания и соответствующие умения и способы обучения, навыки;
- знания должны быть фундаментальными и глубокими, система образования должна иметь академический характер и обеспечивать высокий уровень знаний;
- школа должна формировать человека культуры, обеспечивать функциональную грамотность и социализацию ребенка, в чем прослеживаются аксиологические и деятельностные начала в педагогике;
- школа не опекунское учреждение, не адаптационный центр, не место для эксперимента;
- приобретение знаний, умений и навыков – процесс, требующий интеллектуального напряжения и трудолюбия, учиться должно быть сложно.

При детальном анализе грамматико-переводного метода в нем обнаруживаются некоторые черты *технократической и бихевиористской образовательных парадигм*, оформившихся и научно обоснованных уже в XX в.

В грамматико-переводном методе, как и в *технократической парадигме,* ценность ребенка определяется по принципу «больше – меньше», «лучше – хуже», «сильнее – слабее», что порождает в учебных заведениях атмосферу состязательности, конкурентной борьбы.

Выбор преподавателя, как правило, делается в пользу «сильного». В логике технократии постоянно идет отбор для дальнейшего продвижения тех, кто на момент диагностирования, конкурса, тестирования находился «в форме».

Неравенство воспроизводится в системе «взрослый – ребенок», «учитель – ученик». Поскольку носитель эталонного знания и поведения – всегда взрослый, взаимодействие участников педагогического процесса строится по принципу информационного сообщения субъектом объекту в жанре монолога, в каких бы внешне активных формах это ни происходило.

Знание возникает лишь на стороне субъекта. Различными могут быть методики – от репродуктивных до интерактивных, но смысл действия остается общим: найти алгоритм, который позволит с

наибольшей точностью «ввести» нормативное содержание в сознание и поведение подопечного и обеспечить наиболее полное и точное его воспроизведение.

На уровне философско-педагогического сознания в анализируемой парадигме фигурирует «любовь к науке и знанию». А вот любовь к ребенку оказывается лишней, ибо в соответствии с профессиональной этикой уважение и требовательность ее вполне заменяют.

Грамматико-переводной метод, как и в *бихевиористская парадигма*, исходит из концепции полного усвоения знаний, в связи с чем возникает проблема шаблона и «натаскивания». Отсюда фиксация учебных результатов на высоком уровне, обязательная для всех учащихся; если этого не происходит, то обучаемый как бы выходит из игры. В грамматико-переводном методе знания – это факты, понятия, правила, принципы, закономерности, законы, идеи, теории, в которых обучаемый должен свободно ориентироваться.

Представители технократического и бихевиористского педагогических подходов рассматривают образовательное учреждение как фабрику, для которой сырье и результат обработки – это обучаемые; пустой сосуд, который нужен наполнить знаниями [там же, с. 37].

Учебно-психологическая основа

Вплоть до последней трети XIX в представители грамматико-переводного метода при анализе учебно-психологических основ не могли опираться на данные научной психологии, так как еще не существовало каких-либо научно обоснованных психологических теорий. Поэтому метод основывался лишь на неких общих представлениях-убеждениях, выведенных из практики. К таковым можно отнести следующие утверждения.

Обучаемый должен с пониманием, сознательно подходить к тому, что он учит; он должен уметь словесно объяснить каждый свой шаг, быть в состоянии сравнить родной и иностранный языки. Ведь умения и навыки обретаются только через знания о них.

Учиться должно быть сложно, знания и умения должны обретаться через большое духовное напряжение, благодаря которому внутреннее чувство обучаемых должно настолько обостриться, что они как бы срастаются с учебным материалом, который невольно откладывается в их подсознании.

Для того чтобы знания усваивались полностью и при их воспроизведении не было ошибок, обучаемых необходимо «натаскивать» на правильный ответ (выражаясь психологически, нужно

выработать на определенный стимул точную реакцию, что напоминает установки бихевиористской психологии).

Изучение ИЯ – это подходящее средство для формирования способности логического и абстрактного мышления.

Родной язык обучаемых – это средство инструкции, тот медиум, на основе которого происходит понимание того, что учить. Он используется для объяснения грамматики, семантизации и проведения сопоставлений родного и иностранного языков, что должно ускорять и оптимизировать процесс его изучения ИЯ.

Впоследствии верность вышеизложенных постулатов подтвердилась в рамках *бихевиоризма, когнитивной концепции усвоения знаний, психологической теории деятельности.*

Лингвистическая основа

Вплоть до начала XIX в. строение живых языков в дидактических целях описывалось через призму грамматики латинского языка. Однако по мере развития науки стало понятно, что данный способ описания антинаучен, так как многие элементы и явления живых языков не могут быть объяснены через грамматическую систему латинского. Этот вывод стал очевиден в XIX в. в связи с развитием *сравнительно-исторического языкознания*, благодаря которому для описания грамматики изучаемых ИЯ стал применяться *контрастивный анализ*, создавший базу для развития структурализма и дидактико-методических инноваций в языковом образовании первой половины XX в.

С 20-х гг. XX в. в основу лингвистического обоснования существующих вариантов грамматико-переводного метода был положен *лингвистический структурализм*, царивший в первой половине XX в. Приоритетную роль играло восприятие языка как системы форм и отношений на синтагматическом и парадигматическом уровнях. Структурализм стал лингвистическим базисом для аудиолингвального и аудиовизуального методов, для усовершенствованных грамматико-переводных методов, «примиряющего» метода, сознательно-сопоставительного и сознательно-практического методов в Советском Союзе.

Структурализм повлиял на лингводидактику тем, что поставил в центр изучения грамматику и грамматические структуры, заполняемые лексическими единицами. Соответственно, структурализм подтвердил и лингвистически обосновал ориентацию подхода к концентрированной отработке и закреплению грамматической формы, в то время как содержанию, осмысленному говорению в приближенных к естественной коммуникации условиях, отработке норм живого языка места практически не отводилось.

Устность языка и его включение в диалогический ситуативный контекст не играют роли. Хотя лексика может вводиться в контексте или с примерами, но эти примеры редко являются аутентичными, социокультурно и прагматически адекватными, а последнее качество является очень важным для правильного запоминания.

Можно сформулировать основную характеристику такой структуралистской ориентации подхода: форма ради формы; не важно, что говорят, важно – как говорят. Все ограничивается грамматикой при поверхностном рассмотрении или полном не рассмотрении проблем правильной семантизации, социокультурно и прагматически адекватного употребления ИЯ. Положительными же моментами являются хорошее владение языковыми структурами, высокая безошибочность на уровне грамматики, умение думать и выдерживать большое умственное напряжение, требующееся для выполнения переводов с родного языка за ограниченное время.

Дидактико-методические характеристики грамматико-переводного метода

На основе обозначенных педагогических, психологических и лингвистических оснований грамматико-переводного метода обучения ИЯ выстраиваются его следующие *дидактико-педагогические и методические характеристики.*

Целью изучения ИЯ в рамках грамматико-переводного подхода изначально было свободное владение латынью. Но когда латынь в XVII в. постепенно утратила свое значение как средство научного общения и стала мертвым языком, целеполагание изменилось и было переориентировано на формирование умственной дисциплины, на развитие умения читать художественную литературу на ИЯ (латинском или национальном), т. е. на интеллектуальное развитие обучаемых [2, с. 842]. Изучение ИЯ служило формальной тренировке интеллекта человека и формированию его личности в процессе изучения литературных образцов другой культуры, которые сравнивались с достижениями собственной. Позже, уже в XX в, целеустановка опять несколько изменилась. К уже существующим целям все же добавилось развитие умения говорить и понимать иноязычную речь, что означало частичный возврат к сложнейшей системе обучения в латинской школе. Ожидалось, что обучаемые достигнут высокого уровня в умении переводить, пересказывать и писать и при этом будут развивать аккуратность, внимательность, концентрацию, выносливость и скрупулёзность. Такая оценка грамматико-переводного подхода как адекватной концепции познания ИЯ образованными, интеллектуально ангажированными и часто состоятельными (как в Западной Европе)

слоями населения обеспечила до сегодняшнего дня его гарантированное место в системе обучения иностранным языкам в соответствующих образовательных учреждениях.

Цель изучения ИЯ – формирующее воспитание, согласно которому обучаемые целенаправленно усваивают социально заданные и идеологически ориентированные качества [там же].

Поведение и деятельность воспитанника внешне обусловлены, они становятся основным показателем его дисциплинированности, исполнительности, а такая установка приводит, в свою очередь, к игнорированию внутреннего мира личности обучаемого при осуществлении педагогического воздействия. Имеет место такое функциональное взаимодействие в педагогическом процессе, когда каждому из его участников предписываются определенные ролевые обязанности, отход от которых рассматривается как нарушение нормативных основ поведения и деятельности .

Обучаемый – объект педагогических воздействий, пустой сосуд, который нужно наполнить знаниями; преподаватель – исполнительный субъект обучения с ограниченной инициативой в рамках директивных указаний; соответственно данный метод – инструктивистский [3, с. 25].

В методе преобладает прямой императивный стиль управления деятельностью обучаемого, для которого характерно монологизированное воздействие, частое пресечение инициативы и творчества воспитанников. Отсюда урок носит фронтальный характер. Структура каждого урока часто стереотипична, не допускаются, как правило, импровизации, творческие варьирования.

Метод допускает и даже рекомендует перенапряжение обучаемых в целях как более быстрого прогресса, так и воспитания, подготовки к сложностям и к конкурентной борьбе в жизни.

Метод репродуктивен и на продвинутых этапах репродуктивно-продуктивен (уровень упражнения). Обучаемый должен в результате обучения понимать грамматическое строение ИЯ, что достигается в том числе посредством сравнений с родным языком; он должен последовательно реконструировать для себя грамматико-лексическую систему ИЯ и репродуцировать правильные предложения, применяя правила; впоследствии пересказывать или учить наизусть тексты, писать сочинения, рассказывать темы, дефинировать лексику. Подход ориентирован на формирование у обучаемых в первую очередь *лингвистической языковой компетенции*; т. е. речь идет не об употреблении языка, а о системных знаниях о языке.

Метод не предусматривает наличие продуктивных коммуникативных заданий.

Данный метод предполагает, что язык осваивается посредством детального анализа его грамматических правил, закрепляемых с

помощью перевода предложений и текстов с родного языка на иностранный и наоборот, за счет выучивания наизусть целых текстов. Изучение языка включает заучивание правил с целью понимания морфологии и синтаксиса и развитие умения использовать полученные знания при переводах, грамматических трансформациях, а также чтении и подробном пересказе текстов [4, с. 28].

Отбор вокабуляра осуществляется исключительно на основе текстов для чтения, слова заучиваются наизусть в форме двуязычных списков, а на продвинутых этапах – дефиниций. К типичному тексту грамматико-переводного метода прилагаются правила и иллюстрации нового грамматического материала, двуязычный или одноязычный продефинированный список слов, упражнения на перевод и трансформации, а также задания на пересказ и написание сочинений на заданную тему; возможен пересказ составленной обучаемым темы.

Метод дедуктивен, объяснения грамматики выстраиваются по схеме «правило – упражнение». Грамматика изучается дедуктивно либо по линеарной прогрессии (особенно если речь идет о мертвых языках), либо по циклической, как это имеет место в современных вариантах подхода. Каждый текст содержит новые грамматические сложности, изучаемые последовательно, организованно и системно.

Наиболее распространенные формы упражнений: двусторонний перевод, грамматические трансформации, дефинирование, пересказ/заучивание наизусть, составление и пересказ тем, написание сочинений.

В фокусе метода стоит развитие таких видов речевой деятельности, как чтение и письмо. Аудированию и продуктивному коммуникативно осмысленному говорению внимание, как правило, не уделяется или уделяется не систематически.

Страноведческие знания преподаются в рамках информационно-ориентированного подхода, т. е. в форме энциклопедических знаний о стране, суммы сухих дат и фактов [5, с. 201].

Используемый языковой материал искусственен, возвышен, академичен, оторван от жизни, не связан с жизнью и с живым употребляемым вариантом ИЯ.

Благодаря описанному методу у обучаемых закладываются крепкие (в большей степени пассивные) грамматические и лексические основы без учета их употребления в реальной жизни (прагматических и социокультурных компонентов). Это достигается благодаря устной / письменной грамматической и лексической муштре, постоянным повторениям; осуществляется когнитивное изучение и затренировывание всех структурных систем языка. При этом востребованы письменная и устная грамотность на уровне структур, доскональное усвоение изучаемого материала.

Список литературы

1. Кукушин В.С. Общие основы педагогики. Ростов н/Д: МарТ, 2002. 150 с.
2. Henrici G. Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache // Internationales Handbuch DaF. Bd. 1. München: Langenscheidt, 2001. P. 841–852.
3. Neuner G., Hunfeld H. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. München: Langenscheidt, 1993. 184 p.
4. Storch G. Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. München: Wilhelm Fink Verlag, 2001. 367 p.

PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL BASIS OF GRAMMAR-TRANSLATION IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

I.S. Krestinskiy

Tver State University

This article focuses on theoretical (pedagogical,psychological,linguistic) basis and dydactic-methodical characteristics of grammar-translation method in teaching foreign languages.

***Keywords**: pedagogical, psychological and linguistic basis of linguodydactics; grammar-translation method; technocratic, cognizant, behavioural pedagogical paradigms; linguistic structuralism, cognitive psychology.*

Об авторах:

КРЕСТИНСКИЙ Игорь Станиславович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33), e-mail: igor_krestinsky@mail.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2013. Выпуск 1. С. 151-157

УДК 37.012.3-057.875

УНИВЕРСИТЕТЫ «ТРЕТЬЕГО ВОЗРАСТА» В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.С. Савочкина

Тверской государственный университет

Рассматриваются различные модели университетов «третьего возраста», анализируется зарубежный опыт их создания и функционирования. Обосновывается необходимость включения пожилых людей в систему непрерывного образования через проект «Международный университет “третьего возраста”» в рамках программы стратегического развития Тверского государственного университета, который обладает высокой обобщенностью и ориентирован на принципиальное оформление и решение научно-образовательных проблем геронтообразования в Тверском регионе.

Ключевые слова: *непрерывное образование, международный университет «третьего возраста», пожилые люди, инновационная образовательная площадка, дидактическая модель, региональная образовательная политика, образовательные программы.*

Право на образование – одно из основных прав человека, которое предполагает его непрерывность и не может быть ограничено по признаку возраста.

В течение последних двух десятилетий понятие «обучение на протяжении жизни» (lifelong learning) (далее – LLL) все чаще становится основополагающей целью политики в сфере образования на международном уровне.

В Европе 1996 г. был объявлен годом непрерывного образования. Можно сказать, что до этого момента университетское образование в большинстве европейских стран было элитарным. Понятие LLL внесло радикальные изменения в теорию и практику образования, сместив акцент с элитарности и отбора к массовости и идее образования для всех (education for all).

В марте 2000 г. саммит европейского совета в Лиссабоне, следуя решениям ряда европейских саммитов, выступил с инициативой создания общеевропейской системы непрерывного образования. Это стало поворотным пунктом в определении политики и практики Европейского союза.

В заключительных положениях саммита Европейского совета (июнь 2000 г.) государствам – членам Евросоюза, Совету Европы и Еврокомиссии было предложено в зависимости от сфер их компетенции

определить основные стратегии и практические меры по развитию понятия образования в течение жизни **для всех групп граждан.**

В 2009 г. Европейский совет принял программу «Образование и профессиональная подготовка 2020» («ET 2020»), согласно которой в рамках «Европейского семестра» (начал действовать с 2011 г.) определил основные стратегические цели и Европейские контрольные параметры по пяти ключевым целям:

- *базовые навыки:* к 2020 г. количество учащихся с низкими навыками грамотности не должно превышать 15 %;
- *высшее образование:* доля 30–34-летних граждан с высшим образованием к 2020 г. должна быть не ниже 40 %;
- *ранее завершение обучения:* не более 10 % граждан должны выпадать из системы обучения к 2020 г.;
- *участие взрослых в обучении в течение всей жизни:* не менее 15% взрослого населения к 2020 г. примут участие в различных программах обучения;
- *доступность ранено обучения:* 95 % детей старше 4 лет и младше школьного возраста должны участвовать в программах раннего обучения детей [6].

В Швеции образование для взрослых играет главную роль в формировании современного шведского общества, его индустриального и экономического развития и политической культуры. До недавнего времени система образования была централизованной и политика в области образования регулировалась с помощью государственных документов.

В 1977 г. реформа высшего образования в Швеции кодифицировала множество идей, связанных с развитием «периодического обучения», и закрепила их в новых организационных формах и структурах, которые до сих пор регулируют деятельность университетов в этой области. Фактически вследствие реформы 1977 г. в Швеции высшему образованию стали присущи многие черты LLL, несмотря на то что официально это нигде не было прописано.

Образование для взрослых в Швеции представлено муниципальными структурами и так называемыми инициативами (AEI) – это коммерческие тренинги компаний, кружки, организуемые различными образовательными ассоциациями, народные высшие школы. В Швеции функционируют около 150 школ-интернатов, помимо классических центров и большого числа учебных центров [2].

Образование для взрослых в Финляндии включает в себя формальное образование для взрослых, профессиональное обучение и переподготовку, а также так называемое либеральное образование (liberal efucation). Предназначение либерального образования в

Финляндии – это предоставление взрослым группам населения возможности повысить уровень их образования, гражданских навыков и практических знаний, требующихся в обычной жизни. Курсы в сфере либерального образования для взрослых связаны с изучением иностранных языков, информационными технологиями, развитием социальных навыков, искусством и ремеслами, самовыражением, спортом и т.д. Около 25 % всего взрослого населения Финляндии ежегодно принимают участие в различных формах либерального образования [2].

Во Франции в 1971 г. был принят специальный закон о непрерывном образовании. Его основной задачей было создание значительного спроса на непрерывное образование. На индивидуальном уровне поддерживалось стремление граждан получить дальнейшее обучение во время традиционного отпуска или специального образовательного отпуска. На корпоративном уровне план обучения должен был ежегодно обсуждаться с представителями рабочих в рамках общей политики развития человеческих ресурсов каждой компании. И отдельные граждане, и служащие компаний должны были финансироваться через новую льготную налоговую схему. На сегодняшний день большая часть университетов Франции имеет в своей структуре специальные факультеты, которые предлагают разнообразные курсы для взрослых категорий граждан.

Документы примерно аналогического характера были выпущены и в Великобритании (конкретно в Уэльсе). Основа современной политики Уэльса в области образования, в том числе и LLL, была заложена в 1997 г., когда был опубликован документ под названием BEST – «Строим лучшие школы вместе». В 1998 г. появился новый документ LIFE («Обучение для каждого»), впервые затронувший проблему непрерывного образования в Уэльсе.

В 60–70-х гг. XX в. в Польше появились университеты «третьего возраста», в учебных программах которых оговаривалась социальная ситуация, в которых находятся пожилые люди, и возможности развития взрослого человека, формулировались специальные предложения по обучению людей старшего возраста [1]. «Третий возраст» – это период активной жизни, который начинается с выходом на пенсию [5]. Школы и университеты «третьего возраста», включающие в себя организацию просветительских и учебных курсов, творческих мастерских, курсовое обучение по различным программам – это новые формы работы с пожилыми людьми, направленные на сохранение социальной и интеллектуальной активности и возможности сохранять физическое благополучие, проживая в домашних условиях [4].

Первый в Польше университет «третьего возраста» основала Х. Шварц при Медицинском центре постдипломного образования.

Варшавский университет «третьего возраста» функционировал на основе французского опыта, уделяя основное внимание подготовке к пенсии и предупреждению старости, преодолению негативных признаков старения при помощи пропаганды психической и физической активности, стимулированию межличностной активности, участию в общественной деятельности, потребности к постоянному расширению и углублению знаний в самых разных сферах.

В настоящее время в Польше действует более 100 подобных университетов, 20 из них в Варшаве [1].

Опыт европейских стран показывает, что «обучение в течение жизни» все чаще становится основополагающей целью политики в сфере образования как на национальном, так и международном уровнях. Университеты Финляндии, Норвегии, Великобритании, Франции, Германии, Дании, Швеции относятся к организации LLL для широких групп населения, в том числе и пожилого, как к своей «третьей обязанности», а именно обязанности увязывать свою деятельность с социальным окружением.

Однако эта проблема не рассматривается во всем контексте преобразований и изменений образовательной политики в целом: деятельности ученых, методистов, управленцев, учителей, преподавателей вузов – и поэтому не решалась как проблема выработки и создания новых форм комплексной, полипредметной, разнопрофессиональной и научнообоснованной работы с разными контингентами обучающихся, в данном контексте – пожилыми людьми. Существующие модели обучения носят, как правило, просветительский характер.

Одним из актуальных направлений стратегического развития университета в области образовательной политики является привлечение в качестве контингента обучающихся пожилых людей и создание «Международного университета третьего возраста» как инновационной образовательной площадки ТГУ.

В настоящее время треть населения Тверской области составляют лица, вышедшие из трудоспособного возраста. Однако данная демографическая группа находится на периферии образовательной политики и необоснованно считается неперспективной.

Вместе с тем существует высокая мотивация пожилых людей в получении образования с целью продолжения трудовой деятельности в постпенсионный период, сохранения и расширения социальных контактов, полноценного общения с молодежью и друг с другом, организации досуга, улучшения социального и физического самочувствия, возможность повысить уровень гражданских практических навыков, требующихся в обычной жизни. По данным

опроса 2008 г. в Тверской области, потребность в пополнении своих знаний испытывает каждый четвертый человек пожилого возраста [4].

Целью проекта является разработка фундаментальной проблемы создания теоретических основ нового содержания и технологий образования пожилых людей, экспериментально-практическая реализация в институциональной форме университета «третьего возраста».

Конкретные задачи в рамках проблемы, на решение которой направлен проект:

1) создание дидактической модели «Международного университета третьего возраста»; разработка образовательных программ для населения Тверского региона пожилого возраста с учетом потребностей и особенностей старшей возрастной группы; организация сетевого взаимодействия с зарубежными коллегами в области обмена образовательными программами и разработки совместных, в том числе интегрированных образовательных программ;

2) проведение научных комплексных исследований по изучению возрастных особенностей, жизненных перспектив, ценностных ориентаций, социального самочувствия пожилых людей, результаты которых позволят не только разработать и предложить данной группе населения Тверской области интересующие их образовательные программы, но и максимально учитывать возрастные и личностные возможности их усвоения;

2) установление сетевого взаимодействия с европейскими структурами, в том числе вхождение в Европейскую сеть университетов «третьего возраста»;

3) привлечение фондов, коммерческих структур, администрации Тверского региона к совместному участию в данном проекте как приоритетному и социально-значимом.

Выполнение данного проекта предполагает использование эффективных инвестиций, разработку новых образовательных программ, совершенствования управления инноваций на институциональном и системном уровнях, развитие партнерства между администрацией Тверской области и г. Твери, бизнесом, исследовательскими структурами, а также установление зарубежных связей.

Особое значение играет необходимость привлечения к проекту неправительственных организаций, опыт участия которых хорошо зарекомендовал себя в европейских странах.

Так, на протяжении последних шести десятилетий неправительственные организации, работающие в сфере образования для взрослых, во многом были основными участниками рынка подобных образовательных услуг. Во многих странах таким организациям

принадлежит около 50 % рынка образовательных услуг для взрослого населения. Например, в Германии уже в 1994 г. 6,4 млн взрослых граждан обучались более чем на 50 тыс. различных курсов и т. д.

Таким образом, реализация данного проекта должно способствовать усилению сотрудничества между вузами, установлению сетевого сотрудничества и обмена опытом между аналогичными европейскими структурами и иметь значение в решении проблем занятости населения.

Список литературы

1. Азарина М. Университеты «третьего возраста» в России и Польше: общее и различия // Instytutu Polsko-Rosyjskiego. 2012. Nr 1(2). С. 147-157.
2. Иванова А. Обзор зарубежного опыта организации непрерывного образования и участия государства в его организации. М., 2005.
3. Образование пожилых людей как важный фактор социального развития общества [Электронный ресурс] URL: http://social.lenobl.ru (дата обращения: 28.05.2012).
4. Парахонская Г.А. Адаптация пожилых людей в современных условиях и социальная политика (на материалах Тверского региона). Тверь: ТвГУ, 2008.
5. Ревекка Ф. Третий возраст. Жизнь человека после 60-ти [Электронный ресурс] URL: www.rulife.ru (дата обращения: 28.05.2012).
6. European Council Conclusions on the Role of Education and Training in the Implementation of “Europe 2020” Strategy // Official Journal of European Union. 2011. C. 70. March 4.

UNIVERSITIES OF THE THIRD AGE IN CONTINUING EDUCATION

T.S. Savochkina

Tver State University

The different models of universities 'third age', analyzes the international experience of their creation and operation. The necessity to include older people in continuing education through the project "International University" third age "" in the framework of the strategic development of the Tver State University, which has high generality and is focused on the fundamental design and solution of scientific and educational problems gerontoobrazovaniya in the Tver region.

Keywords: *continuing education, international university 'third age', the elderly, an innovative educational platform, didactic model, a regional educational policy, educational programs.*

Об авторе:

САВОЧКИНА Татьяна Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и психологии развития ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Tatjana.Savochkina@tversu.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2013. Выпуск 1. С. 158-164

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.4.018 : 364.4

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДА КЕЙС-СТАДИ

И.Д. Лельчицкий, М.В. Мороз

Тверской государственный университет

Рассматриваются теоретические и методические основания интерактивного метода кейс-стади. Возможности применения метода при формировании профессиональных компетенций бакалавров по направлению «Социальная работа» (организационно-управленческих, исследовательских, социально-проектных) в процессе обучения в вузе.

Ключевые слова: *бакалавр по направлению «Социальная работа», компетентностный подход, профессиональные компетенции, метод кейс-стади.*

Обозначенные на государственном уровне приоритеты социально-экономического развития России на ближайшую перспективу предполагают реализацию комплекса различных мер, направленных на повышение качества жизни населения. Между тем неоднозначность и порою противоречивость осуществляемых действий в контексте обозначенной проблемы, отсутствие стабильности в мировой экономике, дефицит применения новых технологий в отечественной промышленности, рост тарифов в жилищно-коммунальной сфере и ряд других негативных тенденций влекут за собой появление различных по генезу барьеров, которые препятствуют быстрому и повсеместному росту благосостояния россиян. Довольно большая часть населения испытывает неудовлетворенность существующим уровнем и качеством жизни, считает, что серьезно ограничена в реализации собственного личностно-профессионального ресурса, например, из-за проблем трудоустройства и обеспечения достойной заработной платой. Более того, медленными темпами снижается доля тех, кто оказался в самом начале социально-экономических реформ в трудной жизненной ситуации, с которой самостоятельно справиться не могут.

Обозначенные вызовы современной действительности детерминируют необходимость расширения спектра форм и методов практики социальной работы, готовность специалистов данной предельно актуальной и значимой сферы цивилизационного развития

оперативно и конструктивно оказывать представителям различных групп населения квалифицированную помощь, используя как традиционные, так и новейшие достижения в этой области. Все это, в свою очередь, выдвигает соответствующие требования к системе профессионального социального образования, призванной обеспечивать выпуск профессионалов, способных отвечать охарактеризованным запросам, которые диктует переживаемая нами реальность.

В настоящее время в отечественной системе высшего профессионального образования активно внедряется компетентностная модель процесса обучения, предполагающая, что критериями эффективности его результата является наличие у выпускников вуза комплекса общекультурных и профессиональных компетенций, необходимых для успешной самореализации в профессии. Методологическую основу охарактеризованной модели личностно-профессионального становления кадров в современной высшей школе составляет совокупность ведущих идей, которые на уровне парадигмального оформления представлены деятельностным, рефлексивно-герменевтическим, личностно-ориентированным, проблемным, аксиологическим, а также рядом других подходов, разработанных в отечественной педагогике и психологии.

Актуализация внимания к содержательной трактовке дефиниции «компетенция» была детерминирована в контексте возникновения Болонского процесса, реализации общеевропейского проекта TUNING или «Настройка образовательных систем в Европе». Необходимо отметить, сложный состав этого определения, включающего «знание и понимание (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), знание, как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), знание, как быть (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте)» [5]. Отсюда следует, что содержательно характеризуемое понятие представляет собой относительно самостоятельные, но неразрывно связанные между собой когнитивный, деятельностный, ситуационно-творческий и эмоционально-ценностный компоненты, которые возможно рассматривать в качестве критериев наличия у социального работника личностно-профессиональной компетентности.

В контексте особенностей практики социальной работы и соответствующих требований к процессу и результату личностно-профессионального становления будущих социальных работников значимым следует воспринимать уточнение приведенного выше развернутого определения. Так, подчеркивается, что «компетенции представляют собой динамическое сочетание характеристик (относящихся к знанию и его применению, к позициям, навыкам и

ответственностям), которые описывают уровень или степень, до которой некоторое лицо способно эти компетенции реализовать» [5].

Отечественными специалистами определение дефиниции «компетенция» уточняется в соотношении с понятием «компетентность». Например, И.А. Зимняя полагает, что компетенции – это некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях [2].

Следовательно, компетентность как личностное новообразование, предполагает не только знание, но и соответствующее отношение, которые в единстве своем и становятся фактором, влияющим на формирование профессиональное самосознания. Именно профессиональное самосознание, включающего гносеологичекий, практический и аксиологический компоненты проявляется, во-первых, в знаниях о способах деятельности и умениях их применять. Во-вторых, посредством способности к анализу конкретной профессиональной ситуации, как важнейшего признака наличия профессионального самосознания, социальный работник оказывается подготовленным к осуществлению творческого подхода в самых разнообразных обстоятельствах жизненных затруднений, в которых оказывается тот или иной человек, нуждающийся в оказании помощи в сфере практики социальной работы. В-третьих, социальный работник отличается личностной направленностью в профессии, проявляющейся в его готовности следовать приоритетно признанным идеалам и ценностям.

Это обретает особый ценностно-социальный смысл в контексте сущностной трактовки социальной работы как профессии. Так, согласно позиции ведущих специалистов в этой области (И.Д. Лельчицкий, И.В. Наместникова, Е.Г. Студенова, М.В. Фирсов, В.А. Фокин, В. Шаповалов), социальная работа «содействует сохранению, воспроизводству, развитию и интеграции человеческого капитала в систему изменяющихся общественных отношений и социальных структур общества» [4, с. 139].

Следовательно, актуальность приобретает вопрос, связанный с поиском новых методов и форм обучения, которые позволят сформировать у студентов общекультурные и профессиональные компетенции, актуализировать личностно-профессиональное развитие будущих бакалавров социальной работы. В обозначенном контексте особое внимание уделяется интерактивным технологиям обучения, среди которых одной из наиболее продуктивных является Case Study. Метод Case Study или метод конкретных ситуаций (от английского case – случай, ситуация) – метод активного проблемно-ситуационного

анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач-ситуаций или кейсов [1, с. 164]. В научной литературе можно встретить дискуссию о том, что нет необходимости специального использования данного метода и вполне достаточно распространенного в образовательной практике опыта обучения «на примере». Однако назначение Кейс-стади все-таки шире и не сводится к иллюстрации или подтверждению общих положений примерами, главной особенностью которого является подробное, контекстное исследование конкретного случая в его «уникальности, неповторимости, невоспроизводимости в других условиях» [3, с. 7]. Это позволяет еще раз подчеркнуть наличие такого ресурса в применении Кейс-стади как возможности влиять на развитие творческого, эмоционально-ценностного отношения к решению профессиональных задач. Между тем, демонстрация примеров по преимуществу ориентировано на репродуктивный стиль и соответствующий результат процесса обучения, предопределяя готовность к «исполнительской» деятельности. Впервые метод кейс-стади был применен в Гарвардской школе права в 1870 г., затем его активно начали использовать в профессиональной подготовке экономистов, менеджеров, врачей т. к. данные виды профессиональной деятельности насыщены ситуациями неопределенности.

Между тем сферу социальной работы, можно с полной уверенностью отнести к видам профессиональной деятельности, требующей от ее основных носителей быстрого и эффективного принятия решений в критических ситуациях. Как показывает практика социальной работы, ее клиентом становится человек с возникшими в его индивидуальной жизненной траектории проблемами, которые требуют нестандартных решений. Трудная жизненная ситуация конкретного человека в принципе не может быть стандартной, а, учитывая преломление этой ситуации сквозь призму личностных особенностей и неповторимость социальных условий его жизнедеятельности, осложняющих возможность использования профессиональных действий по алгоритму, несомненным представляется то, что решение подобной проблемы становится уникальным процессом.

Все это подтверждает релевантность возможностей метода кейс-стади в формировании соответствующих профессиональных компетенций и профессиональной компетентности бакалавров социальной работы. Методические основания метода кейс-стади, в свою очередь, позволяют решать учебные, практические и научно-исследовательские задачи, которые и определяют содержание кейсов.

Учебные задачи предполагают исследование ситуаций, наиболее часто встречающихся в профессиональной деятельности специалиста. В контексте социальной работы эти ситуации связаны с социальными

объектами, процессами, явлениями, проблемами клиентов социальных служб. Учебные кейсы позволяют учащимся синтезировать знания по ряду профессиональных дисциплин. При этом выработка нового знания превалирует над получением готового, что отвечает требованиям современного информационного общества и обеспечивает мобильность и конкурентоспособность будущих выпускников.

В контексте практических задач кейс-стади рассматривается как технология профессиональной социальной работы, как метод индивидуальной социальной работы (social casework). Поиск наиболее адекватных решений с учетом социально-экономической и политической ситуации, самостоятельное принятие решения по проблеме, прогнозирование последствий выбора того или иного варианта решения позволяют формировать социально-технологические компетенции.

Основополагающим принципом социальной работы является адресность, что предполагает предоставление социальной помощи каждому человеку с учетом неповторимости условий. Таким образом, метод кейс-стади уже на этапе обучения позволяет сформировать компетенции, необходимые для дифференциации возможных альтернатив решения проблемы и выбора наиболее оптимального.

Научно-исследовательские задачи предполагают моделирование систем и прогнозирование их развития. В процессе работы с кейсом у студентов актуализированы следующие составляющие научно-исследовательской деятельности: осмысление проблемы, целеполагание, анализ необходимой информации, ее классификация и систематизация, выдвижение гипотезы и ее доказательство. Следовательно, процедура работы с кейсом в полной мере позволяет формировать исследовательские компетенции.

Метод кейс-стади удачно совмещает в себе проектирование, моделирование, опытно-экспериментальные и исследовательские работы, работу в группе, работу фокус-группы, дискуссию, тренинг, что обеспечивает формирование компетенций социально-проектной группы.

К несомненным достоинствам использования метода кейс-стади следует отнести субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студента, детерминирующее развитие инициативности, ответственности, активной позиции студентов. Этот метод позволяет формировать систему ценностей студентов в том числе, профессиональных ценностей и позиций.

Конъюгированность метода кейс-стади с другими активными методами обучения позволяет также сформировать у студентов, соответствующие коммуникативные умения и навыки, необходимые для эффективной профессиональной деятельности.

Таким образом, метод кейс-стади содействует формированию у бакалавров по направлению подготовки «Социальная работа» активной социальной позиции, способности реагировать на социальные вызовы, социальную динамичность, умения принимать адекватные решения, толерантность к чужому мнению и ряд других, не менее значимых составляющих профессиональной компетентности в области социальной работы. В заключение необходимо отметить, что метод case-study необходимо использовать в органическом единстве с другими методами обучения, обеспечивая тем самым единство теории и практики.

Список литературы

1. Арканова Т.А. Использование метода кейс-стади в профессиональной подготовке студентов-экономистов // Вестн. Ун-та Рос. академии образования. 2011. № 1. С. 164–166.
2. Зимняя И.А., Компетентстностный подход: каково его место в системе современных подходов к проблеме образования? (теоретико – методологический аспект) // Высшее образование сегодня. 2006. № 8.
3. Сорокина Н.В. Кейс-стади как метод педагогического исследования // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2011. № 6.
4. Фирсов М.В., Наместникова И.В., Студенова Е.Г. Разработка профиля образовательной программы по направлению социальная работа: опыт совместного проекта европейской программы Tempus «TUNING RUSSIA» // Вестник Тверского государственного университета. Сер. Педагогика и психология. 2012. Вып. 2, № 9. С. 139-155.
5. Tuning Educational Structures in Europe. Julia Gonsalez, Robert Wagenaar. University of Deusto, 2003.

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES BACHELOR OF SOCIAL WORK WITH A CASE STUDY OF TECHNOLOGY

I.D. Lelchitskiy, M.V. Moroz

The theoretical and methodological basis of the method of interactive case studies. Possible applications of the method for the formation of professional competence bachelor's degree in Social Work (organizational and management, research, social and design) in the learning process at the university.

Keywords: *Bachelor in "Social Work", the competence approach, professional competence, method of case studies.*

Об авторах:

ЛЕЛЬЧИЦКИЙ Игорь Давыдович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики, социальной работы и социальной психологии Тверского государственного университета (Тверь, ул. Желябова, 33) e-mail: pedagogika_srkaf@mail.ru

МОРОЗ Мария Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики, социальной работы и социальной психологии Тверского государственного университета. (Тверь, ул. Желябова, 33) e-mail: moroz_maria@mail.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2013. Выпуск 1. С. 165-173

УДК 378.14

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ВУЗЕ

Т.А. Маслова

Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского, г. Калуга

Раскрывается понятие «ценностно-смысловые компетенции», дается характеристика и классификация ценностей, важных в педагогической деятельности. Приводится номенклатура необходимых профессионально важных качеств педагога. Описываются педагогические условия, необходимые для их формирования.

***Ключевые слова**: компетентность учителя, ценностно-смысловые компетенции, профессиональные ценности, профессиональные качества, педагогические условия.*

Проблемы духовности, нравственности и ответственности педагога остро встают в связи с переходом на компетентностный подход в современном профессиональном образовании. По своей сути компетентность превышает любую совокупность психомоторных, интеллектуальных и продуктивных показателей. Их сложное взаимодействие обеспечивает ее функционирование, которое регулируется преобладающими у педагога ценностно-смысловыми ориентациями.

Компетентность учителя – система профессионально-личностных знаний, умений и качеств личности, объединенных ценностно-смысловым отношением к окружающему, творческим подходом к педагогической деятельности, устремленностью к личностному и профессиональному совершенствованию.

При решении профессиональных задач большую роль играют ценностно-смысловые компетенции личности, которые обусловливают поведение, стиль общения, управления, определяют характер реализации способов профессиональной деятельности и в силу этого становятся профессионально значимыми.

Они предопределяют устойчивость личности по отношению к внешним воздействиям, обеспечивают человеку сохранение «самости» в любых условиях профессиональной деятельности.

Овладение педагогическими ценностями возможно только в процессе осуществления педагогической деятельности, в ходе которой происходит их субъективация, уровень которой служит показателем личностно-профессионального развития педагога.

Широкий диапазон педагогических ценностей требует их классификации, которая до настоящего времени в педагогике не разработана. Для студентов педагогического вуза наиболее значимыми являются следующие аксиологические компетенции.

Гуманистические ценности педагогической деятельности:

Ученик – личность ученика как высшая ценность в образовательном процессе.

Детство – неповторимый, самоценный период жизни, с особой культурой. Детство – главная ценность.

Развитие ученика – понятие педагогического профессионализма рассматривается в контексте того, в какой мере педагог может развить субъективный потенциал учащихся, обеспечить условия их личностного роста.

У*никальность и индивидуальность личности, развитие ученика* – понятие педагогического профессионализма рассматривается в контексте того, в какой мере педагог может развить субъективный потенциал учащихся, обеспечить условия их личностного роста.

Самореализация ученика. Ведущей потребностью и учителя, и ученика является потребность в самореализации. Однако существует противоречие между стремлением педагога к самореализации и его ориентациями на формирование у учащихся способности к творческой самореализации.

Профессионально-нравственные:

Добро – это критерий всех нравственных ценностей и означает намеренное стремление к бескорыстной помощи, милосердию. Добро неотделимо от нравственности, а нравственность — от милосердия и сострадания.

Сострадание – это не только страдание вместе с тем, кто страдает, и не только сочувствие другому человеку по поводу его проблем, но это и помощь тому, кто не имеет сил что-либо изменить.

Милосердие – готовность помочь ученику или простить из человеколюбия является важной чертой нравственного педагога.

Мир – согласие, отсутствие вражды, ссоры, отсутствие педагогического межличностного конфликта.

Искренность. Честность, прямота и добросовестность характеризуют эту ценность, выраженную в отсутствии противоречий между реальными чувствами и намерениями в отношении другого человека (или группы людей) и тем, как эти чувства и намерения преподносятся ему на словах.

Верность – стойкость и неизменность в чувствах, отношениях, в исполнении своих обязанностей, *долга*.

Профессиональный долг – это совокупность обязанностей человека перед другими людьми, обществом, самим собой. Долг –

выступающее в качестве внутреннего переживания принуждение поступать в соответствии с потребностями, исходящими из нравственных ценностей, и строить свое бытие в соответствии с ними.

Свобода. Формирование нравственных ценностей требует свободы личности. К. Д. Ушинский считал, что нравственность и свобода — два таких явления, которые обусловливают друг друга, и одно без другого существовать не может.

Вера – состояние субъекта, тесно связанное с духовным миром личности, возникающее на основе определенной информации об объекте, выраженной в идеях или образах, сопровождающееся проявлением уверенности и рядом других чувств и служащее мотивом, стимулом, установкой и ориентиром человеческой деятельности.

Доверие. Предшествует вере. Доверие - чувство уверенного ожидания помощи от другого и уверенности в его воле, характере и т. д.

Справедливость – понятие о должном, содержащее в себе требование соответствия деяния и воздаяния: в частности, соответствия прав и обязанностей, труда и вознаграждения, заслуг и их признания, преступления и наказания.

Патриотизм – одна из наиболее значимых, непреходящих ценностей, присущих всем сферам жизни общества и государства, является важнейшим духовным достоянием личности, характеризует высший уровень ее развития и проявляется в ее активно-деятельностной самореализации на благо Отечества.

Обязательность – это привычка без проволочек и без напоминаний делать то, о чем была договоренность с другими, или то, что наметил сам себе.

Профессиональная честь и достоинство в педагогике – это понятие, выражающее не только осознание учителем своей значимости, но и общественное признание, общественное уважение его моральных заслуг и качеств.

Творческой самореализации:

Совершенствование профессионально-творческих способностей – совокупность индивидуально-психологических особенностей личности учителя, отвечающих требованиям педагогической деятельности и определяющих успех в овладении этой деятельностью.

Преподаваемый учебный предмет. В зависимости от типа учебный предмет имеет личностную смысловую ценность для ученика, проявляющуюся в познавательных и социальных мотивах, среди которых мотивы достижения занимают большое место, являясь средством реализации их жизненных планов в будущем.

Постоянное самосовершенствование учителя – самостоятельная интегративная деятельность, сформировавшаяся под влиянием социально-педагогических требований к деятельности и личности

учителя, его субъектной активности и целенаправленного процесса по самоизменению.

Ценность инновации, основанной на новых идеях, определяется заложенным в ней технологическим и результативным потенциалом для учителя.

Интеллектуальные: истина, профессиональные знания, профессиональное мышление, свободный доступ к информации.

Истина – верное, правильное отражение действительности в мысли, критерием которого в конечном счете является практика.

Профессиональные знания – проверенный общественно-исторической практикой и удостоверенный логикой результат процесса познания действительности; адекватное ее отражение в сознании человека в виде представлений, суждений, теорий. Теория – система обобщенного достоверного знания о том или ином «фрагменте» действительности, которая описывает, объясняет и предсказывает функционирование определенной совокупности составляющих его объектов.

Творчество – процесс создания человеком объективно или субъективно качественно новых материальных и духовных ценностей.

Познание – приобретение знания, постижение закономерностей объективного мира. Познание – усвоение чувственного содержания переживаемого или испытываемого, положения вещей, состояний, процессов с целью нахождения истины.

Идеальные потребности – потребности познания окружающего мира, своего места в нем, познания смысла и назначения своего существования на земле как путем присвоения уже имеющихся культурных ценностей, так и за счет открытия существенно нового, неизвестного предшествующим поколениям.

Свободный доступ к информации является необходимым условием профессиональной компетентности и профессионального роста педагога. Это определяется стремительными изменениями в сфере образования, инновационными процессами в ней и большими возможностями учащихся в овладении и приобретении необходимой информации.

Социальные:

Профессионально-педагогическое общение. Успешное педагогическое общение является основой эффективной профессиональной деятельности учителя. Общение с воспитанниками в педагогических целях играет важную роль в социализации ученика, в его личностном развитии.

Профессионально-педагогическое общение – это система приемов и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач педагогической деятельности и организующих, направляющих

социально-психологическое взаимодействие педагога и воспитуемых (В.А. Кан-Калик).

Профессионально-педагогическая корпоративность. Профессионально-корпоративная культура, становясь основой поведения, восприятия, познания, принятия решений в сфере профессионально-педагогической деятельности, проявляется в содержании и результатах учебной и педагогической деятельности, направленной на преобразование и развитие сферы человеческих взаимоотношений, и включает в себя интеллектуальное, нравственное и эстетическое, ценностное развитие педагога.

Соборность. Соборность — это цельность, внутренняя полнота, множество, собранное силой любви в свободное и органическое единство. Хомяков пишет об особом соборном состоянии человека, истинной вере, когда все многообразие духовных и душевных сил человека объединено в живую и стройную цельность его соборной волей, нравственным самосознанием, устремленностью к творчеству.

Традиции. В педагогике традиции – эффективный стимул освоения ценностей, которые выражаются в культуре народа или жизненных смыслах. В педагогических традициях учитель осмысливает свою жизнь, обнаруживает цель, т. е. находит объединяющий центр жизни (прежде всего духовной), каковыми являются для него верование, ценности и идеалы своего народа.

Для достижения необходимой цели традиция может стать инструментом передачи молодому поколению ценностного отношения к миру.

Семья – важнейшая школа нравов, здесь человек делает первые шаги по пути морального становления личности.

Любовь и привязанность к детям является непреложной ценностью в педагогической деятельности. Без любви к детям педагогическая деятельность и весь педагогический процесс теряют смысл и свое назначение.

Эстетические:

Красота – все то, что доставляет эстетическое и нравственное наслаждение (Ожегов С.И. Словарь русского языка).

По мнению русского философа В. Соловьева, красота необходима для исполнения добра в материальном мире, и именно только ею просветляется и укрощается недобрая тьма этого мира.

Гармония – согласованность, созвучие, согласие, соответствующая эстетическим законам согласованность частей в расчлененном целом.

Можно утверждать, что ценности способны менять отношение к формам действия, освобождать их из-под власти конкретной ситуации. Ценности как феномен идеального обладают энергетической

активностью и «существуют» в деятельности. Иначе говоря, идеальные образы реализуются в деятельности. И потому новые педагогические и управленческие технологии – это, прежде всего принятие нового взгляда на ребенка (на человека), на смысл образования. Все остальное — лишь имитация нововведений в образовании. «Ценностные ориентации» также не имеют однозначной трактовки и рассматриваются как сознательные убеждения или представления субъекта о ценном для него, как форма существования ценностей.

В иерархии педагогических ценностей наиболее высокий ранг имеют «ценности-качества», т. к. именно в них проявляются характеристики педагога. К их числу относятся многообразные и взаимосвязанные индивидные, личностные, статусно-ролевые и профессионально-деятельностные качества, производные от уровня развития целого ряда способностей: прогностических, коммуникативных, креативных, эмпатийных, интеллектуальных, рефлексивных и интерактивных.

Именно в процессе интериоризации ценностей формируются профессионально значимые качества будущих учителей. Профессиональная деятельность требует от специалиста определённого набора личностных качеств и способностей, в структуре которых отдельные из них под влиянием специфики деятельности начинают выступать как профессионально значимые (В. В. Богословский, В. А. Маркелова). Понятие «профессионально значимые» или «профессионально важные» качества в научной литературе трактуется неоднозначно (Т.В. Бедяева, В.Л. Марищук, Б.М. Теплов, Е.В. Трифонов, В.Д. Шадриков, О. А. Шушерина и др.). Обобщив взгляды исследователей, можно сделать вывод о том, что профессионально значимые качества студента – это такие качества личности, которые обеспечивают успешность как профессионального обучения, так и дальнейшей профессиональной деятельности, качества, необходимость проявления которых возникает при выполнении профессионально-педагогической деятельности.

Таким образом, все профессионально-нравственные качества могут быть классифицированы по следующим группам:

- **Позволяющие реализовать гуманистические ценности педагогической деятельности:** *педагогическая ответственность, любовь к детям; отзывчивость, эмпатийность, способность к дивергентному мышлению.*
- **Характеризующие отношение педагога к себе:** *адекватная самооценка; уверенность в себе; самоуважение; чувство собственного достоинства, требовательность к себе, жизнелюбие, обладание чувством юмора, жизнерадостность, оптимизм.*

- **Позволяющие успешно выполнять профессиональную деятельность:** *хорошие знания и увлеченность преподаваемым предметом, высокий профессионализм, профессиональная уверенность, способность к творчеству, способность проектировать свою деятельность и предвидеть ее последствия, добросовестное отношение к делу, профессиональный долг, способность своевременно и быстро реагировать на возникающие ситуации, коммуникабельность, информационная культура, эстетическое развитие, требовательность, инициативность*.

Профессионально-нравственные: *доброта, гуманность, милосердие, толерантность, альтруизм, справедливость, совестливость, чувство долга, ответственность, верность своему делу, честность, принципиальность, искренность, скромность.*

Профессионально-волевые: *убежденность, целеустремленность, выдержка и самообладание, настойчивость, упорство и др.*

Чтобы процесс обучения способствовал эффективному формированию профессионально значимых качеств необходимо вносить изменения в условия его осуществления. Специфической чертой понятия «педагогические условия» является то, что оно включает в себя элементы всех составляющих процесса обучения: цели, содержания, методов, форм, средств. По мнению В.И. Андреева, педагогические условия – «обстоятельства процесса обучения, которые являются результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, а также организационных форм обучения для достижения определенных дидактических целей [1, с. 124].

Под *педагогические условиями* оптимального формирования ценностно-смысловых компетенций понимают наличие предпосылок, способствующих формированию профессионально-педагогических ценностей и качеств будущего специалиста, получение им необходимых знаний, умений и навыков для профессиональной деятельности, которые влияют на интересы, мотивы студента, способствуют достижению целей его деятельности. Дидактические условия меняются в зависимости от поставленных задач и конкретной обстановки, они могут подвергаться воздействию различных социальных явлений, психологических феноменов.

К условиям, стимулирующим развитие профессионально значимых качеств у студентов педвуза, как важного фактора профессиональной коррекции и самосовершенствования, относятся следующие:

1. Включение в содержание педагогических дисциплин системы профессионально значимых ценностей, построенной с учетом логики их усвоения.

2. Направленное формирование профессионально значимых качеств будущих педагогов через осознание их ценности и включение механизмов эмоционально-волевого регулирования.
3. Включение студентов в рефлексивно-оценочную деятельность и соразмышление в ситуациях профессионально-нравственного выбора и осознания профессионального долга.
4. Реализация профессиональных ценностей в деятельности, способствующей интериоризации профессионально значимых качеств.
5. Создание ценностно-смысловых учебных ситуаций, создающих необходимость акцентирования внимания студентов на профессионально значимые ценности и качества будущего педагога.
6. Реализация межпредметные связи через актуализацию в процессе изучения педагогических дисциплин, профессионально значимых ценностей и развитие эмоционально-волевых качеств.
7. Создание многогранного эмоционально насыщенного пространства взаимодействия субъектов образовательного процесса, способствующего развитию эмоциональной сферы студентов.

Задача высшей школы заключается в формировании у студентов адекватной прогрессивным интересам нашего общества системы профессионально значимых ценностей и качеств, выраженных в профессионально-личностных компетенциях. С одной стороны, они должна быть универсальными, с другой – необходимо учитывать, что каждая личность отличается своей особой качественной характеристикой в зависимости от способностей, индивидуальных особенностей, профессиональной ориентированности и т.д.

Список литературы

1. Андреев, В.И. Опыт компьютерной диагностики творческих способностей / В.И.Андреев. Казань, 1989. 155 с.

FORMATION OF VALUE-MEANING COMPETENCES OF THE FUTURE PEDAGOGUE AT THE HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

T.A. Maslova

Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky

In the article there is revealed the concept of "value-meaning competences", there are given characteristics of values which are the most important in pedagogical activity. There is given nomenclature of necessary professional qualities of the pedagogue. There are described pedagogical conditions necessary for their formation.

Key words: *competence of a teacher, value-meaning competences, professional values, professional qualities, pedagogical conditions.*

Об авторах:

МАСЛОВА Т.А. - старший преподаватель кафедры педагогики Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского (г. Калуга, ул. Ст. Разина, 26), e-mail: massi56@yandex.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2013. Выпуск 1. С. 174-180

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

УДК 37(09)»19»

ОБОСНОВАНИЕ МИССИИ ШКОЛЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВОЗЗРЕНИЯХ Н.И. ПИРОГОВА

А.В. Климина

Московский психолого-социальный университет, г. Брянск

Посредством герменевтического подхода к анализу педагогического наследия. Н.И. Пирогова сформулирован ряд аспектов, позволяющих содержательно обосновать значение школы как детерминанты общественного прогресса.

Ключевые слова: *школа, общество, школа и жизнь, миссия школы.*

Середина XIX в. характеризуется развернувшимся в это время общественно-педагогическим движением 60-х гг. В его русле такие направления открывшейся дискуссии, как цель отечественного образования, а также роль и место школы в социокультурном развитии, обозначаются как «вопросы жизни», определившие название знаменитой статьи Н.И. Пирогова. Проблемно-генетический анализ его педагогических воззрений позволяет сформулировать ряд принципиальных положений, раскрывающих миссию школы, призванной, как был убежден мыслитель, соответствовать вызовам жизни, которые рельефно проявили себя в рассматриваемый период.

Одним из ведущих для Н.И. Пирогова представлялся вопрос о взаимодействии школы и жизни, имеющий непреходящее принципиальное значение, и сохранивший свою актуальность и в настоящее время. В русле обсуждения данной проблемы Н.И. Пирогов указывает на сложившееся в обществе отношение к задачам школы вне контекста реальности, более того, подчеркивает тенденцию воспринимать изолированность содержания школьного образования от вызовов жизни как сложившееся и обыденное обстоятельство.

Н.И. Пирогов был убежден, что одна из причин такого противопоставления заключается в дефиците собственно образованности, поскольку, по его словам, чем «менее образованно общество, тем более разъединены в его понятии школа и жизнь» [5, с. 201]. Поэтому, как полагал мыслитель, «было бы сверхъестественное чудо, если бы большинство лучше поняло связь жизни с школой» [5, с. 202]. Такой вывод Н.И. Пирогов объяснял

длительным периодом, когда «школа делала что-то свое, не заботясь о жизни; а жизнь шла по-своему, не обращая внимания на школу».

При этом мыслитель полагал, что в конфликте между школой и жизнью нельзя определить какого-то одного «виновника». Н.И. Пирогов отмечал, что здесь вполне обоснованно возможны два варианта. Например, «понятия, которые школа сообщала жизни, были неверны, и начала, которыми она руководствовалась, не оправдывались жизнью». Вместе с тем Н.И. Пирогов допускал, что и «жизнь предъявляла нелепые притязания к школе и требовала от нее того, чего сама не могла дать» [5, с. 204].

Примечательны в связи с этим размышления Н.И. Пирогова, который прямо подчеркивал, что «мы привыкли издавна противопоставлять жизнь школе, и школу – жизни. Мы привыкли видеть, что воспитание и учение идут сами по себе, а жизнь идет свои чередом, сама по себе. Мы привыкли думать, что требования школы не сходятся с требованиями жизни». Приведенные развернутые размышления видного общественного деятеля позволяют еще раз акцентировать внимание на вопросах, имеющих принципиальный характер в русле определения источников для формирования содержания процессов обучения и воспитания в современной нам школе, поскольку и сегодня эта проблема остается одной из самых острых в осуществляемой модернизации отечественного образования.

Примечательно, что, несмотря на критическое отношение к деятельности школы переживаемой им эпохи, мыслитель видел перспективность обозначенной педагогической проблемы, постановка и поиск решения которой имели явный методологический контекст. Это подтверждается указанием Н.И. Пирогова на то, что «школа начинает понимать, что она без жизни и вне жизни – нелепость, а жизнь видит, что она без школы не может ни одного шага сделать вперед, – идти же назад ей запрещено предвечным законом» [5, с. 203]. Отсюда следует вывод принципиального характера о том, что требования, предъявляемые к школе, детерминируются запросами жизни, той конкретно-исторической реальностью, в которой школе суждено осуществлять свое предназначение с ее ориентацией на постоянную модернизацию процессов обучения и воспитания в проектируемых контурах будущего. Более того, в такой модернизации заинтересовано прежде всего само общество, поскольку его дальнейшее развитие обусловлено готовностью школы к осуществлению своего предназначения.

Представляется, что достижение понимания невозможности существования школы вне контекста вызовов реальности, зависимости, в свою очередь, общественного прогресса от эффективности деятельности этого социокультурного института Н.И. Пирогов

связывал с идеей о том, что именно жизнь является источником возникновения школы, отразив это в риторическом вопросе: «И откуда взялась школа, как не из жизни?» [с. 204]. Н.И. Пирогов в полемическом залоге конкретизирует роль человека в становлении школы, формулируя это в следующем вопросе: «Не врожденная ли человеку наклонность развивать более и более все ему присущее была началом школы?».

Среди передовых слоев российского общества на рубеже 50-60-х гг. XIX в. актуальными становятся различные ракурсы рассматриваемой проблемы. Например, в ее русле по существу была обоснована **антропологическая доминанта** взаимодействия школы и жизни, представленная Н.И. Пироговым в кратком, но предельно четком тезисе: «что учиться и жить есть одно и то же» [5, 201].

Подтверждением приведенного вывода можно рассматривать оптимистический взгляд Н.И. Пирогова, согласно которому «наконец, все мыслящие начинают убеждаться, что школа и жизнь есть одно неразделимое целое, что жизнь школьника есть такая же самостоятельная, подчиненная своим законам, жизнь, как и жизнь взрослых учителей».

Принципиальным для определения роли и места школы в общественном прогрессе представляется утверждение Н.И. Пирогова о том, что «и отцы, и общество, и государство должны стремиться восстановить смысл и права школы, проистекающие из самой жизни. Должно восстановить прямое назначение школы, примиренной с жизнью, – быть руководителем жизни на пути к будущему» [с. 206]. Отсюда следует вывод о детерминирующей позиции школы в общественной жизни, ее миссии как уникального институционального пространства становления растущего человека. Этот вывод находит свое подтверждение в предельно методологическом тезисе Н.И. Пирогова: « …все будущее жизни находится в руках школы, и, следовательно, ей принадлежит гегемония». Приведенные развернутые представления Н.И. Пирогова, несомненно, носили *опережающий характер*, отличались конструктивным *прогностическим контекстом*, четко определили роль и место школы как важнейшего социокультурного института, предопределяющего процесс цивилизационного развития человечества.

Между тем Н.И. Пирогов отмечал, что «эта гегемония, по праву принадлежащая школе и потому долженствующая руководить взглядами и убеждениями будущих поколений, есть до сих пор еще только pium desiderim (благое пожелание)» [3, с. 304]. Выход из сложившейся ситуации Н.И. Пирогов видел в нравственном обновлении общественной жизни. Для этого, как подчеркивал мыслитель, необходимо, чтобы «вся история общества, все внешние и внутренние

условия способствовали к развитию его нравственных сил, его воли, его характера. Тогда и только тогда школа может выработать, развить все ею полученное от общества и сделаться передовой», по образному выражению мыслителя, это позволило бы школе из положения «дочери общества» стать его «матерью» [с. 305].

Н.И. Пирогов специальное внимание уделял прикладному аспекту школьного образования. Так, воплощение идеи о предназначении школы в определении приоритетов стратегического развития общественного развития мыслитель связывал непосредственно с ресурсом этого социокультурного института, правильной постановкой цели и содержания его деятельности. Н.И. Пирогов был убежден, что достижение школой лидирующей позиции станет реальностью «только тогда, когда все человеку дарованные способности, все благородные и высокие стремления найдут в школе средства к бесконечному и всестороннему развитию, без всякой задней мысли и без разновременных забот о приложении» [5, с. 206].

Между тем, по признанию мыслителя, в современном ему обществе доминировало прямо противоположное отношение к пониманию миссии школы, поскольку «всего заманчивее кажется тот взгляд на школу, который ее представляет чем-то вроде лепной модели для приготовления людей именно такими, каких нужно обществу для его обыденных целей» [с. 205]. Следовательно, Н.И. Пирогов выступает с жесткой критикой относительно утилитарно-прагматичного понимания целей и задач содержания и воспитания в школе, что неизбежно обусловливало игнорирование интересов растущего человека, противоречило антропологическому характеру сущности школьного образования.

Один из ключевых «вопросов жизни» связан был с необходимостью уточнения ценностей школьного образования. Так, по мнению Н.И. Пирогова, в условиях сложного и неоднозначного развития российского социума середины XIX в. предназначение школы состояло в приготовлении молодого поколения к внутренней борьбе. Постановка охарактеризованной задачи свидетельствует о достаточно высоких требованиях к школе как уникальному цивилизационному институту, которые мыслитель полагал имманентно присущими его сложной и ответственной деятельности. Для этого, как был убежден Н.И. Пирогов, деятельность школы должна быть ориентирована на реализацию своего основного предназначения, которое, по мнению автора, заключалась в тезисе, рельефно отражавшем его ценностно-педагогическое кредо: «Сделать нас людьми» [1, с. 65]. Следовательно, Н.И. Пирогов был убежденным сторонником гуманистического предназначения школы, реализация которого могла быть достигнута в

русле социокультурных требований. Мыслитель прямо подчеркивал, что «первое и главное условие прогресса есть твердая вера в образовательную, творческую силу человеческой личности» [4, с.178]. Н.И. Пирогов прямо писал по этому поводу: « …в животворных и образовательных силах личностей я нахожу единственное ручательство за истинный прогресс» [4, с. 179].

Один из ключевых аспектов в русле рефлексии роли и места школы в общественной жизни состоит в определении миссии школы как пространства, обеспечивающего формирование у растущего человека готовности к самостоятельной научной деятельности. По этому поводу Н.И. Пирогов писал: «Школа только тогда достигает своего назначения, когда вышедший из нее ученик будет понимать, что такое научная истина, – когда ему будет указано, что такое истинная наука» [2, с. 139]. Ведущее средство конструктивного решения этой проблемы Н.И. Пирогов видел в организации такой деятельности в школе, когда постигающий научную истину ученик «научится вырабатывать ее из себя самого, сознательно и самостоятельно».

Вместе с тем Н.И. Пирогов подчеркивал, что «этого-то именно наши школы, если и постигают, то еще далеко не достигают». Причиной сложившейся тенденции Н.И. Пирогов считал дефицит или даже отсутствие акцента в процессе школьного образования на таком феномене как внимание ученика. Именно внимание Н.И. Пирогов рассматривал как «первое и основное условие всякой, и научной, и практической, самостоятельности . В связи с этим примечательно его указание: «… рассмотрите начало всякой науки, всякого открытия, читайте жизнеописания высоких деятелей науки, и вы убедитесь, что первым основанием всему была внимательность. Только тот постигал истину, кто внимательно изучал природу, людей и самого себя».

Поэтому Н.И. Пирогов подчеркивал следующее принципиальное положение: «…пора понять нам, что обязанность гимназического образования не состоит только в одном сообщении научных сведений и что главное дело педагогики состоит именно в том, как эти сведения будут сообщены ученикам». При этом Н.И. Пирогов считал важнейшим условием эффективности процесса формирования к постижению научного знания воспитание у растущего человека позитивного эмоционально-ценностного отношения к самостоятельному научному поиску. Мыслитель был убежден, что глубоко «ошибаются те из наставников, которые думают, что они все уже сделали, если изложили науку ученикам в современном ее виде. Наука – дело великое, безграничное, едва достижимое и для жизни, не только для школы. Если школе удастся сделать учеников восприимчивыми к науке, дать им сознательное научное направление, поселить в них любовь к

самостоятельным занятиям наукой, то больше ничего и требовать нельзя».

Отмечая предопределяющую позицию школы в обеспечении прогресса общественной жизни, Н.И. Пирогов особую роль в этом процессе отводил учителю. Например, в русле рассуждений о значимости предметного обучения, Н.И. Пирогов подчеркивал, что у хорошего педагога все предметы окажутся полезными для развития умственных способностей учащихся. Поэтому принципиальный момент, по мнению мыслителя, состоял в самой личности учителя, которому доверено осуществить общечеловеческое образование подрастающего поколения [5, с. 214]. В связи с этим Н.И. Пирогов совершенно обоснованно полагал, что все нововведения в сфере образования должны прежде всего направляться на то, чтобы «дать больший простор действию личности наставников», а не ограничиваться, как это традиционно имело место, только модернизацией школьных уставов [3, с.179]. Мыслитель отмечал, что самым главным аргументом, убеждающим родителей, является личность учителя, которому они доверили воспитание своего ребенка [5, с. 214]. При этом Н.И. Пирогов акцентировал внимание на профессиональной компетентности учителя, утверждая, что «в руках дельного педагога, и древние, и новые языки, и все предметы общечеловеческого образования не останутся без пользы для развития умственных способностей».

Результаты осуществленного ретроспективного анализа показывают актуальность педагогических воззрений Н.И. Пирогова в контексте осуществляемого сегодня поиска, направленного на обоснование модели школы, отвечающей современным и возможным перспективным вызовам жизни. Сущность взаимоотношений школы и жизни, определение ценностей школьного образования, использование ресурса школы в плане формирования у растущего человека готовности к самостоятельной научной деятельности, уточнение миссии учителя – вот основной перечень непреходящих вопросов, которые и в настоящее время составляют приоритетные направления развития теории и практики отечественного образования.

Список литературы

1. Пирогов Н.И. Вопросы жизни // Избр. пед. соч. М., 1952. С. 55-84.
2. Пирогов Н.И. О предметах суждений и прений педагогических советов гимназий // Избр. пед. соч. М., 1952. С. 132-39.
3. Пирогов Н.И. Об уставе новой гимназии, предполагаемой проектом преобразования морских учебных заведений // Избр. пед. соч. М., 1952. С. 303-319.

4. Пирогов Н.И. Чего мы желаем // Избр. пед. соч. М., 1952. С. 160-200.
5. Пирогов Н.И. Школа и жизнь // Избр. пед. соч. М., 1952. С. 201-214.

METHODOLOGICAL ASPECTS OF SCHOOL IDEAL IN THE VIEWS HOLD BY K.D.USHINSKIY

A.V. Klimina

Moscow Psychology and Social University in Bryansk

The author deals with retrospective analysis of pedagogic legacy of K.D.Ushinskiy that reveals essence of the school ideal, interrelation of the school and life, structural elements of school, objectives and means of education, interaction of teacher and pupil, personality of the teacher, combination of traditions and innovations.
***Keywords**: ideal school, the growing person, the teacher.*

Об авторах:

КЛИМИНА Алла Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления и информационных технологий, первый заместитель директора Филиала НОУ ВПО «Московский психолого-социальный университет» в г. Брянске (г. Брянск, у. Дуки, 65), e-mail: alla@bfmpsi.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2013. Выпуск 1. С. 181-195

УДК 37(09)»20»

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛ РУССКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ 20–50-х ГОДОВ XX ВЕКА КАК УНИКАЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН ДУХОВНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

В.М. Лобзаров, Г.А. Демурчан

Тверской государственный университет

На современном этапе развития отечественной школы наблюдается значительный интерес педагогов и родителей к историческому прошлому российского элитного образования. Отношение к феномену отечественных элитных школ носит сложный и противоречивый характер. Без обращения к творческому использованию духовного наследия российского элитного образования формирование концепции развития отечественной школы начала XXI в. не представляется возможным. Одним из наиболее значимых этапов в развитии негосударственного элитного образования является период активной образовательной деятельности школ русского зарубежья первой половины XX в.

Ключевые слова: *элитное образование, элитарное образование, школы русского зарубежья, духовные основы образовательной деятельности.*

Процесс становления и развития российского элитного образования охватывает длительный исторический период, начало которого приходится на последние десятилетия XVIII – XIX вв.

Развитие российского элитного среднего образования было прервано после Октября 1917 г, и любая возможность его «полноценного» воссоздания исключалась вплоть до 90-х гг. XX в. Попытка воссоздания элитных школ в современной России вызывает сложные и неоднозначные оценки.

Единая концепция роли и места элитного среднего образования в современной России отсутствует. Диапазон критики элитного среднего образования крайне широк и «простирается» от утверждения о невозможности воссоздания элитного образования в России в силу утраты его духовных исторических традиций, свойственных XIX столетию, до убежденности в том, что в современном демократическом, динамично развивающемся обществе элитное образование является непозволительной социальной роскошью и в определенном смысле образовательным историческим анархизмом, приводящим к

нецелесообразному расходованию учебного времени, интеллектуальных сил и финансово-материальных ресурсов общества.

В то время как позиция общества по отношению к элитному образованию остается крайне противоречивой (и вероятно, в большей степени негативной, что связано с тем, что элитные школы вступают в противоречие с традиционными ментально обоснованными представлениями о социальной справедливости и необходимости абсолютно равных стартовых образовательных позиций для молодежи), позиция государства по отношению к элитному образованию носит скорее нейтральный и в какой-то степени выжидательный характер.

Изучение прошлого и настоящего элитного образования, несмотря на появление в начале XXI в. многих талантливых работ по истории отечественного элитного образования, тем не менее еще не завершено. В первую очередь это относится к оценке современного состояния элитного образования в России и футурологического прогнозирования возможных тенденций его развития в будущем.

Интерес к данному кругу проблем диктуется не только научно-познавательными запросами, но и необходимостью самоопределения общества и государства по отношению к современному феномену элитного среднего образования.

В целях внесения определенной ясности в использовании понятий «элитное» и «элитарное» образование считаем необходимым отметить, что, учитывая отсутствие единой терминологии, с долей условности понимаем под «элитарным» образованием социально закрытую систему образования, ориентированную исключительно на удовлетворение образовательных запросов высших слоев общества, представляющих наследственные элиты («элиты крови») и финансово-материальные социальные элиты («элиты кошелька»).

Под «элитным» образованием подразумевается образование, осознанно служащее воссозданию духовно-интеллектуальных элит России, которые в будущем смогут влиться в ряды элит науки, бизнеса, политики, искусства и сыграть одну из лидирующих ролей в их творческом развитии и самоактуализации. При этом вполне осознанно делается акцент не только на культивацию высокоинтеллектуальной направленности образовательной деятельности этих школ, но и на её духовной составляющей, что, вероятнее всего, особо актуально для современной России.

Таким образом, средние учебные заведения могут носить элитный характер, но оставаться открытыми для способной и одаренной молодежи, не являясь социально-элитарными. Также могут существовать элитарные школы (т. е. ориентированные на удовлетворение запросов социальных элит, но при этом не обладающие

необходимым духовно-интеллектуальным потенциалом для достижения статуса элитных).

Ярким примером развития отечественного элитного образования является образовательная деятельность школ русского зарубежья 20 – 50-х гг. XX в. Школы русского зарубежья представляют собой уникальное и в значительной степени неповторимое явление истории российского образования. Их уникальность и неповторимость в первую очередь заключается в том, что им выпала великая и трагическая миссия, выражающаяся не только в том, чтобы явиться своеобразными островками российской духовной культуры в условиях зарубежья, но и на практике реализовать идеал национального образования, к которому традиционно стремились лучшие представители российской педагогики на протяжении всего XIX в.

Неповторимость условий развития школы русского зарубежья, заключается в следующем:

– в трагичности отрыва от России, оказавшейся под влиянием принципиально чуждой большинству представителей русского зарубежья 20 - 50-х гг. коммунистической идеологии, с присущими ей установками на неизбежность мировой революции, агрессивным и разрушительным атеизмом, оправданием любых форм социально-классового насилия, если оно диктуется интересами революции;

– в осознании того, что культура России 20–50-х годов XX века не только радикально изменяется, но и, как представляется в то время значительной части педагогов и гимназистов русского зарубежья, деградирует и разрушается под воздействием ложных мировоззренческих ориентиров, навязанных обществу террористической диктатурой государства, декларирующего себя как государство диктатуры пролетариата.

Стержнеобразующей духовной основой образовательной деятельности школы русского зарубежья являлась безраздельная приверженность идеалам и ценностям православия. Это находило свое непосредственное выражение в следующем:

– в особой реабилитирующей миссии школ русского зарубежья, педагогические коллективы которых сознательно стремились залечить боль и психические травмы детей формированием особой атмосферы человечности, взаимопонимания, бережного отношения к личности каждого гимназиста, мудрой требовательности и духовного спокойствия учителей, большинство из которых считали свою педагогическую деятельность служением Богу и России.

– в признании того, что российская культура во всей своей яркости, сложности и противоречивости тем не менее неотделима от

православия, в значительной степени явившегося частью и истоком исторической судьбы России;

– в новом взгляде на российскую социальную историю и историю духовной культуры, заключающемся в осуждении всего, что связано с проявлениями социально-политического и философско-мировоззренческого радикализма, нетерпимости и бездуховности. Характерно, что при изучении российской и мировой истории и отечественной литературной классики, полностью сохраняя историческую достоверность и объективность интерпретаций исторических фактов, педагоги русского зарубежья целенаправленно делали акцент на проявлении возвышенных и благородных стремлений человека, великих подвигах выдающихся российских реформаторов, свершениях в области науки и духовной культуры;

– в неприятии критического отношения к Библии и другим текстам религиозной направленности, целенаправленном смягчении противоречий между картиной мира, нашедшей свое отражение в библейских текстах, и утверждениями и открытиями современных естественных наук. Характерно, что содержание Библии даже на уроках Закона Божьего прежде всего рассматривалось как источник духовной культуры, придающий жизни каждого человека, приобщенного к религиозным ценностям, глубокий личностный смысл;

– в пробуждении глубокого чувства личного достоинства в каждом из гимназистов при неприятии личностного и национального высокомерия как проявлений чувств, чуждых духу христианского миропонимания.

Школы русского зарубежья рассматривали себя как учебные заведения элитной направленности, что на первый взгляд совершенно не сочеталось с тяжелым финансово-материальным положением значительной части гимназистов, их родителей и, вероятно, большей части учительства, отсутствием каких-либо гарантированных условий для легкого и успешного карьерного роста после получения гимназического и даже университетского образования и решительным отрицанием какого-либо стремления к воссозданию в России будущего сословно-феодальной структуры общества.

В качестве признаков элитности школ русского зарубежья в первую очередь проявляли себя:

– *осознанное и целенаправленное стремление педагогов русского зарубежья к формированию духовно-интеллектуальной элиты*, способной в будущем посвятить свои знания, талант и творческий потенциал воссозданию российской духовной культуры, пережившей последствия политического террора и разрушения, возвращающейся к своим подлинным духовным истокам;

– *приверженность лучшему позитивному опыту российского классического образования*, полностью очистившего себя от проявлений формализма и холодности, способного наиболее полно реализовать объективно присущий ему высокий духовный и культурный потенциал, основанный на тонком и глубоком постижении классической литературы,

– *установка на максимальное развитие формально-логических способностей каждого гимназиста*, высокий уровень теоретичности в изучении древних и отечественного языков.

Следует признать, что, сохраняя верность духу реформ, осуществленных под руководством министра народного просвещения П. Н. Игнатьева (1915), школы русского зарубежья не ставили задачей необходимость получения гимназистами именно классического образования с обязательным и углубленным изучением древних языков. Этому в значительной степени препятствовали и суровые реалии жизни в условиях инокультуры. Тем не менее авторитет гимназического классицизма был чрезвычайно высок, а те гимназии, которые вернулись к классицизму, встречали полную моральную поддержку со стороны гимназистов и их родителей. Характерно, что образовательная практика русского зарубежья развенчивает миф о моральной педагогической исчерпанности гуманистического образовательного потенциала гимназического классицизма.

Так, например, 4 февраля 1930 г, подводя итоги десятилетней деятельности, директор русской гимназии в Париже В. П. Недачин отмечал эффективность результатов, так как реальным и классическим отделениями было выпущено около 300 человек. При этом оба отделения расценивались как равноценные по степени своего образовательного и воспитательного значения. Педагогическим коллективом гимназии особо подчеркивалось, что программа классического и реального отделений «полностью соответствует программам русских мужских дореволюционных гимназий»[1].

Не менее успешно развивалась деятельность русской классической гимназии в Афинах, что объясняется высоким уровнем адаптированности классической гимназии к социально-культурологическим и образовательным условиям Греции, а также оптимальным сочетанием классической архаичности и реалий культурологического развития современного социума. В частности, это доказывалось успешным поступлением выпускников в университеты и другие высшие учебные заведения страны, что свидетельствовало об академичной направленности деятельности гимназии, а также основательности изучения культуры и истории Греции, высоком уровне языковой подготовки, включавшей в себя древние языки,

новогреческий, французский, немецкий и английский языки, изучавшиеся избирательно по желанию гимназиста [2, с. 6–7].

Практический опыт и педагогические идеи учителей школ русского зарубежья вошли в сокровищницу педагогической мысли России. Однако, возможно, еще больший интерес с позиции современности вызывают те педагоги и мыслители, которые смогли подняться до уровня глубоких философско-аналитических и методологических обобщений. К их числу в первую очередь необходимо отнести философа и публициста Н. А. Бердяева; философа, правоведа, теоретика и историка образования С. И. Гессена; философа, богослова, психолога, теоретика и историка образования В. В. Зеньковского; философа и писателя И. А. Ильина; философа, историка и публициста Г. П. Федотова.

Многие из идей, выдвинутых крупнейшими педагогическими мыслителями русского зарубежья, имеют возможность лечь в основу концепции духовного развития личности современного элитного образования.

Среди них можно выделить следующие положения:

- постулат о неотделимости содержания элитного образования от православия как духовного фундамента российской культуры (В. Зеньковский);
- утверждение об особой роли духовно-интеллектуальных элит, способных в значительной степени предопределять духовный выбор в истории человечества (Н. Рерих);
- тезис о целесообразности регуляции в формировании элит (как количественного, так и качественного характера), целенаправленно осуществляемых семьей, школой и сферой профессиональной деятельности (П. Сорокин).

Наиболее целостно проблематика элитного образования получила свое развитие в трудах выдающихся представителей отечественной педагогической науки, оказавшихся вне России и, несмотря на это, предпринявших плодотворную попытку концептуального взгляда на прошлое, настоящее и будущее российского образования, – С. И. Гессена и Г. П. Федотова. Характерно, что каждый из них вне зависимости друг от друга разработал в значительной степени общие подходы к формированию духовно-интеллектуальных и профессиональных элит России. Разумеется, их взгляды далеко не идентичны.

Пожалуй, наиболее значимым расхождением между ними является взгляд на роль и место отечественного элитного образования XX в. Так, С. И. Гессен был убежден, что практически каждая российская школа в конечном итоге должна достигнуть такого уровня

развития и глубины духовного потенциала, что окажется в состоянии участвовать в процессе формирования духовно-интеллектуальных и профессиональных элит российского общества. Он оставался сторонником единой, но не единообразной системы общего среднего образования.

В свою очередь, Г. П. Федотов полагал, что возрождающейся России необходимо существование элитных школ, ориентированных на удовлетворение образовательных запросов детей с высоким уровнем интеллектуальных возможностей, обладающих мотивационной потребностью в упорном и систематичном интеллектуальном труде, способных в будущем сыграть лидирующую роль в развитии науки, духовной культуры, экономики и образования России.

Элитные школы, с точки зрения Г. П. Федотова, должны носить исключительно демократичный характер, так как в основе их образовательной деятельности находится установка на открытость для учащихся из всех социальных слоев общества. В качестве критериев отбора учащихся должны выступать ярко выраженные интеллектуальные задатки ребенка, достаточно высокий уровень общей культуры или, в том случае если ребенок предварительно формировался в малоинтеллектуальной и недостаточно культурной среде, искреннее стремление к получению элитного образования и постижению высших ценностей духовной культуры общества.

Г. П. Федотов признавал объективную необходимость неизбежного сохранения определенной социальной несправедливости, заключающейся в существовании элитных школ в силу своей редкости и уникальности, недоступных для большей части детей и подростков, но считал существование таких школ глубоко целесообразным и социально оправданным. Однако при этом он был убежден, что элитные школы, являясь флагманами российского образования, способны оказать позитивное духовное и методологическое воздействие на всю систему российского образования.

Несмотря на столь принципиальные различия, взгляды С. И. Гессена и Г. П. Федотова на духовную основу российского среднего образования в значительной степени близки друг другу и имеют все основания явиться основой для формирования современной концепции развития российского элитного образования. Для подтверждения этого необходимо остановиться на характеристике ряда их педагогических идей.

К числу таких идей относятся:

– убежденность С. И. Гессена, что педагогика способна определить цели и задачи образования на основе философско-концептуального подхода, так как, по мнению ученого, «развитие психологии и физиологии не проходит бесследно для педагогической

теории. Но, почерпывая свои руководящие принципы и самое свое расчленение из философии, педагогика в большей мере отражает на себе развитие философской мысли» [3, с. 35].

– философский подход С. И. Гессена к развитию педагогики:

а) в качестве ее главных задач он рассматривал не столько констатацию современного состояния образования, сколько предвосхищение того, к чему осмысленно и последовательно должно прийти образование в результате реализации философски обоснованной педагогической концепции своего развития;

б) философ определял целью образовательной деятельности школы любого уровня целенаправленное и последовательное приобщение личности к культуре общества в самом широком понимании этого слова, так как, с его точки зрения, «задача всякого образования – приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение природного человека в человека культурного» [3, с. 33].

Таким образом, выдающийся отечественный философ и историк образования возлагал на педагогическую науку реальную и крайне определенную ответственность за философско-педагогическое обоснование ближайших и стратегических перспектив развития системы образования. Высшей, неизменной целью, с позиций С. И. Гессена, определяющей все последующие цели и задачи, провозглашалось сохранение и воспроизводство духовной и материальной культуры социума. Характерно, что при этом духовной культуре отводится доминирующая и определяющая роль, а к числу таких ценностей С. И. Гессен в первую очередь относил ценности науки, искусства, религии, нравственности, права, экономики.

С. И. Гессен категорически отрицает принципиальную возможность догматичности при передаче духовных ценностей от старшего поколения к младшему, что в конечном итоге способно превратить школу в консервативное образовательное учреждение, а учителя – в проводника морально устаревших нравственных установок и представлений о мире. Следствием этого может стать либо полное внутреннее отторжение ученика от школы, формирование устойчивого стремления находить ответы на волнующие его проблемы исключительно вне стен школы, либо, что еще более опасно, формирование личности, не способной к свободному, смелому, самостоятельному и нестереотипному мышлению.

Стремясь предотвратить «закостенение» содержания образования, он предлагает реализацию особого педагогического подхода к трансляции знаний, который оказывается альтернативным тому, что диктовалось образовательной политикой российского государства по отношению к среднему образованию на протяжении

почти всей второй половины XIX в. Суть этого подхода заключалась в том, что С. И. Гессен предполагал не просто приобщение личности к культуре, а придание личности внутреннего импульса для непрекращающегося в течение всей жизни духовного саморазвития и диалога с культурой. По утверждению С. И. Гессена, «…подлинное образование заключается не в передаче новому поколению того готового культурного содержания, которое составляет особенность поколения образовывающего, но лишь в сообщении ему того движения, продолжая которое, оно могло выработать свое собственное новое содержание культуры» [там же].

Все это дает основание утверждать, что С. И. Гессеном выдвигалась задача формирования личности, способной не просто воспринимать культуру, но и в конечном итоге выступать в роли одного из источников ее беспрестанного самодвижения и саморазвития.

В целях формирования личности, способной в полном объеме впитать в себя культурное духовное наследие прошлого и войти в беспрестанный живой поток творчества, С. И. Гессен предлагал разработать своеобразную систему целей-заданий, охватывающих все содержание школьного образования, образующих сложную иерархию по степени своей образовательной значимости и предполагающих обязательность самостоятельного и творческого мышления учащихся. Цели-задания должны отражать содержание различных областей культуры. В то же время наиболее значимыми целями-заданиями в концепции С. И. Гессена выступают: образование «рыцарей Духа», богатых в своей целостности, ярких в своей индивидуальности, свободных и творческих личностей; образование «к свободе», воспитание личности, способной жить в свободном демократичном обществе, приобщенной к творчеству и владеющей методами научного исследования.

В качестве важнейшего средства образования, с точки зрения С. И. Гессена, выступает приобретение научных знаний, получение научного образования, которое не сводится лишь к постижению и даже своеобразному «открытию для себя» научных истин вследствие хорошо организованной учебно-исследовательской деятельности, но представляет собой «…процесс, захватывающий целого человека». В этих условиях назревает потребность формирования школьного учителя качественно нового типа: «Учителя, способного мыслить научно, давать образцы приложения научного метода, демонстрировать нюансы, тонкости научного анализа»[4, с. 36]. Современный учитель, по мнению исследователя, должен «обладать способностью, являться образцом», передаваемым от человека к человеку « путем заразы» [там же].

В качестве несомненного достоинства концептуальных идей С. И. Гессена выступает их ярко выраженный реализм и

осуществимость. Так, в частности, вполне принимая и поддерживая идею учебно-исследовательской деятельности в современной ему школе, С. И. Гессен ставит перед школьным образованием достаточно «скромные» требования. Это формирование способности к глубокому самостоятельному осмыслению изучаемого учебного материала, умению точно передать чужую мысль, принятию установки на добросовестное наблюдение с помощью уже известных приемов и готовность самостоятельно развивать и применять принятые положения. Данный подход не предполагает в качестве обязательной самоцели осуществление самостоятельных научных исследований и лишь создает необходимые образовательные предпосылки для максимально возможного приобщения к научным исследованиям в период получения выпускниками школы университетского образования.

Аналогичный подход предлагается С. И. Гессеном к развитию ученического самоуправления, которое он рассматривает как обязательное для каждого учебного заведения. В качестве определяющей образовательной цели самоуправления, с точки зрения С. И. Гессена, выступает формирование социально активной личности, способной и морально готовой жить в условиях демократического общества. Это предполагает превращение «распыленной ученической среды» в «целостной расчлененный организм, внутри которого каждый школьник приучался бы к добросовестному выполнению определенной общественной функции»[3, с.157].

Вместе с тем С. И. Гессен полностью отрицает принципиальную возможность переложения на плечи школьной молодежи задач и проблем управления или соуправления школой. Любая попытка внесения в школьное или студенческое самоуправление задач, чуждых его природе, неизбежно повлечет за собой его разрушение. Реальное выражение самоуправления ученического коллектива должно найти свое выражение в организации широкой общественной жизни молодежи – творческих союзах, научных обществах, публицистике и других формах.

Полностью принимая мысль о целесообразности дифференциации обучения с учетом природных задатков и личностной мотивационной потребности учащихся, С. И. Гессен, однако, предостерегает против слишком узкого подхода к выбору специальных отделений, поскольку это может «взорвать» целостную систему школьных знаний.

Характерно, что идеи С. И. Гессена, связанные с элитным образованием, приобретают еще большую актуальность и концептуальную завершенность в их сопоставлении с идеями в этой области не менее яркого представителя философско-педагогической мысли русского зарубежья Г. П. Федотова.

К числу таких идей, необходимо отнести:

– признание Г. П. Федотовым того обстоятельства, что российское общество, в случае своего освобождения от тоталитарного государственно-политического режима, со всей остротой встанет перед необходимостью реализации государственного плана воссоздания научной элиты. А в случае, «если пореволюционная власть останется в руках людей, созданных революцией» и в силу этого неспособных в полном объеме понимать роль культуры в жизни общества, «культурной элите придется, может быть, выдержать нелегкий бой за Академию, за университет, за классическую школу» [5, с. 219];

– утверждение, что сохранение и воспроизводство духовной элиты России носит не только национальный, но и общепланетарный характер. И, как убежден философ, необходимо постоянно утверждать мысль о необходимости иерархии духовной элиты в обществе, когда «не в одной России, а в половине Европы торжествующая демагогия хочет обезглавить элиту и утопить ее в красном, черном, коричневом, по существу, всегда сером национальном однообразии» [там же, с. 216].

– формирование особого чувства достоинства новой российской элиты, наделенной «особым чувством орденского самосознания», способностью сочетать в себе осознание своей духовной, интеллектуальной и образовательной исключительности и одновременно способностью привлекать к себе талантливых, одаренных и мотивационно ориентированных представителей молодежи из всех слоев общества для получения глубокого образования, достигаемого ценою максимального напряжения духовно-интеллектуальных сил;

– курс на воссоздание элитных школ, в основе которых должен лежать принцип культурно-интеллектуальной селекции, основанной на полном отрицании сословно-классовой привилегированности, являющейся отражением отжившего сословно-феодального общественного сознания**;**

– установка на особую и неповторимую атмосферу культа напряженного интеллектуального труда, духовной культуры, мотивационную готовность учащихся к приобщению к классическим духовным ценностям, предопределившим историческую судьбу и наиболее характерологические черты отечественной и европейской духовно-интеллектуальной и профессиональных элит.

Особый интерес представляют идеи С. И. Гессена и Г. П. Федотова, которые, не являясь идентичными, тем не менее дополняют и углубляют друг друга. К их числу, в частности, относится убеждение С. И. Гессена в том, что университет и любая высшая научная школа – это «не просто учебное заведение, хотя бы и высшего типа, но очаг научного исследования, и только в меру развиваемой им научной деятельности также и высшая научная школа»[3, с. 291].

По сути, развивая и углубляя теоретическое обоснование данного положения, Г. П. Федотов отмечает, что «главное дело университета будет состоять не в чтении популярных лекций, а в лабораторно-семинарских занятиях для подготовки будущих ученых» [5, с. 212].

С. И. Гессен рассматривает среднюю школу как образовательный центр духовной культуры, в котором «просвечивает» университет. В свою очередь, Г. П. Федотов убежден, что необходимо осуществление по всей России самого тщательного отбора одаренной молодежи. С его точки зрения, в интересах воссоздания духовно-интеллектуальных элит «должны быть открыты две классические школы, весьма замкнутые и привилегированные, как и первые университеты. Но привилегии обеспечиваются исключительно знаниями и способностями» [там же, с. 219].

Все это, по мнению Г. П. Федотова, поднимет уровень и содержание историко-филологического образования, так как, с точки зрения исследователя, историко-филологические факультеты, «наиболее обескровленные теперь, будут пополняться прекрасным составом слушателей, каких не имел и наш старый демократический университет» [там же].

Этому близка мысль С. И. Гессена о том, что целью образования является формирование личности, способной обладать «могуществом индивидуальности, которая коренится не в ней самой, не в природной мощи ее психофизического организма, но в тех духовных ценностях, которыми проникаются ее тело и душа и которые просвечивают в них, как задания для творческих устремлений» [3, с. 365].

Уже одно это, с точки зрения С. И. Гессена, должно было обеспечить духовно-интеллектуальной и профессиональной элите России лидирующую роль в развитии общества на переходном этапе от тоталитарного режима к демократическим основам общества и сохранить за ней это положение на протяжении всей последующей истории России.

Развивая эту мысль, Г. П. Федотов утверждал, что «место мыслителя и художника непосредственно вслед за святым и рядом со священником в нормальной иерархии» и «первое место интеллигенции предполагается иерархией ценностей в системе национального производства. Мысль, слово, форма и звук важнее, выше практических материальных вещей, ибо имеют более близкое отношение к цели культуры, к самому смыслу существования наций» [5, с. 322].

Особый интерес представляют взгляды двух выдающихся мыслителей и педагогов на роль и место христианского воспитания в образовательной деятельности элитной школы. Их объединяет непоколебимая убежденность в невозможности образовательной

деятельности вне обращения к духовно-религиозным ценностным приоритетам.

Характерно, что С. И. Гессен ставит акцент на утверждение самоценности личного бессмертия, любви к ближнему и любви к Богу как потенцированной любви к ближнему, способной принести высшую радость и придать глубочайший внутренний смысл духовному саморазвитию и творческому самовыражению личности.

В свою очередь, Г. П. Федотов видит высший смысл приобщения к культуре в формировании личности в духе христианской любви, которая призвана утверждать радостные, оптимистичные начала восприятия мира и одновременно культивировать дух совестливости, сострадания и способности к духовной жертве во имя ближнего и дальнего. Равновесие двух противоположных начал в сознании личности элитного типа и должно привести к формированию христианско-православной духовной гармонии.

Следует признать, что духовные основы практической деятельности элитных школ русского зарубежья и концептуальные обоснования роли и места элитного образования, предложенные мыслителями и теоретиками русского зарубежья, представляют значительный интерес с позиции современности и еще потребуют своего многостороннего осмысления.

Развитие исторических событий привело к тому, что выпускники школ русского зарубежья не смогли сыграть, казалось бы, предопределенную им роль воссоздания духовного потенциала России и формирования ее профессиональных элит. Тем не менее потенциал педагогики русского зарубежья может быть востребован при формировании концепции развития современного отечественного элитного образования.

Философско-теоретические основы и педагогическая практика школ русского зарубежья 1920–1950-х гг. были направлены на предотвращение в будущем формированию «псевдоэлит», определяющих судьбу общества и государства, но, по существу, не обладающих элитным образованием и соответствующим уровнем элитного общественного сознания, а также на противодействие укреплению на вершине государственной власти немногочисленной, но чрезвычайно опасной для общества группы людей, получивших профессиональное элитное образование, но не испытавших при этом воздействий его духовно-гуманистического и христианско-православного потенциалов

Именно поэтому школы русского зарубежья ставили перед собой задачи подготовки для России творческой, яркой и талантливой молодежи, способной к получению фундаментального высшего образования и проникнутой духом гуманизма и христианских духовных

ценностей. К числу духовных ценностей, утверждаемых школами русского зарубежья, принадлежат: культ свободного и напряженного интеллектуального труда, стремление к максимальному творческому самовыражению, признание уникальности человека как носителя высшего духовного начала, отвращение к любым формам социально-политического насилия, любовь к жизни, социальный оптимизм, готовность к жертвенности во имя счастья «дальних и близких», признание высшего божественного смысла жизненного пути и судьбы каждого человека, идеалы любви и христианского всепрощения, активное личностное осмысление прошлого, настоящего и будущего России как вечного потока непрекращающегося общественного и духовного саморазвития и др.

Однако педагоги русского зарубежья, выполнив свою гуманистическую миссию, тем не менее:

несколько упрощенно трактовали события, происходящие в СССР, недооценивали прочность и устойчивость Советского государства;

не в полной мере осознавали мощный внутренний потенциал страны, сумевшей даже в условиях тоталитарного режима не только сформировать свою интеллигенцию, но и культивировать в ее рядах профессиональную элиту науки, искусства, промышленного производства, генералитета и других определяющих сфер общественного развития;

не смогли адекватно оценить действия государственной власти в СССР, которая была поставлена перед объективной необходимостью поддержки фундаментального образования, академической науки, профессионального искусства.

Это не только объективно приводило к росту профессионализма, но и формировало в общественном сознании представителей профессиональных элит тонкий вкус и художественно-эстетическое понимание российской и мировой духовной культуры.

Список литературы

1. Хроника // Русская школа за рубежом. Прага, 1931. Кн. 34. С. 509.
2. Хроника // Русская школа за рубежом. Прага,1927–1928. Кн. 29–30. С. 6–7.
3. Гессен С.И. Основы педагогики: введение в прикладную философию. Берлин, 1923. С. 366.
4. Фрадкин Ф.А., Плохова М.Г., Оссовский Е.Г. Лекции по истории отечественной педагогики. М.: ТЦ Сфера, 1995. 160 с.
5. Федотов Г.П. Судьба и грехи России // Избр. ст.: в 2 т. СПб.: София, 1991. С. 322.

EDUCATION IN RUSSIAN-LANGUAGE SCHOOLS ABROAD IN THE 1920-1950 AS A UNIGUE PHENOMENON OF SPIRITUAL PROGRESS OF SPIRITUAL PROGRESS OF RUSSIAN SCHOOLING

V.M. Lobzarov, G.A. Demurchyan

Tver State University

At the present stage of development of Russian schooling there is a significant interest of both teachers and parents to the history of Russian elite education. Attitude towards the phenomenon of Russian elite schools is complicated and contradictory. However, we are convinced that forming of the concept of development of Russian schooling at the beginning of XXI century would be impossible without studying the spiritual heritage of Russian elite education. One of the most significant stage in the development of private elite education is the period of efficient educational activity of Russian-language schools abroad during the first half of the XX century.
***Keywords**: elite education, elitist education, Russian-language schools abroad, spiritual basis of the education.*

Об авторах:

ЛОБЗАРОВ Виктор Михайлович – доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33)

ДЕМУРЧЯН Гоарик Амаяковна – ст. преподаватель кафедры математики с методикой начального обучения ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: goar11@ bk.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2013. Выпуск 1. С. 196-204

УДК 373(470)»18/19»

ИСТОРИЧЕСКИЕ ИСТОКИ ДУХОВНЫХ ОСНОВ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ЭЛИТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.М. Лобзаров, Ю.А. Корпусова

Тверской государственный университет

Современное общество вступило в стадию информационного развития. Это предполагает кардинальные изменения концептуальных основ, содержания и ценностных приоритетов школьного образования, ориентированного на социальное, духовное и педагогическое воспроизводство российской интеллигенции. В связи с этим возрастает интерес к историческому опыту и духовным истокам отечественного элитного образования периода его генезиса второй половины XVIII – первой четверти XIX в.

Ключевые слова: *элитное образование, содержание элитного образования, ценностные приоритеты образования, задачи элитного образования.*

В современном российском обществе одним из самых неоднозначных и противоречивых остается вопрос о целесообразности и социально-культурной обоснованности использования духовного наследия отечественного элитного дворянского образования. На данном этапе в образовательном пространстве часто возникают вопросы, связанные с воспитанием и образованием молодых людей, способных решать глобальные и концептуальные задачи, связанные с духовно-мировоззренческим, административно-государственным и экономическим развитием общества. Подобного рода вопросы и задачи может и призвана решать система элитного образования.

Говоря об элитном образовании, мы имеем в виду образование, которое предполагает целенаправленное воспроизведение духовно-интеллектуальных элит общества; в первую очередь благодаря глубине и фундаментальности содержания образования, совершенству методов обучения и воспитания, чрезвычайно значимых капиталовложений в финансово-материально-техническую и учебно-методологическую базу учреждений элитного типа, обеспечение их педагогами самого высокого профессионального уровня, внедрение в их образовательный процесс наиболее креативных методов обучения и воспитания.

К определяющим задачам современного элитного образования можно отнести:

- формирование личности учащегося, способного целенаправленно и осознанно осуществлять учебную деятельность в соответствии со своими способностями и интересами, рефлексировать свои действия, способного использовать свой творческий потенциал;

- создание условий для максимальной самоактуализации учащихся в учебной, учебно-исследовательской и общественной жизни школьного социума;

- подготовка к профессиональному элитному образованию в различных сферах деятельности и др.

Решение подобного рода задач практически невозможно для отдельно взятого учебного заведения. Это возможно в полноте только при создании в нашей стране системы элитного образования. В связи с этим ставятся вопросы, связанные с разработкой общероссийской программы развития элитного образования, в частности, составления квалифицированных экспертных оценок, дающих возможность определить принадлежность учебного заведения к числу элитных, дать научное обоснование концепций их развития. Все это невозможно сделать без глубокого фундаментального и всестороннего анализа исторического опыта возникновения, работы и развития подобного рода элитных учебных заведений.

Особое внимание следует уделить такому историческому периоду, как конец XVIII – начало XIX в. Именно в это время возникают и успешно работают такие элитные учебные заведения как Царскосельский лицей, Благородный пансион при Московском университете, Пажеский Его Императорского Величества корпус, Смольный институт благородных девиц. Все эти учебные заведения представляют несомненный интерес как с исторической точки зрения, так и с позиций современного развития образования. Анализ ценностных приоритетов, содержания российского элитного образования данного периода не только дает возможность для углубленного осмысления исторического прошлого российского дворянского образования, но и является необходимым условием для более глубокого понимания духовных основ развития современного элитного образования, ориентированного на формирование личности, обладающей высоким уровнем теоретического мышления, фундаментальностью знаний, высоким уровнем креативности и острым осознанием своей ответственности за настоящее и будущее России.

Конец XVIII – начало XIX в. в России ознаменовался завершением формирования качественно нового отношения к содержанию образования и идеала образования и, в частности, воспитательной деятельности. Впервые в истории в просвещённых слоях российского дворянства формировалось поколение, которое

А.С. Пушкин в дальнейшем охарактеризует как «непоротое поколение» [3, с. 364].

В этот период сформировался образовательный идеал российского дворянина характерный для просвещенных слоев российского дворянского общества, предполагающий формирование личности западно-европейского типа, воспитанной на идеалах западно-европейского просвещения и традициях духовной культуры России. Для личности данного типа характерна потребность высокой степени творческой самоактуализации, безграничная преданность экономическим, политическим и военным интересам России и убежденность в том, что именно России суждено сыграть величайшую прогрессивную роль в исторической судьбе российских и других народов.

Содержание и духовные основы элитного дворянского образования данного периода характеризовались следующими чертами:

- целенаправленное формирование гуманизма по отношению ко всем людям вне зависимости от их имущественного и социального состояния; признание за каждым человеком права на уважение его личного достоинства: признание юридически правовой защищённости каждого человека, принадлежащего любому социальному сословию. Убеждение, что все социальные слои способны порождать одарённых людей, которые в силу своих выдающихся способностей должны выходить за рамки образа жизни их социального круга и занимать достойное место в науке, культуре и административной жизни государства;

- убеждение в том, что российское дворянство предано служениям престолу и интересам России и самой судьбой предназначено для управления государством и административно-государственной службы. На этом основывалась установка на отказ от подготовки молодого дворянина к профессиональной научной деятельности и отношения к сферам предпринимательства и торговли, как недостойного дворянина. «Лица, принадлежащие к дворянскому сословию, уже с момента рождения готовились всей системой воспитания и образования к чиновничьей или военной службе и политической карьере. Все остальные сферы деятельности считались недопустимыми только в случае крайней необходимости и интерпретировались как непрестижные для дворянина (так, например, дворянин мог заниматься предпринимательской деятельностью, но это рассматривалось лишь как финансово-экономическая необходимость поддержания достойного состояния семьи)» [3, с. 367];

- в силу традиций своего времени, просвещённое дворянство стремилось дать своим детям широкое энциклопедическое образование. В результате получения такого образования молодые дворяне должны

были в совершенстве владеть современными философскими идеями, античной историей, мифологией, литературой и философией, всеми основными идеями и теориями, которые на современном языке мы могли бы обозначить как политические, знаниями экологической теории, знаниями в области естественных наук, математики и т. д. Однако, ни к одной из этих сфер, за исключением политической, не формировалось отношение как к возможной профессиональной сфере деятельности молодого дворянина. Всё обучаемое необходимо было знать лишь для формирования широты и разносторонности мышления, но не для профессиональной деятельности;

- непосредственно «для профессиональной деятельности в рамках чиновничьей и военной службы молодой дворянин должен был владеть латинским языком (язык не только науки, но и дипломатической службы), немецким, французским и в некоторых случаях английским языками, совершенным знанием правовых норм Российской империи, знанием социально-политических и философских наук, статистики и государственного устройства России и ведущих европейских стран. Кроме этого молодому дворянину прививались способы к музицированию, поэтической форме литературной деятельности, живописи, архитектуре» [2, с. 371]. Но при этом для молодого дворянина считалось недостойным рассматривать деятельность сфер искусства как профессиональную. Искусствами и науками дворянин должен был заниматься в свободное от основной службы время и относиться к этому как к свободной изысканной игре ума и чувств;

- в результате получения элитного мужского образования «каждый дворянин должен был укрепить своё здоровье, достигнуть крепкого физического телосложения, обрести выносливость и мужество, усвоить кодекс дворянской чести и обрести способность в случае необходимости защищать её ценой карьеры и даже жизни; изысканность светских манер, умение свободно поддерживать “живую” беседу на отечественном языке и современных иностранных языках, владеть умением бального танца (таких, как вальс, мазурка и т. д.), умению достойно вести себя в аристократических салонах и на дипломатических приёмах» [2, с. 382].

Таким образом, из стен элитного учебного заведения должен был выходить молодой дворянин с ярко выраженным чувством собственного достоинства, убеждённостью в своей особой жизненной миссии и высоком предназначении, безграничным стремлением служению России; убеждённостью в том, что Россия достигнет лидирующей роли в развитии науки и искусств в европейском мире; убеждённостью, что экономическая отсталость будет постепенно преодолена в процессе государственных реформ, осуществляемых по

воле государя; готовностью принять активное участие в административно-политических и государственных преобразованиях; стремлением посвятить себя административно-государственной или военной деятельности.

В качестве социально-политических условий, оказывающих определяющее влияние на содержание дворянского образования, в первую очередь выступало острое осознание необходимости преодоления социальной отсталости России играть ведущую роль в развитии просвещённого европейского общества. Научной предпосылкой явилось формирование своеобразного культа гуманитарных и естественных наук и широкой энциклопедической образованности, характерной для просвещённой части российского дворянства. К числу философско-мировоззренческих условий, определивших становление элитного дворянского образования, следует отнести идеалы духовно-свободной личности, убеждённой в необходимости демократических свобод и введения конституции в России. В этот период для лучших слоёв России дворянского общества, и в первую очередь просвещённой дворянской молодёжи, характерно чрезвычайно оптимистичное восприятие будущего и ожидание самых радикальных прогрессивных изменений в общественно-политической, экономической жизни России.

Используя современную философскую терминологию, необходимо отметить, что элитное образование «открывало возможность для самостоятельного или глубоколичностного духовно-мировоззренческого самоопределения дворянина, которое может быть обозначено как духовное самоопределение…» [4, с. 286]. Также следует отметить, что для элитных учебных заведений данного исторического периода, в частности Царскосельского лицея, характерно ярко выраженное стремление к формированию личности, обладающей не только самостоятельным, но и критическим мышлением. «Формированию такой личности содействовали свобода и искренность общения между лицеистами и преподавателями, совместное и чаще всего дискуссионное обсуждение наиболее острых и болезненных вопросов развития в современной России. Характерно, что от лицейской молодёжи не скрывалась их высокая миссия служения России, которая предопределялась особенностями присущего ей элитарного происхождения и элитного образования» [5, с. 327].

На основании представленных материалов можно сделать вывод о том, что своеобразие содержания дворянского образования второй половины XVIII – первой четверти XIX в. вероятнее всего заключалось в следующем:

1. Элитное мужское дворянское образование, осуществляемое в государственных образовательных учреждениях, сохраняло органичную

связь и полную преемственность с традициями и опытом семейного дворянского воспитания. Это находило своё выражение:

- в стремлении, по крайней мере, большинства педагогов элитных учебных заведений, воспроизводить опыт отцовского поведения в семье и, как тогда было принято, «с отеческой заботой» о каждом из своих воспитанников;

- в сочетании учебной деятельности образовательного учреждения с пансионной системой воспитания, что приводило к тому, что учащиеся дворянских элитных учебных заведений уже с первых месяцев обучения воспринимали своё место обучения как второй родной дом;

- в формировании позитивных традиций, объединяющих преподавателей и воспитанников и придающих их сообществу определённые черты большой семьи;

- в общности этических правил и кодекса дворянской чести, который объединял родителей, педагогов и воспитанников;

- в уважении и авторитете педагогов в глазах родителей и воспитанников, которые относились к большинству из них как к лучшим представителям российского общества и дворянства.

2. В своеобразной близости процесса социализации молодых дворян, в широком понимании этого слова, и процесса образовательной деятельности элитных дворянских учебных заведений. Это находило своё отражение в следующем:

- формирование светских манер (умение поддерживать «изящный» разговор, навыки свободного общения в дворянской среде, свободное владение иностранными языками, умение хорошо танцевать) в равной степени культивировались дворянской социальной средой и мужскими учебными заведениями элитного типа;

- способность профессионально владеть шпагой, пистолетом, конной ездой, интерес к военной истории и строительству оборонительных (фортификационных) укреплений также формировалась под влиянием доминирующих интересов дворянской среды, воздействием семьи, некоторые члены которой, как правило, имели опыт участия в военных действиях и считали это главным делом дворянской чести, а также содержания образования элитных учебных заведений;

- в воспроизведении традиций и норм поведения, принятого среди представителей старших поколений в среде молодых дворян, обучающихся в элитных учебных заведениях.

3. «Предоставление учащимся элитных учебных заведений значительной степени свободы в духовно-мировоззренческом самоопределении, что на языке современной философии образования могло бы быть обозначено понятием «свобода экзистенциального

самоопределения личности» [2, с. 389]. Это находило своё выражение в следующих факторах:

- свободные формы и содержание философско-мировоззренческих и социально-политических дискуссий, которые культивировались среди молодых дворян, а также между ними и их педагогами, которые были бы абсолютно невозможными в последующие десятилетия;

- сравнительно свободное чтение воспитанниками элитных учебных заведений неодобряемой правительством и даже запрещённой политической, философской и художественной литературы и публицистической (например, статьи) литературы, которая интересовала дворянскую общественную мысль;

- сравнительно широкое общение между воспитанниками и педагогами, которое осуществлялось в стенах пансионов, на светских балах, праздничных торжествах, юбилеях учебных заведений и предполагало высокую степень доброжелательности и свободы;

- строгое соблюдение кодекса дворянской чести, который в равной степени защищал права, достоинства и личностные свободы как педагогов элитных учебных заведений, так и каждого из воспитанников.

4. Доминирование энциклопедического принципа в определении содержания образования, который предполагал воспроизведение почти всех основных областей знаний (включающих науки и практическую деятельность), которые представляли особую актуальность для российского дворянства исследуемого периода. Таким образом, в содержании элитного дворянского образования в равной степени отражались истории и культура Античности, основы естествознания, военные учебные дисциплины, основы административного управления, знание основ коммерции и финансов и др.

5. Одной из основных целей выступало формирование просвещённого российского дворянина, располагающего самыми широкими и разносторонними знаниями во всех основных областях жизни общества и административного государственного управления. Всё это готовило молодого дворянина к государственно-административной или военной службе. Такое образование рассматривалось как «привилегия российского дворянства за многовековую службу российскому государству» [1, с. 266].

Итак, проанализировав исторические основы элитного образования в России конца XVIII – начала XIX в. и соотнося этот период с современностью, можно сделать следующие выводы:

- в нашей стране элитное образование имеет глубокие исторические корни. Опыт таких учебных заведений, как Царскосельский лицей, Благородный пансион при Московском университете, Пажеский Его Императорского Величества корпус,

Смольный институт благородных девиц, несомненно, важен как с исторической точки зрения, так и с позиции разработки концептуальных основ современного элитного образования России;

- следует отметить особую ментальность российского элитного образования, выражающуюся в особой значимости духовно-нравственных основ, в отсутствии прагматизма в определении ценностных приоритетов образования;

- при изменении содержания образования, связанного с развитием социума, следует отметить, что основой элитного образования является формирование личности учащегося, наделенного элитным сознанием, способного любить человечество больше, чем свои профессиональные интересы, пусть даже порой составляющие один из главных субъективных смыслов жизни.

Обращение к историческому и современному опыту элитного образования, в частности, в развитии его концептуальных основ в современных условиях дает возможность отечественным педагогам, работающим над созданием системы элитного образования, решить такие основополагающие задачи, как обоснование построения системы элитного образования, направленного на воспроизводство духовно-интеллектуальных элит современного социума; решение вопросов о существовании элитно-элитарных школ, имеющих прочные исторические традиции и многовековой опыт развития; соответствие ценностных приоритетов, содержания и общей направленности образовательного процесса элитных школ потребностям развития науки, культуры и духовной жизни современного общества.

Список литературы

1. Лобзаров В.М. Развитие элитного общего образования в России XVIII – XX веков: дис. … д-ра пед. наук. М., 2009. 378 с.
2. Лотман Ю.М. Беседы о русской культуре: быт и традиции русского дворянства (XVIII - начало XIX века). СПб.: Искусство-СПб, 2006. 416 с.
3. Павлова С.В. Императорский Александровский (бывший Царскосельский) лицей. СПб., 2002. 426 с.
4. Пискунов А.И. История педагогики М.: ТЦ «Сфера»,1997. Ч. 2. 537 с.
5. Равкин З.И. Педагогика Царскосельского лицея пушкинской поры. М.: Просвещение, 1993. 369 с.

THE HISTORICAL BACKGROUND OF THE SPIRITUAL FOUNDATIONS OF THE DOMESTIC ELITE EDUCATION

B.M. Lobzarov, Yu.A. Korpusova

Tver State University

Modern society has entered a stage of information development. This implies a radical change of conceptual frameworks, content and value priorities of the school, based on the social, spiritual and pedagogical reproduction of the Russian intelligentsia. Therefore, the interest in historical experience and spiritual origins of the domestic elite education period, the genesis of the second half of XVIII - XIX centuries, the first quarter.

***Keywords**: elite education, the content of an elite education, values education priorities, objectives elite education.*

Об авторах:

ЛОБЗАРОВ Виктор Михайлович – доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33)

КОРПУСОВА Юлия Анатольевна – старший преподаватель кафедры русского языка с методикой начального обучения, ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: korpusovayulya@mail.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2013. Выпуск 1. С. 205-212

УДК 37.034(09)»20»

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ И ОПЫТ НРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ ВЫДАЮЩЕГОСЯ ПЕДАГОГА XX ВЕКА В.А. СУХОМЛИНСКОГО

И.Ф. Нестерова

Тверской государственный университет

Рассматривается опыт по нравственно-этическому воспитанию выдающегося педагога XX в. В.А. Сухомлинского, который создал уникальную гуманистическую воспитательную систему в Павлышской средней школе Кировоградской области в 1960–1970-х гг., выделил центральную проблему образования – нравственно-этического воспитание детей и молодежи, разработал её концептуальные основы и воплотил их в практической деятельности.

Ключевые слова: *нравственно-этическое воспитание, мораль, духовный мир, общечеловеческие нормы нравственности, азбука морали, гражданское и патриотическое воспитание в образовании.*

Выдающийся педагог XX в. В.А. Сухомлинский, создав уникальную гуманистическую воспитательную систему в Павлышской средней школе Кировоградской области в 60 – 70-х годах прошлого столетия, выделил центральную проблему образования – нравственно-этическое вопитание детей и молодежи, разработал ее концептуальные основы и воплотил их в практической деятельности.

На протяжении двух десятилетий им были созданы и опубликованы в различных изданиях работы и статьи, в которых была основательно описана и проанализирована технология нравственно-этического воспитания учащихся, начиная с дошкольного детства и кончая старшеклассниками. В ряде работ она была представлена как продуктивная в содержательном и методическом планах модель целенаправленной деятельности, представлявшей собой систему научно обоснованных идей, средств, форм, методов и приемов воспитания, описанных в ряде работ: «Духовный мир школьника» (1961), «Дума о человеке» (1961), «Нравственный идеал молодого поколения» (1963), «Сердце отдаю детям» (1968), «Павлышская средняя школа» (1976), «Рождение гражданина» (1970) и др.

Не менее значимыми в педагогическом наследии В.А. Сухомлинского остаются для нас работы, созданные в жанре педагогической публицистики или в виде сборников коротких рассказов, былей, легенд, сказок, писем, которые можно рассматривать как учебные

книги или же хрестоматии для учителей, родителей и детей. В педагогическом наследии это: «Как воспитать настоящего человека» (1975), «Письма к сыну» (1979), «Родина в сердце» (1978), «Хрестоматия по этике», изданная после смерти выдающегося педагога в 1990 г. О.В. Сухомлинской. Этику в школе В.А. Сухомлинский рассматривал как «практическую философию воспитания». Главное понятие в ней – «настоящий человек», умеющий дорожить святынями Отечества и святынями своего сознания и своего сердца как личными ценностями» [3, с. 10].

Начиная с первых публикаций педагогических статей и книг, особенно в монографии «Духовный мир школьника», В.А. Сухомлинский, анализирует жизненные факты, исследует процесс интеллектуального, нравственного, эстетического формирования человека в годы детства, отрочества, ранней юности, рассматривает содержание понятия духовности личности. «Духовная жизнь, духовное богатство человека определяется богатством действительных отношений его к окружающему миру, содержанием и характером его взаимодействия с природой и другими людьми», – отмечает В.А. Сухомлинский [1, с. 79].

Особенное внимание В.А. Сухомлинский уделяет младшему школьному возрасту, подчеркивая, что «именно в младшем школьном возрасте, когда душа очень податлива к эмоциональному воздействию, мы раскрываем перед детьми общечеловеческие нормы нравственности, учим их азбуке морали» [4, с. 161].

Раскрывая психологию детей, подростков, старших школьников, он характеризует особенности восприятия, мышления, чувств, интересов, потребностей, волевых процессов личности в духовно-нравственном становлении их в конкретных исторических условиях развития общества. В работе «Рождение гражданина» В.А. Сухомлинский писал: «Воспитание человека происходит только среди людей, и от того, насколько глубоко отражаются в этой среде моральные достижения человечества, мир человека, идеи общества и государства, зависит эффективность рассчитанных, предусмотренных, целенаправленных усилий воспитателя. Моральная воспитанность состоит в конце концов в том, что человек стремится делать добро и не может делать зла» [3, с. 284].

По мнению В.А. Сухомлинского, основой духовно-нравственного воспитания, моральной зрелости детей и подростков является идея Родины. «Моральная воспитанность, духовное благородство человека в годы отрочества достигаются тем, что он видит мир через свой долг перед Родиной; самой дорогой для него святыней является честь, слава, могущество и независимость Родины. То, что входит в сферу повседневного поведения (отношение к людям, помощь

слабому, трудолюбие, скромность) определяется отношением человека к святыням народа» [там же, с. 285].

В технологии духовно-нравственного воспитания им выделены понятия гражданственности и патриотизма детей и подростков, которые рассматривались В.А. Сухомлинским как одна из основополагающих и сложных проблем не только в практической деятельности учителя, но и в педагогической науке в целом. В работе «Сердце отдаю детям» он писал: «Воспитание гражданина – одна из сложных проблем не только теории, но и практики педагогического процесса. В этой сфере первостепенную важность имеет то, чтобы знания прошли через сердце, отразились в личном духовном мире человека. Знания о Родине… это не просто сведения, которыми после запоминания можно руководствоваться в повседневной жизни. Это истины, которые должны затрагивать личную жизнь воспитанника. Они становятся священными для ребёнка при условии, что величие Родины познается через величие человека» [2, с. 228].

Учителя Павлышской средней школы стремились, чтобы у каждого ребёнка формировалось личное отношение к Родине: желание и духовный порыв утвердить её достоинство, величие, честь, славу, могущество. «Многолетний опыт школьного воспитания приводит к убеждению: сила и эффективность патриотического воспитания определяются тем, как глубоко идея Родины овладевает личностью, насколько ярко видит человек мир и самого себя глазами патриота», – писал В.А. Сухомлинский [3, с. 436].

По убеждению В.А. Сухомлинского, цель гражданского воспитания – патриотические убеждения, патриотические порывы души. Задача воспитателей – вдохнуть в каждое сердце возвышенные идеалы, сделать так, чтобы в душе каждого школьника, будущего гражданина, отразился образ Родины. Он писал: «Воспитание гражданского достоинства личности – одна из тончайших сфер влияния на духовный мир подростка. Воспитатель должен сделать все для того, чтобы воспитанник чувствовал себя активной силой, способной влиять на общественное развитие. Гражданские чувства – это самые высокие и благородные движения души, они возвеличивают человека, утверждают в нем общественное сознание, честь, гордость. Гражданские чувства являются главным источником моральной чистоты » [там же, с. 483].

Нравственные ценности духовного мира школьника во многом определяются тем, насколько широк мир, который охватывает сферы его эмоциональной жизни. Все, что оказывает влияние на детей, что преднамеренно используется воспитателем для их умственного и эмоционального развития, – все это должно быть проникнуто высоконравственными идеями. В.А. Сухомлинский убедительно

доказывает положение о том, что воспитание детей, подростков, старших школьников – это организация их духовной жизни.

Духовно-эмоциональные и конкретно-практические аспекты в осуществлении воспитания чувств (сопереживание, сострадание, милосердие, доброта, чуткость, понимание другого человека) должны стать основой духовно-нравственного развития детей, подростков и старших школьников. Однако общечеловеческие нормы нравственности становятся личной совестью человека лишь при том условии, если его активная деятельность носит ярко выраженный характер общественных поступков. По мнению В.А. Сухомлинского, «учить жить в обществе, среди людей – это значит учить совершать общественные поступки, то есть учить выражать своим поведением отношение к людям» [4, с. 174].

Понятие об общечеловеческих нормах нравственности В.А. Сухомлинский рассматривает как азбуку моральной культуры, влияющей на духовный мир личности, излагая конкретные требования, предъявляемые детям в процессе нравственного воспитания. В работе «Павлышская средняя школа» он выделяет пять основных положений азбуки моральной культуры, которые могут быть использованы в практике воспитательной работы школы, в том числе и в современной. Приведём фрагменты этой азбуки, раскрывающей общечеловеческие нормы нравственности:

1. «Ты живешь среди людей. Не забывай, что каждый твой поступок, каждое твое желание отражается на окружающих тебя людях. Знай, что существует граница между тем, что тебе хочется и тем, что тебе можно» [там же, с. 162].

2. «Ты пользуешься благами, созданными людьми. Люди дают тебе счастье детства. Плати им за это добром» [там же].

«Утвердить в каждом человеке доброту, сердечность, отзывчивость, готовность прийти к другому на помощь, чуткость ко всему живому и красивому – элементарная азбучная истина школьного воспитания, с этой истины начинается школа» [там же].

3. «Все блага и радости жизни создаются трудом. Без труда нельзя честно жить… Ученье – твой первый труд. Идя в школу, ты идешь на работу» [там же].

«Чтобы утвердить у детей привычку к труду, воспитать у них подлинное трудолюбие необходимо создать в школе атмосферу труда и строгой непримиримости к лени, нерадивости, безделью, разгильдяйству» [там же, с. 163].

4. «Будь добрым и чутким к людям. Помогай слабым и беззащитным. Помогай товарищу в беде. Не причиняй людям зла. Уважай и почитай мать и отца – они дали тебе жизнь, они воспитывают тебя, они хотят, чтобы ты стал честным гражданином, человеком с добрым сердцем и чистой душой» [там же, с. 164].

5. «Не будь равнодушен к злу. Борись против зла, обмана, несправедливости. Будь непримирим к тому, кто стремится жить за счет других людей, причиняет зло другим людям, обкрадывает общество» [там же, с. 165].

Основным воспитательным средством как младших школьников, так и подростков В.А. Сухомлинский в первую очередь видел слово, так как ребенок и подросток особенно восприимчивы к словесным формам воздействия. Поэтому главной формой воспитания нравственных чувств, патриотизма и гражданственности в практике В.А. Сухомлинского была беседа. Разнообразные беседы по нравственно-этической тематике использовались не только на уроках, но и в различных формах внеурочной деятельности, особенно при выходе на экскурсии и на занятиях на природе. В содержание бесед закладывалось понимание того, что гражданственность – это прежде всего долг и ответственность, а основной целью этих бесед было донести до ученика понимание величия духовной красоты, героизма, благородства, преданности человека великим идеям.

Учитель начальных классов, по мнению В.А. Сухомлинского, должен был строить беседы с детьми так, чтобы кругозор ребенка постепенно расширялся от восприятия красоты родных полей и лесов до картин природы и жизни нашей Родины и всей земли. Уже в «Школе радости», или в «Школе под голубым небом», учитель Сухомлинский беседовал со своими учениками о прошлом родного края, о людях, которые живут рядом с ними, о героях-односельчанах.

В работе «Сердце отдаю детям» В.А. Сухомлинский писал: «Я стремился к тому, чтобы детей восхищало, одухотворяло не только то, что связано с красотой природы, но и то, что составляет самую сущность нового человека нашей страны – его служение Родине, обществу, людям. Любовь ребёнка к людям труда – источник человеческой нравственности» [2, с. 74].

В самом начале работы «Школы радости» учителем и детьми была оборудована «Комната сказки». В.А. Сухомлинский считал, что сказка, игра, фантазия - благодатный источник детского мышления, воспитание благородных чувств и стремлений патриотического воспитания детей. Он писал: «Сказка – благодатный и ничем не заменимый источник в воспитании любви к Родине. Патриотическая идея сказки в глубине ее содержания; созданные народом сказочные образы, живущие тысячелетиями, доносят к сердцу и уму ребенка могучий творческий дух трудового народа, его взгляды на жизнь, идеалы, стремления» [там же, с. 177].

Посещения «Комнаты сказки» учителем и детьми были постоянными, не реже раза в неделю. Интересно, что дети не только слушали сказки, но и сами сочиняли их, постепенно был составлен

сборник детских сказок, который получил название «Сказки вечерних сумерек». В этот сборник вошли сочиненные детьми сказки о животных, птицах, деревьях, цветах, и самое главное – «патриотические» сказки и рассказы о богатырях, защитниках Родины, защитниках бедных и слабых людей и т. д. «Через сказочные образы в сознании детей входит слово с его тончайшими оттенками, – утверждал В.А. Сухомлинский, – оно становится сферой духовной жизни ребенка, средством выражения мысли и чувств – живой реальностью мышления» [там же, с.176].

Во время «путешествий» в природу или «путешествий» по странам и континентам дети слушали рассказы самого учителя, и постепенно каждый ребенок учился сочинять свои маленькие рассказы, сказки, стихотворения. В.А. Сухомлинский считал, что словесное творчество доступно каждому ребенку: «…это – нормальная игра духовных сил, обычный творческий огонек, без которых нельзя представить полноценного детства» [там же, с. 179].

Лучшие сказки, рассказы, стихотворения детей, составленные устно, а затем записанные В.А. Сухомлинским и включенные в сборники детского творчества, печатались в журналах и газетах, передавались по радио.

Большое внимание В.А. Сухомлинский уделял военно-патриотическому воспитанию. Участник Великой Отечественной войны, получивший жесточайшие ранения под Ржевом, испытавший все военные лишения, В.А. Сухомлинский часто обращался к военному прошлому в рассказах о героях войны. В Павлыше был создан «Сад героев» как памятник славы, созданный самими учащимися после окончания войны.

Подчеркивая мысль о том, что формирование чувства любви к Родине, гражданственности и патриотизма детей и подростков с помощью словесных форм: рассказов, бесед, сказок, сочинений и т.д. – возможно при условии создания системы духовно-нравственного воспитания, В.А. Сухомлинский писал: «Главное в человеке – долг перед Отечеством, верность Отечеству. Эта истина – если она заставляет учащенно биться сердце – возвышает человека в собственных глазах. Пробуждает у него чувство собственного достоинства. Осознавая себя наследником патриотической славы своих предков, чувствуя себя сыном своего народа, существо, рожденное человеком, становится настоящими человеком» [6, с. 18].

В.А. Сухомлинский на основе системного подхода постепенно раскрывал в беседах и рассказах перед учащимися сущность таких моральных ценностей, как любовь к Родине, героизм, стойкость, мужество, честь, независимость, величие и могущество Родины. Специальная книга по педагогической этике «Как воспитать настоящего

человека» [7] была построена в виде бесед, рассказов, наставлений, заповедей педагога, обращенных к учителям, ученикам и родителям. Ее продолжением впоследствии стали сказки, легенды, были, притчи, рассказы, раскрывающие сущность проблем нравственности и культуры, собранные О.В. Сухомлинской в «Хрестоматию по этике», которая представляет собой продуманную и логично построенную педагогическую систему нравственно-этического воспитания.

Нравственные ценности должны стать личным духовным богатством каждого воспитанника, утверждал В.А. Сухомлинский. На эти ценности была сориентирована воспитательная система Павлышской средней школы.

Список литературы

1. Сухомлинский В.А. Духовный мир школьника. М.: Учпедгиз, 1961.
2. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям // Избр. пед. соч.: в 3 т. М.: Просвещение, 1979. Т. 1.
3. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина //Избр. пед. соч.: в 3 т. М.: Просвещение, 1979. Т. 1.
4. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа //Избр. пед. соч.: в 3 т. М.: Просвещение, 1980. Т. 2.
5. Сухомлинский В.А. Мудрая власть коллектива //Избр. пед. соч.: в 3 т. М.: Просвещение, 1981. Т. 3.
6. Сухомлинский В.А. Родина в сердце. М.: Молодая гвардия, 1978. 176 с.
7. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. Педагогическое наследие /сост. О.В. Сухомлинская. М.: Педагогика, 1990.

CONCEPTUAL BASES AND EXPERIENCE OF MORAL AND ETHICAL CHILDREN AND TEENAGERS EDUCATION IN PEDAGOGICAL HERITAGE OF THE OUTSTANDING TEACHER OF THE XX CENTURY V.A.SUKHOMLINSKY

I.F. Nesterova

Tver state university

In article experience of the outstanding teacher of the XX century V.A. Sukhomlinsky on moral ethically education who created unique humanistic educational system at Pavlyshsky high school of the Kirovograd area in 60th - 70th of last century is considered, allocated the central problem of education – children and youth moral and ethical education, developed its conceptual bases and embodied them in practical activities.

Key words: *moral and ethical education, moral, inner world, universal norms of normal, moral origins, civil and patriotic education.*

Об авторах:

НЕСТЕРОВА Ирина Федоровна – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии начального образования ФГБОУ ВПО Тверского государственного университета (170100, Тверь, ул. Желябова, 33).

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2013. Выпуск 1. С. 213-224

УДК 378.1

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВНЫХ КОМПОНЕНТОВ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О.И. Ваганова

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина

Рассмотрены историко-педагогические основы формирования основных компонентов содержания профессионально-педагогического образования, выделены общие детерминанты структуры содержания профессионально-педагогического образования.

Ключевые слова: *содержание профессионально-педагогического образования, структура содержания образования, детерминанты структуры содержания профессионально-педагогического образования.*

Проблема построения структуры содержания образованияперед педагогами стояла всегда. И пока существует само образование, будет актуален вопрос о том, каково его содержание. Так, вопросы отбора содержания образования интересовали еще Аристотеля. В связи с активным развитием науки и техники в эпоху Возрождения и в последующие периоды времени интерес к проблеме исследования взаимосвязей различных элементов содержания образования проявляли Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарт, А. Дистервег.

К концу XIX в. на фоне общего процесса интеграции наук активизировался интерес в области проблем отбора содержания образования. Задавался целью теоретического обоснования взаимосвязи содержания учебных предметов К.Д. Ушинский. Он указывал на то, что необходимо целостное представление знания учащимся в соответствии со сложившимся научным знанием, изучаемой эпохой, временным периодом.

В начале XX в. в соответствии с новыми ориентирами после социалистической революции в России происходило переосмысление представлений о содержании образования. Основное направление было взято на отражение в содержании образования принципа политехничности, установку на связь содержания образования с производительным трудом [1, с. 43]. В последующие 1930-50-е гг. педагоги советской школы ориентировались в отборе содержания образования на реализацию общих целей воспитания, на подготовку учащихся к жизни, трудовой деятельности.

Под содержанием образования социалистической школы понимали:

- систему знаний о природе, обществе, мышлении, технике, способах деятельности, усвоение которых обеспечивает формирование в сознании учащихся верной диалектико-материалистической картины мира, вооружает правильным методологическим подходом к познавательной и практической деятельности;
- систему общих интеллектуальных и практических навыков и умений, являющихся основой множества конкретных деятельностей;
- опыт творческой деятельности, ее основные черты, которые постепенно были накоплены человечеством в процессе развития общественно-практической деятельности;
- систему норм отношения к миру, друг к другу, являющуюся основой коммунистических убеждений и идеалов [2, с. 102–103].

К 1970-м гг. все еще не удалось решить проблему оптимального отбора и структурирования содержания общего образования. В.В. Краевский, М.Н. Скаткин, анализируя проблему исторического развития представлений об отборе содержания образования, пришли к выводу, что практический опыт составления учебных программ и планов позволял накапливать материал для последующих теоретических обобщений, одни из которых в результате проверки практикой сохранялись, другие же отбрасывались. Это позволило в 1970-х гг. приступить к активному поиску решения проблем отбора и структурирования содержания образования.

В 1970-х гг. И.Я. Лернером, занимавшимся проблемами структурирования содержания школьного образования, была осуществлена попытка разработки теории структуры базового содержания образования, в основу которой легли четыре компонента, определяющих содержание образования. Содержание образования рассматривается как «педагогически адаптированная система знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру, усвоение которой обеспечивает развитие личности». Источником содержания образования является социальный опыт. Поэтому обучение несет такую общую функцию, как передача молодому поколению достигнутого данным обществом уровня культуры для ее сохранения и дальнейшего развития [3, с. 37].

В основе выделения структурных элементов содержания образования лежат структурные элементы культуры. Таким образом, общие компоненты деятельности, необходимые к усвоению человеком, отражены в четырех элементах социального опыта: знания, отражающие характер взаимодействия субъекта с окружающим миром; способы деятельности, которые необходимо сформировать в процессе

образования (на их основе выделяется совокупность учебных умений, включающаяся в базовое содержание образования); опыт творческой деятельности (связан с реализацией принципа научности); опыт эмоционального отношения [4, с. 141].

Значительный вклад в развитие научных представлений о теории содержания образования внес В.В. Краевский. Говоря об общих методологических вопросах образования, он рассматривал теорию содержания образования в качестве аспекта общей теории обучения [5, с. 173]. В соответствии с этим,и определил,что в ее основе лежат единые общепедагогические методологические основания. К последним относятся объект педагогики в качестве которого выступает деятельность, приобщающая человека к совокупности общественных отношений (деятельность обучения; воспитания; управление народным образованием), обучение, рассматриваемое как средство передачи и усвоения социального опыта.

По мнению В.В. Краевского, при построении содержания образования необходимо учитывать цели обучения, свойства обучения, которые включают в себя закономерности, принципы, условия взаимодействия преподавателя и учащихся. В соответствии с этим характер содержания образования, с одной стороны, определяет способ деятельности по его передаче, а с другой – само содержание образования необходимо воплощать в такой форме, которая в максимальной степени соответствовала бы характеру и формам этой деятельности. Все это должно быть заложено и предусмотрено в методах обучения.

Среди вышеописанных подходов необходимо рассмотреть также точку зрения на содержание образования М.Н. Скаткина. По его мнению, И.Я. Лернер занимался поиском элементов культуры, которые должны быть переданы подрастающему поколению, что и выражается в содержании образования. Также М.Н. Скаткин считал, что одним из источников формирования содержания образования является группа наук [6, с. 164].

Существуют и другие подходы и теории, касающиеся конструирования содержания образования. Например, М.Н. Скаткин, В.В. Краевский разработали теорию содержания образования, построенную на основе системно-деятельностного подхода; Д. Брунер – на основе структурного подхода, С.Б. Блум – на основе таксономии целей обучения и т.д.

Существуют и другие подходы к отбору и структурированию содержания образования. М. В. Рыжаков выделяет три подхода:

1. Подход, при котором за основу берется природа знания с учетом закономерностей процесса обучения (в традиционной

педагогической лексике — логика научного знания и логика процесса обучения).

2. Исторический подход, при котором учитывается последовательность развития знания (в основном идеи его дифференциации и интеграции): от единого, нерасчлененного знания через «тривиум», «квадриум» - к «семи свободным искусствам» и далее к более специальному членению содержания с одновременным усилением интегрирующих начал.

3. Подход, в основу которого положена идея социализации человека в различных ее аспектах: от умения читать и писать до включения в общественную жизнь, с учетом структуры профессий, участия в реализации общественных функций школы и т.д.

В.С. Ледневым в процессе разработки теории структуры содержания общего среднего образования был проведен анализ основных концепций личности, результаты которого позволили ему выделить три основные группы компонентов, которые обязательно присутствуют в структуре личности, с каких бы позиций она не рассматривалась. Эти группы компонентов обобщают основные составляющие личности и представлены как функциональные механизмы психики, опыт личности, обобщенные типологические свойства личности [7, с. 231].

Исследования В.С. Леднева в области определения структуры научного знания позволили систематизировать и обобщить предыдущий опыт теоретического обоснования структуры наук и определить с учетом современной системы наук генеральные отрасли научного знания. Тем самым была осуществлена корректировка содержания общеобразовательной подготовки с целью приведения ее в большее соответствие с основными инвариантными аспектами деятельности, обеспечивающими всестороннее развитие личности.

Исследование влияния различных явлений на процесс структурирования содержания общего среднего образования определило его основные системообразующие факторы. В силу этого структура содержания общего среднего образования детерминируется:

- структурой деятельности, не определяющейся конкретным предметом, обеспечивающей эффективность достижения поставленных целей (умственная, нравственная, физическая, эстетическая, трудовая, коммуникативная деятельность);
- структурой научного знания, позволяющей сформировать всестороннее представление о мире, реализовать составляющие структуры деятельности, характерной для общеобразовательной школы;

- делением образования на теоретическое и практическое. Тем самым была обоснована необходимость учета в содержании общего образования принципа политехничности, важность введения трудовой подготовки учащихся;
- необходимостью учета фактора индивидуальности развития. Реализована в содержании общего среднего образования посредством введения факультативных занятий.

При разработке структуры содержания общего образования В.С. Ледневым были сопоставлены отрасли научного знания и неспецифические виды деятельности, что в итоге дало возможность составить перечень групп обязательных дисциплин для освоения учащимися общеобразовательной средней школы.

Профессиональное образование, являясь следующей после общего среднего образования ступенью, занимает значительное место в системе образования в целом. Специфика профессионального образования заключается в том, что оно направлено на подготовку человека к его профессиональной деятельности. В силу того, что различные отрасли образования имеют разные цели своей организации, наполнение выделенных в рамках теории структуры содержания общего среднего образования детерминант будет различным.

В обобщенном виде совокупность детерминирующих факторов, определяющих структуру содержания образования, выражена в принципах структурирования содержания образования. В их состав входят принцип двойного вхождения компонентов в систему, раскрывающий «сквозной» характер факторов, детерминирующих содержание образования на различных его уровнях; принципы функциональной полноты, дифференциации и интеграции, преемственности отражающие общие закономерности образовательной системы; принцип детерминации раскрывающий совокупность детерминант, структурирующих содержание образования в целом.

Общепедагогический характер теоретических основ структурирования содержания профессионально-педагогического образования позволяет распространить общие положения теории структуры содержания образования на данную отрасль. Теория структуры содержания профессионально-педагогического образования включает в себя систему детерминант, определяющих деление содержания образования на общее, политехническое и специальное, теоретическое и практическое, научно-исследовательскую работу и занятия по выбору. Объектная и деятельностная детерминанты наполняются содержанием в зависимости от целей и специфики конкретной отрасли образования и не могут быть разработаны путем простого переноса структуры профессиональной деятельности специалиста и структуры изучаемой в рамках профессионального

образования области действительности на профессионально-педагогическое образование.

Из большого числа публикаций конца 1980 – начала 1990-х гг., посвященных проблемам организации и функционирования профессионально-педагогического образования, лишь немногие из них были посвящены вопросам совершенствования теории структуры содержания профессионально-педагогического образования. В это время основные вопросы по данной проблеме решались в рамках исследований, проводимых П.Ф. Кубрушко, Н.М. Жуковой, В.П. Косыревым, П.А. Силайчевым и др.

Вопросы совершенствования структуры деятельности инженера-педагога отражены в работах П.Ф. Кубрушко, Н.М. Жуковой, В.П. Косырева, О.А. Орчакова, С.Ю. Даукиласа. Проведенная названными учеными научно-исследовательская работа по анализу и обоснованию системы знаний и умений инженера-педагога позволила выделить основные виды его деятельности, что, в свою очередь, нашло отражение в квалификационной характеристике данного специалиста и активно использовалось для проектирования и повышения качества содержания инженерно-педагогической подготовки.

Совершенствование представлений о содержании подготовки инженера-педагога на основании его деятельностных характеристик способствовало коррекции структуры содержания психолого-педагогического цикла инженерно-педагогического образования. Решению данных проблем посвятила свое диссертационное исследование Н.М. Жукова.

Применение теории структуры содержания профессионального образования должно учитывать специфику структуры психолого-педагогического знания и структуру профессиональной деятельности инженера-педагога. В результате были сделаны выводы о недостаточном уровне подготовки студентов в области формирования у них способности реализовать обучающую и воспитательную функции и об отсутствии подготовки в области выполнения организационно-управленческой и исследовательских функций [8, с. 140]. Откорректировать влияние выявленных недостатков можно было путем совершенствования структуры психолого-педагогической подготовки, что осуществлялось посредством реализации основных принципов структурирования содержания образования («двойного» вхождения компонентов в систему, преемственности, функциональной полноты). В результате Н.М. Жуковой были выделены этапы психолого-педагогической подготовки инженеров-педагогов, в основу разработки которых легли исследования, отраженные в работах П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной, С.И. Архангельского, А.И. Щербакова и др.,

посвященные методологическим вопросам поэтапного освоения психолого-педагогического знания.

Н.М. Жуковой было определено, что для оптимизации психолого-педагогической подготовки инженера-педагога необходимо реализовать содержание данного компонента, начиная с пропедевтического к формирующему, интегрирующему и заканчивая контрольно-корректирующим этапом [8, с. 152]. На каждом из выделенных этапов в соответствии с его целями определен набор преподаваемых дисциплин. Необходима проработка структуры содержания научно-исследовательской работы студентов, различного вида практик.

Исследование с данных позиций практической подготовки инженеров-педагогов, формирование их профессионально-педагогических умений было предпринято Н.А. Зониной в своем диссертационном исследовании. В результате усовершенствована процедура проведения педагогической практики инженеров-педагогов.

Использование отдельных составляющих теории структуры содержания образования осуществлялось и другими учеными. Так, П.А. Силайчев применил общие положения теории структуры содержания образования к содержанию инженерно-педагогической подготовки на уровне структуры содержания урока. Взяв за основу принцип «двойного» вхождения компонентов в систему, ученый обосновал содержание инвариантной структуры урока, обеспечивающей эффективную реализацию целей данной формы проведения занятий. В состав структуры урока входят «сквозные» и «целостные» компоненты. К элементам внешней структуры относятся такие, как начало занятия, проверка остаточных знаний, работа над новым учебным материалом, первичное закрепление нового материала, выдача домашнего задания, окончание занятия. К компонентам внутренней структуры урока относятся формирование новых знаний, умений и навыков; мотивация и стимулирование ученика; контроль; выработка корректирующего воздействия и коррекция [9, с. 43].

Выделенная система элементов позволила существенно совершенствовать курс методики преподавания, оптимизировать технологию обучения процесса учебного проектирования, а также реализовать один из основных принципов структурирования содержания образования (принцип «двойного» вхождения компонентов в систему) в содержании профессионально-педагогического образования.

В.П. Косырев в своей научно-исследовательской работе осуществлял применение основных положений теории структуры содержания профессионально-педагогического образования к практике структурирования отдельных составляющих подготовки инженера-

педагога. В процессе совершенствования системы методических умений инженера-педагога ученый опирался также и на принцип преемственности при структурировании содержания данного раздела инженерно-педагогической подготовки. Методическая подготовка образует внешнюю структуру и предполагает межпредметную координацию, придание профессиональной направленности содержанию психолого-педагогического цикла инженерно-педагогической подготовки, коррекцию структуры содержания подготовки. Внутреннюю структуру системы методической подготовки составляют знания, умения и навыки [10, с. 101].

Рассмотренные разработки по совершенствованию теории структуры содержания профессионально-педагогического образования осуществлялись под непосредственным руководством В.С. Леднева, но в практике структурирования содержания подготовки специалиста профессионально-педагогического образования были попытки использовать основные положения теории в рамках других исследовательских направлениях в области профессионально-педагогического образования. Так, А.Ж. Метовилов, А.Л. Печурин в работе «Профессиональная подготовка инженера-педагога как модель учебного плана» представили разработки, основанные на теории структуры содержания образования В.С. Леднева. Определяя структуру научного знания, авторы выделили три его основных блока: естественно-научное знание; техникознание; гуманитарное знание. В результате было предложено учитывать в структуре содержания подготовки инженера-педагога блоки, отражающие инвариантную структуру учебного плана: естественно-научный цикл; технический цикл, гуманитарный цикл [11, с. 4].

К середине 1990-х гг. активизируются исследования, направленные на совершенствование теории структуры содержания профессионально-педагогического образования. Проблема совершенствования теории структуры содержания профессионально-педагогического образования связана с необходимостью стандартизации содержания подготовки педагога профессионального обучения, включая его различные отраслевые специализации. Для инженера-педагога квалификационная характеристика была принята как государственный нормативный документ в 1989 г., она устанавливала профессиональное назначение и квалификационные требования к инженерам-педагогам, обучающимся по специальности «Профессиональное обучение и технические дисциплины», специализация «Механизация сельскохозяйственного производства». В характеристике представлен подробный перечень основных задач инженера-педагога в соответствии с видами его деятельности, а также содержание предметной области деятельности специалиста, что

существенно дополнило теоретическое представление о структуре содержания профессионально-педагогического образования.

В период 1990-х гг. система профессионально-педагогического образования интенсивно развивается. За десятилетие количество специализаций, по которым ведется подготовка профессионально-педагогических кадров, увеличилось в три раза. Об этом свидетельствует также и смена названия отрасли образования.

Первая половина 1990-х гг. характеризуется реформированием Российской системы образования, результатом которого явилось введение практики государственного образовательного стандарта (ГОС). Нормативно закрепленный в 1992 г. в законе «Об образовании», ГОС является основным документом, определяющим организацию, формальные аспекты функционирования и содержание образования на всех его этапах, во всех его отраслях. При этом ГОС характеризуется как «...совокупность государственных требований к уровню, содержанию и качеству профессионального образования, отраженных в соответствующих нормативных документах».

В 1996 г. был утвержден первый ГОС высшего профессионального образования, действовавший в качестве временных требований. Данный документ содержал в себе государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускника по специальности 0305 - «Профессиональное обучение».

В результате совершенствования структуры и содержания первого образовательного стандарта в 2000 г. был утвержден ГОС второго поколения.

Процесс разработки ГОС 2000 г. отразил результаты методических наработок и исследований относительно структуры стандарта, структуры деятельности специалиста профессионально-педагогического образования, спецификации знаний и умений, необходимых для успешного осуществления его профессиональной деятельности. Данные исследования отражены в работах А.А. Жученко, Е.В. Ткаченко, Г.М. Романцева и др.

В целом накопленный опыт структурирования содержания профессионально-педагогического образования, нашедший свое отражение в ГОС, позволил существенно совершенствовать содержание подготовки специалистов, но проблема интеграции содержания отраслевой и психолого-педагогической составляющей решена не была. Об этом свидетельствует тот факт, что в ГОС 2000 г. блок общепрофессиональных дисциплин в основном представлен психолого-педагогическим циклом. Представленные изменения в системе профессионально-педагогического образования актуализировали проблему поиска инварианта структуры содержания образования по профессионально-педагогическим специальностям.

Решение этой задачи достаточно трудно в силу того, что отраслевые направления подготовки педагогов профессионального обучения настолько различны, что некоторые специализации отличаются друг от друга по содержанию подготовки примерно на 60 %, что характерно для сравнения специальностей [12, с. 141].

Расширение предметной сферы профессионально-педагогического образования в 1990-е гг. поставило новые вопросы перед теорией и практикой структурирования содержания данного вида образования. В частности, актуализировалась проблема механизма сочетания в одной специальности, двух профессиональных направлений (отраслевого и педагогического). Б.А. Соколов одним из первых обратил внимание на проблему соотношения специальной и педагогической составляющей в процессе подготовки педагогов профессионального обучения и обосновал необходимость интеграции этих двух составляющих в содержании подготовки инженера-педагога как моноспециалиста.

Б.Ф. Бессараб продолжил поиски путей формирования целостного подхода к данному специалисту, разработал методику создания курсов, решающих вопросы формирования профессиональной направленности и мировоззрения [13, с. 13]. В то же время сложность интеграции технического и психолого-педагогического знания не позволила до конца решить многие вопросы соотношения этих компонентов в процессе подготовки инженера-педагога.

Инвариантность структуры содержания общего, политехнического и отраслевого компонентов профессионального образования была обоснована В.С. Ледневым. Позже доказана универсальность и действенность основных закономерностей структурирования содержания образования для ступени послевузовской подготовки [7].

Содержание общего и политехнического компонентов профессионального образования имеет общий характер независимо от отраслевой составляющей профессионального образования и очень высокую степень инвариантности. Это известное и понятное суждение вытекает как само собой разумеющееся уже из определения названных разделов содержания образования.

Содержание отраслевой составляющей подготовки различных специалистов обусловливается соответствующей предметной областью профессиональной деятельности и поэтому не является инвариантным уже по определению.

Однако в ходе исследования содержания компонентов профессионального образования было установлено, что отраслевая составляющая подготовки педагогов профессионального обучения различных отраслевых специализаций имеет также значительную

степень инвариантности [14]. Профессиональная подготовка как таковая несет в себе либо прямой инвариант (в части развития и воспитания), либо потенциальный, создавая условия для ускоренного формирования новых умений на базе сформированных.

Рассмотренные выше положения составляют основу концепции инвариантности в содержании профессионально-педагогического образования. Так, инвариантными в содержании подготовки педагогов профессионального обучения для всех ступеней профессионального образования (начального, среднего, высшего, научного) являются сквозные отрасли образования — общее, профессиональное, политехническое (как область пересечения первых двух) и научное, а также структура содержания теоретического обучения [14, с. 107].

Разработанная инвариантно-базовая структура содержания профессионально-педагогического образования отражает структуру совокупного объекта изучения и инвариантную структуру профессионально-педагогической деятельности.

Система закономерностей включает следующие общие детерминанты: зависимость структуры содержания образования от структуры деятельности и структуры изучаемой области действительности; подразделение образования на общее, профессиональное и научное (а также область пересечения общего и профессионального — политехническое); последовательность ступеней образования (общеобразовательная школа, начальное, среднее, высшее профессиональное образование, аспирантура, докторантура); деление всего процесса образования на теоретическое и практическое обучение; необходимость учета творческого и специфики индивидуального развития личности (учебное проектирование, учебно-исследовательская работа и т.д.).

Список литературы

1. Интеграция содержания образования в педагогическом вузе: сб. науч. тр. / отв. ред. Берулава М.Н. Бийск, 1994. 123 с.
2. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики: учеб. пособие / под ред. М. Н. Скаткина. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1982. С.102-103.
3. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. М.: Знание, 1980. 96 с.
4. Дидактические проблемы построения базового содержания образования: сб. науч. тр. / под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. М.: Изд-во ИТПи МИО РАО, 1993. 210 с.
5. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения. М.: Педагогика, 1977. 264 с.

6. Методологические проблемы развития педагогической науки. / под ред. П.Р. Атутова, М.Н. Скаткина, Я.С. Турбовского. М.: Педагогика, 1985. 240 с.
7. Леднев В.С. Проблемы структуры содержания общего среднего образования. дис. ... д-ра. пед. наук. М., 1981. 417 с.
8. Жукова Н.М. Совершенствование структуры содержания психолого-педагогической подготовки инженера-педагога. дис.... канд. пед. наук. М., 1990. 224 с.
9. Силайчев П.А. Основы технологий обучения. Учебно-методическое пособие. М.: МГАУ, 1999. 75 с.
10. Косырев В.П. Методическая подготовка инженеров-педагогов. М.:МГАУ, 1998. 144 с.
11. Метовилов А.Ж., Печурин А.Л. Профессиональная подготовка инженера-педагога как модель учебного плана // Актуальные проблемы совершенствования подготовки инженеров-педагогов: сб. науч. тр. / Сверд. инж.-пед. ин-т. Свердловск, 1991. С. 3-10.
12. Жученко А.А., Романцев Г.М., Ткаченко Е.В. Профессионально-педагогическое образование России. Организация и содержание. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. 234 с.
13. Бессараб В.Ф. Подготовка инженеров-педагогов в агротехническом вузе: монография. Челябинск, 1998. 187 с.
14. Кубрушко П.Ф. Содержание профессионально-педагогического образования. М.: Высш. шк., 2001. 236 с.

TEACHING HISTORY AND BASICS OF THE MAIN COMPONENTS OF VOCATIONAL EDUCATION AND TEACHING

O.I. Vaganova

N.Novgorod State Pedagogical University by Kozma Minin

Historical and pedagoical basis of the contents of professional-pedagogical education is under analysis in the article. General determinants of the content structure of rofessional-pedagogical education were revealed.

Keywords: *contents of professional-pedagogical education, structure of the content of professional-pedagogical education, determinants of the structure of professional-pedagogical education.*

Об авторах:

ВАГАНОВА Ольга Игоревна – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального обучения Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина, e-mail: vaganova_o@rambler.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2013. Выпуск 1. С. 225-235

УДК 371.017.925(470)

К.Д. УШИНСКИЙ И П.Ф. КАПТЕРЕВ О РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА НАРОДНОСТИ В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

В.М. Лобзаров, А.И. Тузова

Тверской государственный университет

Выдающиеся педагоги России К.Д. Ушинский и П.Ф. Каптерев рассматривали принцип народности, как определяющий для формирования концептуальных основ развития школьного образования. Под принципом народности ими подразумевалась глубокая связь теоретического содержания и ценностных приоритетов образования с историческим опытом, духовной культурой и особенностями отношения к жизни народа. Обращение к реализации этого принципа является актуальным для развития российского общества начала XXI в.

Ключевые слова: *принцип народности, традиции российского образования, развитие образования в условиях информационного общества.*

Вхождение России в стадию информационного развития привело к качественно новым явлениям в образовательной деятельности, затронувшим всю систему образования. В качестве факторов, влияющих на развитие современного образования и связанных с информационным развитием социума, необходимо назвать:

- формирование единого мирового информационного пространства, которое делает государственные границы и места проживания народов чрезвычайно малозначимыми для получения научной и любой другой социально- и личностнозначимой информации;
- появление возможностей получения информации в самые оптимальные сроки и в любой точке мира;
- отсутствие цензурных запретов и свободный обмен мнениями по актуальным вопросам общественно-политической, научной и духовной жизни между приверженцами различных культур, религий, социально-политических и философски-мировоззренческих ориентаций;
- создание информационных условий для разрушения исторических предрассудков и мифов (в том числе исторически сложившихся и при этом необъективных представлений об особенностях миропонимания тех или иных народов). Все это содействует духовному сближению между людьми, принадлежащими к различным этносам, культурам, разделяющим их научные, социально-политические, философские и религиозные убеждения;

- объективное возрастание роли естественно-научных и технических знаний в содержании среднего и профессионального образования, в жизни общества, что находит самое непосредственное выражение в формировании единого мирового образовательного пространства;
- утрата доминирующего значения той или иной системы национального образования на формирование внутреннего мира, отношения к жизни и убеждений личности. Преобладание общечеловеческих теоретических основ и ценностных приоритетов над национальными в содержании образования.

Таким образом, развитие информационного общества содействует сближению людей, принадлежащих к различным национальным культурам, и усилению в национальных системах образования единого общесоциумного содержательного варианта. Перспективой такой интеграции, вероятно, способно являться нарастание общепланетарных тенденций к формированию единой мировой экономики, размыванию государственных границ, созданию единой мировой интегративной культуры, ликвидации деления человечества на отдельные страны и нации (разумеется, существование данных тенденций можно предположить только на гипотетическом уровне) [6, с. 286].

Если признать реальность существования тенденции к глобальной интеграции, необходимо учитывать, что она несет в себе и определенную опасность:

- игнорирование того, что создание избыточно упорядоченной системы социально-экономической, политической и культурной саморегуляции планетарного характера может обернуться крайней запрограммированностью жизнедеятельности общества и утратой естественных тенденций саморазвития мирового социума, а также отдельных стран, народов и личностей. Синергетическая концепция мира предполагает необходимость постоянного противостояния и определенного равновесия хаоса и упорядоченности в общественных отношениях как условия саморазвития человечества;
- создание единой мировой культуры, вероятнее всего, способно повлечь за собой не только активизацию ее развития, но и нарастание тенденций усреднения и стандартизации общественного сознания, формирования личности с неизменным набором стандартизированных и апробированных опытов миллионов мыслей, идей, ценностных приоритетов и художественных вкусов, лишенных творческой индивидуальности.

Можно предположить, что любая попытка волевыми усилиями форсировать процесс глобального объединения стран и народов столь

же опасна, как и процесс нарастания крайних националистических и шовинистических настроений в общественном сознании. Обращаясь к более частной проблеме будущего человечества, вероятнее всего, следует предположить, что оно многовариативно и не поддается точному прогнозированию.

Возможно, именно сочетание сложного процесса интеграции и разумного оппонирования общественных сил, мировоззренческих позиций и убеждений в современных условиях является фактором сохранения духовной свободы личности, условием реализации ее права на индивидуальность и непохожесть и даже определенного противостояния стандартизирующему воздействию общепринятых установок, мировоззренческих идей, личностных и общественных жизненных целей. Избыточная и исторически преждевременная интеграция человечества не только способна содействовать стратегии его прогрессивного развития, но и при определенном стечении обстоятельств порождать формирование планетарного социума, полностью подчиняющего человека манипулятивному управлению на основе стандартизации и усреднения жизненных стремлений и утраты экзистенциальной свободы духовного самоопределения личности.

В связи с этим приобретает особое значение и тот своеобразный «спор», который имел место между выдающимися педагогами К.Д. Ушинским и П.Ф. Каптеревым, жившими в различные десятилетия XIX в., о российской народной школе и объективном смысле реализации принципа народности в системе отечественного школьного образования. Под принципом народности в школьном образовании российскими педагогами XIX в. традиционно понимались декларирование и реализация подхода к определению концептуальных основ развития и ценностных приоритетов школы, предполагающего целенаправленное культивирование любви к духовной культуре своего народа, интереса к его истории, готовности служить гуманистическим интересам своей страны. Также важнейшим условием реализации данного принципа являлось признание права и исторической целесообразности сохранения и культивации особенностей исторически сложившихся миропонимания, мировосприятия и традиций народа в содержании школьного образования. К.Д. Ушинский отмечал: «Есть одна только общая для всех прирожденная наклонность, на которую всегда может рассчитывать воспитание: это то, что мы называем народностью. Как нет человека без самолюбия, так нет человека без любви к Отечеству, и эта любовь дает воспитанию верный ключ к сердцу человека и могущественную опору для борьбы с его дурными природными, личными, семейными и родовыми наклонностями. Обращаясь к народности, воспитание найдет ответ и содействие в живом и сильном чувстве человека, которое действует гораздо сильнее

убеждения, принятого одним умом, или привычки, вкорененной страхом наказания. Вот основание того убеждения, которое мы высказали выше, что воспитание, если оно не хочет быть бессильным, должно быть народным…» [1 с. 41].

По мнению ряда выдающихся педагогов России (К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, П.Ф. Каптерев и др.), особенности миропонимания и мировосприятия народа предопределяются его историческим прошлым и способны влиять на его отношение к настоящему и будущему. Одним из первых в российской педагогике проблему последовательной и систематичной реализации принципа народности в определении концептуальных основ развития школьного образования осмыслил К.Д. Ушинский. Его концептуальные идеи реализации принципа народности выражались в следующем:

- педагогическая наука объективно не способна создать какую-либо единую теорию общечеловеческого воспитания. Воспитание может быть исключительно национальным;
- любая попытка перенесения теоретических основ образовательной деятельности других стран и народов в теорию и практику российского образования без ее адаптации к историческому опыту, культуре и историческим традициям отечественного образования в лучшем случае бесполезна, но чаще всего деструктивна;
- особенности народного восприятия существуют во всех социальных слоях российского общества вне зависимости от их образа жизни, социального и экономического статуса, степени просвещенности. Эти особенности мировосприятия крайне рельефно проявляются в периоды наивысшего напряжения духовных сил народа. Именно такие периоды отечественной истории способны приводить к решению глобальных проблем и порождать своих духовно-интеллектуальных лидеров и национальных героев. Школа является активным участником этих событий, т.к. она отражает культуру народа и реализует в содержании образовательной деятельности традиции его мировосприятия и интуитивно осознаваемые всеми слоями общества исторические цели (защита Отечества в период суровых военных испытаний, освоение Сибири, завоевание космоса и др.);
- христианство является общечеловеческой духовной силой, объединяющей народы, принадлежащие к европейской историко-культурной традиции, и, в определенном смысле, находится в системе духовных ценностей российского общества выше идеалов народности. В условиях национальной русской культуры христианство выразилось в форме православия. В силу этого обстоятельства российская школа поставлена перед объективной необходимостью базировать свою деятельность исключительно на основе общечеловеческих ценностей

христианства и духовных позиций православной церкви. Однако в организационном и административном плане, по убеждениям выдающегося педагога, она должна сохранять свою самостоятельность и автономность от любой религиозной конфессии;

- традиции христианского православного воспитания, сохраняющегося в светской школе, должны выражаться в обязательности обращения к сложным духовно-мировоззренческим и нравственным вопросам, волнующим учащегося и учителя, предопределять глубокий духовный потенциал содержания школьного образования. Это определяет особое отношение к гуманитарным дисциплинам, как в наибольшей степени отражающим проблемы духовно-нравственного отношения к человеку, миру и обществу. Это определяет особое значение изучения родного языка, литературы, истории и других учебных дисциплин социогуманитарной и гуманитарно-филологической направленности;
- К.Д. Ушинский выступает как убежденный сторонник формирования духовно-свободной, творческой и самостоятельно мыслящей личности и при этом уделяет особое значение духовной роли учителя в образовательном процессе, его таланту, уму и преданности своему делу. Для того чтобы ученик мог находиться в состоянии духовного развития, рядом с ним должен быть взрослый человек, способный жить в мире духовных мыслей и образов, любить людей и свою науку, обладать способностью передавать свою увлеченность ученикам. Особое внимание он уделяет научным знаниям педагога и вдохновенности его слова, обращенного к классу и отдельному учащемуся. Особый культ слова, наполненного глубоким духовным содержанием, в интерпретации Ушинского рассматривается как отражение исторических традиций, сложившихся под влиянием православной проповеди, предопределивших идеалы национального школьного образования. Страстное и увлеченное слово учителя не подавляет личность, а содействует соприкосновению внутренних миров учителя и его учеников. С точки зрения Ушинского, школа должна являться одним из духовных очагов жизни социума и молодежи, а ее деятельность в значительной степени предопределять будущее общества;
- особое место в своей концепции Ушинский отводит науке. Он выступает за осуществление синтеза всех наук о человеке и формирование на основе этого таких подходов к образовательной деятельности, которые сведут к минимуму принципиальную возможность педагогических ошибок. Однако систему христианских ценностей он ставит выше даже содержания научных знаний. По его убеждению, они являются критерием истинности для человеческих

поступков: «В каждом явлении, как внешней природы, так и душевной жизни, мы непременно встречаемся с бесконечностью, потому что она везде и во всем»; «Наука укрепляет веру потому, что увеличение познания творений ведет к возрастающему прославлению Творца» [3, с. 63].

Идеал духовно-свободной личности, в его представлении, не отделим от осознания необходимости самоограничения, отторжения от всего того, что противоречит идеалам любви, сострадания, бережного отношения к человеку как носителю высшего божественного начала - души.

Для П.Ф. Каптерева в значительной степени близки идеи К.Д. Ушинского по проблемам реализации принципа народности в школьном образовании. Вместе с тем через несколько десятилетий после кончины Ушинского он вступает с ним в определенную полемику по данному кругу вопросов. Анализируя теоретическое наследие великого педагога, он приходит к выводу: «… за всю свою жизнь Ушинскому так и не удалось отыскать “русские убеждения”, как ему не удалось, несмотря на все его старания, начертить сколько-нибудь ясно облик чисто русской школы» [2, с. 148]. Стержневые позиции П.Ф. Каптерева в его своеобразном споре с К.Д. Ушинским, по нашему убеждению, выражаются в утверждении, что народное начало в образовании не может доминировать над общечеловеческим. В качестве общечеловеческого начала в содержании образования выступают: самоценность и интернациональная природа науки и ее воспитательного воздействия на личность (формирование научной логики, дисциплины и культуры мысли, профессиональной добросовестности и других качеств, необходимых для овладения наукой и возможного участия в ее развитии). Межнациональный характер, по его мнению, носит и убежденность в том, что принцип любви к человеку неотделим от христианских установок, отражающих ценности всей человеческой культуры. П.Ф. Каптерев считает, что в своей совокупности гуманитарные и естественные науки дают учителю информацию, необходимую для работы с учащимися вне зависимости от их принадлежности к культуре того или иного народа. П.Ф. Каптерев отмечает: «…решительно не возможно думать, чтобы общий ход развития детей немецких, французских, русских был так существенно различен, чтобы каждому народу требовалась своя особенная педагогика» [2, с. 65]. Характерно, что им поднимаются проблемы, которые, по нашим убеждениям, не могут иметь прямолинейного и однозначного решения. К их числу следует отнести признание того, что в соответствии с христианской системой ценностей русский народ, так же как и другие христианские народы, должен идти по пути беспрестанного развития своей духовной культуры и нравственного

самосовершенствования, что предполагает осознанный отказ от некоторых черт национального характера, которые противоречат христианской системе ценностей. А это означает, что далеко не все исторически определившиеся черты народа должны культивироваться школой.

Христианство действительно объединяет человечество, но оно дифференцируется по конфессиональным различиям и их отражению в национальном сознании того или иного народа. Это порождает вопрос о том, насколько школа имеет моральное право вторгаться в интерпретацию содержания системы христианских ценностей, осуществляемую представителями различных конфессий. Миропонимание народа не может рассматриваться как не подверженное историческим изменениям. Все это ставит школу перед опасностью культивации тех черт народа, которые утратили для него высшую ценность и стали являться символами архаики в общественном сознании (осознание своей исключительности среди других народов, враждебное отношение к лицам другой национальности, распространенность склонности к употреблению алкоголя и др.). П.Ф. Каптерев приходит к выводу, что общечеловеческое и народное неразрывно связаны, живут и действуют совместно в каждом народе.

Характерно, что в 1915 г. был разработан проект реформы всей системы отечественного образования - от дошкольного до высшего. Он известен в истории как «проект министра народного просвещения П.Н. Игнатьева». В разработке этого проекта участвовало свыше 200 педагогов, руководителей учебных заведений, прогрессивно мыслящих чиновников. Общее руководство подготовкой проекта осуществлялось П.Ф. Каптеревым. Характерной особенностью содержания проекта реформы являлась последовательная реализация принципа народности в определении концептуальных основ отечественной системы образования во всех ее звеньях. В частности, стержневыми идеями предполагаемой реформы выступали:

- педагогическая установка на гармоничное развитие всех способностей человека и получение необходимых сведений и навыков для дальнейшей практической и научной деятельности;
- воспитание здорового патриотизма, сознательной любви к Родине, готовности служить ее процветанию;
- установка на расширение курса гуманитарных дисциплин (особенно русской словесности, отечественной истории и географии, краеведения);
- обязательность изучения величайших образцов художественного творчества всех времен и народов; воспитание у

учащихся чувства изящного и любви к красоте, заключенной в лучших образцах художественного творчества;

- отведение особой роли в содержании образовательной деятельности «глубокому теоретическому изучению русского языка и современных иностранных языков» [5, с. 136]. Для авторов проекта реформ было свойственно стремление рассматривать обращение к содержанию любого учебного предмета как к условию «подчеркнуть в нем национальные стороны или указать его важнейшее значение для русской культуры» [3, с. 64]. Так, при обучении истории ставилась цель «вызвать в детях живой интерес к прошлой жизни родного народа, развить его до возможной сознательности и тем самым упрочить детскую любовь к Родине», а при изучении географии «воспитать в учащихся любовь к Родине и желание поработать над ее преуспеванием в области мирного труда и политического могущества» [3, с. 65].

Таким образом, реформа П.Н. Игнатьева косвенно свидетельствует о близости позиции по отношению к интерпретации принципа народности образования и его отражения в содержании школьного образования К.Д. Ушинского, П.Ф. Каптерева и коллектива педагогов, участвовавших в подготовке реформы. Это нашло выражение:

- в установке на формирование любви и интереса к российской духовной культуре как к важнейшей составляющей духовной культуры мирового социума;
- в стремлении к формированию активной личности, способной служить интересам своего народа и своей страны, но при этом чуждой национальной ограниченности и стремящейся видеть Россию одной из лидирующих прогрессивных стран, способных предопределять направления экономического, духовного, культурного и социально-политического развития человечества;
- в признании необходимости сохранения и реализации особой миссии школы, определяемой ее способностью воздействия на духовное развитие молодежи и на будущее российского общества. При этом полностью отрицалась возможность проявлений педагогической авторитарности и навязывания ценностных приоритетов, противоречащих духовно-мировоззренческому самоопределению формирующейся личности. Содержание реформы предполагало опору на естественный патриотизм, свойственный в этот исторический период доминирующей части российской молодежи и понимаемый как готовность активно служить экономическому, социально-политическому и культурному развитию страны.

На современной информационной стадии российского общества в определении ответа на вопрос о содержании и формах реализации

принципа народности в образовательной деятельности школы, по нашему убеждению, особо рельефно прослеживается ряд тенденций, которые не могут получить абсолютно однозначной и прямолинейной оценки. К их числу следует отнести:

- осознанный отказ от реализации принципов народности и исключительный интерес к общечеловеческой составляющей его содержания;
- стремление ряда родителей из высокообеспеченных семей дать своим детям достойное образование в лучших зарубежных учебных заведениях вне Родины и влияния российской культуры;
- стремление к предоставлению личности права самостоятельного определения своих образовательных приоритетов и духовных ценностных установок при частичном или полном отказе школы от реализации принципов народности в образовании.

Анализ и определение значений этих тенденций с позиций настоящего и будущего России, как государства и межнациональной общности, выходит за рамки предлагаемой публикации в силу своей сложности и масштабности. Однако, как нам представляется, проблемы реализации принципа народности в современной отечественной школе предполагают обращение к идеям, созвучным тем, что высказывались К.Д. Ушинским и П.Ф. Каптеревым. По нашему убеждению, они выражаются в следующем:

1) роль педагога в современной российской школе не может сводиться исключительно к консультированию учащихся при самостоятельном приобретении знаний. Данное понимание роли преподавателя активно популяризируется в ряде ведущих стран мира. Он должен обладать максимально развитыми способностями для популяризации своей науки, обладать активной мировоззренческой и гражданской позициями и не скрывать их в общении с учащимися. По нашему убеждению, важнейшей задачей современного педагогического образования является формирование профессионального педагога, как личности, способной к открытому мировоззренческому диалогу с учащимися, обладающей высокой культурой слова, отражающей высокий уровень научно-теоретического мышления. В то же время, уже в школьные и студенческие годы будущему преподавателю должна быть привита установка на глубокое уважение права каждой формирующейся личности на свободное духовно-мировоззренческое самоопределение. Разумеется, это не исключает и целенаправленного овладения будущим учителем навыками научно-педагогического консультирования, стимулирующего самостоятельную познавательную активность учащихся в приобретении знаний и решений учебных задач креативной направленности;

2) на стадии информационного развития социума школа призвана оставаться центром духовности и культуры общества. Это предполагает сознательное содействие развитию самостоятельности мышления учащихся, стимулирование их интереса к научной, художественной, и философски-мировоззренческой литературе, доступной их возрастному восприятию. Высшей целью школы всех уровней, по нашему убеждению, должно являться создание условий для формирования личности, обладающей способностью самостоятельного духовно-мировоззренческого самоопределения и активной потребностью в творческом самовыражении;

3) отражение в содержании образования системы христианских духовных ценностей, как основы исторически сложившейся европейски ориентированной общечеловеческой культуры. А так же культивация любви к человеку, веры в высший смысл человеческого бытия, убежденности в том, что каждый человек ответственен за свою и чужую жизнь;

4) объективность характеристики российской истории (включая ее теневые стороны) и истории духовной культуры должна сочетаться с особым акцентом на культивацию уважения к подлинно великим страницам исторической жизни России, наполненным глубоким созидательным и духовным смыслом;

5) создание условий для формирования личности, обладающей высоким уровнем гуманитарной культуры и любовью к родному языку, способной к широкому и масштабному теоретическому мышлению, критическому и самостоятельному отношению к оценке событий социально-политической, экономической, научной и философско-мировоззренческой жизни общества.

По нашему убеждению, реализация принципа народности в образовании остается актуальной и для общества, вступившего в стадию информационного развития. Однако в условиях современности это с особой остротой предполагает объективную неизбежность предоставления каждому из учащихся абсолютной свободы личностного духовно-мировоззренческого и нравственно-этического самоопределения в системе взаимовлияния общечеловеческой и российской культур. Высшей целью образовательной деятельности школы является не пассивное следование историческим культурным традициям, а активное вхождение каждого выпускника школы в общий поток духовного саморазвития общества в соответствии с его призванием и способностями.

Список литературы

1. Антология педагогической мысли народов СССР / Сост. П.А. Лебедев М.: Педагогика. 1990. 608 с.
2. Каптерев П.Ф. История русской педагогики. СПб.: Алетейя, 2004. 560 с. (Сер. «Библиотека русской педагогики»)
3. Кулжинский Я. Новые программы по истории // Русская школа. 1916. № 78. С. 63-65.
4. Куломзина С.С. Наша Церковь и наши дети. М.: Мартис, 1993.
5. Материалы по реформе средней школы примерные программы и объяснительные записки. Пг. 1915. 447 с.
6. Новикова А. И. Постиндустряльное образование. М.: Издательство «Эгвес», 2008. 136 с.
7. Цаплина В. Гипноз разумности. Мышление и цивилизация. М.: АСТ: Астрель, 2010. 512 с.
8. Цаплин В. Гипноз разумности. Мышление и цивилизация. М: АСТ; Астрель, 2010. 512 с.

USHINSKY AND CAPTEREV ABOUT THE “NATIONAL PRINCIPLE” IN RUSSIUN EDUCATION

V.M. Lobzarov, A.I. Tuzuva

Tver state University

Russian educators Ushinsky and Kapterev considered the “Nationality Principle” as a determinant for the formation of compulsory education conceptual foundations. They defined the Nationality Principle” as profound connection between theoretical content, value priorities of education, historical experience, ecclesiastical culture and characteristics related to people's livelihood. Recourse to implementation of this principle is crucial for the development of Russian society in the early XXI century.

***Keywords**: Nationality Principle, traditions of Russian education, the development of education in the information society.*

Об авторе:

ЛОБЗАРОВ Виктор Михайлович – доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33)

ТУЗОВА Анна Игоревна - аспирант кафедры дошкольной педагогики и психологии ДПиП ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: miss.ruda@yandex.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2013. Выпуск 1. С. 236-241

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 376.7.016 : 811.161.1

ВЛИЯНИЕ РОДНЫХ ЯЗЫКОВ НА РУССКУЮ РЕЧЬ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ

Е.Г. Данелян

Тверской государственный университет

Ошибки в речи детей-инофонов – «результат взаимодействия родного и изучаемого языков». Речевая деятельность на русском языке у этих детей может быть успешно сформирована, если будет учитываться специфика их родного языка.

Ключевые слова: *дети-инофоны, сопоставление, особенности родных языков, интерференция.*

Россия – многонациональная страна, в которой русские составляют доминирующее большинство населения. Однако здесь проживают и сотни тысяч национальных меньшинств.

Усилившийся приток миграции «обусловил стихийное возникновение нового типа школы, условно называемой полиэтническая (поликультурная) школа. Такая ситуация стала новой реальностью практически всех мегаполисов России» [5, с. 129].

В школу поступают дети, владеющие русским языком на бытовом уровне или вовсе не владеющие им. Возможности этих учащихся в овладении русской речью, к сожалению, используются учителями далеко не в полной мере. Поэтому совершенствование содержания и методов обучения в полиэтнических школах выступает сегодня как очень важная актуальная задача.

Учителю следует знать, что речевая деятельность на русском языке у детей-инофонов может быть успешно сформирована, если будет учитываться специфика их родного языка.

Сопоставление языков давно привлекает внимание лингвистов. С этим направлением исследований связаны имена таких учёных, как И.А. Бодуэн де Куртенэ, М.М. Покровский, Л.В. Щерба, Е.Д. Поливанов и др. Вместе с тем цель и значимость сопоставления языков, а также методы сопоставления часто по-разному оцениваются лингвистами. «Некоторые обращают внимание на теоретическую значимость сопоставления, полагая, что оно способствует более глубокому осмыслению каждого языка (в том числе и родного). Другие ставят перед собой практические задачи переводческого и лингводидактического характера.

Методический аспект анализа связан с межъязыковой трансференцией (положительный перенос элементов и навыков родного языка). Если при трансференции ускоряется процесс обучения неродному языку, то при интерференции элементы родного языка порождают ошибки» [1, с. 735-736].

Как отмечал А.А. Реформатский, «для овладения языком надо прежде всего преодолеть навыки своего языка, которые искажают факты чужого языка. Ошибки – результат взаимодействия родного и изучаемого языков» [4, с. 40].

Принимая во внимание, что в России среди мигрантов очень много детей с Кавказа (армяне, азербайджанцы, грузины), остановимся на некоторых особенностях этих языков, которые являются причиной появления ошибок интерференционного характера.

Ошибки детей – носителей армянского, грузинского, азербайджанского языков – можно разделить на три группы: 1) ошибки, отражающие особенности фонетической системы родного языка; 2) ошибки, обусловленные грамматическими нормами родного языка; 3) ошибки в словоупотреблении, возникающие также под влиянием своего языка.

Рассмотрим каждую группу.

Армянский алфавит содержит 39 букв, обозначающих 36 звуков. Нет «ь,ъ», «щ», «ы» и йотированных гласных букв, как в русском языке. Гласных звуков шесть: [а], [э], [ə], [и],[у],[о].

Гласные армянского языка в основном соответствуют русским гласным, и только звук [ə] не имеет буквенного эквивалента в русском языке.

Согласных звуков в армянском языке тридцать. «Система согласных армянского языка отличается от русского наличием: аффрикат, глухих придыхательных, заднеязычного звонкого согласного, гортанного придыхательного; отсутствием противопоставления согласных по твёрдости и мягкости. Армянские согласные произносятся твёрдо и почти не смягчаются» [3, с. 22].

В грузинском языке 33 буквы. Нет «ь, ъ», йотированных гласных букв, «ы», согласных «щ, ф, й». Есть 5 гласных, и все они имеются в русском. Среди согласных есть 10 звуков, которых нет в русском языке. Русская транслитерация передаёт их только приблизительно.

В грузинском языке нет мягких согласных. Согласные во всех позициях произносятся одинаково и примерно так, как русские твёрдые. Поэтому перед «и, е» согласные не смягчаются.

В азербайджанском языке 33 буквы. Некоторые из них тоже не имеют звукового эквивалента в русском языке.

Все эти звуковые особенности родных языков, безусловно, влияют на произносительную сторону русских слов.

Например, русские мягкие согласные произносятся твёрдо; из-за отсутствия в родном языке пар по твёрдости-мягкости происходит неразличение твёрдых и мягких согласных в русских словах: *был – бил* , *выл – вил* и др.;

сочетания типа – *мья* — произносятся без напряжения, что ведёт к неразличению слов: *семя – семья* ;

не имеет соответствия в родном языке и русская долгая мягкая фонема [ш́]. В речи детей-инофонов она произносится так: *[ишо]* (вм. *ещё*);

часто происходит замена русского [т], [п], [к] – [$т^{h}$] , [$п^{h}$] [$к^{h}$] (с придыханием).

Особую трудность у детей вызывает русское ударение.

В отличие от русского разноместного ударения в армянском и азербайджанском языках оно ставится над гласной последнего слога, хотя и есть исключения. Это вызывает затруднения в правильной постановке ударения в русских словах: *веч[э́]р, учит[э́л]* (вм. *ве́чер, учи́тель*).

«Ударение в грузинском языке очень слабое, поэтому гласные звуки в слове произносятся практически одинаково ровно, без заметного выделения.

Ударение неподвижное: в двусложных словах оно стоит на втором от конца слоге; в словах, состоящих из трёх и больше слогов, ударение стоит на третьем от конца слоге» [7,с. 14].

Так дети, носители грузинского языка, допускают ошибки в произнесении русских слов*: цв[э́]ток, ста́кан, Ка́т[у]ша* (вм. *цвето́к, стака́н, Катю́ша*).

Всё это является одной из особенностей акцента детей-инофонов. А.А. Реформатский отмечал, что «акцент является следствием внесения в чужую фонологическую систему навыков своей фонологической системы…» [4, с. 42]. Его негативное воздействие наблюдается и в грамматике, и в словообразовании.

В русской речи детей встречаются ошибки в употреблении грамматических форм, которые обусловлены грамматическими нормами родного языка. «Имея привычный навык родной речи, учащиеся невольно оформляют свою мысль в русской речи так, как они сделали бы это на родном языке, руководствуясь его правилами»[7,с. 25].

Причины появления грамматических ошибок становятся понятийными только в результате сопоставительного анализа грамматических систем русского и родного языков.

Наибольшую трудность для детей-инофонов представляет усвоение категории рода, так как в родном языке этой категории нет. Это приводит к нарушению согласования. Например: а) *холодный зима, первый парта, новый окно, машина приехал;*

б) *этот окно, у этот д[э]вочки, у этой ма[л]чика, мой парта, такой слово, твой книга.*

Частичное отсутствие категории одушевлённости в родном языке (на вопрос «кто?» отвечает только человек) в русской речи ведёт к ошибкам в падежных окончаниях. Например: *Я рисовал волк.* Здесь форма винительного падежа заменена именительным падежом. Отсутствие предлогов, некоторых падежей в родном языке ведёт детей-инофонов к ошибкам в предложном и беспредложном управлении в русском языке.

Например, дети часто заменяют винительный падеж предложным, винительный – дательным , вместо родительного падежа при отрицании употребляют именительный, как в родном языке: пришли на улице, он видит тебе, нет платье, нет колесо.

Следует отметить, что наиболее употребляемый формой в речи детей-инофонов является форма именительного падежа: *нарисовал машина, нет трамвай.*

Дети часто путают падежные окончания существительных разного рода: *чистил тряпком, резал ножой*. Здесь выбор падежа верен, но допущена ошибка в выборе рода и флексии.

В родном языке инофонов предметы при количественном числительном стоят в единственном числе. То же самое можно сказать о словах *«много, мало, несколько»* и о предметах, которые стоят рядом с ними. Это, безусловно, вызывает ошибки у детей: *пять зайчик, много (несколько, мало) зайчик*.

Одна из наиболее часто встречающихся ошибок – это неправильное употребление предлогов.

В родном языке инофона нет предлогов, а есть послелоги. В связи с этим в употреблении предлогов дети допускают такие ошибки: пропускают предлог, неправильно заменяют один предлог другим, вставляют лишний предлог. Например: *шла школу, иду в концерт, берёт с рукой.*

Дети также часто путают употребление в русском языке дательного, творительного падежей с предлогом и без предлога. Например: *Он шёл цветами* (вм. *с цветами*). *Он машет с цветами* (вм. *с цветами*). *Он шёл брату* (вм. *к брату*).

Наблюдается смешение предлогов *в, на.* Причина в том, что в сознании детей не дифференцируются значения предлогов *в* (внутри) и *на* (на поверхности), так как в их родном языке (азербайджанском и армянском) эти значения «выражаются с помощью местного падежа, объединяющего оба эти значения» [6, с. 54].

Разницу можно определить только по контексту. В грузинском языке этим предлогам соответствуют два конкретных послелога.

Усвоение предложно-падежных конструкций требует системной работы, в которой мы не можем рассчитывать на речевой опыт детей-инофонов.

Все упражнения, которые выполняются на занятиях, должны иметь коммуникативную направленность.

Дети-инофоны допускают ошибки и в употреблении видовых форм глаголов.

Например, особенность армянского инфинитива и его отличие от русского в том, что он не имеет вида и соответствует как совершенному, так и несовершенному виду. Это приводит к ошибкам: *Мы будем научить.*

Так как в родных языках инофонов глагол-сказуемое всегда указывает на действующее лицо, то подлежащее при глаголе в первом и втором лице может быть опущено и в прошедшем времени (в отличие от русского языка). Это ведёт к ошибкам в русской речи: *Карандаш дал брату*. (Неясно, кто дал карандаш.)

Местоимения первого и второго лица в функции подлежащего часто опускаются в отличие от русского языка, где при глаголах прошедшего времени употребление местоимения обязательно: *Пришёл к маме*. Вне контекста неясно, кто пришёл: я, ты или он.

Дети-инофоны допускают ошибки и в русском словообразовании.

Например, названия некоторых детёнышей в родных языках инофонов образуются так: название животного + слово *детёныш*. При малом лексическом запасе носители армянского, грузинского, азербайджанского языков употребляют кальку (букв. *Детёныш собаки, кошки, волка, лисы и т.д.*), нарушая тем самым словообразовательную систему русского языка.

Наиболее частая ошибка у детей-инофонов – это смешение разных слов, неправильное их употребление: *Я варила пирожки* (вм. *пекла пирожки*). *Я пришёл на автобусе* (вм. *приехал на автобусе*).

Лексические ошибки приводят к нарушению точности, ясности, логичности словоупотребления и связаны с семантикой русского языка. Дети-инофоны не знают, что в русском языке есть синонимы, антонимы, омонимы, многозначные слова, слова с прямым и переносным значением. Упражнения лексико-семантического характера помогают учащимся осознать смысл слова, сознательно выбирать из своего лексического запаса слова, соответствующие целям высказывания, развивают внимание к слову и его значению.

Мы рассмотрели лишь некоторые особенности родных языков и их влияние на русскую речь инофонов. Для преодоления этого влияния учителю и ученикам необходимо много работать. Учителю следует строго отобрать материал на основе сопоставительного анализа и с

учётом ошибок, которые допускают учащиеся, расположить их в определённой последовательности, создать речевые упражнения, выполнение которых продвигало бы учащихся к главной цели – научиться правильно говорить по-русски.

Список литературы

1. Аракелян С.С. Сравнительно-сопоставительное исследование армянского и русского языков. Билингвизм // Материалы II Международ. Конф. «Русский язык и литература в международном образовательном пространстве: современное состояние и перспективы». Гранада, 8-10 сентября 2010. С.735-740.
2. Охлопкова Е.Н. Влияние родного (якутского) языка на русскую речь учащихся начальных классов // Начальная школа. 1994. №10. С. 24-26.
3. Парнасян Н.А., Манукян Ж.К. Самоучитель армянского языка. Дубна: «Софья», 2004.
4. Реформатский А.А. О сопоставительном методе //Лингвистика и поэтика. – М., 1999. С.40-52.
5. Хамраева Е.А. Роль и значение предмета «русский язык» в концепции полиэтнической школы современной России // Начальное языковое образование в современном обществе. СПб.: САГА, 2008. С. 383.
6. Худазаров Т.М. Самоучитель азербайджанского языка. Баку, 2009.
7. Цибахашвили Г.И. Самоучитель грузинского языка. Тбилиси: ТГУ, 1981.

EFFECT OF NATIVE LANGUAGES (ARMENIAN, GEORGIAN, AZERI) SPEECH IN RUSSIAN CHILDREN-INOFONOV

E.G. Danelyan

Tver State University

Errors in the speech of children-inofony — "the result of interaction of native and learn the language." Speech activity in Russian, these children can be successfully formed, if tailored to their native language.

***Keywords**: children-inofony, comparison, especially native languages, interference.*

Об авторах:

ДАНЕЛЯН Елизавета Григорьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка с методикой начального обучения педагогического факультета, Тверской государственный университет».

УДК 53:372.8

ПРОБЛЕМАТИКА СОВРЕМЕННЫХ НАУКОЕМКИХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК ПРЕДМЕТ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ПО ФИЗИКЕ

Ю.С. Остроумова

Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург

Анализируется значение подготовки педагогических кадров в области физических основ и методов современных наукоемких технологий в плане обеспечения непрерывного исследовательского (проектно-исследовательского) обучения и интеграции на этой основе фундаментальной и прикладной составляющих содержания образования.

Ключевые слова: *современные наукоемкие технологии, подготовка педагогических кадров, интеграция фундаментальной и прикладной составляющей содержания физического образования, исследовательское, проектно-исследовательское обучение.*

Необходимой составляющей подготовки педагогических кадров по физике является освоение умений исследовательской деятельности и опыта их применения. Это определяется рядом причин. Во-первых, присущим педагогической деятельности творческим характером, который наилучшим образом формируется в процессе исследований. Во-вторых, востребованностью исследовательской подготовки педагога в силу направленности образования на освоение учащимися методов и методологии исследовательской деятельности. В-третьих, выработкой в процессе исследовательской деятельности ключевых для профессиональной деятельности педагога качеств: потребности к непрерывному самообразованию, индивидуального когнитивного стиля, критически-рефлексивного мышления, инициативности, способности к нестандартным решениям, организации коллективного творчества. Наконец, открывающимися возможностями обеспечения конкурентоспособности педагога в научных исследованиях в предметной области, где, как показывает исторический опыт, ему под силу самые высокие достижения. Достаточно сказать, что базовым педагогическое образование было у А. Эйнштейна и Д.И. Менделеева.

Особое значение при подготовке педагогических кадров имеет практико-ориентированное исследовательское обучение. Утверждая целесообразность такого обучения, мы исходим из идей выдающегося педагога Дж. Дьюи [3;4;8]:

- ученик по - настоящему учится только тогда, когда осознает роль изучаемых дисциплин в получении видимых результатов важной для него деятельности;
- развитие сообразительности, изобретательности и инициативы в применении способности к новым целям требует постоянного использования широкого спектра взаимосвязанных видов деятельности;
- альтернатива методу, при котором ученикам предоставляется готовое предметное содержание, а затем отслеживается точность его воспроизведения, состоит не в отстраненности, а в участии, соучастии в деятельности;
- альтернатива навязыванию сверху – самовыражение и развитие личности; сковывающей дисциплине – свободная деятельность; учению по книгам – учение посредством опыта; выработке разрозненных умений и навыков путем многократных повторений, освоение их для достижения жизненно важных целей
- альтернатива подготовке к более или менее отдаленному будущему – максимальное использование возможностей настоящего;
- опыт – средство и цель образования; образование – постоянные реорганизация и перестройка опыта; наиболее общая цель образования – изучение всего пространства существующих видов деятельности.

Наиболее существенными качествами личности и универсальными умениями, приобретаемыми будущим педагогом в процессе практико-ориентированной исследовательской деятельности, выступают следующие *качества*:

- внутреннее стремление к активному поиску новых проблем и задач, инструментария деятельности;
- способность работать в условиях неопределенности;
- целенаправленность мышления и деятельности;
- конструктивность мышления и деятельности, их продуктивность;
- ответственное отношение к планированию и организации программы действий;
- систематичность в выполнении программы действий;
- критичность мышления;
- открытость новому;
- самостоятельность мышления, его индивидуальный стиль;
- коммуникабельность

и *исследовательские умения*:

- соотнесение фундаментальных знаний с имеющимися научно-техническими достижениями и с запросами практики;

- выявление физического аспекта прикладной проблемы, обоснованного целеполагания;
- конструирование знания в проблемной среде;
- определение конструктивных направлений решения проблемы;
- планирование и реализация программы исследовательской (проектно-исследовательской) деятельности;
- критически-рефлексивный анализ достигнутых результатов и процесса их получения.

Не менее важны и приобретаемые *практические умения*:

- оценивать свои возможности и дефициты в реальных практических (познавательных) ситуациях;
- определять необходимое образовательное содержание текущей работы, задачи самообразования;
- применять личностные знания для решения практических проблем и задач;
- воплощать принятые решения в материальные формы;
- работать в реальных условиях научно-технической деятельности;
- использовать приобретенные в ходе исследования (выполнения проекта) знания для дальнейшего обучения и работы.

Происходящая в настоящее время модернизация экономики, повышение удельного веса в ней высокотехнологичной продукции диктуют необходимость широкой подготовки специалистов в области современных наукоемких технологий. Так, в 2010–2015 гг. в сферу нанотехнологий США окажутся вовлеченными 800 - 900 тыс. специалистов, Японии – 500–600 тыс., Европы – 300–400 тыс., Юго-Восточной Азии – 100–150 тыс. Потребность в эти годы России в специалистах в области нанотехнологий, по оценке академика Ю.А. Третьякова, составляет не менее 30 тыс. человек [6].

Поскольку психические качества личности, которые делают ее подготовленной к профессиональной работе с научно-техническим знанием, формируются в возрасте 14–20 лет, профессиональная ориентация обучающихся, приобщение их к современным научно-техническим достижениям, отбор наиболее способной молодежи должны осуществляться уже на уровне общего образования. Это требует подготовки педагогических кадров, способных взять на себя ответственность за решение данной задачи.

Необходимость освоения будущим учителем проблематики современных наукоемких технологий связана не только с запросами социума, но и с ее целесообразностью в плане решения актуальных проблем образования [11; 12]. В статье анализируются возможности,

которые открывает использование проблематики современных наукоемких технологий как предмета практико-ориентированного исследовательского обучения при подготовке педагогических кадров по физике.

Целесообразность привлечения в качестве предметного материала исследовательского обучения научных основ и методов современных наукоемких технологий предопределяется рядом особенностей их содержания и процесса развития, в том числе:

- проблемным характером решаемых задач;
- множественностью направлений поиска, их альтернативностью;
- опорой на фундаментальные знания;
- незавершенностью содержания, состоянием его непрерывного развития;
- полнотой комплекса востребованных подходов и методов исследования, его целостностью.

Остановимся более подробно на последнем факторе – целостности исследовательского обучения [15; 16]. Не преследуя непосредственно цели подготовки профессиональных экспериментаторов, теоретиков, инженеров, исследовательское обучение будущего педагога должно обеспечивать возможность системного освоения им методологии и методов научного познания в конкретном их проявлении и создавать, таким образом, необходимые стартовые условия для организации исследовательской деятельности как самого педагога, так и его учеников, в соответствии с присущей этой деятельности логико-операциональной структурой во всей ее полноте. В процессе своего обучения будущий учитель должен быть не только решателем учебных задач, подбираемых по принципу «какие можно, как нужно», но и начинающим исследователем, решающим задачи, «какие нужно, как можно», с использованием всех необходимых методов и средств.

Возможности, которые открывает в этом отношении освоение проблематики современных наукоемких технологий, продемонстрируем на примере апробированной на факультете физики РГПУ им. А.И. Герцена тематики исследовательского обучения, относящейся к изучению и применению нелинейно-оптических свойств композитов с наноразмерными частицами веществ, обладающих фазовым переходом «полупроводник - металл» [5; 14; 17]. Определяемое объектом и предметом исследования его выполнение с необходимостью предполагает использование методов экспериментальной физики для характеризации бистабильных наночастиц, установления закономерностей поведения оптических свойств композитов,

обусловленных фазовым переходом в наноразмерных частицах, теоретической физики для построения адекватных экспериментальным результатам физических и математических моделей электронных явлений в наночастицах и композите в целом вблизи фазового перехода, численных методов для расчета температуры наноразмерных частиц при воздействии лазерного излучения, спектральной зависимости сечения поглощения при светоиндуцированном фазовом переходе, необходимого для усиления нелинейно-оптического отклика показателя преломления прозрачной среды.

Важно отметить систематичность в использовании указанных подходов и взаимосодействие получаемых результатов в плане изучения физики и применения оптических нанокомпозитов. Так, экспериментально установленные эффект ограничения лазерного излучения и влияние на него длины волны и длительности импульсов воздействующего лазерного излучения получают свою интерпретацию в рамках модели электронного механизма фазового перехода с учетом существенной роли в формировании нелинейно-оптических свойств наночастиц плазмонного резонанса, достоверность чего подтверждается математическим моделированием, в том числе реализуемым посредством вычислительного эксперимента.

Следующая проблема, решению которой может существенно способствовать обновление содержания образования проблематикой современных наукоемких технологий – придание ему проектного и, соответственно, продуктивного характера.

Наряду с очевидной проектной ориентацией деятельности в области современных наукоемких технологий ей, что особенно важно в дидактическом и методологическом аспектах, присуще органическое единство процессов исследования явлений, лежащих в основе принципа действия новых материалов и устройств, и разработки методов их создания и диагностики. Они часто осуществляются с помощью даже одного и того же оборудования, как это имеет место, например, в случае использования сканирующего зондового микроскопа, позволяющего не только наблюдать морфологию поверхности твердых тел с атомным разрешением, но и избирательно воздействовать на атомы, перемещая их по поверхности, т. е. создавать новые структуры посредством зондовой технологии. Научный эксперимент соединяется с инженерными разработками, научное знание становится средством деятельности. С определенностью можно говорить о стирании в современных технологических разработках традиционных различий между фундаментальным и прикладным типами деятельности при сохранении каждым из них специфики своих целей и ценностей [2; 9].

Отметим, что сказанное роднит рассматриваемую область деятельности с процессом обучения, где, решая практическую задачу –

формируя личность учащегося, преподаватель, изыскивая новые методы и подходы, одновременно совершенствует методику обучения и может подняться до уровня теоретических обобщений.

Присущее развитию современных наукоемких технологий единство исследовательской и проектной деятельности делает их проблематику перспективной в качестве предметной основы проектно-исследовательского обучения, направленного на решение значимой для практики проблемы (проектная составляющая) и осуществляемого как исследовательское с использованием комплекса необходимых методов и средств (исследовательская составляющая).

В ряду достоинств такого обучения [16] особое значение в плане подготовки педагогических кадров имеют полнота его содержания, продуктивность, востребованность ключевых для педагога форм научной деятельности и коммуникативных способностей. Так, выполнение проектно-исследовательского задания с необходимостью требует от обучающегося и, соответственно, способствует развитию у него умений проблемно- и практико-ориентированной информационно-аналитической (аналитико-синтетической) деятельности – конструирования нового знания на основе имеющейся в изучаемом проблемном поле информации. Эта форма деятельности оказывается востребованной на всех этапах выполнения проекта: постановочном – при выявлении физического аспекта содержания проблемы, определении перспективных направлений поиска, исследовательском – при выборе и разработке методов (методик) исследования, обработке и анализе получаемых результатов, соотнесении их с запросами практики, опытно-конструкторском – при разработке и реализации технического решения.

Не менее важны для будущего педагога открывающиеся, в силу коллективного характера проектно-исследовательской деятельности, возможности развития коммуникативных способностей. Вновь обращаясь к идеям Дж. Дьюи, отметим, что наличие у педагога этих способностей – необходимое условие для организации подлинно образовательной среды, в которой отдельные люди включены в совместную деятельность, выступающую как главный фактор формирования личностных установок.

Отметим еще одну важную в рассматриваемом аспекте особенность проектно-исследовательского обучения на предметной основе проблематики современных наукоемких технологий – востребованность и, соответственно, развитие умений применения фундаментальных знаний для решения значимых для практики задач. Как и в реальной научно-технической деятельности, в проектно-исследовательском обучении знания могут выступать как источник новых технических решений и как ориентировочная основа

деятельности, технологических инноваций [9]. Сложность изучаемых здесь объектов и явлений, присущая последним взаимосвязь различных процессов актуализирует базовый для поисково-познавательной деятельности подход – моделирование и тем самым создает условия для формирования у обучающихся его культуры, что представляет собой одну из основных задач физического и, в целом, естественнонаучного образования [1].

Множественность подходов к решению проблем современных наукоемких технологий, их альтернативность предопределяют возможность создания условий для организации индивидуальной поисковой деятельности обучающихся по решению проблемы, формирования умений критического сравнительного анализа получаемых результатов. Продолжая рассмотрение проблематики нелинейно-оптических свойств конденсированных веществ, покажем, как могут быть реализованы эти возможности при выполнении проектов, направленных на создание ограничителей инфракрасного импульсного лазерного излучения микро- и наносекундной длительности [7; 10; 12]. Ограничиваясь здесь использованием эффектов нелинейно-оптического ограничения в полупроводниках, проектно-исследовательская деятельность студентов может осуществляться по целому ряду направлений [5], в том числе, изучения и практического использования самодефокусировки излучения в монокристаллических широкозонных полупроводниках с глубокими примесными центрами, индуцированного излучением обратимого фазового перехода «полупроводник-металл» в поликристаллических пленках бистабильных веществ, в композитах с наноразмерными частицами таких веществ, светоиндуцированного поглощения и рассеяния в полупроводниковых наночастицах, включая композитные - с оболочкой из островковой металлической пленки.

Студенты, работающие в первом направлении, изучают эффекты изменения показателя преломления полупроводника, обусловленные фотогенерацией неравновесных носителей заряда с глубоких примесных центров в условиях однофотонного и многофотонного поглощения, анализируют свойства возникающей при этом отрицательной линзы в зависимости от интенсивности воздействующего излучения и показывают возможность создания на основе этих эффектов ограничителей излучения ближнего ИК-диапазона.

В работах, выполняемых по второму и третьему направлениям, в центре внимания студентов находится отмеченный выше эффект фазового перехода «полупроводник-металл» в поликристаллических пленках и наночастицах бистабильных веществ, приводящий к сильному изменению оптических констант материала в ИК-диапазоне,

что позволяет использовать его в качестве принципа действия низкопороговых оптических ограничителей.

В части нелинейно-оптического ограничения в композитных средах с диспергированными в них полупроводниковыми частицами существенны эффекты светоиндуцированного поглощения и рассеяния, а в случае наличия оболочки из островковой металлической пленки – плазмонного резонанса в среднем ИК-диапазоне.

Важной составляющей деятельности студентов является сравнительный критический анализ результатов, полученных в различных направлениях, определение их достоинств и недостатков, перспектив развития каждого из типов ограничителей, главным образом в отношении уровня порога ограничения, эффективности, спектральной области, лучевой стойкости. В частности обосновывается перспективность использования для низкопорогового ограничения излучения оптических композитов с наноразмерными частицами широкозонных полупроводников с оболочками, содержащими глубокие примесные уровни, вещество, обладающее фазовым переходом «полупроводник - металл», островковую металлическую пленку.

Единство фундаментальной и прикладной составляющих деятельности в процессе развития современных наукоемких технологий делает их проблематику полезной в качестве предметного материала для решения еще одной важной проблемы подготовки педагогических кадров – обеспечения непрерывности исследовательской деятельности обучающихся на всем протяжении обучения, преемственности ее содержания и форм организации [13]. На уровне бакалавриата, выпускник которого в соответствии с требованиями образовательных программ уже должен обладать базовыми исследовательскими умениями (применять методы экспериментального и теоретического исследований, осуществлять анализ и обобщение и т.д.), освоение на базе фундаментальных знаний научных основ и методов современных наукоемких технологий может осуществляться главным образом в рамках учебно-исследовательской деятельности. Наряду с приобщением студентов к данной проблематике в широком плане посредством фрагментарного обогащения содержания общих курсов современными знаниями и постановки спецкурсов, таких, как, например, реализуемый на факультете физики РГПУ им. А.И. Герцена курс «Физические основы наукоемких технологий», в рамках рекомендуемых Государственным Стандартом практик при соответствующем научном руководстве может осуществляться когнитивная и деятельностная специализация студентов в определенной области. Уровень учебно-познавательной деятельности при этом поднимается до проблемно- и практико-ориентированной аналитико-синтетической деятельности, а ее

результаты создают фундамент для последующего продуктивного участия студентов в развитии изучаемой области.

На уровне магистратуры, где у обучающихся должны быть сформированы способности самостоятельно выбирать методы, планировать и реализовывать программу исследований, проблематика современных наукоемких технологий может выступать предметом научно- и проектно-исследовательской деятельности, направленной на решение значимых для науки и социума задач. По отношению к бакалавриату здесь существенно расширяется проблемное поле деятельности и возрастают требования к ее продуктивности. Если на уровне бакалавриата применение фундаментальных знаний осуществляется в основном посредством привлечения научных закономерностей к сущностному анализу передовых научно-технических достижений и приведшей к ним деятельности, то на уровне магистратуры – через приобретение собственного опыта системной и систематической самостоятельной деятельности по решению конкретных проблем в широком в том числе мультидисциплинарном контексте.

Наконец, на уровне аспирантуры – через самостоятельное полномасштабное исследование в предметной или педагогической областях, предполагающее оригинальность во всех его компонентах: постановке проблемы, критическом анализе и обобщении имеющейся информации, синтезе новых научных идей, определении областей и прогнозировании эффективности их использования, реализации последнего, что с необходимостью требует проявления индивидуальных креативных способностей, инициативности и ответственности.

Говоря об эффективности реализации указанных общих подходов к организации поисково-исследовательской деятельности обучающихся, важно отметить открывающиеся при освоении проблематики современных наукоемких технологий возможности научно-обоснованного долгосрочного прогнозирования, выхода за рамки существующих стереотипов производства и обыденной жизни [6].

Имея в своей основе надежную теоретическую базу и будучи проверенной в практике обучения, подготовка педагогических кадров, осуществляемая в приоритетных направлениях развития науки, техники и технологий, может, таким образом, обеспечить систему образования специалистами, способными придать ему опережающий характер.

Наконец, нельзя не отметить востребованность в освоении проблематики современных научно-технических достижений интеграции усилий педагогических университетов и ведущих научных и научно-образовательных центров. Это дает обучающимся неоценимый опыт работы в высокопрофессиональной среде, соучастия в получении нового, значимого для науки и социума знания и, что особенно важно,

формирует познавательную потребность личности, устремленность к проблемному поиску нового делает их важными составляющими жизненных и культурных ценностей будущих педагогов.

В связи с открываемыми при освоении проблематики современных наукоемких технологий возможностями можно утверждать, что обогащение ею содержания подготовки педагогических кадров способствует реализации и интеграции в образовании личностного и компетентностного подходов.

Список литературы

1. Гладун А.Д. Физика как культура моделирования // Физическое образование в вузах. 1996. Т. 2, № 3. С. 41 - 45
2. Горохов В.Г., Сидоренко А.С. Роль фундаментальных исследований в развитии новейших технологий // Вопросы философии. 2009. № 3. С. 67-76.
3. Дьюи Д. Демократия и образование. М.: Педагогика-Пресс, 2000.
4. Дьюи Д. Школа и общество. М., 1921.
5. Ильинский А.В., Сидоров А.И., Ханин С.Д., Шадрин Е.Б. Физические процессы в регистрирующих и управляющих нелинейно-оптических средах на основе нанокомпозитов. – Физика неупорядоченных и наноструктурированных оксидов и халькогенидов металлов: монография / под ред. Г.А. Бордовского. СПб.: изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2011. С. 326–382.
6. Карпов А.О. Современная теория научного образования: проблемы становления // Вопросы философии. 2010. № 5. С.15-24.
7. Клишкова Н.В., Остроумова Ю.С., Сидоров А.И., Ханин С.Д., Шадрин Е.Б. Формирование умений разработки физических основ принципов действия современных технических устройств в исследовательском изучении физики полупроводников // Физическое образование в вузах. 2011. Т. 17. № 2. С. 76–84.
8. Крылова Н. Продуктивная школа – это опыт практикоориентированного обучения // Народное образование. 2009. № 7. С. 75-82.
9. Мамчур Е.А. Фундаментальная наука и современные технологии // Вопросы философии. 2008. № 7. С. 159-164.
10. Остроумова Ю.С., Ханин С.Д. Системный подход к формированию готовности будущих учителей к преподаванию основ физики и технологии микро- и наноструктур // Материалы XI Междунар. Конф. «Физика в системе современного образования» (ФССО -11). Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2011. Т. 1. С. 352-355.
11. Остроумова Ю.С. Обновление естественно - научной подготовки проблематикой современных наукоемких технологий как

актуальная задача педагогического образования: мотивационный аспект // Изв. РГПУ им. А.И. Герцена. Педагогические науки. 2012. № 148. С.118-125.

12. Остроумова Ю.С., Соломин В.П., Ханин С.Д. Формирование у будущих учителей физики готовности к освоению содержания современных наукоемких технологий // Физическое образование в вузах. 2012. Т. 18, № 1. С. 62-74.
13. Пискунова Е.В. Исследовательская деятельность обучающихся: бакалавриат, магистратура, аспирантура // Педагогика. 2010. № 7. С. 59-65.
14. Ханин С.Д. Нелинейные электронные свойства и характеризация наноразмерных кристаллов в некристаллических средах. Физика диэлектриков (Диэлектрики-2011): материалы XII Междунар. конф., СПб., 2011, СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2011. Т.1. С. 21-24.
15. Ханин С.Д., Хинич И.И. Исследовательское обучение физическим основам электроники в подготовке педагогических кадров: монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. 127 с.
16. Ханин С.Д., Хинич И.И. Освоение физики материалов и приборов электронной техники и проблема достижения целостности и результативности исследовательского обучения: монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. 108 с.
17. Шадрин Е.Б., Ильинский А.В., Сидоров А.И., Ханин С.Д. Размерные эффекты при фазовых переходах в окисно-ванадиевых нанокомпозитах // ФТТ. 2010. Т. 52, вып. 11. С. 2269-2276

THE PROBLEMS OF MODERN HIGH TECHNOLOGIES AS A MATTER OF PRACTICE-ORIENTED RESEARCH TRAINING IN THE PREPARATION OF THE PEDAGOGICAL STAFF IN PHYSICS

Yu.S. Ostroumova

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg

The importance of training teachers scientific basis and methods of modern high technologies to ensure continuous research training with integration of a fundamental and applied component of its contents is analyzed.

***Keywords**:* modern high technologies, teachers training, the integration of fundamental and applied component of the content of physical education, research, project and research training.

Об авторе:

ОСТРОУМОВА Юлия Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической электроники, ГОУ ВПО Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (191186, Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48), e-mail: sinklit@mail.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2013. Выпуск 1. С. 254-259

ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 378.14

ИНФОМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИНДИВИДУАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ ОДАРЁННЫХ СТУДЕНТОВ[7]

Е.А. Шевченко[1], А.С. Шевченко[2], Т.А. Жалагина[1]

[1]Тверской государственный университет
[2]Тверской государственный технический университет

Представлены основные проблемы обучения одарённых студентов вуза и проблемы их решения в рамках информационных технологий.
Ключевые слова: *одарённость, индивидуальное обучение, информационные технологии, студенчество.*

В качестве определяющего направления деятельности системы образования страны в настоящее время выдвигается идея превращения российского образования в важнейший фактор обеспечения растущей конкурентоспособности России в условиях цивилизационных вызовов XXI в. [3; 5].

Большие надежды по решению глобальных проблем дальнейшего развития экономики, техники, науки, культуры современное общество возлагает на одарённую студенческую молодёжь, наиболее полное раскрытие потенциала которой составляет актуальную задачу современного образования.

На основе ряда лонгитюдных международных исследований, а также обобщенных результатов наблюдений многих опытных педагогов и воспитателей различных учебных заведений выделим то общее, что присутствует в многочисленных описаниях, относящихся к общей одаренности, в основе которой лежит интеллектуальная одаренность. К признакам интеллектуальной одарённости студенческой молодёжи отнесём: повышенную познавательную потребность; ярко выраженный интерес к тем или иным занятиям или видам деятельности; чрезвычайно высокую увлеченность каким-либо предметом [1; 4]; лёгкость усвоения новых идей и знаний; интерес к универсальному и общему, абстрактным идеям и теориям; комбинирование знаний оригинальными способами; сформированность навыков логического мышления;

[7] Выполнено по программе стратегического развития Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Тверской государственный университет» на 2012–2014 гг. по тематическому направлению № 3.2.1.2.

выраженную установку на творческое выполнение заданий; ненависть к штампу, шаблону; оригинальность словесных ассоциаций; великолепное чувство юмора; независимость суждений и поведения.

Построение учебного занятия в рамках объяснительно-иллюстративных технологий без учёта индивидуальности одарённого студента, где обучение явно доминирует над учением, не способствует развитию одарённости, а, напротив, стимулирует то, что в психолого-педагогической науке называется феноменом исчезающей одарённости. В таблице представлены возможные проблемы в обучении интеллектуально одарённых студентов в рамках объяснительно-иллюстративных технологий (на основе работ Кларка и Сигоу).

Возможные проблемы одарённых студентов

Особенности интеллектуально одарённых студентов	*Возможные проблемы*
Быстро воспринимает и удерживает информацию	Нетерпимость по отношению к медлительности других; не любит рутину и муштру; может сопротивляться обучению фундаментальным навыкам; может формулировать идеи чрезмерно сложно
Любознательность, пытливость ума; внутренняя мотивация; поиск смысла	Задаёт затруднительные вопросы; сопротивляется инструкциям; демонстрирует многообразие интересов; ожидает того же от других
Способность формулировать понятия, синтезировать; выполнять долгосрочные нестандартные задания	Отбрасывает или пропускает детали; с неохотой выполняет стандартные задания; подвергает сомнению методику преподавания
Может устанавливать причинно-следственные связи	С трудом воспринимает то, что не подвластно законам логики: эмоции, чувства, традиции и все то, что нужно принимать на веру без доказательства
Любит организовывать предметы и людей в упорядоченные структуры; стремится всё систематизировать	Конструирует сложные правила и системы; может показаться другим властным, грубым и стремящимся доминировать
Богатый словарный запас и легкость выражения мысли; обширная информация в различных областях	Эффективно использует свой словарный запас для выхода из определенных ситуаций; скучает на занятиях из-за недостаточной умственной нагрузки; в глазах других выглядит «всезнайкой»

Особенности интеллектуально одарённых студентов	*Возможные проблемы*
Мыслит критически; имеет высокие ожидания (стандарты); критичен по отношению к себе и окружающим	Критичен и нетерпим по отношению к другим; склонен к перфекционизму
Креативность и изобретательность; любит новые способы выполнения привычных действий	Может нарушить планы или отвергнуть уже известное; кажется окружающим не таким, как все
Высокая концентрация; способность долгое время сохранять внимание, когда что-то его интересует; настойчивость	Не любит, когда ему мешают; не обращает внимания на свои обязанности и на других людей, когда интенсивно занимается тем, что его интересует; упрямство
Чувствительность; эмпатия; желание быть понятым другими	Чувствительность к критике; считает, что другие должны разделять его ценности; потребность в успехе и признании; может ощущать себя не таким, как все, чувствовать свою отчужденность
Энергичность, активность	Испытывает фрустрацию, когда бездействует; готов вмешаться в планы других людей
Независимость; предпочитает индивидуальную работу; полагается на свои силы	Может отказываться от помощи преподавателей и однокурсников; нонконформизм; может быть эксцентричным
Хорошее чувство юмора	Умеет увидеть абсурдность ситуации; его юмор может оказаться непонятым

Игнорирование в процессе преподавания перечисленных выше проблем может привести к «затуханию» одарённости.

Одним из основных принципов обучения одарённых студентов является принцип индивидуализации и дифференциации обучения. Наиболее перспективным путём реализации данного принципа может быть использование в процессе обучения информационных технологий. Обеспечение широкого доступа в компьютерные аудитории и наличие специально разработанных интерактивных программ (электронных учебников) способно повысить степень полезной для студентов индивидуализации обучения (темпа, уровня сложности, формы представления учебного материала и т. д.), способствует развитию навыков самостоятельной работы, активизации мыслительной деятельности студента.

В настоящее время известен ряд компьютерных программ, направленных в основном на тестирование по различным предметам, но среди широко доступных и бесплатных нет таких, которые бы одновременно удовлетворяли требованиям эффективного использования их для целей индивидуализации обучения. Поэтому была предпринята попытка разработать программный комплекс, отвечающий следующим основным требованиям:

- уметь пользоваться комплексом должны преподаватели любых предметов с минимальными навыками работы на компьютере;
- программа должна автоматически генерировать различные варианты заданий, так чтобы практически у каждого студента был свой индивидуальный вариант;
- должна быть предусмотрена возможность включать в задание не только текст, но также формулы и рисунки;
- должна быть обеспечена возможность тестирования с целью определения степени усвоения материала задания;
- студент должен иметь возможность вернуться к любому вопросу и исправить ответ, если тестирование ещё не закончено;
- программа тестирования должна подвести итог тестирования в некотором универсальном виде и предоставить результат немедленно с указанием вопросов, на которые были даны неправильные ответы;
- программы комплекса должны иметь как можно меньший объём и не требовать инсталляции.

На основе этих требований был разработан программный комплекс, состоящий из двух программ, написанных на языке C++[2]. Одна программа предназначена для подготовки базы данных, на основе которых должны генерироваться индивидуальные задания, а другая программа осуществляет собственно тестирование. Интерфейс обеих программ практически идентичен, так что, несмотря на разное функциональное назначение, работа с одной и другой программой различается немного. Обе программы работают с базой данных, которая может быть адаптирована к любой поставленной цели обучения и с учётом индивидуальных особенностей конкретного студента.

База данных хранится в отдельном файле и поэтому может содержать материал как по всему предмету, так и по произвольному количеству разделов вплоть до одного. Количество баз данных ничем не ограничено, можно создавать такое их количество, которое более удобно для работы. База данных может непрерывно пополняться как новыми вопросами, так и новыми вариантами вопросов, что в конечном итоге приведёт к тому, что с каждым новым пополнением будет возрастать количество вариантов тестовых заданий.

В режиме тестирования каждый вопрос содержит четыре варианта ответов, причём правильными могут быть любые сочетания из этих четырёх (вплоть до всех четырёх), что даёт 15 возможных вариантов.

Работа с программой создания базы данных чрезвычайно проста. Надо заполнить данными соответствующие поля, причём сделать это можно либо непосредственно вводом с клавиатуры, либо вставить фрагмент, имеющийся в буфере обмена, а поскольку из редактора Word в буфер обмена можно поместить и текст, и формулу, и рисунок, то при работе с программным комплексом требуется только навык работы с текстовым редактором [7]. При необходимости можно редактировать уже существующую базу данных, добавляя новые вопросы или удаляя ненужные.

Программа для самостоятельного изучения материала и последующего тестирования для самопроверки при запуске собирает сведения об имеющихся в её директории базах данных и составляет их список. Студент выбирает ту базу данных, которую ему рекомендовал преподаватель, или ту, которую он пожелает. После этого программа запрашивает у студента его фамилию, имя, отчество и номер группы, которые по завершению работы с программой будут отражены в отчётном файле, что даёт возможность преподавателю проверить самостоятельную работу каждого студента. По завершению работы появляется результат в виде процента правильных ответов и список номеров тех вопросов, на которые были даны неправильные ответы, а результаты записываются в отдельный файл. Студент имеет возможность ещё раз просмотреть материал по тем вопросам, на которые он дал неправильные ответы, чтобы выяснить причину своей ошибки.

Эксплуатация данного комплекса на кафедре педагогики ТвГУ показала, что им могут пользоваться не только преподаватели информатики. От студентов также получены положительные отзывы, они особенно отмечают оперативность получения результатов и возможность работы в характерном для каждого студента темпе.

Список литературы

2. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы. Вып. 1. М: МИОО, 2005.
3. Кэйт Грегори. Специальное издание. Использование Visual C++ 6. М.;СПб.;Киев, 2005.
4. Национальная доктрина образования Российской Федерации до 2025 г. Постановление правительства РФ от 4.10.2000, № 751, г.Москва.

5. Рабочая концепция одаренности. М., 2003.
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 25.12.2012.
7. Kaplan S.N. et all. Change for Children. Ideas and Activities for Individualizing Learning. Goodyear Publishing company, INC. Santa Monica, California, 1980.
8. Microsoft Word 2007. М., ЗАО «Издательство БИНОМ», 2008.

INFORMATION TECHNOLOGIES IN INDIVIDUAL TEACHING OF GIFTED STUDENTS

E.A. Shevchenko[1], A.S. Shevchenko[2], T.A. Zhalagina[1]

[1]Tver State University
[2]Tver State Technical University

The article deals with gifted students teaching problems and the information technology as the way to solve them.
Keywords: *giftedness, individual learning, informational technology, students.*

Об авторах:

ШЕВЧЕНКО Елена Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, социальной работы и социальной психологии Тверского государственного университета (170100, Тверь, ул. Желябова, 33).

ШЕВЧЕНКО Александр Семёнович – кандидат технических наук, доцент кафедры информатики и прикладной математики Тверского государственного технического университета.

ЖАЛАГИНА Татьяна Анатольевна – доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии и социальной работы, зав. кафедрой психологии труда, организационной и клинической психологии Тверского государственного университета (170100, Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: zhalagina54@mail.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2013. Выпуск 1. С. 260-268

УДК 37.018.1+37.013.75

ПРИЧИНЫ ПОЯВЛЕНИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ КОНФЛИКТОВ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИХ РАЗРЕШЕНИЯ В АРТ-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В.П. Анисимов, И.В. Поспелова

Тверской государственный университет

Статья посвящена изучению причин возникновения детско-родительских конфликтов в современной практике семейного воспитания и возможностям конструктивного психолого-педагогического сопровождения семьи. Новизна предлагаемого авторами подхода в организации арт-педагогической помощи родителям заключается в развитии способности творческого преобразования межличностных конфликтов как полигона для личностного роста каждого члена семьи путем развития эмоциональной саморегуляции.
***Ключевые слова**: детско-родительские конфликты, рефлексия, арт-педагогическое сопровождение, эмоциональная саморегуляция.*

В современном обществе большинство родителей сталкивается с трудностями при воспитании детей из-за часто возникающих конфликтов в детско-родительских отношениях. Это беспокоит любящих родителей, психологически компетентных педагогов и является одной из причин эмоциональных стрессов, неврозов и, как следствие, нарушения базовой психической потребности в чувстве безопасности как самих родителей, так и их детей. Очевидно, внешними неблагоприятными факторами здесь оказываются напряженный и слабо социально защищенный ритм жизни современного взрослого (родителя и/или педагога), эмоционально истощающие условия его жизни (рабочей и внутрисемейной), отсутствие полноценного (физического, морального, духовного) отдыха, являющиеся основными социально-педагогическими условиями, провоцирующими у субъекта ощущение вторжения окружающей среды и ближних в границы его «Я». При малой степени развития рефлексивных способностей и алекситимической тенденции развития индивида [1, с. 83–86] такие условия жизни взрослого (родителя и/или педагога) в итоге порождают деструктивные их взаимоотношения с детьми, характеризуя, по сути, стратегию педагогической запущенности как самих взрослых, так и детей, активно им подражающих.

Ребенок (равно как и «внутренний ребенок» каждого взрослого) – реально наиболее нуждающийся в эмоционально теплых, доброжелательных отношениях субъект. Утрата или дефицит таких

отношений со стороны более опытных в социальной жизни ближних (зрелых людей) ведет к резкому сокращению энергетически позитивных ресурсов ребенка и приводит его к психической депривации, негативизму, фрустрации [5, с. 51–58], что равносильно утрате жизнеспособности человека. Такое состояние социально-психологической дезадаптивности опасно уже потому, что чрезвычайно близко к предсуицидальному или, как минимум, «бомжатскому» состоянию, что и обусловливает соответствующее отношение индивида как к своей жизни, так и жизни окружающих. По сути, это утрата смысла жизни, что равносильно психологической смерти. И поэтому ответственность взрослого за обеспечение условий позитивного отношения, не позволяющего ребенку «соскальзывать» в глубокий внутриличностный конфликт подобного типа, невозможно преувеличить [4, с. 165–171]. Распространенная же практика негативно активного (директивного) или негативно пассивного (равнодушного) реагирования взрослого на проявление потребностей и действий ребенка обусловлена привычными формами наказания, непроизвольно усвоенными родителями в детстве и импульсивно проявляемыми ими (и/или педагогами) как подражание своим родителям. Организация компетентной помощи переосмысления этого опыта и накопление с творческого опыта преобразования негативистского отношения к возникающим противоречиям в позитивно-оптимистическое и деловое отношение – задача современного педагога.

Наша позиция заключается в том, что не бывает изначально (от зачатия и рождения) детей, которые не любят своих родителей! Даже социально неуспешных родителей, страдающих алкогольной или другой зависимостью, ребенок все равно продолжает любить и страдать вместе с ними от несостоявшихся личностных притязаний и их социальных признаний. Даже ребенок, оказавшийся волею судьбы в детском доме, все равно продолжает любить своих «виртуальных» родителей, искренне надеясь и неистово ожидая их реального появления. Но сохранить свою созидательно личностную энергию любви дитя способно лишь при деятельной любви родителей, которых он изначально любит безусловно, с верой! Именно от взрослых ребенок ждет искреннего признания своих субъективных достижений и заботы. Не оправдываются же эти ожидания чаще всего из-за того, что взрослые, в силу своего дурного воспитания, склонны сравнивать его успехи с успехами сверстников или (что еще опаснее!) с социальными нормативами, которые являются традиционными правилами, социально адаптивными признаками прошлой и возможно настоящей жизни, но часто неадаптивными к современной будущей жизни ребенка. Кроме того, взрослые (родители и педагоги) современной системы отечественного образования обременены историческим опытом (с марта

1917 г. – времени отречения Николая II от престола и перехода власти к Временному правительству) доминирующе негативного переживания и недоверия к окружению, официальной власти (вертикали ответственности социального родительства), зачастую ожидая опасность даже там, где ее реально уже нет…

И все же, при всех деформированных обстоятельствах современной жизни, каждый родитель стремится к позитивному воспитанию своего ребенка – с любовью. Но не у каждого сформированы способности конструктивно строить отношения со своим чадом, чтобы возникновение противоречий и конфликтов не только не выбивало из позитивной колеи взросло-детской взаимности, но и упреждало бы естественные столкновения потребностей с пользой их разрешения для обоих субъектов. В противном случае происходят внутриличностные деформации, крайнее выражение которых все чаще проявляется сегодня либо в избегании родителями своих функций родительства (50–70 % одиноких матерей, без отца воспитывающих своих детей), либо в чрезмерном выражении безумной (без ума!) любви, яркую иллюстрацию которой мы обнаруживаем, например, в автобиографическом романе Павла Санаева «Похороните меня за плинтусом» [8].

Под конфликтом мы понимаем столкновение личностно значимых, важных потребностей и способов их удовлетворения в результате одновременного проявления противоположных тенденций, воздействий, ожиданий в естественных ситуациях жизни. Конфликт всегда отражает отношения субъектов, выражающиеся в противоборстве их позиций (взглядов, суждений, оценок) и способов их преобразования [4, с. 22].

Возникновение противоречий между родителями и детьми обусловлено, на наш взгляд, природосообразными индивидуальными потребностями субъектов, которые по природе своей могут не совпадать и, значит, могут быть противоположными, а также отсутствием у этих субъектов понимания истинных причин возникновения рассогласованности и тем более приемлемых способов разрешения естественно возникающих противоречий.

Потребности – как универсальные (в чувстве защищенности и познании), так и индивидуальные (смыслообразующие) – обусловлены эмоционально-энергетическим опытом субъекта и уровнем и особенностями развития рефлексивных способностей личности. Мы исходим из положения о том, что конфликта не стоит бояться уже потому, что в нем создаются психологически рабочие условия для творческого решения назревшей проблемы. Разделяя позицию профессора Р.М. Грановской в том, что «конфликт – это не катастрофа. Катастрофа обладает чертами неожиданности и необратимости. А в

конфликте обычно имеет место только первая половина – неожиданность» [3, с. 59], характеризующаяся первичной эмоциональной реакцией удивления человека, принимающая в следующее мгновение негативную или позитивную эмоциональную модальность в зависимости от накопленного уже опыта реагирования на проявленные межличностные противоречия. Удивление как первичная реакция переживания неожиданности случившегося становится механизмом запуска поисковой, исследовательской энергии в случае преобладания оптимистических тенденций опыта субъективных переживаний. В случае же проявления ребенком вслед за удивлением переживания избегания (капризности) или активного сопротивления (упрямства) чаще занимается позиция либо избегания конфликта с последующим механизмом защиты, либо вытеснения или забывания, что в итоге приводит к психосоматическим заболеваниям индивида. Негативистское противостояние взрослому в конфликте иллюстрирует лишь то, что обеими сторонами в современных условиях жизни младший подражает старшему (взрослому) участнику события, активно заражаясь (по принципу эмоциональной синтонии) соответствующей эмоцией взрослого. Изменить негативный вектор реакции в конфликте на позитивный и создать условия для развития малой степени рефлексии переживаемых состояний и возникающих потребностей – задача современного педагога.

Остановимся далее на экспозиции типологических возрастных этапов естественно возникающих противоречий в структуре детско-родительских отношений, главной причиной которых является малая степень эмоциональной отзывчивости (рефлексивности) и творческой инициативы родителей (или любых значимых взрослых, опекающих ребенка). Таковыми являются возрастные кризисы [5–7].

Так, внутренней провокацией возникновения противоречий в детско-родительских отношениях становится кризис первого года жизни, когда возрастающие способности и притязания ребенка (и главная из них – прямохождение, вдруг открывающая ребенку гораздо большие возможности активного и независимого освоения пространства и познания его свойств и качеств) противоречат отстающему еще осознанию родителями понимания необходимости соответствовать таким новым возможностям их малыша и создавать адекватные условия реализации его ресурса развития. При такой новой позиции ребенка реакция взрослых на естественно появляющиеся познавательные потребности ребенка чаще оказывается, к сожалению, авторитарно запретительной или указующей в силу их неготовности сознания к таким изменениям в еще недавно полностью зависимого от их воли и действий малыша. Однако естественные познавательные потребности ребенка опасно ограничивать, ибо это формирует у него

индивидуальный опыт подражания авторитарным действиям взрослых как образцам социального поведения и применения силовых же методов противодействия, которые ребенок искренне усваивает как социально-психологическую норму своего проявления. Так накапливается опыт психологического сопротивления – капризности, упрямства, а далее и директивных и авторитарно- агрессивных способов шаблонно конфликтного взаимодействия по принципу «кто сильнее – тот и прав». В результате формируются акцентуации характера и личностные деформации личности [2, с. 113–124]. В процессе развития ребенка психологические защитные механизмы закрепляются в таких негативных переживаниях, как обидчивость, уныние, злость (агрессивность), страхи, что лишь усугубляет первичные (импритинговые) психоэмоциональные состояния ребенка в новых конфликтных ситуациях, возникающих в различных сферах его жизнедеятельности, которые уже привычно разрешаются «силовыми» же способами, содержание которых обусловлено аналогичным прошлым жизненным опытом рассогласованных отношений родителей с детьми.

Кризис трех лет ярко проявляется в детско-родительских конфликтах по той же причине – малой рефлексивной способности родителей и их дезадаптивного реагирования по отношению к новым притязаниям ребенка. Притязания эти выражаются в активном желании ребенка делать все самому [5–6], что естественно для этого возраста. Но, с другой стороны, неготовность родителей осознанно и терпимо относиться к процессу освоения новых способов жизнеспособности ребенка оказывается внешней – социально-педагогической причиной появления неудовлетворенности и усугубления опыта конфликтогенных ситуаций.

В современном обществе традиционной становится система формально директивных методов воспитания («Я по возрасту старше, значит, я прав!»), понимание которой (по признаку лишь паспортного возраста) порождает, на наш взгляд, ещё больше противоречий в отношениях, потому что утрачивается содержательно педагогический смысл понятия «старшего» как мудрого (!), обогащенного опытом жизнеспособности в конструктивном разрешении противоречий, преобразовании негативно опасных для себя последствий и ожиданий в позитивные намерения с позиции духовно-интеллектуальной силы разума, а не материально-физических воздействий – «военных» способов защиты своих традиционно устойчивых личностных границ.

Потребность в осознании духовно-душевных аргументов в разрешении противоречивых межличностных отношений обостряется в следующий возрастной период, характеризующийся педагогами-психологами как активный период формирования собственных норм

самоотношений и взаимоотношений. Если в период с 7 до 10 лет взрослые не акцентируют внимание на помощи ребенку в аргументации и преобразовании каждого случая его эмоционально деструктивного реагирования на действия ближнего, то жизненный индивидуальный опыт конфликтного, подозрительно агрессивного (или депрессивного) поведения закрепляется у него на всю оставшуюся жизнь. Кризис семи лет проявляется изначально как недостаточный опыт готовности к решению рассогласованных потребностей, когда врожденный потенциал доверия и понимания взрослых значительно исчерпан по причине излишне частой их демонстрации директивного отстаивания своих потребностей вне учета естественных потребностей своих детей. Это с новой остротой актуализирует недостаток нравственных взаимоотношений, ибо к новому периоду своей жизни освоения статуса ученика межличностные отношения осложняются деловыми требованиями условий учебной деятельности.

Эти требования фокусируются не только на возможности строить межличностные отношения теплого (эмпатийного) содержания, но и на соблюдении строгих норм конкретной группы людей и исполнении принятых в ней жестких правил, предписаний, распоряжений. Психологическая неготовность ребенка к осуществлению своих социально-психологических притязаний в условиях школьных деловых отношений оказывается первичной внутренней причиной порождения следующих многочисленных межличностных и собственно учебных проблем.

Характерной же чертой детско-родительских конфликтов сегодня часто оказывается, к сожалению, душевно-духовная слабость, немощь многих взрослых участников образовательного процесса, которая требует гораздо больших энергетических затрат и эмоциональной отзывчивости в понимании своих потребностей и потребностей партнера по общению, чем это проявляется сегодня. Так, проявление душевной силы как сенсорной культуры личности ребенка возможно только при условии развитой эмоциональной отзывчивости личности. А духовная сила, как и здоровье, проявляется как осмысление ценностей своего рода и стремление к их реализации в соотношении с ценностями народа и Родины, во имя которых человек и осуществляет ту или иную личностно значимую деятельность [1, с.78].

Очевидно, что при понимании потребностей ребенка не возникает необходимости применять директивные формы воспитания, напротив, это позволяет человеку эмоционально гибко, мобильно, с учетом его интересов находить точки согласования и конструктивные формы и способы удовлетворения своих потребностей с учетом потребностей ближнего (будь то ребенок или взрослый партнер, сотрудник).

Конструктивные отношения в семье складываются, на наш взгляд, при согласованности индивидуальных ценностей как между супругами, так и в модели отношений «родитель – ребенок ». При этом, напомним, чем родитель старше, тем он должен быть мудрее и уметь согласовывать ценности и способы их реализации в любых условиях бытия и любых возникающих деструкциях в системе межличностных связей. Частая неспособность современных родителей к такому разрешению конфликтов свидетельствует лишь о его неразрешенных внутриличностных конфликтах, которые тоже могут иметь свое «начало» в их раннем детстве. И осознать причины своих внутренних рассогласований родитель может только на основе эмоциональной отзывчивости – внутриличностной компетенции, возникающей при определенной психотренировке этой способности при системном, непрерывном арт-педагогическом сопровождении семьи.

Суть такой работы заключается в организации своевременной и эффективной психолого-педагогической помощи в накоплении родителями творческого опыта таких внутрисемейных (или внутригрупповых в организации) межличностных отношений, которые имеют хотя бы некоторые черты согласованности по ценностно-смысловым основам совместной жизнедеятельности. В этом случае конфликт может выполнять функцию нормального способа объединения участников события.

Творческое преобразование шаблонно привычных негативных чувствований и традиционных способов жизни становится предметом развития и расширения сознания человека в системе арт-педагогической деятельности. Конечно, «неразумно считать каждого вовлеченного в конфликт врагом, потому что на самом деле все являются скорее его жертвами», справедливо замечает Р.М. Грановская [3, с. 58–59]. Страдания же каждого участника конфликта, по нашему опыту, здесь являются центральной энергоактуализирующей эмоциональной составляющей. Именно страдание как «амбивалентное чувство напряжения в поиске разрешения внутренней проблемы человека» [1, с. 247] выполняет функцию перераспределения внутренней энергии в исследовании причин и условий появления противоречий, а также на поиск способов согласованного преодоления барьеров и преобразования негативного индивидуального опыта в позитивно созидательный.

Таким образом, арт-педагогическая работа по профилактике и преобразованию конфликтов может эффективно способствовать развитию качества эмоциональной отзывчивости каждого участника конфликта и накоплению необходимого опыта проявления созидательной инициативной активности и творческого преобразования внутриличностных рассогласований. С этой точки зрения мы понимаем, что педагог-психолог или арт-педагог могут выполнять функции

реального помощника в разрешении конкретной противоречивой внутрисемейной ситуации, сопровождая родителей в процессе осознания причин ее появления и способствуя сохранению родительского авторитета в принятии ценностно-смысловой позиции в разрешении возникающих разногласий с ребенком. Такую позицию, при которой ценности и их реализация согласуются не только между супругами (что мы считаем очень важным!), но и совместно с детьми.

Следовательно, арт-педагогическая профилактика детско-взрослых конфликтов заключается в раскрытии внутренних эмоционально-энергетических и рефлексивных резервов взрослого. Очевидно, что взрослые (родители, бабушки и дедушки) таких навыков чаще не имеют и не осознают потребность в профессиональной психолого-педагогической помощи уже потому, что избегают той традиционно якобы оказываемой сегодня педагогической помощи в рамках лекций и формального просветительства, чаще формально обезличенного, типологически нормативного и излишне социально формализованного, в итоге психолого-педагогически безграмотного.

Все вышеизложенное дает возможность сделать вывод о том, что создание условий ненавязчивого арт-педагогического сопровождения семьи с целью творческого формирования у ее членов понимания и удовлетворения потребностей ребенка (и своего «внутреннего ребенка») на основе эмоциональной отзывчивости и своевременной инициативной активности позволяет развивать эмоциональную саморегуляцию, обусловливающую детско-взрослую взаимность. Развитая способность эмоциональной саморегуляции и оказывается тем внутриличностным механизмом – основой проявления безусловной любви, что позволяет формировать здоровые родительско-детские отношения и сильную духовную привязанность на основе ценностно-смысловых ориентиров своей жизнеспособности.

Таким образом, непрерывное арт-педагогическое сопровождение семьи может быть положено в основу построения модели профилактической и коррекционной педагогической помощи родителям, где педагогам и психологам возможно осуществлять эффективную профессиональную деятельность по предупреждению и преобразованию детско-родительских конфликтов.

Список литературы

1. Анисимов В.П. Теоретические основы арт-педагогики: монография. Гамбург: LAMBERT, 2012. 328 с.
2. Анисимов В.П. Счастье быть родителем: психолого-педагогические рекомендации по воспитанию детей до трех лет. М.: Педагогическая литература, 2007. 176 с.

3. Грановская Р.М. Конфликт и творчество в зеркале психологии. М.: Генезис, 2002. 573 с.
4. Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии. СПб.: Питер, 2000. 368 с.
5. Изотова Е.И., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика. М.: Академия, 2004. 288 с.
6. Косякова О.О. Возрастные кризисы: учеб. пособие. Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-т, 2006. 124 с.
7. Лисина М.И. О влиянии педагогического общения на эмоциональное самочувствие дошкольника // Дошкольное воспитание. 1994. № 3. С. 4–7.
8. Санаев П. Похороните меня за плинтусом: роман. М.: АСТ; Астрель; Владимир: ВКТ, 2008. 283 с.

THE REASONS OF CHILD PARENTAL CONFLICTS' EMERGENCE AND PROSPECT OF THEIR PERMISSION IN EDUCATION ART STUDENT TEACHING

V.P. Anisimov, I.V. Pospelova

Tver State University

Article is devoted to studying of the reasons of child-parental conflicts emergence in modern practice of family education and to opportunities of constructive psichology-pedagogical maintenance of a family. Novelty of approach offered by authors in the organization of the art and pedagogical help to parents consists in development of ability of creative interpersonal conflicts transformation, considering them as the range for the personal growth of each family member by development of emotional self-control.
Keywords: *child-parental conflicts, reflection, art-pedagogical maintenance, emotional self-regulation.*

Об авторах:

АНИСИМОВ Владимир Петрович – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой дошкольной педагогики и психологии, профессор Тверского государственного университета, директор научно-образовательного центра арт-педагогики ТвГУ (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: anisimov_vladimi@mail.ru

ПОСПЕЛОВА Инга Викторовна – соискатель кафедры дошкольной педагогики и психологии, специалист по учебно-методической работе кафедры дошкольной педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33).

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2013. Выпуск 1. С. 269-275

УДК 37.015 : 616-053.13

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ПЕРИНАТАЛЬНОЙ ПСИХОПЕДАГОГИКИ

В.П. Анисимов, Е.А. Валиева

Тверской государственный университет

Предпринята попытка определения предмета новой отрасли педагогической науки и практики – «перинатальной психопедагогики», ее функций и роли в становлении личности ребенка и самосовершенствовании его родителей. Раскрыта целесообразность компетентного психолого-педагогического сопровождения родителей, направленного на развитие их эмоциональной отзывчивости как первичного социального условия раскрытия потенциала эмоционального интеллекта ребенка в перинатальный период жизни.

Ключевые слова: *перинатальная психопедагогика, эмоциональный интеллект, эмоциональная отзывчивость, согласованный стиль воспитания.*

К постановке проблемы. Традиционная педагогика до сих пор ничего не предлагает в раздел компетентно профессионального сопровождения личностного развития ребенка в первично базовый период его жизни – перинатальный этап развития, оставляя родителей один на один с малышом в периоде его первичной психосоциальной адаптации. Так, наивное ожидание родителями рождения мальчика в период беременности фактически может быть причиной формирования склонности малыша соответствовать мужскому типу реагирования (даже если вынашивается девочка), что может приводить в дальнейшем даже к гормональному сдвигу. В результате ребенок остается зачастую на всю оставшуюся жизнь «в плену» тех импритингово деформированных представлений, свидетелем которых он оказался в тот период своей жизни, являющийся фундаментом его жизнеспособности.

Педагогическим вакуумом здесь является традиционно деформированное (с периода Средневековья) отношение к ребенку как маленькой «копии взрослого», как к человеку, неспособному еще ни в чем к самостоятельной жизни. Отсюда распространенное «общение – сюсюкание » с младенцем и проявление заботы лишь в части удовлетворения потребностей его тела (животных потребностей): поесть, поспать, погулять, очиститься от шлаков и… вновь по кругу в заданном режиме, что для психологически некомпетентного родителя, естественно, становится очень скоро скучным.

Перспективное и успешное развитие личности ребенка зачастую весьма затруднено искаженной позицией самоотношения каждого из родителей, их супружеских взаимоотношений и, как следствие рассогласование родительской позиции в воспитании малыша [1, с. 121–133]. «Застревание» родителей в негативных переживаниях, возникающих в этот период развития ребенка в силу рассогласованности стилей воспитания, частой неготовности молодых родителей к адекватно позитивному взаимодействию с малышом закономерно порождает неадекватную самооценку ребенка. «Букет» негативизма в перинатальный период развития становится комплексом внутриличностных барьеров, препятствий на пути личностной самореализации уже в школьном, а далее в юношеском и взрослом состоянии человека.

Так, первичные причины любых проблем деструктивного самоотношения взрослого человека связаны с импритинговыми межличностными отношениями родителей между собой и с их отношением к ребенку, запечатленными в перинатальный и ранний период его развития. В этом смысле решать задачи непрерывного образования личности без учета его перинатального периода жизни представляется нам малоэффективным.

Следовательно, современной системе непрерывного образования необходимо решить прежде всего ряд проблем образования человека в перинатальный период его развития, где фокусируются важнейшие базовые переживания его жизни, обусловливающие особенности развития его эмоционального интеллекта. В качестве таковых проблем можно выделить следующие:

- во-первых, отсутствие научно обоснованных моделей психолого-педагогического сопровождения *перинатального периода жизни как базового этапа образования человека в условиях семьи*;
- во-вторых, традиционное представление и стремление родителей в этот период жизни ребенка удовлетворять лишь физиологические его потребности с дальнейшим акцентированием своего внимания на развитии вербального (рационального) аспекта интеллекта, в то время как в психологии уже давно накоплены данные о необходимости развития *эмоционального интеллекта* как основы реализации личностного предназначения человека в будущем;
- в-третьих, крайне редкими являются программы компетентного психолого-педагогического сопровождения перинатального периода развития ребенка, направленного на развитие *эмоциональной отзывчивости* родителей как примера для подражания малышом и на формирование способности *согласованного взаимосодействия родителей в деятельной любви* к себе и ближнему.

Предпосылки постановки задач перинатальной психопедагогики.

Семья для родившегося ребенка есть первая социальная группа, позиционирующая сложившиеся ко времени рождения малыша те привычки жизни, которые являются для ребенка образцом для подражания, и их усвоение для него становится эталоном будущей своей жизнеспособности. Именно образ жизни семьи, сложившиеся нормы отношений в ней становятся для ребенка тем *импритинговым* опытом жизни, конструктивная или деструктивная направленность которого запечатлевается как определяющий опыт эмоционально-мотивационной, а в итоге и ценностной направленности личности. Собственно восприятие ребенком стиля жизни семьи в этот период его развития, примеров взаимоотношений родителей (и других личностно значимых взрослых членов семьи) как эталонов для подражания и обусловливает процесс уподобления способам удовлетворения своих жизненных потребностей [2, с. 25–28]. Вопрос «по чьему подобию я строю свою жизнь?» здесь принимает столь очевидный ответ, что не возникает необходимости объяснять обусловленность дальнейшей позитивной или деформированной тенденции социальной адаптации индивида [3, с. 172–186], [4, с. 73–140]. Следовательно, стиль сложившихся отношений (общения) и доминирующие (привычные) стратегии разрешения внутрисемейных противоречий (конфликтов) и становятся для малыша неким первоначально базовым образцом жизни всего человеческого сообщества: так здесь (на планете Земля!) живут.

Таким образом, становится очевидным отсутствие сколь-нибудь внятной психопедагогической концепции помощи родителям в воспитании ребенка в перинатальный период его жизни. Следовательно, перед современной психологической педагогикой стоит задача разработки и организации компетентного сопровождения родителей, психопедагогическая поддержка которых может упредить появление комплекса проблем у ребенка, возникающих как закономерное следствие некомпетентного отношения родителей к его воспитанию при полном невмешательстве педагогов в образовательный процесс на этом этапе жизни ребенка.

Современные родители часто оказываются «заложниками» трех типичных мифов воспитания своего наследника на перинатальном этапе его развития.

Первый миф сводится к идее о том, что в силу малого опыта родительства (или отсутствия такового при рождении первенца) необходимо целиком полагаться на опыт своих родителей (бабушек и дедушек!), которые, в свою очередь, являются пленниками других мифов. Например, о том, что в дородовой период ребенок «ничего не понимает» и заботиться если и нужно, то только о его маме; в родах надо целиком и полностью опираться на опыт и знания врачей-

гинекологов и акушеров; воспитание после рождения малыша сводится к радостным «сюсюканиям» при купании, кормлении, бодрствующем гулении мамы с малышом, а папе в лучшем случае можно доверить погулять с малышом во время его сна с коляской в парке или сквере. Очень скоро реализация этого мифа в практике дает последствия деформации мотивационно-ценностной сферы ребенка и, возможно, задержки его развития.

Второй миф заключается в том, что отец ребенка должен и может позаботиться о нем прежде всего материально, усердно обеспечивая финансирование расходов матери с ребенком. Такая функция некоторых отцов первоначально даже устраивает, но значительная часть из них быстро теряет интерес к такого рода узко направленной и скучно материальной своей функции, с резко увеличившейся нагрузкой статьи расходов на фоне резко снизившегося интереса к его персоне как мужчине; другая часть генетических отцов (по современной статистике от 50 до 70 %) просто покидают домашний очаг с родившимся малышом, оказавшись элементарно неготовыми к реальной функции родителя, которую на них возложили Природа, Культура и Господь. Такой подход к функции мужчины в перинатальный период жизни ребенка провоцирует распад семьи.

Третий миф современного родителя: воспитание ребенка в этот период сводится прежде всего к заботе о его физическом развитии. Тем более, что официальная педагогика никак не акцентирует внимание на этом периоде развития ребенка и все заботы родителей сегодня фиксируются на своевременном обеспечении ребенку места в детском саду хотя бы к двух-трех летнему возрасту. «Отдать» ребенка в детский сад для современной практики раннего воспитания становится чуть ли не единственной задачей родителей и государственной системы дошкольного образования. Мы специально акцентируем здесь внимание на глаголе «отдать», ибо он особенно ярко выражает искреннее понимание многих современных родителей того, что, современных детей могут правильно воспитывать только профессионалы-педагоги, для чего и существует государственная система дошкольного и школьного образования, что именно в детском саду их чадо и воспитают и обучат всему нужному и важному в жизни. Опираясь на опыт советского строя, который всячески (и до сих пор!) поддерживается в системе дошкольного (начиная с ясельного возраста – полутора лет!) и школьного образования в стремлении реализовать функции обучения и воспитания, родители уверены в незыблемости тезиса о прямой обязанности государства позаботиться об их детях, а родителям важно при этом не отвлекаться от главного – своей карьеры и зарабатывания денег. К тому же современные родители вполне обоснованно полагают, что современные дети требуют значительного

психолого-педагогического внимания, и поэтому с облегчением передают свою ответственность за процесс воспитания, перекладывая ее по старой «советской» привычке на плечи профессионалов-педагогов дошкольных образовательных учреждений. Так государственная система дошкольного и школьного образования до сих пор активно работает на тезис о значительном высвобождении родителей (в силу их некомпетентности) от ответственности за результат воспитания своего наследника, чем фактически развращает сознание родителей. Жуткая ситуация, в которой в итоге проигрывают все: ребенок, оказавшийся «у семи нянек без глазу»; родитель, чаще всего неудовлетворенный результатом воспитания своего отпрыска; педагоги, испытывающие сегодня тройной гнет ответственности за свое нездоровье в силу психоэмоциональной истощенности и профессионального выгорания, за родительские неоправданные ожидания и, все чаще нынче, за неблагодарных своих учеников.

Вместе с тем наш двенадцатилетний эмпирический опыт организации компетентного психолого-педагогического сопровождения родителей в период перинатального развития малыша позволяет говорить о необъятных возможностях создания базовых условий для раскрытия творческого потенциала не только ребенка, но и его родителей и педагогов. На базе лаборатории психолого-педагогических исследований, а нынче научно-образовательного центра арт-педагогики ТвГУ была апробирована модель такого сопровождения, суть которой позволяет сформулировать следующие положения новой отрасли педагогической теории и практики – перинатальной психопедагогики.

Определение предмета, функций и роли перинатальной психопедагогики.

Предметом перинатальной психопедагогики (ППП) является *эмоционально-моторная сфера выражения* ребенком своих потребностей, рефлексия и создание условий для удовлетворения которых по невербальным признакам обеспечивается его родителями в согласованных взаимосодействиях с ближними взрослыми.

К функциям ППП мы относим: а) актуализацию доминанты сознательного родительства; б) сравнительное соотношение психодиагностических данных, полученных путем наблюдения, с признаками нормативного развития ребенка на каждом этапе перинатального развития малыша; в) обеспечение компетентного психолого-педагогического сопровождения (поддержки-помощи) родителям на каждом их трех этапов перинатального развития ребенка: беременности, родов и первого года жизни.

Роль ППП в общей системе образования заключается в учете определяющего значения первичных впечатлений ребенка – импритинге

каждого из каналов восприятия, обусловливающих индивидуальный психосоциальный опыт репрезентативной системы ребенка, который направлен на целостно-образное восприятие мира, развитие эмоциональной отзывчивости и инициативной активности родителей (особенно отцов). Этот опыт и становится базовым психосоциальным условием дальнейшей тенденции конструктивного развития ребенка, особенно в кризисные этапы его развития: год, три года, семь лет. Каждый из этих возрастных кризисов личности становится диагностическим показателем степени предыдущей родительской психопедагогической заботы. Другими словами, именно перинатальный период жизни ребенка обусловливает не только направленность его мировосприятия, но и особенностей мировоззрения личности как системы складывающихся у нее убеждений о целостном проявлении себя в мире в соответствии со своим предназначением.

Программное психопедагогическое обеспечение компетентного сопровождения родителей в пренатальный период развития ребенка разработано Е.А. Валиевой и С.Г. Валиевым, а постнатального периода В.П.Анисимовым, М.С. Устиновой, И.Г. Поспеловой и М.В. Валиевой. Апробация этих программ авторами на базе инновационных площадок лаборатории психолого-педагогических исследований, а в настоящее время научно-образовательного центра арт-педагогики ТвГУ осуществлялось в течение 12 лет на благотворительных началах. Результаты этого эмпирического исследования превосходят все гипотетические ожидания авторов. Достаточно сказать, что у 80 – 85 % родившихся детей, пренатальный период развития которых был обеспечен квалифицированным психолого-педагогическим сопровождением, в раннем постнатальном периоде врачами не обнаружено родовых травм, в то время как официальная статистика медицинских исследований традиционно родившихся младенцев свидетельствует лишь о 15–20 % нетравматичных родов. Кроме того, все родители, прошедшие предродовую психопедагогическую подготовку, оказываются гораздо более устойчивы к внутрисемейным конфликтам. Другие данные такого психопедагогического сопровождения авторы готовы будут подробно изложить в следующей своей публикации.

Таким образом, психопедагогическое сопровождение родителей на этапе перинатального развития ребенка практически не только оправдано, но и требует глубокого теоретического осмысления как полноправная отрасль педагогического знания. В отличие от традиционной педагогики, занимающейся исправлением импритинговых накоплений индивида как следствий, эта психопедагогика имеет право называться причинной педагогикой, позволяющей упреждать внутриличностные деформации на раннем

этапе развития ребенка, обеспечивая внутриличностные условия для дальнейшего полноценного развития гармоничной личности, способной к самотворению.

Список литературы

1. Анисимов В.П. Счастье быть родителем: психолого-педагогические рекомендации по воспитанию детей до 3 лет. М.: Педагогическая литература, 2007. 176 с.
2. Добряков И.В. Перинатальная психология: монография. СПб.: Питер, 2010. 286 с.
3. Розум С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека. СПб.: Речь, 2006. 365 с.
4. Овчарова Р.В. Психология родительства: учеб. пособие. М.: Академия, 2005. 368 с.

TO THE PROBLEM OF PERINATAL PSYCHOPEDAGOGICS DEVELOPMENT

V. P. Anisimov, E.A.Valieva

Tver state university

In the present article attempt of a subject definition of new branch of pedagogical science and practice – "perinatal psychopedagogics", its functions and a role in formation of the child identity and his parents' self-improvement is made. Expediency of the parents' competent psikhologo-pedagogical escort of aimed at the development of their emotional responsiveness as primary social condition of emotional intelligence disclosure of the child's emotional intelligence potential during the perinatal period of life is opened.

Keywords: *perinatal psychopedagogics; emotional intelligence; emotional responsiveness; the coordinated style of education.*

Об авторах:

АНИСИМОВ Владимир Петрович – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой дошкольной педагогики и психологии, профессор Тверского государственного университета, директор научно-образовательного центра арт-педагогики ТвГУ (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: anisimov_vladimi@mail.ru

ВАЛИЕВА Елена Анатольевна – старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33).

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2013. Выпуск 1. С. 276-284

УДК 378(07) : 504 : 613.9

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ИННОВАЦИОННОГО КУРСА «ОБРАЗ ЖИЗНИ И ЗДОРОВЬЕ» В УСЛОВИЯХ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

М.Л. Звездина

Тверской государственный университет

Рассматривается новое гуманитарное направление экологического образования, в котором важным фактором здоровья признан образ жизни индивида и общества. Освещается концепция инновационного междисциплинарного курса «Образ жизни и здоровье» для общеобразовательных учреждениий Тверской области. Он направлен на развитие гуманитарной культуры ученика и формирование у школьников готовности и способности вести здоровый образ жизни.

***Ключевые слова**: гуманитаризация экологического образования, гуманитарная культура ученика, концепция курса, гуманитаризация содержания, междисциплинарное содержание курса, модульная структура курса.*

В условиях модернизации российского общества, когда осуществляется переход от индустриальной к постиндустриальной стадии его развития, наблюдается заметное обострение социально-экономических проблем жизни общества и, как следствие ухудшение здоровья как детского, так и взрослого населения. Между тем установлена взаимосвязь между потенциалом здоровья населения и экономическим ростом и социальным развитием страны, социальная ценность здоровья. В Концепции национальной безопасности РФ здоровье населения определяется основой национальной безопасности страны, а в концепции устойчивого развития общества – условием перехода регионов к устойчивому развитию. Показатель «здоровье населения» относится к одному из важных индикаторов устойчивого развития общества или государства [5, с. 72].

В этих условиях возрастает роль образования в сохранении здоровья подрастающего поколения – будущего потенциала нации. Именно школа является наиболее устойчивым социальным институтом страны, проводником государственной политики в сфере здоровья, мощным средством здоровьесберегающего и здоровьеформирующего образования. Учёными установлено, что достижение гуманной по своей сути цели данных направлений образования возможно в условиях гуманитаризации всей системы образования, реализации гуманитарного подхода.

Особое место в этом процессе занимает экологическое образование, призванное сформировать у школьников ответственное отношение к окружающей среде и здоровью, экологически безопасное поведение и здоровый образ жизни. Важным направлением обновления содержания экологического образования признаётся его гуманитаризация, которая, по мнению Н.М. Мамедова, связана с изменением предметного поля экологии, включением в содержание экологического образования экологии человека.

В современной науке среди факторов здоровья и факторов риска для здоровья индивида и общества в целом стали выделять факторы образа жизни. По мнению Б.Б. Прохорова, «образ жизни – социально-философская категория, играющая важную роль в исследованиях по экологии человека и представляющая собой формы человеческой индивидуальной и групповой жизнедеятельности, типичные для исторически конкретных социальных отношений» [4, с. 162].

Для создания системы профилактики заболеваний и формирования здорового образа жизни в отечественной науке уточнена сущность категории «образ жизни», разработана концептуальная структура данного феномена жизнедеятельности человека (И.С. Арефьева, С.А. Айвазян, И.В. Бестужев-Лада, А.А. Возмитель, Г.И. Осадчая, Ю.П. Лисицын, В.И. Добреньков, А.И. Кравченко и др.). Новое направление экологии человека послужило основой для концептуальной разработки инновационного курса.

Система «образ жизни и здоровье» стала ключевой в обосновании и практической реализации концепции междисциплинарного курса для общеобразовательных школ Тверской области «Образ жизни и здоровье», который построен в русле идей модернизации образования и концепции стандартов нового поколения [3]. Имеющийся в науке и практике опыт по формированию основ здорового образа жизни через содержание общего среднего образования сложился в рамках знаниевой парадигмы образования и без учета личностно - ориентированного и деятельностного подходов. Кроме того, формирование у школьников знаний и умений здорового образа жизни происходит через содержание общеобразовательных и специальных программ в рамках медицинской и адаптационной концепции здоровья человека. При этом не раскрывается социальный, личностный, духовный аспекты здоровья человека, а также макро-, микросоциальные и внутри-личностные механизмы его формирования. Это отражается в содержании программ: здоровый образ жизни человека не включает такие важные составляющие как культура межличностных отношений, соблюдение нравственно-этических принципов, творческая и социальная активность человека. В связи с отсутствием в содержании образования междисциплинарного подхода к изучению образа жизни и здоровья

человека отсутствует целостность и системность в представлениях учащихся о важных качественных характеристиках жизнедеятельности человека. В программах отсутствует и ценностный подход к изучению важных феноменов – образа жизни и здоровья человека. Все это сказывается и на общей гуманитарной культуре учащихся. Перечисленные проблемы не решаются в полной мере и в стандарте нового поколения. Основную функцию в формировании у школьников культуры здоровья, установки на здоровый образ жизни по-прежнему выполняют физическая культура, ОБЖ и биология. Недооценивается роль общественно-гуманитарных дисциплин в решении проблемы здоровья школьников.

Методологической основой построения концепции нового курса служат культурологический, аксиологический, личностно-ориентированный, деятельностный и интегративный подходы. Обоснованию педагогических условий реализации данных подходов в педагогическом процессе формирования культуры здоровья и здорового образа жизни посвящены ряд педагогических исследований, однако комплексное их использование не раскрыто. Кроме того, впервые произведено конструирование на основе принципа междисциплинарной интеграции нового содержания образования, раскрывающего философско-социологический, медико-биологический и социально-психологические аспекты изучения образа жизни и здорового образа жизни индивида и общества. Раскрыт механизм реализации аксиологического подхода в формировании готовности школьника подросткового возраста вести здоровый образ жизни через содержание естественно-научного и общественно-гуманитарного образования во взаимосвязи с внеурочной деятельностью.

В разработанной нами концепции и программе курса «Образ жизни и здоровье» отражено современное понимание проблематики здоровья и факторов здоровья, здорового образа жизни человека, сформировавшегося в результате многовекового накопления научных и практических знаний человечества, обозначенных в исследовании О.С. Васильевой и Ф.Р. Филатова
[2, с. 15–17] и уточнённых и дополненных нами:

- междисциплинарный статус проблемы здоровья человека;
- целостность здоровья как характеристика человеческого бытия;
- признание глобальности проблемы;
- фокусировка на социокультурном аспекте проблемы;
- в условиях перехода к гуманитарной парадигме образования гуманизации образования изменение акцента при формировании и развитии здоровья с адаптационной модели на антропоцентрическую гуманистическую модель;

- изменение стратегии формирования здоровья – от общественной здравоохранительной к индивидуальной здравосозидательной;
- признание при выборе управляемой модели здоровья человека нового подхода – через изменение образа жизни человека, главного фактора (Всемирная организация здравоохранения) и резерва здоровья человека, и формирования так называемого «самосохранительного» поведения.

Место программы «Образ жизни и здоровье» в структуре общего среднего образования определяется теми функциями, которые вытекают из ее природы или сущности. Новый курс, построенный в русле личностно-ориентированного и деятельностного подходов в образовании и концепции саморазвивающего обучения , **нацелен на развитие личности ученика и развитие готовности и способности подростка вести здоровый образ жизни** и выступает в первую очередь *фактором духовного развития подростка;* важнейшим *фактором социализации* подростка в сфере деятельности, общения и самосознания, *условием его самоопределения* по отношению к образу жизни и здоровью своему и окружающих; *условием творческого саморазвития и самореализации личности ученика* и одновременно *фактором сохранения, укрепления и формирования здоровья – формирования готовности и способности вести здоровый образ жизни*.

Определение целей курса происходило в рамках гуманитарной парадигмы образования, которая представляет собой познание природы, общества, самого человека с антропологической, человековедческой позиции и предполагает развитие личности школьника, имеющей гуманистические ценностные ориентации и высокий уровень духовно-нравственной культуры. При этом **развитие духовности ученика** или становление его духовно-нравственного здоровья рассматривается как «высший уровень развития и саморегуляции зрелой личности, на котором основными мотивационно-смысловыми регуляторами ее жизнедеятельности становятся высшие человеческие ценности» [1, с. 77]. К таким ценностям в программе курса относится в первую очередь **ценность жизни и здоровья человека.**

Мы исходили из того, что формирование гуманитарной культуры ученика (по мнению Н.И. Элиасберга, «культуры человековедения и человекосозидания») является необходимым условием формирования у него духовно-нравственных основ здорового образа жизни, связанных с освоением и развитием его духовного мира, с постижением смысла человеческого существования, его самоактуализации как высшего уровня духовного развития [6, с. 8].

Развитие гуманитарной культуры ученика – сложного образования личности- рассматривается в программе как необходимое условие

становления у него культуры здоровья и важных компонентов этой культуры – готовности и способности вести здоровый образ жизни и предполагает ее развитие в единстве ее аксиологического, когнитивного и деятельностно-практического компонентов. *Аксиологический компонент*: ориентирует на приоритет общечеловеческих ценностей, отношение к человеку как к высшей земной ценности. Одновременно главными ценностями являются и три основные области человеческой жизнедеятельности: духовная, интеллектуальная и социальная. *Когнитивный компонент* гуманитарной культуры, которую осваивает ученик при овладении здоровым образом жизни, представляет собой совокупность знаний о человеке и способе его существования, о духовном мире человека, о смысле человеческого бытия, о специфических, свойственных человеку формах жизнедеятельности. *Деятельностно -практический* компонент гуманитарной культуры как важная предпосылка и условие формирования здорового образа жизни ученика проявляется в гуманном отношении к людям во всех сферах жизнедеятельности – в личной, общественной, профессиональной (учебной и трудовой), а также в сфере межличностных отношений. Это отношение проявляется в заботе ученика о здоровье ближнего, в ответственности его за самочувствие и благополучие своих сверстников и взрослых.

Формирование гуманитарной культуры ученика осуществляется в программе курса «Образ жизни и здоровье» через *гуманитаризацию его содержания.* Это проявляется как в многоаспектном подходе к изучению самого феномена человека, так и раскрытие в содержании курса системы междисциплинарных научных, практически ориентированных знаний об образе жизни человека и умений ими оперировать в целях самопознания и самосовершенствования.

С точки зрения философской антропологии человек представлен в программе как существо духовное. Именно поэтому обращается особое внимание на изучение духовного аспекта здоровья человека и философским основам здорового образа жизни человека. С точки зрения психологической концепции деятельности человек предстает как деятельное существо, т.е. в единстве сознания и деятельности, поэтому его система поведения и деятельности в сферах общества и в области здоровья рассматривается в связи с его сознанием и мотивами деятельности.

Человек рассматривается в программе и как личность – высшая ступень в его развитии. При этом личность предстает, с одной стороны, как продукт социальных отношений (имеет определенные социальные качества ответственность, нравственность, гражданственность и трудолюбие и умеет выполнять определенные социальные роли),а с другой, точки зрения социальной психологии как особая

психологическая структура, характеризующаяся прежде всего характером общения и культурой межличностных отношений.

Личность человека как высший уровень его социального развития представлена в содержании программы и как самоуправляющаяся система. Человек – сложная самоуправляющаяся и саморегулирующаяся система. Уровень самоуправления – одна из главных характеристик личностного развития. Человек по отношению к своей деятельности и поведению и в сфере образа жизни является как объектом, так и субъектом управления.

Содержание курса выполняет *мировоззренческую функцию*, а именно позволяет систематизировать и упорядочить разрозненные представления подростков о человеке, его образе жизни и здоровье. Образ жизни человека в разных сферах общества, включая профессиональную, общественную и личную сферу (сферу межличностных отношений), является как разрушающим фактором, так и фактором, благоприятным для здоровья. В целом содержание курса обеспечивает формирование в сознании учащихся системных представлений о сущности и ценности здорового образа жизни человека для его благополучия. Это, в свою очередь, является базой для формирования представления подростков о месте и роли образа жизни человека **в гуманитарной научной картине мира.**

Отобранный состав интегративного содержания (естественно-научного – медико - биологического, философско-социологического и психологического), и особенно, его обществоведческий компонент выступает *важнейшим фактором социализации учащихся,* условием их самоопределения по отношению к своему образу жизни и образу жизни окружающих. Он включает важнейшие элементы культуры здоровья: научные знания о нормах и принципах здорового образа жизни человека как биосоциального и духовного существа; существующие в обществе нормы здорового поведения и деятельности человека в разных социальных сферах общества и как представителя определенной исторической эпохи и культуры, а также систему ценностей по отношению к здоровью и опыт решения проблем, связанных с образом жизни и здоровьем. При этом нацеленность курса на обеспечение социализации подростка при формировании основ здорового образа жизни обусловлена как социальным заказом общества на здоровье подрастающего поколения, так и особенностями социального развития личности ученика, его потребностями на этапе активного социального взросления (13–17 лет), собственными жизненными интересами школьников.

Личностно значимое содержание помогает подросткам определить свои жизненные ценности, выбрать стиль поведения и характер межличностных отношений, которые обеспечат его

физическое и психическое здоровье, от которого зависит его благополучие в социуме и в целом жизненный успех. Одновременно содержание курса выступает важным средством интеллектуального, эмоционального, нравственного развития ученика, позволяет ученику реализовать свой творческий потенциал, развить свои способности. Особое место в программе отводится развитию сферы направленности личности подростка и сферы опыта личности.

Содержание курса представлено на четырёх уровнях.

- *На мировоззренческом уровне* – формирование системы представлений подростков о месте образа жизни человека в научной картине мира, о роли образа жизни человека для его благополучия и здоровья.
- *На теоретическом уровне* – раскрытие теоретических аспектов фундаментальных ключевых понятий курса и закономерных связей между образом жизни человека и его многоаспектным по своей природе и целостным здоровьем.
- *На методологическом уровне* – ознакомление со способами познания образа жизни как фактора здоровья человека с целью овладения системным подходом к изучению здоровья человека и факторов его формирующих, и способами совершенствования.
- *На прикладном уровне* – овладение практическими умениями и навыками применения теоретических знаний о нормах и принципах здорового образа жизни человека как биосоциального и духовного существа в жизненных ситуациях.

В содержании программы представлены общекультурные знания об образе жизни и здоровье и специальные научные знания. Общекультурное содержание включает:

- проблемы здоровья и образа жизни человека, СПИДа и наркомании как фундаментальные проблемы, решаемые человечеством;
- основные ценностные установки, смыслы и другие компоненты духовной культуры общества, обусловливающие имеющийся социальный опыт в области здоровья (переосмысление ценностей и приоритетов в жизни, изменение направленности сознания населения на здоровье и здоровый образ жизни);
- альтернативные подходы к изучению образа жизни и здоровья людей в науке;
- общекультурные эталоны здоровья;
- здравоохранительные традиции в культуре общества.

Знания об образе жизни и здоровье человека и общества – ключевые знания программы – образуют *систему знаний разного уровня* обобщения: факты, понятия, категории, суждения и умозаключения, мировоззренческие идеи - и выполняют разные функции. Одни из них

являются базой для формирования ценностно-смысловой части компетенции здорового образа жизни ученика и определяют готовность личности следовать нормам здорового образа жизни. Другие лежат в основе формирования когнитивного компонента готовности личности вести здоровый образ жизни.

Обобщающими идеями курса и программы являются следующие:

- человек как высшая ценность;
- жизнь и здоровье человека – личная и социальная ценность;
- образ жизни главный фактор и резерв здоровья и фактор риска;
- здоровый образ жизни – условие здоровья и благополучия человека в жизни;
- управлять своим образом жизни – значит быть здоровым;
- проблема здоровья человека (наркомания и ВИЧ-инфекция) как медицинская и социальная проблема страны и мира (общества);

Эти идеи пронизывают содержание всей программы и являются основой для ее *структурирования.* Программа по своей структуре представляет систему модулей – отдельных дидактических единиц, выполняющих определенную функцию. Так, в 8-м классе в содержание основной школы предполагается включить следующие модули: «Здоровье и факторы здоровья», «Образ жизни как фактор здоровья», «Образ жизни как фактор риска». В 9-м классе – «Образ жизни и психическое, духовно-нравственное здоровье человека», «Образ жизни индивида, семьи и здоровье». В 10-м классе – «Образ жизни общества и здоровье», «Управлять своим образом жизни – значит быть здоровым». Общий объем времени на изучение программы – 28–35 часов в зависимости от условий, имеющихся в базисном учебном плане школы образовательных программ и их потенциала по основам здорового образа жизни человека и профиля класса.

В основе построения модели обучения здоровому образу жизни или формирования готовности и способности вести здоровый образ жизни в модульной программе «Образ жизни и здоровье», лежат идеи трех моделей обучения здоровому образу жизни. Первая из них – модель защиты от факторов риска; вторая – конструктивно -позитивная модель построения учебно-воспитательного процесса на основе ценностного подхода в формировании важного личностного качества учащихся и модель саморазвивающего обучения личности.

Список литературы

1. Боголюбов Л.Н. Изменение целей обществоведческого образования в условиях модернизации современной школы // Ученик в обновляющейся школе: сб. науч. тр. /под ред. Ю.И. Дика, А.В. Хуторского. М.: ИОСО РАО, 2002. С. 75 – 79.

2. Васильева О.С., Филатов Ф.Р. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2001. 352 с.
3. Звездина М.Л, Поташкин С.П., Якименко Н.И. Образ жизни и здоровье: 8–10 кл.: учеб. пособие для общеобразоват. учреждений / под ред. М.Л. Звездиной, Е.М. Муравьева. М., 2003. 208 с.
4. Прохоров Б.Б. Экология человека. Понятийно-терминологический словарь. М.: Изд-во МНЭПУ, 2000. 364 с.
5. Тарасова Н.П. Индикаторы устойчивого развития // Науч. метод. школа «Экология. Черты цивилизации будущего» / сост. и общ. ред. Е.В. Колесова. М.: Изд-во МНЭПУ, 2007. Вып. 5. С. 36 –78.
6. Элиасберг Н.И. Гуманизация школьного образования и гуманитарная культура учителя: сб. ст. /сост. Н.И. Элиасберг; под ред. В.Г. Воронцовой. СПб.: СПбГУПМ, 2002. С. 3 –15.

A CONCEPTUAL FRAMEWORK FOR AN INNOVATIVE COURSE ON LIFESTYLES AND HEALTH "IN TERMS OF HUMANIZATION OF EDUCATION

M.L. Zvezdina

Tver State University

Describes new humanitarian direction in environmental education, in which health is recognized as an important factor in the life of the individual and society. Describes the concept of an innovative interdisciplinary course on lifestyle and health for general educational institutions of Tver Oblast. It aims to develop student's culture and the formation of relief among pupils willingness and ability to lead a healthy life.

Keywords: *environmental education, humanitarian humanitarization of culture, the concept of the course content, cross-content oriented to the humanities course modularized course.*

Об авторе:

ЗВЕЗДИНА Марина Леопольдовна – кандидат педагогических наук, доцент; преподаватель дополнительной квалификации «Преподаватель» Института непрерывного образования, ведущий инженер Экоцентра Тверского государственного университета (170100, Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Zvezdina.m_tv@mail.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2013. Выпуск 1. С. 285-292

СЛОВО МОЛОДЫМ

УДК 378.126 : 159.9

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ И СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е.В. Степаненко

Тверской институт экологии и права

Рассматриваются и приводятся результаты исследования особенностей проявления коммуникативной компетентности преподавателей высшей и средней школы. Особое внимание уделяется таким аспектам коммуникативной компетентности, как потребность в общении, уровень эмоционального интеллекта, оценка умения слушать.

Ключевые слова: *коммуникативная компетентность, потребность в общении, эмпатия, распознавание эмоций других людей, умение слушать.*

В настоящее время предъявляются новые требования к профессионализму и коммуникативной компетентности специалистов высших и средних учебных заведений. В современных условиях способность к эффективному общению и развитие коммуникативной компетентности преподавателя является первоочередной задачей его профессиональной деятельности. Педагог в своей профессиональной деятельности выступает как активный субъект общения: он должен уметь устанавливать контакты с различными людьми, передавать и принимать информацию от окружающих, уметь разрешать конфликты и т. д. Тем не менее ряд аспектов проблемы коммуникативной компетентности преподавателей высшей и средней школы исследован недостаточно. Поэтому мы считаем актуальным выделение таких важных аспектов педагога в контексте его профессиональной деятельности, как потребность в общении, эмпатия, умение слушать и слышать, распознавание эмоций других людей.

Е.В. Прозорова придерживается точки зрения, согласно которой коммуникативная компетентность понимается как одна из наиболее значимых характеристик педагога, регулирующих его профессиональную деятельность [7, с. 29]. Несмотря на то что понятие коммуникативной компетентности преподавателя трактуется разными авторами неоднозначно, большинство ученых сходятся во мнении, что

коммуникативная компетентность определяется как способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. Она проявляется в понимании и сопереживании чувствам, мыслям, ожиданиям и стремлением партнера по общению [2, с. 24].

Л.М. Митина рассматривает компетентность как общую способность человека, включающую знания, навыки, а также способы и приемы их реализации в профессиональной деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности [6, с. 68].

Коммуникативная компетентность как преподавателя высшей школы, так и учителя включает умения быть внимательным, вежливым, доброжелательным по отношению к учащимся и студентам, слушать и понимать их, владеть психологическими механизмами эмпатии (сочувствие, сострадание), рефлексии (умение видеть себя глазами партнера по общению) [1, с. 180].

Коммуникативная компетентность педагогов характеризуется определенным уровнем развития общей чувствительности к людям, высоким уровнем развития эмоционального интеллекта, большой общительностью и эмоциональностью, потребностью в общении с окружающими, распознаванием эмоций других людей, развитыми нравственными ценностями, высокой требовательностью к себе и другим, адекватным восприятием себя и других, более высоким уровнем самоконтроля и самоорганизации.

Целью нашего исследования было выявление особенностей коммуникативной компетентности преподавателей средней и высшей школы и ее сравнение с коммуникативной компетентностью представителей других профессий («человек – техника», «человек – человек», «человек – знаковая система», «человек – художественный образ», «человек – природа » [4]) .

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что проявление показателей коммуникативной компетентности преподавателей средней и высшей школы выше, чем у представителей других профессий.

Для выявления коммуникативной компетентности в ходе исследования применялись следующие методики: методика «Потребность в общении» (Ю.М. Орлов) [5, с. 365– 366]; методика «Диагностика эмоционального интеллекта» (Н. Холл) [3, с. 57–59]; тест оценки коммуникативных умений [8, с. 50–53].

В целях получения достоверных данных мы использовали математико-статистические методы: непараметрический *U*-критерий Манна–Уитни, *H*-критерий Крускала–Уоллиса. Статистическая обработка материала проводилась с применением программ SPSS (версия 16.0), «Excel».

Для проведения эмпирического исследования нами были определены три группы испытуемых в количестве 150 человек: 1) преподаватели средней школы; 2) преподаватели высшей школы; 3) представители разных профессий (случайная выборка).

Выборку преподавателей средней школы составили учителя МОУ СОШ № 34, № 46 и гимназии № 8 г. Твери. Возраст испытуемых – от 23 до 76 лет.

Выборку преподавателей высшей школы составили представители Тверского института экологии и права, Тверской государственной медицинской академии, Тверского государственного технического института и Военной академии воздушно-космической обороны им. Г.К. Жукова г. Твери. Возраст испытуемых – от 24 до 70 лет.

Случайная выборка состояла из работников медицины, военнослужащих, юристов, инженеров, библиотекарей, представителей торговли, секретарей, администраторов, менеджеров, экономистов, охранника, механика, специалиста по кадрам, работника культуры, частного предпринимателя, электромонтажника, бригадира вагоностроения, водителя, бухгалтера, воспитателя, специалиста по благоустройству. Возраст испытуемых – от 19 до 61 года.

Обобщая полученные данные по методике «Потребность в общении» (Ю.М. Орлов), мы получили следующие результаты.

Качественный анализ показал, что в группе преподавателей высшей школы по степени выраженности потребности в общении у 2% испытуемых – низкая, что у 40% – средняя, у 58% – высокая.

В группе учителей степень выраженности потребности в общении у 20% испытуемых – средняя, у 80% – высокая.

В группе представителей разных профессий степень выраженности потребности в общении у 2% испытуемых – низкая, у 52% – средняя, у 44% – высокая.

Таким образом, у учителей и преподавателей высшей школы более высокий уровень потребности в общении по сравнению с представителями других профессий.

При использовании *H*-критерия Крускала–Уоллиса на достоверном уровне было установлено, что в группе учителей сильнее выражена потребность в общении по сравнению с группой преподавателей вузов и группой разных профессий. Результаты анализа особенностей потребности в общении в группе преподавателей высшей школы, учителей и представителей разных профессий показаны на рис. 2.

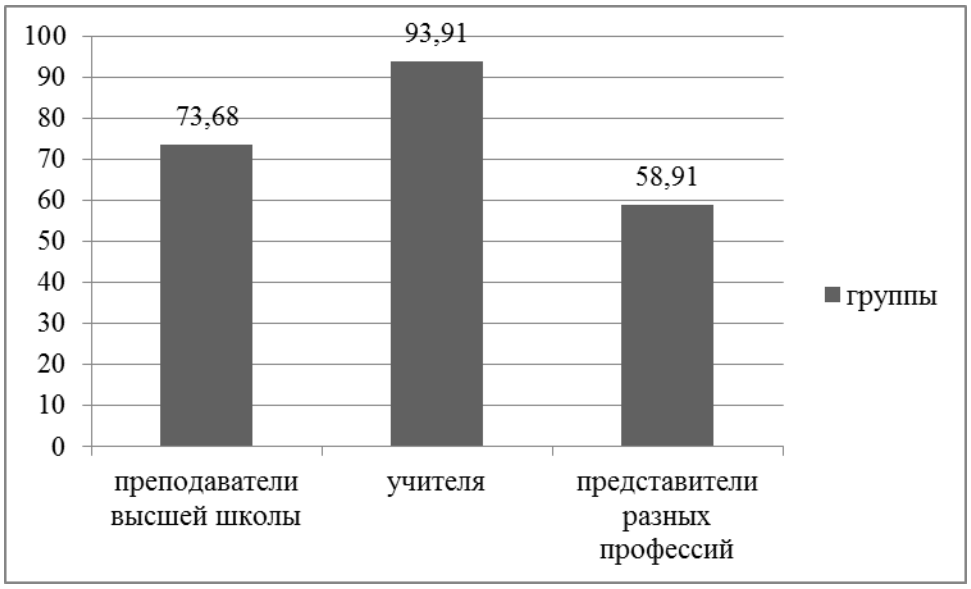


Рис. 2. Результаты анализа особенностей потребности в общении в группе преподавателей высшей школы, учителей и представителей разных профессий ($p \leq 0,01$)

При этом для выявления более точных различий проявления потребности в общении в группах преподавателей высшей школы, учителей и представителей разных профессий, нами был применен *U*-критерий Манна–Уитни. Данные отображены в табл. 1.

Таблица 1

Достоверные различия проявления потребности в общении у преподавателей вузов, учителей и представителей разных профессий

Потребность в общении			
Группа	Группа	U-к	Достоверность различий, P
Преподаватели высшей школы+учителя	Представители разных профессий	1,67	0,001
83,80	58,91		
Преподаватели высшей школы	Учителя	911,5	0,019
43,73	57,27		
Преподаватели высшей школы	Представители разных профессий	1,002	0,008
55,45	45,55		
Учителя	Представители разных профессий	668,0	0,000
62,14	38,86		

Результаты табл. 1 демонстрируют, что потребность общения у всех педагогов в целом выше, чем у представителей разных профессий. Данный факт подтверждает, что общение является для педагогов важным и неотъемлемым элементом в их работе. В отличие от представителей других профессий, педагоги в большей степени общаются, легче вступают в контакт и устанавливают межличностные отношения с разным контингентом людей. Следовательно, специфика педагогического труда автоматически откладывает отпечаток на общение вне школьного коллектива и переносится в сферу обыденного общения.

У преподавателей высшей школы потребность в общении ниже, чем у учителей. Мы полагаем, что у учителей, по сравнению с преподавателями вузов, разнообразие опыта общения со школьниками, родителями, коллегами. Учителя общаются намного больше после уроков, чем преподаватели высшей школы после лекций. У учителей вырабатывается более стойкий иммунитет на объем общения, а у преподавателей высшей школы более спокойный стереотип поведения.

Несмотря на то что потребность в общении у представителей других профессий присутствует, показатель этот ниже, чем у педагогов. Мы полагаем, что, возможно, это качество у представителей других профессий меньше востребовано в межличностном общении и их профессиональной деятельности.

Далее нам представляется важным рассмотреть полученные данные по методике «Диагностика эмоционального интеллекта» (Н. Холл).

Качественная обработка показала, что уровень парциального эмоционального интеллекта в соответствии со знаком результатов по шкале «эмпатия» в группе преподавателей вузов – 9,38 балла (средний), в группе учителей – 10,34 балла (средний), в группе представителей разных профессий – 6,76 балла (низкий).

Уровень парциального эмоционального интеллекта в соответствии со знаком результатов по шкале «распознавание эмоций других людей» в группе преподавателей вузов – 9,26 балла (средний), в группе учителей – 8,42 балла (средний), в группе представителей разных профессий – 5,90 балла (низкий).

Этот факт свидетельствует о том, что у всех педагогов в целом проявление эмпатии и распознавания эмоций других людей выше, чем у представителей разных профессий.

В результате сравнения трех групп испытуемых с использованием *H*-критерия Крускала–Уоллиса установлены значимые различия по шкале «эмпатия» и «распознавание эмоций других людей». Причем у учителей по шкале «эмпатия» этот показатель выражен сильнее по сравнению с преподавателями вузов и представителями разных профессий. По шкале «распознавание эмоций других людей» показатель выражен ярче у преподавателей высшей школы по

сравнению с учителями и представителями разных профессий. Достоверные значимые различия особенностей проявления эмпатии и распознавания эмоций других людей в группах преподавателей высшей школы, учителей и представителей разных профессий показаны в табл.2.

Таблица 2

Достоверные различия особенностей проявления эмпатии и распознавания эмоций других людей в группах преподавателей высшей школы, учителей и представителей разных профессий

Шкала	Преподаватели высшей школы	Учителя	Представители разных профессий	Достоверность различий (P)
Эмпатия	80,81	85,56	60,13	0,008
Распознавание эмоций других людей	86,89	79,57	60,04	0,006

Мы полагаем, что при развитой эмпатии у всех трех групп испытуемых учителя в большей степени способны правильно оценивать состояния, чувства, намерения людей по их вербальным и невербальным проявлениям, способности понимать других людей. Несмотря на то что качество распознавания эмоций других людей присуще всем трем группам испытуемых, преподаватели высшей школы в большей степени способны предвидеть последствия поведения и поступков людей в определенной ситуации, предсказывать события, основываясь на понимании чувств, мыслей и намерений участников коммуникации.

Для конкретизации и уточнения различий проявлений эмпатии и распознавания эмоций других людей в трех группах испытуемых мы использовали непараметрический *U*-критерий Манна–Уитни.

Сравнительный анализ показал, что по уровню эмпатии и распознавания эмоций других людей показатель выше у всех педагогов в целом по сравнению с представителями разных профессий.

Эти факты свидетельствуют о том, что эмпатия и распознавание эмоций других людей (умение воздействовать на эмоциональное состояние партнера по общению) – две составляющие профессионально важных качеств педагога. Если педагог умеет сопереживать, сострадать, проникать во внутренний мир учащегося, студента, то он умеет воздействовать на эмоциональное состояние личности. Следовательно, эти качества становятся главными в процессе общения с учащимися, студентами и без них невозможен процесс эффективного общения в педагогической деятельности.

Представляет особый интерес выявление оценки коммуникативных умений в трех группах испытуемых.

По результатам качественного анализа, мы выявили, что по степени умения слушать в группе преподавателей высшей школы этот показатель равен 63,6 балла; в группе учителей – 66,4 балла; в группе представителей разных профессий – 64,58 балла. Показатель ярче проявляется в группе учителей.

При использовании непараметрического *U*-критерия Манна–Уитни при сравнительном анализе групп испытуемых были выявлены достоверные значимые различия в группе преподавателей высшей школы и учителей по степени умения слушать. В группе представителей разных профессий достоверных значимых различий по степени умения слушать не выявляется. У преподавателей высшей школы этот показатель равен 44,87; у учителей – 56,13 ($U = 968{,}500$, $p \leq 0{,}05$).

Анализ данных показывает, что у учителей степень умения слушать выше, чем у преподавателей вузов. Этот факт может быть свидетельством того, что у учителей ярче выражена оценочная тенденция по отношению к школьникам. Учителя осуществляют проверочный процесс ежедневно, ежеурочно. Поэтому им приходится больше слушать учащихся и чаще включаться в процесс обмена учебной информации. У преподавателей вуза специфика их деятельности заключается в лекционно-семинарских занятиях, т. е. преподавателям не приходится часто осуществлять опрос студентов, следовательно, у преподавателей в меньшей мере развита степень умения слушать. У представителей разных профессий значимых различий по степени умения слушать не выявляется.

Таким образом, основываясь на полученных результатах исследования, можно сделать следующие выводы. Выдвинутая нами гипотеза подтвердилась. У преподавателей вузов и учителей показатели по уровню коммуникативной компетентности выше, чем у представителей разных профессий. Поскольку нет единой методики оценки эффективности коммуникативной компетентности, на основании проведенного анализа мы можем предполагать, что у педагогов коммуникативные качества являются важным и неотъемлемым элементом в их профессиональной деятельности. От уровня развития коммуникативной компетентности преподавателей зависит легкость установления межличностных контактов с разным контингентом людей.

Список литературы

1. Буртовая Н.Б. Профессиональная и коммуникативная компетентность педагога вуза // Вестн. ТГПУ. Сер. Педагогика и психология. 2012. Вып. 6 (121). С. 180–182.

2. Горшенина Я.Л. Педагогическое сопровождение развития коммуникативной компетентности будущего учителя в деятельности кафедры педагогического вуза. дис. … канд. пед. наук. Омск, 2007. 250 с.
3. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. С. 57–59 .
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. 2-е изд. М.: Издат. центр «Академия», 2004. 512 с.
5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 512 с. Мастера психологии. С. 365–366 .
6. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издат. центр «Академия», 2004. 320 с.
7. Прозорова Е.В. Педагогические условия развития коммуникативной компетентности будущего учителя в процессе высшего профессионального образования: На материале изучения пед. дисциплин.: дис. … канд. педагог. наук. Хабаровск, 1998. 215 с.
8. Тест оценки коммуникативных умений // Психол. тесты / под ред. А.А. Карелина: в 2 т. М., 2001. Т. 2. С. 50–53 .

FEATURES OF DISPLAY OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF TEACHERS OF HIGHER AND SECONDARY EDUCATION IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL ACTIVITY

E.V. Stepanenko

Tver Institute of Ecology and Law

The article discusses and provides the results of a study of features of communicative competence of teachers of higher and secondary education. Special attention is paid to aspects of communicative competence as: the need for communication, the level of emotional intelligence, listening skills assessment.

***Keywords**: communicative competence, the need for communication, empathy, recognition of other people's emotions, ability to listen.*

Об авторах:

СТЕПАНЕНКО Елена Вячеславовна – аспирантка кафедры психологии и психологии труда НОУ ВПО «Тверской институт экологии и права» (170001, г. Тверь, проспект Калинина, 23), e-mail: elenastep03@mail.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2013. Выпуск 1. С. 293-301

УДК 316.6 : 37.047 : 343.91-053.6

О СОСТОЯНИИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ ОСУЖДЕННЫМИ

А.В. Барышева

Вологодский институт права и экономики ФСИН России

Характеризуется социальная работа по профориентации несовершеннолетних осужденных как отдельное направление пенитенциарной социальной работы, описываются этапы истории ее развития и особенности современного состояния, выявляются актуальные проблемы.

***Ключевые слова**: несовершеннолетние осужденные, социальная работа, профориентация, группа социальной защиты.*

По состоянию на 01.08.2012 г. в учреждениях уголовно-исполнительной системы[8] отбывали наказание 2400 несовершеннолетних [1]. Около 60 % из них не заняты трудом. Это, вероятно, связано с тем, что у большинства несовершеннолетних осужденных не сформированы трудовые навыки, недостаточен уровень образования, нередко отсутствует личностная потребность в труде. Это, как показывает практика, обусловлено и их социально-демографическими характеристиками, и значительной социально-педагогической запущенностью. Материалы переписи осужденных, проведенной ФСИН России в 2009 г., свидетельствуют, что не имели никакого образования 1,8 % несовершеннолетних осужденных, имели начальное общее – 35 %, неполное среднее – 56,1 %, полное среднее – 4,9 %, среднеспециальное, незаконченное высшее – по 3,5 % [2].

Данные особенности социального развития несовершеннолетних осужденных очевидно препятствуют их нормальному участию в общественной жизни. И, следовательно, основными причинами дальнейшего преступного поведения несовершеннолетних, отбывших наказание, могут стать «их неспособность вести жизнь на свободе, трудности при устройстве на работу, недостаточный объем помощи со стороны государственных учреждений и органов» [3, с. 190]. Именно поэтому еще в период пребывания несовершеннолетних в воспитатедьной колонии необходимо использовать в работе с ними такие специальные педагогические средства, которые бы позволили предотвратить их дальнейшее «социальное выпадение» [4, с. 97].

[8] Далее – УИС.

Традиционно считается, что трудовая занятость и вовлеченность в профессиональную сферу могут предотвратить негативные проявления в поведении несовершеннолетних [3, с. 187]. Этот вывод был сделан отечественными педагогами на основе изучения социального развития «обычных» подростков. Данная идея значима и для организации пенитенциарной практики, однако следует отметить, что современных специализированных исследований, посвященных поиску эффективных средств трудовой социализации несовершеннолетних осужденных, нам найти не удалось.

В то же время проблемы труда и последующего трудоустройства сидельцев в тюрьмах России заботили руководителей тюремной системы с XVIII-XIX вв. Тюрьмы не были изолированными от общественной жизни и в своей деятельности старались использовать те направления (как мы бы сейчас сказали) профессионального образования, которые практиковались в обычных учебных заведениях [3]. К 1881 г. в России сложилась следующая «система исправительных заведений для несовершеннолетних и малолетних правонарушителей: приюты, земледельческие ремесленные колонии, учебно-исправительные приюты, ремесленно-исправительные приюты, воспитательно-исправительные ремесленные приюты, земледельческие ремесленные колонии, воспитательно-исправительные земледельческие колонии и др». [5, с. 54]. Практически во всех заведениях, основу исправительного воздействия составляло привлечение несовершеннолетних к разнообразным видам труда. Л.И. Беляева утверждает, что «труд считался наиболее сильным из средств воспитания, специалисты полагали, что он дисциплинирует, вырабатывает терпение, приучает к правильному распределению дня, помогает подростку избавиться от дурных наклонностей, обеспечивает необходимую профессиональную подготовку для самостоятельной жизни» [3, с. 187]. Однако вопросы содержания, форм и методов профессионального самоопределения несовершеннолетних учеными в этих заведениях не исследовались или рассматривались фрагментарно. Отсутствовало целостное представление о профориентационной работе.

Как правило, в каждом заведении изучались несколько ремесел, между тем подход к их выбору воспитанниками был различным. В одних заведениях прибывший направлялся туда, где было место, в других для выявления склонностей воспитанника использовалось время пребывания его в новиците. В некоторых колониях (Черниговской, Харьковской) воспитанникам предоставлялась возможность в течение 2-3 месяцев попробовать заниматься каждым из имеющихся ремесел и только затем сделать окончательный выбор. В случае затруднений на помощь приходили директор или воспитатели, которые с учетом общей

подготовки, физического развития и интересов воспитанника рекомендовали то или иное ремесло [3, с. 191].

В настоящее время задачи профориентации фактически не закреплены за каким-то конкретным сотрудником ВК[9], нет строго регламентирующих данную деятельность в условиях УИС документов. При этом как отдельное направление работы реализуется социальная защита осужденных лиц (организуемая специальным подразделением – группой социальной защиты осужденных). Содействие в осуществлении права на свободу реализации собственных способностей в профессиональной (трудовой) деятельности должно стать отдельным направлением этой работы. Чтобы определить его содержание и выделить принципы организации, важно представлять состояние и проблемные области данной деятельности на современном этапе. Именно этой цели было посвящено анкетирование, проведенное нами в рамках диссертационного исследования.

В опросе приняли участие 24 специалиста из 15 ВК ФСИН России, занимающихся организацией социальной работы.

Респонденты представляли собой довольно неоднородную группу. Среди них высшее образование различного профиля (юридическое – 17 %, педагогическое – 30 %, экономическое – 8 %, техническое – 4 %, сельскохозяйственное – 4 %, социально-педагогическое – 4 %) имеют большинство специалистов (69,5 %), среднеспециальное образование технического профиля – 26 % респондентов, незаконченное высшее образование – 4 %. Стаж работы в должности у большинства сотрудников (48 %) – до 5 лет, у 35 % – до 1 года, у 13 % – от 5 до 10 лет, у 4 % – более 10 лет.

В общей структуре профессиональной деятельности ГСЗО профориентационная работа занимает в основном 6-ю или 7-ю позицию из 7 предложенных (только двое из опрошенных называют ее в качестве первоочередной задачи своего подразделения).

Специалисты, оценивая значимость направлений профессиональной деятельности, в большинстве своем на первое место ставят: выявление социальных проблем осужденных, адаптацию их к условиям ИУ (восстановление социально полезных связей осужденных), подготовку осужденных к освобождению. Примерно одинаковой значимостью, по их мнению, обладают направления пенсионного обеспечения и профориентации осужденных, а также организация взаимодействия ИУ с различными субъектами гражданского общества.

[9] Далее - ВК

Успешной организации профориентации несовершеннолетних осужденных в ВК, по мнению респондентов, содействуют осуществляемые в ВК:

- оформление стендов указанной тематики (на что указывают 86 %);
- профинформационные и активизационные занятия по отдельной программе (69 %);
- специализированные профориентационные занятия в школе подготовки осужденных к освобождению (73 %);
- приглашение специалистов заинтересованных служб (служб занятости населения, центров профориентации и др.) (69 %).

При этом актуальными для профориентации, по мнению респондентов, задачами специалиста по социальной работе (иных сотрудников ВК) должны стать:

- информационно-справочная работа (просвещение по вопросам, актуальным для выбора профессии) – 87 %;
- диагностическая деятельность (помощь в осознании личностных особенностей и возможностей) – 57 %;
- морально-эмоциональная поддержка несовершеннолетнего, осуществляющего выбор профессии, – 61 %;
- помощь несовершеннолетнему в принятии решения о выборе будущей сферы профессиональной деятельности – 16 %.

Данные предложения специалистов сомнительны, поскольку средняя наполняемость ВК составляет 60-70 человек [1] (при этом каждый воспитанник нуждается в помощи), а штат групп социальной защиты осужденных составляет 1–2 сотрудника. При этом помимо профориентационных задач, обозначенных нами выше, группа социальной защиты осужденных осуществляет еще целый ряд направлений работы.

Возможным средством улучшения качества профориентационной деятельности группы социальной защиты осужденных могло бы стать привлечение к работе различных субъектов. По вопросам содействия выбору профессии сотрудники группы социальной защиты осужденных ВК в 47 % случаях взаимодействуют с сотрудниками других подразделений учреждения. В качестве субъектов взаимодействия называются: профессиональное училище – 17 %, школа – 8,6 %, психологическая лаборатория – 8,6 %, по 4 % приходится на отдел воспитательной работы с осужденными управления территориального органа ФСИН России, на отдел коммунально-бытового и хозяйственного обеспечения учреждения.

Возможной причиной отсутствия взаимодействия в данном направлении может быть и недостаточная значимость в представлении руководства и сотрудников ВК этой деятельности. Кроме того, далеко

не все регионы обладают развитой системой профориентационных учреждений и служб, не везде функционируют общественные организации и частные службы данного профиля. Об этом свидетельствуют ответы опрошенных специалистов: взаимодействие установлено с представителями профессиональных учебных заведений (61 %), специалистами служб (центров) профориентации молодежи (34 %), служб занятости населения (91 %), кадровых служб предприятий (22 %), частными предпринимателями (9 %), общественными организациями (78 %).

Обнаружилось, что в качестве причин отсутствия взаимодействия большинство специалистов (13 %) назвали нежелание сотрудничать с представителями ВК, нежелание взаимодействовать с осужденными (9 %), равной степенью значимости (по 4 %) обладают следующие причины: несогласованность между службами в решении проблем данного направления (отсутствие подразделений, координирующих деятельность служб), отсутствие в регионе организаций, занимающихся профориентацией несовершеннолетних, ограниченный кадровый ресурс, незаинтересованность служб в данном направлении деятельности, большая загруженность сотрудников по своему направлению деятельности.

Самой организации взаимодействия препятствует, кроме того, коммерческий характер деятельности ряда профориентационных служб, избирательность в выборе партнеров ряда общественных организаций, неготовность персонала к взаимодействию (отсутствие необходимых знаний, опыта, умений).

Осознание данных проблем было бы возможно, если бы деятельность в области профориентации специальным образом отслеживалась и оценивалась.

На вопрос о контроле профориентационного направления в деятельности сотрудников ВК 69 % респондентов отмечают его наличие со стороны руководства ФСИН России. Контролирующими субъектами также названы отдел воспитательной работы с осужденными территориального органа ФСИН России – 43,5 %, заместитель начальника по кадрам и воспитательной работе ВК – 13 %. В 4 % случаев контроль замыкается на специалиста по социальной работе группы социальной защиты осужденных, что, на наш взгляд, нельзя считать оптимальным состоянием.

Обозначение столь разных по возможностям и полномочиям субъектов контроля и отсутствие единодушия в их перечислении говорит о том, что четкой системы контроля не существует. Система управления данной деятельностью не сформировалась, отслеживаются только стандартные данные – о наличии профориентационной работы в ВК. Среди других факторов, затрудняющих реализацию задач

профориентации несовершеннолетних осужденных, респонденты в 74 % случаев отмечают слабое вовлечение в работу родителей и представителей заинтересованных служб; 65 % – неопределенность целей деятельности по сопровождению самоопределения несовершеннолетних осужденных на уровне государства; по 61 % – отсутствие профориентационных методик, адаптированных к использованию в условиях ВК, и недостаточное время, отведенное специалистам ВК в рамках исполнения служебных обязанностей, на организацию профориентационной работы, 56 % – слабое взаимодействие профориентационной науки с представителями пенитенциарной практики, 47 % – недостаточное содержательное наполнение этого направления работы.

По мнению специалистов, качество профориентационной работы с осужденными могли бы повысить следующие мероприятия:

- определение в функционале отдельных специалистов ответственности за реализацию профориентационного направления работы (либо выделение отдельного сотрудника в составе социальной службы или иного подразделения, на которого возложена ответственность за профориентационное сопровождение несовершеннолетних осужденных) – 96 %;
- реализация профориентационных программ – 87 %;
- наличие необходимого и достаточного методического материала – 87 %;
- создание системы профориентационной работы и систематическое ее проведение – 61 %;
- установление контроля за реализацией данного направления деятельности со стороны руководства ВК (УФСИН) и специальное выделение средств для реализации данного направления – по 4 %.

Само перечисление (и осознание) данных мер специалистами мы считаем одним из средств совершенствования профориентации в ВК. Грамотное структурирование задач профориентационной работы, а также выделение ее проблемных областей, несомненно, поможет выстроить в перспективе систему профориентационной работы ВК.

Другими средствами оптимизации профориентации несовершеннолетних осужденных нам кажутся разработка и использование современных методических инструментов, а также внедрение в широкую пенитенциарную практику зарубежного и положительного отечественного опыта работы. Исследование позволило выявить информированность специалистов о передовом зарубежном опыте в области организации профориентации в деятельности специалистов по социальной работе или иных сотрудников исправительных (специализированных) учреждений для несовершеннолетних. 69 % специалистов не знакомы с таким опытом,

30 % – знают о деятельности учреждений Швейцарии в данном направлении.

Мнение специалистов о возможности применения зарубежного опыта в области профориентации несовершеннолетних осужденных в деятельности группы социальной защиты осужденных ВК таково: по 43,4 % – «за» и «против», 9 % – «частично применим ».

С отечественной положительной практикой сопровождения профориентационного выбора несовершеннолетних осужденных знакомы 52 % респондентов и готовы применять ее в условиях ВК – 56 %. При этом 56 % специалистов не имеют в своем распоряжении специальных методических разработок и по организации социальной работы в области профориентации осужденных. А значит, нуждаются в их разработке.

По мнению специалистов, методическое обеспечение профориентационной работы в ВК должно учитывать: психофизиологические особенности спецконтингента – 91 %; разнообразие форм и методов профориентационной работы с несовершеннолетними осужденными, при ограниченной возможности выезда за пределы учреждения – 86,9 %; необходимость реализации профориентационной деятельности в единстве с учебно-воспитательным процессом ВК – 86,9 %; возможное отсутствие связи несовершеннолетнего осужденного с регионом дислокации ВК (и регионом, в который он освобождается) – 78,2 %; разграничение и согласованность профессиональных обязанностей по проведению профориентационной работы с осужденными между сотрудниками различных подразделений ВК – 69,5 %; реальную кадровую ситуацию в УИС (наличие специалистов, не обладающих знаниями для реализации профориентационного направления деятельности) – 69,5 %; негативный жизненный опыт несовершеннолетних осужденных – 65 %.

Таким образом, проведенное исследование свидетельствует о целом ряде проблем в организации социальной работы по профориентации несовершеннолетних осужденных. Они могут быть условно объединены в три группы :-содержательные , организационные, исполнительские.

Содержательные проблемы:

- специалисты группы социальной защиты осужденных осознают наличие проблем в организации профориентационной работы, но не признают, что решать ее должны сотрудники ВК;

- отсутствие профориентационных методик, адаптированных к условиям исправительных учреждений для несовершеннолетних.

Организационные проблемы:

- решение задач организации и осуществления профориентации несовершеннолетних осужденных не закреплены за конкретным сотрудником;

- отсутствие взаимодействия и контроля / отсутствие системы работы в данном направлении;

- отсутствие заинтересованности общества, нежелание сотрудничать с представителями ВК по вопросам социального сопровождения профессионального самоопределения несовершеннолетних осужденных;

- возможность внедрения в деятельность ВК зарубежного опыта содействия трудовой занятости несовершеннолетних осужденных.

Исполнительские проблемы:

- сотрудники предпочитают осуществлять функции, связанные с подготовкой осужденного к выбору профессии. Они создают необходимую информационную, эмоциональную основу выбора, однако оформление окончательного решения в профессиональном самоопределении оставляют за несовершеннолетним, хотя и понимают, что достаточной самостоятельностью для этого последние (тем более осужденные) не обладают. Оптимальным они также считают оказание помощи несовершеннолетним осужденным в принятии решения любым другим специалистом ВК;

- отсутствие квалифицированных кадров, способных реализовать профориентационное направление деятельности в ИУ. Вероятно, данное обстоятельство может быть оценено положительно, поскольку организация данной работы на непрофессиональном уровне может не только не способствовать ресоциализации осужденных, но и вызывать другие их социальные проблемы – это обусловливает необходимость разработки оптимального для пенитенциарных условий методического обеспечения и специализированной подготовки сотрудников ИУ к его использованию в социальной работе по профориентации несовершеннолетних осужденных.

В заключение важно отметить, что профориентационная деятельность, по нашему мнению, является очень ресурсоемким явлением: опираясь на ресурсы личности (интересы), имевшиеся у нее еще до осуждения, она их развивает (формирует специальные знания и умения, необходимые для выбора профессии и работы в конкретной области) и во многом определяет ее будущее, способствуя таким образом эффективной адаптации в социуме. Это обстоятельство позволяет рассматривать профориентационную деятельность как одно из средств исправления и ресоциализации несовершеннолетних осужденных, а также обусловливает необходимость разработки для каждого исправительного учреждения особого алгоритма проектирования индивидуальной программы по профориентации

несовершеннолетнего и методического инструментария, учитывающего особенности социальной ситуации несовершеннолетнего осужденного и современные экономические и пенитенциарные реалии.

Список литературы

1. http:// fsin.su
2. Характеристика несовершеннолетних осужденных к лишению свободы (по материалам исследований 2009–2010 гг.). М, 2011.
3. Беляева Л.И., Воспитание несовершеннолетних правонарушителей в России: в 3 ч. М; Воронеж: МОДЭК, 2007. 400 с. Ч. 1: Воспитание для несовершеннолетних правонарушителей в Российской империи.
4. Социальная педагогика: курс лекций / Под ред. М.А. Галагузовой. М.: Владос, 2003. 416 с.
5. Бадя Л.В. Исторический опыт социальной работы в России / М.: Норма, 1994.

ABOUT THE CONDITION OF SOCIAL WORK ON VOCATIONAL GUIDANCE IN YOUTH CORRECTIONAL INSTITUTION

A.V. Barysheva

The Vologda institute of the Law and Economy FSIN of Russia

In article considered social work on vocational guidance of minors criminals as a separate direction of penitentiary social work, described stages of history of its development and current state, listed its actual problems.
***Keywords**: minors criminals, social work, vocational guidance, prisons group of social protection.*

Об авторах:

БАРЫШЕВА Анна Викторовна – соискатель, преподаватель кафедры социальной работы в УИС, ВИПЭ ФСИН России, e-mail: barischan@gmail.com

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2013. Выпуск 1. С. 302-309

УДК 37.015

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНОСТИ И САМООТНОШЕНИЕ ВИЧ-ИНФИЦИРОВАННЫХ МАТЕРЕЙ

Э.Ф. Верховцева

Северо-Западный государственный медицинский университет имени И.И. Мечникова, г. Санкт-Петербург

По результатам сравнительного психологического исследования определены характеристики ВИЧ-инфицированных женщин с детьми раннего возраста: уверенность в отрицательной социальной репутации, склонность к подавленному настроению, интегральное чувство «против» собственного «Я», высокая ситуативная и личностная тревожность и др.
Ключевые слова: *ВИЧ-инфицированные матери с детьми раннего возраста, свойства личности, самоотношение.*

Актуальность и социальная значимость темы настоящего исследования обусловлена ростом числа ВИЧ-инфицированных женщин репродуктивного возраста, увеличением рождаемости детей с перинатальным контактом по ВИЧ-инфекции и необходимостью разработки программ психологического сопровождения для данного контингента.

По результатам исследований ВОЗ, женщины в большей степени, чем мужчины, рискуют заразиться ВИЧ-инфекцией, что во многом обусловлено их экономическим и социальным статусом. [8, с. 177].

С 2002 г. отмечается увеличение пропорции женщин среди людей, инфицированных ВИЧ. К концу 2010 г. в России было зарегистрировано более 207 тысяч ВИЧ-инфицированных женщин (35,1% всех зарегистрированных случаев ВИЧ-инфекции).

Также увеличивается количество детей, рожденных от ВИЧ-инфицированных матерей, находящихся на диспансерном наблюдении до установления диагноза. На конец 2002 года зарегистрировано 4092 таких ребёнка, на конец 2003 г. – 7593, на конец 2008 г. – 20615 детей [11, с. 48-52].

Традиционно выделяют несколько критических этапов развития ВИЧ-инфекции: адаптация к диагнозу; ухудшение здоровья; начало приёма антиретровирусной терапии; беременность; терминальная стадия. В эти периоды возрастает потребность в психологической помощи для людей, живущих с ВИЧ.

Беременность и решение о рождении ребёнка для женщин, инфицированных ВИЧ, сопряжено с трудностями медицинского и психологического характера. В тех случаях, когда о ВИЧ-инфекции

становится известно во время наступившей беременности, к нормативному семейному кризису, связанному с необходимостью овладеть ролью матери, добавляются переживания, связанные с адаптацией к диагнозу, длительность которой зависит от степени информированности женщины об этом заболевании, зрелости и адаптивности ее личности [5, с. 67-69].

Сам период беременности может явиться стимулом к личностному росту женщины. Показано, что в результате доминирования переживаний, связанных с изменениями «физического Я» и формированием отношения к ребёнку, у матери появляется комплекс психологических новообразований в виде готовности к материнству - такого психологического состояния, которое способствует удовлетворению важнейших потребностей младенца. Изменения в потребностно-мотивационной сфере, ролевом поведении, влияют на ранее существовавшие представления женщин, перестраивая основополагающие элементы сознания и самосознания [7, с. 35-42].

По данным психологических исследований, для ВИЧ-инфицированных пациентов характерен высокий уровень тревожности, склонность к депрессивным состояниям. ВИЧ-инфицированных женщин, ожидающих или имеющих детей, отличают переживания отчаяния, одиночества, страха скорой кончины, которые дополняются чувством вины перед ребёнком [7, с. 20-21; 12, с. 21-22; 13, с. 18-19].

Тип отношения к беременности у большинства ВИЧ-инфицированных женщин - тревожный, хотя их отношение к себе, как к беременным, - положительное. Тревожность чаще всего связана с отношениями в системе «мать-дитя»: женщин пугают мысли о предстоящем материнстве, обязанностях матери, трудностях, связанных с воспитанием. Подавляющее число из них также боится инфицировать своего ребёнка. Кроме того, тревогу вызывает нестабильное материальное положение [4, с. 27-36].

В послеродовом периоде у ВИЧ-инфицированных женщин риск нарушения психической адаптации к материнству существенно выше, чем у здоровых матерей. Это обусловлено низкой оценкой собственной материнской роли, сложностями в общении с ребенком и противоречивым отношением к нему, эмоциональной нестабильностью тревожно-депрессивного спектра. Обнаружено, что риск нарушения психической адаптации женщины после родов зависит не от клинических характеристик основного заболевания, а определяется целым комплексом социально-психологических и клинико-психологических факторов [1, с. 9-31; 2, с. 94-98].

В то же время результаты исследования А.Ю. Егорова и Т.Н. Костиной свидетельствуют, что для большинства ВИЧ-инфицированных наркозависимых женщин характерно в целом

позитивное переживание материнства и негативное отношение к употреблению наркотиков. Авторы трактуют это как наличие реабилитационного потенциала беременности и материнства для наркозависимых ВИЧ-инфицированных [4, с. 27-36].

В связи с тем, что с каждым годом увеличивается риск инфицирования ВИЧ женщин репродуктивного возраста, актуально более детально исследовать характеристики личности и самосознания ВИЧ-инфицированных матерей и на этой основе определить возможные мишени для проведения психологической коррекции.

Цель настоящего исследования – изучить социально-психологические характеристики личности, систему самоотношения и уровень тревожности у ВИЧ-инфицированных женщин, имеющих детей раннего возраста.

Всего психологически были обследованы 39 ВИЧ-инфицированных женщин с детьми от 3 месяцев до 1 года 10 месяцев (основная группа) и 51 условно здоровая женщина, не имеющая хронических заболеваний, с детьми от 2 месяцев до 2 лет (контрольная группа).

Женщины основной группы получали социальные, психологические и медицинский консультации в проекте «МАМА+» общественной организации «Право на здоровье» (США), в рамках которого с ними был установлен контакт и получено согласие на участие в исследовании. Контрольную группу составили женщины, состоящие на сопровождении в центре социальной помощи семье и детям Невского района.

Средний возраст участниц основной группы - 27,9 лет. 23 из них (58,97 %) имели опыт употребления наркотических веществ (героин, метадон) в среднем в течение 7,7 лет. 3 женщины (7,69 %) злоупотребляли алкоголем. 13 женщин (33,3 %) не имели опыта употребления наркотических веществ и не злоупотребляли алкоголем. В среднем ВИЧ-инфицированные матери до момента обследования знали о своём заболевании в течение 5 лет, 9 женщинам (23%) была назначена антиретровирусная терапия.

В исследовании использовались Гиссенский личностный опросник (ГТ); тест-опросник самоотношения Столина, Пантелеева (ОСО); шкала самооценки тревожности Спилбергера-Ханина.

ГТ разработан в 1968 г. на базе Психосоматической клиники Гиссенского университета. Он дает возможность испытуемому создать психологический автопортрет, описав свой внутренний мир и взаимоотношения с окружающими по шести шкалам: 1 – социального одобрения; 2 – доминантности; 3 – контроля; 4 – преобладающего настроения; 5 – открытости/замкнутости; 6 – социальных способностей (социальной потентности). [3, с. 3-5]

ОСО оценивает самоотношение испытуемого по двенадцати шкалам: S – интегральное чувство «за» или «против» собственного «Я»; I – самоуважение, II – аутосимпатия, III – ожидаемое отношение от других, IV – самоинтерес. Еще семь шкал измеряют выраженность установки на те или иные внутренние действия в адрес своего «Я»: 1 – самоуверенность; 2 – отношение других; 3 – самопринятие; 4 – саморуководство, самопоследовательность; 5 – самообвинение; 6 – самоинтерес; 7 – самопонимание. Конечный результат выводится в процентном соотношении [9, с. 6-30].

Шкала самооценки тревожности, предложенная Ч. Спилбергером и адаптированная в нашей стране Ю.Л. Ханиным дифференциально измеряет тревожность как личностное свойство (уровень личностной тревожности) и как состояние (уровень ситуативной тревожности) [10, с. 376-378].

Статистическая обработка данных с помощью программу SPSS-13.0 включала вычисление t-критерия Стьюдента и корреляционный анализ.

В таблице представлены средние значения исследованных психологических показателей, статистически различающиеся в группах сравнения.

Средние значения психологических показателей, статистически различающиеся в группах сравнения

	ГТ1	ГТ4	coS	coI	coII	co1	co5	co7	Сит. трев.	Личн. трев.
ВИЧ	44,8	51,9	67	47	60,5	28	26,3	48	48	49
Усл. Здоро-вые	50,8	47,3	84	72	78	20	23,7	69,8	39	42,5
Разли-чия	$p \leq 0,05$	$p < 0,05$	$p < 0,001$	$p < 0,001$	$p < 0,01$	$p < 0,01$	$p \leq 0,001$	$p < 0,001$	$p < 0,001$	$p < 0,001$

Использование t-критерия Стьюдента показало, что существуют достоверные различия при $p<0,05$ между ВИЧ-инфицированными и условно здоровыми женщинами по шкалам ГТ социального одобрения (ГТ-1) и преобладающего настроения (ГТ-4), указывающие на низкое представление о своей социальной репутации и сниженный фон настроения в основной группе испытуемых. Также установлены статистически значимые различия между группами сравнения по шкалам ОСО. ВИЧ-инфицированные матери при $p\leq0,001$ имели более низкие показатели по шкалам глобального самоотношения (шкала S), самоуважения (шкала I), самопонимания (шкала 7) и более высокие по

шкале самообвинения (шкала 5). С достоверностью p<0,01 ВИЧ-инфицированные матери имели более низкие показатели по шкалам аутосимпатии (шкала II) и самоуверенности (шкала 1). Кроме того, обнаружены статистически значимые различия в уровне тревожности по шкалам самооценки тревожности Спилбергера-Ханина. При p<0,001 у ВИЧ-инфицированных матерей, имеющих детей раннего возраста, уровень ситуативной и личностной тревожности был выше, чем у условно здоровых матерей.

Полученные в исследовании результаты позволили составить психологический портрет ВИЧ-инфицированных женщин, имеющих детей раннего возраста (рис. 1). Эти женщины уверены в своей негативной социальной репутации, непривлекательности для окружающих. У них имеется склонность к властолюбию, нетерпению. Часто они бывают подавлены, склонны к рефлексии и зависимости, у них сильно развита самокритика. Отмечается склонность развивать агрессию против собственного «Я». Эти женщины замкнуты, недоверчивы. Особенности их социальных контактов и социального поведения свидетельствуют о базовом недоверии к миру. При этом они оценивают себя способными осуществлять успешное социальное взаимодействие при необходимости, выделяют такие качества, как активность, общительность, самостоятельность.



Рис. 1. Усреднённые профили личности испытуемых экспериментальной и контрольной групп

В сфере глобального самоотношения эти женщины склонны к негативному отношению к себе, чувству «против» самих себя. Им свойственно неверие в собственные силы, способности, энергию. ВИЧ-инфицированные матери сосредоточены на собственных недостатках, низко себя оценивая. В целом они больше склонны к таким эмоциональным реакциям по отношению к себе, как раздражение, презрение, вынесение самоприговоров. Отсутствует доверие и принятие

себя. Эти женщины ожидают негативного отношения со стороны окружающих. У них выражено самообвинение и неразвито понимание себя, своего эмоционального состояния, собственных реакций и желаний. У них высокий уровень тревожности как личностной, так и реактивной.

Также были проанализированы корреляционные взаимосвязи психологических характеристик, по которым установлены значимые различия между женщинами основной и контрольной групп. Они представлены на рис. 2.

У ВИЧ-инфицированных женщин низкое представление о своей социальной репутации (ГТ-1) взаимосвязано с депрессивным фоном преобладающего настроения (ГТ-4) ($r = -0{,}370$; $p<0{,}05$). Оба эти параметра (ГТ-1 и ГТ-4) связаны с высокой ситуативной ($r = -0{,}624$; $p<0{,}001$) и личностной ($r = -0{,}532$; $p\leq0{,}001$) тревожностью (Шкала Спилбергера), а также с низкими самоуважением (ОСО-I) ($r = 0{,}535$; $p\leq0{,}001$) и аутосимпатией (ОСО-II) ($r = 0{,}455$; $p<0{,}01$).

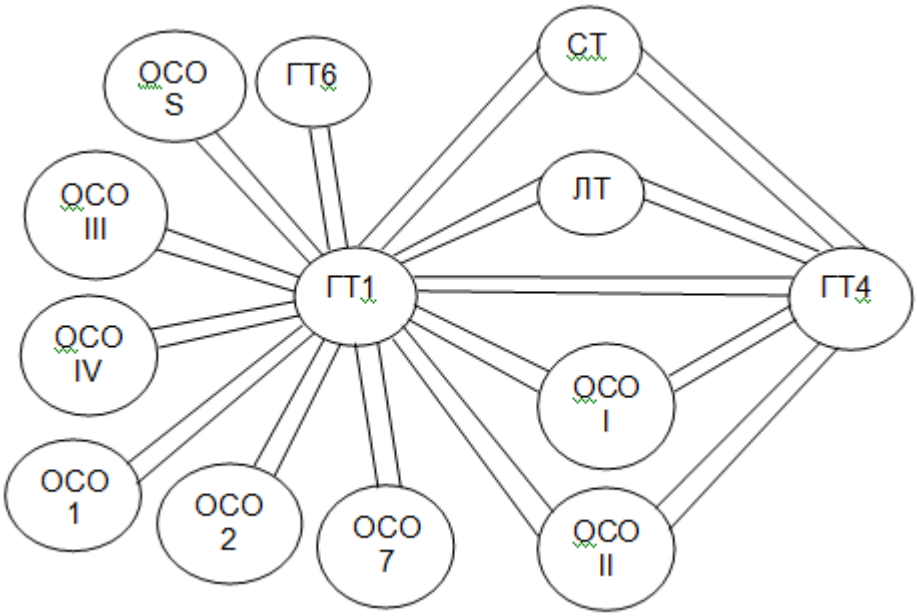


Рис. 2. Корреляционные взаимосвязи психологических характеристик ВИЧ-инфицированных матерей

Чем ниже у испытуемых основной группы представление о своей социальной репутации (ГТ-1), тем ниже их социальная потентность, хуже способность к длительным привязанностям (ГТ-6) ($r = -0{,}553$; $p<0{,}001$) и тем выше интегральное чувство против своего «Я» (ОСО-S) ($r = 0{,}641$; $p<0{,}001$), хуже ожидаемое отношение со стороны других (ОСО-III) ($r = 0{,}493$; $p<0{,}01$), ниже самоинтерес (ОСО-IV) ($r = 0{,}388$;

$p<0,05$), самопонимание (ОСО-7) ($r = 0,684$; $p<0,001$) , самоуверенность (ОСО-1) ($r = 0,607$; $p<0,001$) (рис. 1).

Характеристика самоотношения – самообвинение, статистически достоверно присущая ВИЧ-инфицированным женщинам, взаимосвязана с недостаточным внутренним контролем (ГТ-3) ($r = -0,330$; $p\leq0,05$), а также с высокой личностной тревожностью (шкала Спилбергера-Ханина) ($r = 0,395$; $p<0,05$).

Высокая ситуативная тревожность (шкала Спилбергера-Ханина) коррелирует в том числе с послушанием, зависимостью, подчинением (ГТ-2) ($r = -0,427$; $p<0,05$), с низкой социальной потентностью (ГТ-6) ($r = 0,383$; $p<0,05$).

Таким образом, основными характеристиками личности и самоотношения ВИЧ-инфицированных матерей, имеющих детей раннего возраста, являются: уверенность в собственной отрицательной социальной репутации, склонность к подавленному эмоциональному состоянию, интегральное чувство «против» собственного «Я», отсутствие веры в свои способности, заострение внимание на собственных недостатках, выраженная склонность к самообвинению, а также высокая ситуативная и личностная тревожность.

Результаты проведённого исследования свидетельствуют о наличии целого комплекса личностных проблем у ВИЧ-инфицированных матерей, имеющих детей раннего возраста, которые могут выступать в качестве мишеней психологической коррекции в процессе оказании им психологической помощи, как в индивидуальных консультациях, так и в групповых формах работы.

Список литературы

1. Афанасьева Е.Д. Материнство ВИЧ-инфицированных женщин: клинико-психологический аспект // Вестник психотерапии. 2011. №38. С. 9–31.
2. Афанасьева Е.Д. Нарушение психической адаптации ВИЧ-инфицированных женщин при рождении ребенка // Вестник Южноуральского государственного университета. Сер. «Психология», 2011. Вып. 14, № 29. С. 94–98
3. Голынкин Е.А., Исурина Г.Л., Кайдаовская Е.В. и др. Методическое пособие по описанию, адаптации и стандартизации Гиссенского личностного опросника. СПб., 1994. С. 3–5
4. Егоров А.Ю., Костина Т.Н. Психологические особенности наркозависимых ВИЧ-инфицированных беременных женщин // Наркомания, ВИЧ и беременность: проблемы сохранения здоровья матери и ребёнка: сб. материалов междунар. конф. / под ред. проф. В.Д. Менеделевича. Казань, 10–11 ноября 2008. Казань, 2008. С. 27–36.

5. Ким Э.Ф. Задачи психологического сопровождения больных с ВИЧ-инфекцией // Материалы международной научно-практической конференции «Клиническая психология: теория, практика и обучение» (СПб., 30 сентября – 1 октября 2010 г.). СПб.: ООО «СЕНСОР», 2010. С. 67–69.
6. Коваленко С.Н. Психологические особенности личности и качество жизни ВИЧ-инфицированных пациентов. М., 2006. С. 20–21.
7. Копыл О.А., Баженова О.В., Л.Л. Баз. Готовность к материнству: выделение факторов, условий психологического риска для будущего развития ребёнка // «Синапс», 2003, № 4. С. 35–42.
8. Палуди М. Женская психология. СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. 177 с.
9. Пантелеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. М., 1991. С. 6–30.
10. Практикум по возрастной психологии: учеб. пособие / под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. СПб.: Речь, 2006. С. 376–378.
11. Покровский В.В., Ладная Н.Н., Буравцева Е.В. ВИЧ-инфекция. Информационный бюллетень№34. М., 2010. – С. 48-52
12. Тухтарова И.В. Копинг-стратегии, механизмы психологической защиты и психосоциальной адаптации больных с ВИЧ-инфекцией. СПб., 2003. С. 21–22.
13. Улюкин И.М. Особенности психической адаптации больных ВИЧ-инфекцией молодого возраста. СПб., 2000. С. 18–19.

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS AND PERSONALITY SELF-ATTITUDE HIV-INFECTED MOTHERS

E.F. Verkhovtseva

Northwestern State Medical University named by I.I.Mechnikov, Saint-Petersburg

The results of a comparative psychological study identified characteristics of HIV-infected women with young children: confidence in a negative social reputation, the tendency to depressed mood, a sense of the integral "against" his own, high situational and personal anxiety, etc.

***Keywords**: HIV-infected mothers with young children, personality traits, self-attitude.*

Об авторах:

ВЕРХОВЦЕВА Эвелина Феликсовна – аспирант кафедры детской психиатрии, психотерапии и медицинской психологии ГБОУ ВПО Северо-Западного государственного медицинского университета имени И.И.Мечникова (195196, г. Санкт-Петербург, Заневский пр.,1), e-mail: hedgehog1000@yandex.ru

УДК 378. 032

ПРОБЛЕМА ЭФФЕКТИВНОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНО-ЗНАЧИМЫХ ПОЗИЦИЙ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ДЕБАТОВ

Сун Лэй

Статья посвящена технологии дебатов как средству развития личностно-значимых позиций студентов. Показано, что дебаты способствуют более глубокому осмыслению изучаемого материала, расширяют кругозор и творческие навыки молодых людей. Рассмотрены результаты проведённого эксперимента, направленного на выявление особенностей и уровня развития личностно-значимых позиций студентов средствами дебатов. Отмечено, что сформированные при помощи дебатов личностно-значимые компетенции оказывают положительное влияние на дальнейшую жизнь и профессиональную деятельность молодых людей.

Ключевые слова: *эффективность развития личностно-значимой позиции, образовательная технология, дебаты, эксперимент.*

В социально-экономических условиях развития современного общества актуализируется потребность в инициативной и деятельностной личности, способной непрерывно пополнять запасы профессиональных знаний и умений, грамотно ставить цели своей профессиональной деятельности и достигать их, творчески подходя к делу. Технология дебатов активно способствует формированию и развитию таких важных умений студента, как овладение навыками поисково-исследовательской деятельности, коммуникативной компетентностью, навыками самопрезентации. Следовательно, необходимо разработать способы внедрения технологии формирования личностно-значимых позиций студентов средствами дебатов.

Проблеме становления и формирования личностной позиции будущего специалиста посвящены исследования Г.И. Аксёновой [1], С.П. Будниковой [3], Т.Г. Галактионовой [4], А.В. Гуторовой [5]. Проблема определения сущности и основных особенностей дебатов рассматривалась такими учёными, как Е.В. Белоглазова [2], Е.Г. Калинкина [6], М.В. Короткова [7], Т.В. Светенко [8].

Технология дебатов предполагает такую форму организации публичной диалогической речи, в основе которой лежит обсуждение вопросов, способствующих более глубокому осмыслению изучаемого материала, развитию аргументативных умений, познавательных способностей и толерантности. Она базируется на основе следующих принципов: целостность, универсальность, вариативность, ориентация

на демократизацию учебного процесса, гуманистический характер и гуманитарная направленность, личностная ориентированность, ориентация на самообразование и самообучение учащихся. Эта технология по праву принадлежит открытой педагогике, в которой учеба рассматривается как процесс развития способностей, умений и личностных качеств учащегося, а преподаватель выступает как руководитель этого процесса.

Технология дебатов предполагает:

- активное включение студентов в поисковую учебно-познавательную деятельность, организованную на основе внутренней мотивации;
- организацию совместной деятельности, партнерских отношений обучающих и обучаемых, включение учащихся в педагогически целесообразные воспитательные отношения в процессе учебной деятельности;
- обеспечение диалогического общения не только между преподавателем и студентами, но и между учащимися в процессе добывания новых знаний.

Целевые функции и возможности технологии дебатов очень широки.

Социализирующее значение выражается в том, что дебаты являются педагогическим средством, механизмом приобщения участников к нормам и ценностям гражданского общества, позволяют учащимся адаптироваться к условиям современного общества, предполагающего умение конкурировать, вести полемику и отстаивать свои интересы на основе знания правовой базы и умения применять свои знания.

Воспитывающее значение проявляется в том, что дебаты позволяют участникам вырабатывать самостоятельность оценок, нравственно-мировоззренческую позицию и поведенческие установки. Участники дебатов, как показывают опросы и наблюдения, обладают более высокой коммуникативной культурой, общительностью, способностью найти компромисс.

Развивающее значение выражается в том, что дебаты позволяют участникам развивать волю, память, мышление, включая умение сопоставлять, сравнивать, анализировать, находить аналогии, самостоятельно добывать и анализировать разноплановую информацию по актуальным для человека и общества проблемам и др.

Дидактическое значение выражается в том, что дебаты являются основой для формирования у студентов общеучебных умений и практических навыков, а также важнейших качеств, необходимых современному человеку.

Такая полифункциональность технологии дебатов, обязанная диалоговой структуре дебатов как таковых, способствует бурному личностному росту участников дебатов, стимулирует активную познавательную деятельность, значительно расширяет горизонты самопознания, развивает логико-синтетические, прогностические способности, прививает чувство автономии, ответственности, независимости личности.

Дебаты способствуют формированию следующих личностно-значимых позиций:

1. Расширению общекультурного кругозора:

- обогащению знаний, относящихся к различным областям;
- развитию интереса к учебе, формированию мотивации обучения;
- формированию интереса к регулярному чтению научной, научно-популярной, художественной литературы.

2. Развитию интеллектуальных способностей:

- формированию критического мышления, умения устанавливать логические связи между явлениями;
- умению анализировать различные идеи и события, делать обоснованные выводы, выстраивать цепочку доказательств;
- умению различать факты и точки зрения, выявлять ошибки, фальсификации и стереотипы, анализировать полученную информацию;
- способности концентрироваться на сути проблемы.

3. Развитию исследовательских и организационных навыков:

- собирать и анализировать материалы из различных источников, относясь к ним с критической точки зрения, рассматривая в конкретном историческом контексте;
- обосновывать правильность выводов, оценок, пользуясь различными способами доказательства и достоверными историческими фактами;
- обоснованно оценивать изучаемые события в конкретно-исторических условиях;
- оценивать различные версии и мнения о событиях, признавая, что некоторые источники могут быть необъективными, объяснять причины такой необъективности;
- собирать и грамотно использовать доказательную базу. Не всегда достаточно простой логики или простых примеров. Часто требуются и доказательства, которые необходимо найти в различных источниках (газетах, книгах, интервью, электронных сетях);
- грамотно организовывать материал в целях повышения эффективности сообщения вне зависимости от того, устное оно или письменное.

4. Развитию творческих качеств:

- умению по-новому взглянуть на проблему, стремлению использовать нетрадиционные способы ее решения, способности видеть нечто новое, необычное в привычных явлениях;
- гибкости и продуктивности мышления, быстроте реакции;
- способности ценить креативность у других людей.

5. Развитию коммуникативных умений:

- умению слушать и слышать собеседника;
- способности сопереживать другим людям и проявлять солидарность;
- терпимости к различным взглядам, иным точкам зрения, толерантности;
- способности работать в команде.

6. Развитию ораторских способностей:

- навыков публичного выступления;
- уверенности в себе;
- умению четко выражать свои мысли в устной и письменной форме;
- способности привлечь слушателей интонацией, жестами, мимикой.

7. Формированию гражданской позиции и навыков жизнедеятельности в демократическом обществе:

- способности формулировать и отстаивать собственную точку зрения, взгляды;
- способности принимать другую точку зрения и оценивать идею, а не человека, ее декларирующего;
- пониманию важности гражданской позиции, формированию нравственного «стержня»;
- уважительному отношению к общечеловеческим и национальным ценностям, различным культурам, традициям;
- повышению интереса к событиям в общественно-политической жизни страны, региона, города;
- стремлению использовать свои знания в практике общественной жизни, умению брать на себя решение каких-либо проблем.

Одним из важнейших достоинств дебатов, на наш взгляд, является то, что они учат учиться и совершенствоваться, не останавливаясь на достигнутом. Использование дебатов в учебном процессе способствует созданию устойчивой мотивации обучения, так как достигается личностная значимость учебного материала для учащихся, наличие элемента состязательности стимулирует творческую,

поисковую деятельность, а также тщательную проработку основного изучаемого материала.

Внедрение технологии дебатов позволяет решать следующие задачи:

- обучающие, способствующие закреплению, актуализации полученных ранее знаний, овладению новыми знаниями, умениями и навыками;
- развивающие, способствующие развитию интеллектуальных, лингвистических качеств, творческих способностей. Дебаты развивают логику, критическое мышление, позволяют сформировать системное видение проблемы, наличие взаимосвязей событий и явлений, различных аспектов их рассмотрения;
- воспитательные, способствующие формированию культуры спора, терпимости, признанию множественности подходов к решению проблемы;
- коммуникативные, так как учебная деятельность осуществляется в межличностном общении, обучение происходит в процессе совместной деятельности.

Дебаты как образовательная технология характеризуются тем, что развитие опыта основано не на традиционном преподавании, а на диалоге, побуждении студентов к проектированию своих жизненных целей и планов. Основная идея этой технологии – создать условия для активной совместной учебной деятельности студентов в различных образовательных ситуациях. При работе в группе, т. е. команде дебатёров, возникает ситуация, в которой каждый отвечает не только за результат своей работы, но и за результат всей группы. Совместными усилиями ликвидируются пробелы и формируются новые знания, приобретается опыт решения проблемы.

Указанная технология создаёт ситуацию востребованности личностных проявлений, самостоятельных суждений и оценок, принятия решений студентом. Для внедрения технологии дебатов руководителю необходимо представлять свой собственный личностный потенциал, эмоционально-волевые возможности, жизненный опыт, уметь создавать различные ситуации посредством постановки усложняющих задач, проблемных заданий, диалога, учебно-деловой игры. Его задача состоит в том, чтобы не только дать систему знаний, умений, навыков, но и в процессе формирования этой системы добиваться, чтобы она была результатом взаимосвязи восприятия знаний и активной работы ума, развития мышления, умения творчески оперировать приобретёнными знаниями. Важным условием проведения дебатов является создание такой обстановки, чтобы каждый студент поверил в свои возможности.

Внедрение технологии дебатов подразумевает определённые требования к деятельности студентов:

- наличие цели и интереса к изучаемой теме;
- самостоятельность суждений, умение аргументировано обосновать свою точку зрения, умение вычленять главное;
- активность познавательной деятельности, стремление к самостоятельности;
- целеустремлённость в познавательной деятельности, умение опираться в ней на ранее приобретённые знания и умения;
- наличие и уровень развития навыков коллективной работы;
- сосредоточение усилий на преодолении возникших трудностей и противоречий;
- умение правильно переживать успех, воспринимать похвалу или критику;
- самоанализ и самооценку выполненной работы и сделанных поступков, исправление допущенных ошибок;
- умение не снижать темп познавательной деятельности в связи с изменением её форм и целевой направленности.

Внедрение дебатов как образовательной технологии позволит:

- обеспечивать становление личностно-значимой позиции студентов с учётом его способностей, склонностей, мотивов, целей и других личностных качеств;
- способствовать оптимизации и специализации процесса обучения;
- обеспечивать реализацию всех принципов обучения системно;
- выступать инструментом реализации дидактического принципа рефлексии, требующего от студента самостоятельного завершения работы по формированию определённой системы знаний и ставящей его перед необходимостью осмысливать те схемы и правила, в соответствии с которыми он действует в реальной действительности;
- не создавать противоречий с принципами и закономерностями традиционной педагогики и дидактики.

Формат проведения дебатов оказывает и воспитательное воздействие путём «введения в профессию», формирует у студентов культуру спора, умение признавать множественность подходов к решению проблемы. Коммуникативное общение характеризуется межличностным общением, поскольку в созданном образовательном пространстве происходит процесс совместной деятельности как внутри группы, так и с внешним фактором, представленном в виде сотрудничества с профессионалами и экспертами, приглашенными на дебаты.

Студент, вовлеченный в данную форму на стадии подготовки, моделирует игру, а в последующих стадиях действует «внутри конструкции», внутри созданной формы, внутри придуманных правил и процедур. Данный процесс значительно усиливает ответственность участников, поскольку проектируемые средства мышления охватывают более широкое контактное поле взаимодействия: от оснащения личной позиции до форм коммуникации. В этой связи считаем, что именно глубина данной формы предопределяет высокий уровень как подготовки, так и проведения дебатов, подчеркивает их эффективность в студенческой аудитории.

В процессе дебатов с позиции традиционного подхода студенты переоценят ранее полученную теоретическую информацию, с точки зрения практико-ориентированного подхода приобретут начальные навыки по применению знаний, предопределяющие формирование образа мышления будущего специалиста. Применение данной формы в образовательном процессе позволяет достичь максимальной концентрации внимания на разрешении поставленных проблем с помощью практико-ориентированного характера поставленных задач, мотивации участников, совместного утверждения правил деятельности, подчеркнуто игрового характера взаимодействия. Технология дебатов позволяет углубиться в проблему и «отточить» полученные знания и навыки, использовать индивидуальный подход к каждому студенту, возводя его в степень качества образовательного процесса.

Целью проводимой нами диагностики стало выявление особенностей и уровня развития личностно-значимых позиций студентов средствами дебатов. Исследование базировалось на анализе анкет 150 студентов разных университетов, в том числе и иностранных вузов, регулярно принимающих участие в учебных дебатах. Анкетирование проводилось дважды – когда студенты только начали принимать участие в клубе дебатов и по прошествии года. Данные обрабатывались при помощи программы Statistica.

Прежде всего, студентам был задан вопрос о том, чем, по их мнению, являются дебаты – увлекательной игрой, полноценной образовательной технологией, формой учебно-познавательной и учебно-организационной деятельности или организационной практикой учащихся. При первом анкетировании было выявлено, что студенты в большей степени воспринимали дебаты как игру (36,67 %), чем как учебно-познавательную деятельность (20 %). Однако после приобретения опыта участия в дебатах их мнение изменилось: 33,33 % опрошенных стали воспринимать дебаты как образовательную технологию, 26,67 % – как форму учебно-познавательной и учебно-организационной деятельности учащихся.

Далее был задан вопрос о том, чем обусловлено решение студентов принимать участие в дебатах. Первоначально движущими мотивами были, преимущественно, возможность интересно провести время (26,67 %) и познакомиться с интересными людьми (23,33 %), т.е. желание хорошо провести досуг. Впоследствии студенты осознали, что дебаты – не только и не столько развлечение, сколько средство развития личностно-значимых качеств и компетенций, среди которых – возможность получения новых знаний (23,33 %) и коммуникативных навыков (26,67 %).

Следующий этап предполагал оценку наиболее интересных, с точки зрения анкетируемых, аспектов дебатов. И первое, и второе анкетирование показало, что наиболее привлекательным аспектом дебатов является непосредственно выступление на них (43,33 % в первом и 36,67 % во втором). Это вполне логично и предсказуемо, поскольку выступление на дебатах – это своеобразный итог всей предварительной подготовки, возможность продемонстрировать себя, свою позицию и навыки публичного выступления. Вместе с тем повторное анкетирование показало, что увеличилось количество тех, кто считает интересной и саму подготовку к дебатам, и анализ выступлений команд (23,33 % против 20 %). На наш взгляд, это свидетельствует о том, что студенты в большей мере начали осознавать значимость не только выступления, но и предшествующей ему поисково-исследовательской деятельности, а также итога проведённой работы.

Основными критериями эффективности формирования личностной позиции студентов средствами дебатов мы считаем овладение навыками поисково-исследовательской деятельности, коммуникативной компетентностью и навыками самопрезентации. Поэтому три следующие вопроса в анкете были посвящены самооценке данных критериев. Анализ анкет показал, что за время, в течение которого студенты принимали участие в дебатах, уровень их исследовательских, коммуникативных и представительских навыков существенно вырос. Так, высокий уровень поисково-исследовательских навыков показали 13,33 % студентов при первом анкетировании и 30 % – при втором, высокий уровень коммуникативной компетентности – 16,67 % против 36,67 %, высокий уровень навыков самопрезентации – 13,33 % против 30 %. Это подтверждает нашу гипотезу о том, что активное участие в дебатах позволяет успешно формировать личностно-значимые позиции студентов.

На следующем этапе студентам было предложено поразмышлять – попытаться ранжировать развитие их личностных качеств средствами дебатов. Первое анкетирование показало, что предпочтение было отдано категориям доброжелательности (3,1), толерантности (3,27) и

вежливости (3,4). При анализе результатов второго анкетирования было выявлено, что лидируют такие качества, как целеустремлённость (3,33), толерантность (3,37) и коммуникабельность (3,4). На наш взгляд, полученные данные свидетельствуют о том, что до начала участия в дебатах студенты делали акцент на межличностном, внутригрупповом общении, тогда как после него – на деловых качествах, умении вести продуктивный диалог с посторонними людьми.

При ранжировании личностно-значимых умений предпочтение было отдано критическому мышлению (3,37), исследовательским навыкам (3,37) и коммуникативной компетентности (3,43). По результатам второго опроса первые позиции заняли умение работать в команде (2,9), коммуникативная компетентность (3,23) и навыки самопрезентации (3,47). На наш взгляд, данный результат подтверждает предыдущий вывод: если до начала активного участия в дебатах студенты в большей степени ориентировались на саморазвитие, то по прошествии определённого времени переориентировались на приобретение социально-значимых компетенций.

Далее студентам было предложено определить, оказывают ли дебаты существенное влияние на их жизнь и профессиональную деятельность и планируют ли они участвовать в дебатах после окончания учёбы. Исследование показало, что за время активного участия в дебатах большинство студентов стали воспринимать их как важную часть своей жизни (63,33 % во втором анкетировании и 33,33 % - в первом). Осознавая значительные возможности дебатов в повышении уровня личностного развития, более половины опрошенных склонились к мысли о продолжении участия в дебатах и после окончания вуза (было 30 %, стало 60 %).

Подводя итог, отметим, что технология дебатов оказала существенное влияние на развитие личностно-значимых качеств студентов: стимулировала развитие их познавательных и коммуникативных компетенций, формирование поисково-исследовательских умений, навыков самопрезентации. В процессе дебатов развивались такие общественно значимые качества, как толерантность, вежливость, доброжелательность, а также навыки делового общения. Можно утверждать, что сформированные при помощи дебатов личностно-значимые компетенции окажут положительное влияние на дальнейшую жизнь и профессиональную деятельность молодых людей.

Список литературы

1. Аксёнова Г.И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки: дис. … д-ра пед. наук. М., 1998. 448 с.
2. Белоглазова Е.В., Крамарова Т.Ю. Применение методики «Дебаты» в урочной и внеурочной деятельности образовательных учреждений г. Тольятти. Тольятти: Изд-во фонда «Развитие через образование», 1998. 20 с.
3. Будникова С.П. Психологические условия становления профессиональной позиции у будущих педагогов на этапе производственной (педагогической) практики: дис…. канд. психол. наук. Калуга, 2003. 180 с.
4. Галактионова Т.Г. Становление педагогической позиции студентов в условиях педагогического колледжа: дис. канд. пед. наук. СПб., 1997. 168 с.
5. Гуторова А.В. Формирование профессиональной позиции у студентов педагогического вуза: дис. канд. пед. наук. Волгоград, 1996. 159 с.
6. Калинкина Е.Г. Дебаты на уроках истории. СПб.: КАРО, 2002. 221 с.
7. Короткова М.В. Методика проведения игр и дискуссий на уроках истории М.: ВЛАДОС, 2001. 296 с.
8. Светенко Т.В., Калинкина Е.Г. Петренко О.Л. Дебаты: учебно-метод. комплект М.: Бонфи, 2001. 296 с.

THE PROBLEM OF EFFICIENCY OF STUDENTS' PERSONAL AND MEANINGFUL POSITIONS BY DEBATE FACILITIES

Song Lei

Article focuses on technology as a means of debate personal and significant positions students. It is shown that the debates contribute to a better understanding of the material, broadens the mind and creative skills of young people. The results of our experiments aimed at identifying the characteristics and level of personal and significant positions of students by means of debate. It is noted that the debate generated by student-relevant competencies have a positive impact on the future and professional life of young people.
Keywords: *development effectiveness of personal and meaningful position, educational technology, debates.*

Об авторах:

Сун Лэй – аспирант кафедры образовательных технологий, факультета педагогического образования МГУ им. Ломоносова (Москва Ленинские горы, ГСП-2 119991), организатор и участник нескольких турниров клуба «Дебаты» в Пекине, Гуанчжоу, Гонконге, Тайбее, Москве и Сингапуре, e-mail: eddy123cn@gmail.com

УДК 004.3:[81’271+613.6]

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СПОСОБ УПРАВЛЕНИЯ РИСКАМИ В РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

М.Н. Теречева

Центр диагностики и психолого-педагогического сопровождения семьи и ребенка «Цицерон», г. Санкт-Петербург

Здоровьесберегающие технологии, обладая особенностями организации и процесса здоровьесберегающей деятельности, имеют и запланированный результат, который рассматривается до сих пор как обобщенный прогноз. Автор статьи доказывает, что применение здоровьесберегающих технологий с использованием аппаратных средств значительно снижает неблагоприятное влияние эндогенных и экзогенных факторов на речевую и профессиональную деятельность педагога. Впервые приводятся критерии речевого здоровья, формализация которых позволяет осуществлять контроль качества и управление рисками в профессиональной речевой деятельности.

Ключевые слова: *здоровьесберегающие технологии, рабочее место педагога, речевое здоровье, индивидуальные паттерны, гармонизация, синергетический эффект, управление рисками.*

Учитель в процессе профессионального общения осуществляет свои социально-ролевые и функциональные обязанности. От того, в какой степени развита речевая культура педагога, каковы стилевые, речевые, голосовые особенности общения и руководства педагогическими процессами, в существенной мере зависит не только качество и эффективность процессов обучения и воспитания учащихся, но и качество жизни и здоровья педагога [3; 9, с. 112–115; 10, с. 54–61].

Профессия педагога, как свидетельствует ряд исследований, по частоте невротических, психосоматических расстройств и других заболеваний может быть отнесена к группе риска. Так, у лиц речевых профессий, в т. ч. начинающих педагогов, фонастении встречаются в 6,5 раз чаще, чем у лиц неречевых профессий (4,64 % и 0,71 % соответственно), заболевания голосового аппарата в 30–40 % случаев, у начинающих педагогов в 55–60 % [5].

Неблагоприятное влияние на речь оказывают экзогенные и эндогенные факторы. *Экзогенные факторы* макро- и микросоциума включают в себя: стрессогенную экологическую обстановку [1]; влияние педагогических рисков, факторов стресса в профессиональной деятельности педагогов [6; 8, с. 81–84]. *Эндогенными факторами,* по результатам многочисленных исследований, признаны: несовершенная

техника голосоведения и речи; нарушения речевого (фонационного) дыхания; количественная и качественная перегрузка речеобразующего аппарата; стресс, повышенное мышечное и психоэмоциональное напряжение; высокие энергетические затраты организма на речевую деятельность [4; 8, с. 81–84].

При этом необходимо отметить что здоровьесберегающей деятельностью в образовательных учреждениях охвачены, как правило, учащиеся, в то время как, по мнению многих ученых-классиков и современников, начинать любые изменения в системе образовании необходимо в первую очередь с педагогов [3; 6; 9, с. 112–115; 10, с. 54– 61].

В результате анализа научных и экспериментальных исследований по проблеме развития речевой культуры педагогов были выявлены противоречия между речевой культурой педагога и качеством обучения учащихся, речевой культурой и качеством жизни педагога, необходимостью развития речевой культуры педагога и освоением специальных технологий.

Здоровьесберегающие технологии имеют ряд особенностей, связанных с *организацией*, *процессом* и как, следствие, *результатом* данного вида деятельности.

Особенностью организации является возможность использования аппаратных средств на всех этапах здоровьесберегающей деятельности: диагностики, планирования, проведения, анализа результатов, прогноза развития.

Современные методы и методики диагностики устной речи в условиях комплексного медико-психолого-педагогического подхода предоставляют возможность использования разнообразных аппаратных средств. Организация профессиональной деятельности педагогов, специалистов службы сопровождения до сих пор не рассматривала аппаратные средства как ***педагогический инструментарий*** и одну из составляющих рабочего места педагога. ***Рабочее место педагога*** объединяет в себе не только профессиональные, но и личностные факторы со значительным преобладанием последних в отличие от профессий не входящих с систему отношений «человек – человек », в то же время характеризуется незначительным использованием современного профессионального инструментария.

Применение инструментария, с одной стороны, облегчает нагрузку на профессиональные и личностные составляющие рабочего места, с другой – инициирует повышение уровня компетенций: профессиональных и личностных, универсальных и специализированных.

Применение здоровьесберегающих технологий с использованием аппаратных средств модернизирует, оптимизирует и значительно

облегчает труд специалистов, решая такие вопросы, как организация рабочего места; оптимизация ведения текущей и отчетной документации; объективизация и формализация полученных результатов, особо актуальная в период введения ФГОС-2; возможность ведения научных исследований, проектной деятельности; создание единого информационного пространства.

Особенность процесса здоровьесберегающей деятельности проявляется как в период подготовки к функционированию, так и в период собственно функционирования технологии.

Период подготовки, в свою очередь, объединяет два этапа: 1) свойственный для всех технологий *этап обучения* – теоретический и практического применения; 2) свойственный только для здоровьесберегающих технологий *этап оздоровления*, гармонизации в функционировании организма педагога как на уровне внутренней (природной, эндогенной), так и на уровне внешней (экзогенной) реальности [9, с. 112–115; 10, с. 54–61]. Область внутренней реальности (скрытых возможностях организма, личности), а также их роль в использовании здоровьесберегающих технологий исследована недостаточно [4].

Одной из современных, здоровьесберегающих, здоровьесохраняющих и здоровьеформирующих технологий, которая гармонизирует на системном уровне внутреннюю (природную) и внешнюю (реальные системные знания) реальности субъекта во взаимодействии с реальностями предметного мира и социального пространства, является педагогическая технология биологической обратной связи (БОС) [9, с. 112–115; 10, с. 54–61].

Метод БОС – волевое управление функциями организма с целью их совершенствования в норме и коррекции при патологии. Посредством электронных приборов осуществляется регистрация и преобразование информации о состоянии органов и систем человека в доступные сознанию зрительные и слуховые сигналы.

В России впервые применен метод БОС с использованием такого физиологического параметра, как респираторная синусовая аритмия – метод RSA-БОС. **RSA** – величина, представляющая собой разницу между максимальной величиной ЧСС на вдохе и минимальной величиной ЧСС на выдохе [2; 7, с. 3–14]. Показатель RSA является количественным выражением баланса парасимпатических и симпатических влияний в организме; индикатором физиологического возраста человека, функционального состояния организма, его резервных и адаптационных возможностей [2].

На основе метода БОС и методики RSA-БОС разработана технология нормализации и совершенствования речи и функционального состояния, которая осуществляется поэтапно: сначала

формируют диафрагмально-релаксационный тип дыхания как новый дыхательный стереотип и новое функциональное состояние; затем обучают новым навыкам голосообразования, артикуляции, речи и поведения, формируя новый речевой и новый поведенческий стереотипы [7, с. 3–14].

В течение БОС-тренинга на экран монитора выводятся физиологические параметры организма человека в виде цифровых значений (текущих и за истекшую минуту), в виде графиков пульса и дыхания, осуществляется аудиозапись речи.

Процесс подготовки педагога к овладению здоровьесберегающей технологией БОС на этапе нормализации функционального состояния организма позволяет за достаточно короткий срок сформировать с учетом индивидуальных возрастных, психофизиологических, психоэмоциональных и других особенностей:

- *новый дыхательный стереотип* – диафрагмально-релаксационный тип дыхания с оптимальным индивидуальным показателем стрессоустойчивости (RSA) – как *индивидуальный паттерн дыхания;*

- *новое функциональное состояние* – приблизить к возрастным нормам физиологические показатели организма: нормализовать частоту сердечных сокращений; увеличить показатель RSA; гармонизировать функционирование кардиореспираторной системы; сбалансировать работу симпатического и парасимпатического отделов вегетативной нервной системы – как *индивидуальный паттерн функционального состояния;*

- *новый речевой стереотип*: 1) уменьшить количество дыханий в минуту; увеличить длительность дыхательного цикла; увеличить выдох – рабочую фазу речи – как *индивидуальный паттерн речевого дыхания*; 2) улучшить просодические компоненты речи – темп, ритм, паузацию; наладить речевой синергизм; сформировать мягкую голосоподачу; повысить качество звучания речи – как *индивидуальный паттерн звучащей речи;*

- *новое психоэмоциональное состояние* – уменьшить объективизацию проявлений вегетативных изменений; нормализовать механизмы саморегуляции и самоконтроля; повысить самооценку; активность; настроение – как *индивидуальный паттерн саморегуляции* [4; 9, с. 112–115; 10, с. 54–61].

Индивидуальные паттерны дыхания, функционального состояния, речевого дыхания, звучащей речи, саморегуляции являются в т. ч. критериями новой дефиниции – *речевое здоровье педагога* [11, с. 151–155].

Положительные изменения внутренней реальности (гармонизация с самим собой) объективизируются также с

положительной динамикой во внешнюю реальность (гармонизация с внешним миром). Внешняя гармонизация проявляется в сформированности качественно новых коммуникативных умений и навыков; повышении профессиональных качеств: речевого и педагогического общения, умении формировать гуманитарный диалог [9, с. 112–115; 10, с. 54–61].

Процесс применения (функционирования) здоровьесберегающей технологии, как и любой педагогической технологии, заключается в передаче педагогом знаний и умений своим воспитанникам. Особенностью процесса применения является *не только владение* полученными знаниями на уровне внутренней и внешней реальности самим педагогом в виде индивидуальных паттернов, *но и использование* этих знаний в процессе всей речевой деятельности (обучения, воспитания, организации), а также *передаче* имеющихся знаний учащимся [11, с. 151–155].

Рассматривая значение правильного использования речеголосового аппарата для здоровья педагога, необходимо отметить синергетическую обусловленность (взаимосвязь) гармонизации внутреннего состояния педагога и, как внешнего его проявления, – речевой функции (экспрессивной речи, собственно говорения). Гармонизация речевой функции находит свое выражение в т. ч. в речевом синергизме, правильной технике голосоведения, снижении энергетических затрат на речевую деятельность [4; 9, с. 112–115; 10, с. 54–61].

Отсутствие или нарушение внутренней и внешней гармонизации педагога может стать той системной ошибкой или критической точкой, которая явится препятствием в цепочке формирования гуманитарного диалога [10, с. 54–61]. Гармонизация при этом рассматривается как условие создания организованной среды (образовательной, воспитательной) более высокого уровня по сравнению с фоновой, т. е. более технологичной, более полезной для организма как самого педагога, так и участников педагогического диалога и, как следствие, более эффективной.

Результатом здоровьесберегающей деятельности и применения здоровьесберегающих компьютерных технологий в области речевой функциональной системы (РФС) является:

1. Снижение *количественной перегрузки речеголосового аппарата* в результате перераспределения нагрузки между составляющими рабочего места; уменьшение *качественной перегрузки* как следствие гармонизации работы речеголосового аппарата.

В результате снижения количественных и качественных перегрузок значительно снижаются высокие энергетические затраты организма на речевую деятельность.

2. *Организация здоровьесберегающей деятельности*, уменьшая нагрузку на личностные и профессиональные составляющие рабочего места специалиста, способствует сохранению профессионального здоровья и профессионального долголетия, инициирует повышение уровня универсальных и специализированных компетенций.

3. *Процесс здоровьесберегающей деятельности*, предусматривая *переподготовку кадров* в рамках которой осуществляется нормализация и гармонизация функционирования организма педагога и оптимизация работы речеголосового аппарата, сохраняет функциональное и речевое здоровье педагога [9, с. 112– 115; 10, с. 54–61]; *процесс применения,* предполагая использование полученных знаний самим педагогом и передачу знаний учащимся на основе *двудоминантного подхода*, препятствует возникновению риска профессионального, личностного, психоэмоционального выгорания, инициирует повышение уровня профессиональных и личностных компетенций [10, с. 54–61].

4. Объективизация и формализация показателей РФС позволяет не только целенаправленно нормализовать, контролировать качество функционального состояния и речевого здоровья, но и *управлять рисками* в речевой деятельности педагога: 1) контролировать риски, оценивая их допустимость или недопустимость; 2) оптимизировать риски, снижая, уменьшая и предотвращая их воздействие; 3) проводить мониторинг риска, выявляя новые критерии.

Проведенные исследования доказывают, что применение здоровьесберегающих технологий в области РФС с использованием аппаратных средств значительно снижает *неблагоприятное влияние эндогенных факторов* на речевую и профессиональную деятельность педагогов.

Снижение влияния эндогенных факторов ведет к снижению неблагоприятного влияния экзогенных профессиональных факторов риска: профессионального выгорания, профессиональной деформации, личностной деформации и сопряженных с ними социальных рисков.

Таким образом, результатом внедрения в систему образования здоровьесберегающих технологий в области РФС с использованием аппаратных средств является снижение влияния педагогических рисков, сохранение речевого и профессионального здоровья и профессионального долголетия педагогов, сбережение кадрового потенциала и кадрового ресурса образовательного учреждения.

Список литературы

1. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем. М.: Наука, 1972. 372 с.
2. Баевский Р.М., Кирилов О.И., Клецкин С.З. Математический анализ изменений сердечного ритма при стрессе. М.: Наука, 1984. 220 с.
3. Браже Т.Г. Гуманитарная культура взрослых как андрагогическая проблема: монография. СПб.: СПб АППО, 2008. 154 с.
4. Вовк О.Н. Адаптивная саморегуляция речевого дыхания по показателю респираторной синусовой аритмии: дис. …канд. мед. наук. СПб., 2005. 195 с.
5. Орлова О.С. Профилактика нарушений голоса у лиц речевых профессий: метод. рекомендации. М., 1993. 17 с.
6. Панова Н.В. Педагогическое долголетие: монография. СПб.: СПб АППО, 2007. 443 с.
7. Сметанкин А.А. Формирование, совершенствование и коррекция речи в норме и патологии на основе применения метода биологической обратной связи по дыхательной аритмии сердца // Биол. обратная связь. 1999. № 2. С. 3–14.
8. Степанова Ю.Е. Влияние окружающей среды на состояние гортани у лиц голосово-речевых профессий // Новости оториноларингологии и логопатологии. 1999. №2 (18). С. 81–84.
9. Теречева М.Н. Технология биологической обратной связи как эффективный инструмент для гармоничного развития личности педагога и школьника в системе биоадекватного преподавания // Инновации в образовании. СПб.: СПб АППО, 2010. №1. С. 112-115.
10. Теречева М.Н. Гуманитарные педагогические технологии как средство повышения качества речевой культуры современного педагога // Непрерывное образование. СПб.: СПб АППО, 2012. №1. С. 54–61.
11. Теречева М.Н. Гуманитарные технологии как средство развития речевой культуры педагога // Ярослав. пед. вестн. 2012. Т. 2, №3. С. 151 – 155.

HEALTH SAVING TECHNOLOGIES AS A METHOD OF RISKS CONTROL IN TEACHER`S SPEECH PRACTICE

M.N. Terecheva

Center of diagnostics and psycho-pedagogical support of a family and child «Cicero», St.Petersburg

Health saving technologies possess factors of the organization and process of health saving activity, have the planned result at the same time, which is considered as the generalized prognosis. In article the author proves that application of health saving technologies with use of hardware considerably reduces adverse influence of endogenic and exogenic factors on speech and professional activity of the teacher. For the first time criteria of the speech health which formalization allows to carry out quality control and risk management in professional speech activity are given.
***Keywords**: health technologies, workplace of the teacher, speech health, individual patterns, harmonization, synergetic effect, risk management.*

Об авторе:

ТЕРЕЧЕВА Марина Николаевна – аспирант кафедры педагогики окружающей среды, безопасности и здоровья человека Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, СПб АППО, директор Центра диагностики и психолого-педагогического сопровождения семьи и ребенка «Цицерон» (195196, г. Санкт-Петербург, ул. Громова, д.4, оф. 225), e-mail: ciceronpress@mail.ru

About the authors

ANISIMOV Vladimir - Ph.D., Associate Professor, Head of Department of Preschool Pedagogy and Psychology, Professor of Tver State University, Director of Research and Education Center Art Pedagogy TSU (170100, Tver, ul. Zhelyabov, 33), e-mail: anisimov_vladimi @ mail.ru

ASTAPENKO Elena Vladimirovna – Dr. of Philosophy, assistant professor of the Chair of modern languages for the Humanities of Tver state university (170100, Tver, 33 Zhelyabov St.), e-mail: Elenastap@gmail.com

BARYSHEVA Anna Viktorovna - Researcher, Lecturer, Department of Social Work at MIS, Vologda institute of the Law and Economy FSIN of Russia, e-mail: barischan@gmail.com

BEZDUKHOV ArtemVladimirovith – Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Pedagogics Chair e-mail: vlbezdukhov@mail.ru

BOGATYREVA Olga P., PhD in linguistics, associate professor of the Foreign languages department for Natural science faculties, Tver State University, Russia, e-mail: olga_bogatyreva_9_7@pochta.ru

BOGATYRIOFF Andrey - doctor of philology sciences, professor chair of theology, State educational institution «Tver state university» (170100, Tver, ul. Zhelyabova, 33), e-mail: bogatyria@land.ru, bogatyria1967@gmail.com

CHELNOKOVA Elena - Candidate of Pedagogic Sciences, deputy director of the Socio-Economic Institute, "Nizhny Novgorod State Pedagogical University named Kozma Minin" (603950, Nizhny Novgorod, Ulyanov, 1) e-mail:chelnelena@gmail.com

CHERNETSKAYA Nadezhda Igorevna – PhD in psychology, docent, head of the chair of psychology of the Angarsk Brunch of Irkutsk State University (665813 Angarsk, p/b 6818), e-mail: cherna@yandex.ru

CHERNYAK Anatoliy Grigorievich – MSK University, Institute of Psychology, teacher.

DANIELIAN Elizabeth G., Ph.D., assistant professor of Russian language with the methodology of elementary education teaching faculty, Tver State University », e-mail: liza.danelyan @ yandex.ru

DEMURCHYAN Goarik Amayakovna - Seniour Lecturer of Department of Mathematics with methods of teaching in primary school of Pedagogical Faculty of Tver State University (170100, Tver, ul. Zhelyabova, 33), e-mail: goar11@ bk.ru

DUBCHUK Ala S. - Competitor of the Department of General Psychology MSU University (119991, Moscow, Gory, GSP-1), a consultant for guidance of "Plan B", the teacher SEI DDYUTE "Homeland."

GUBSKY-BORISOV Natalia Vladimirovna – the candidate of psychological sciences, the senior teacher of chair of the general psychology and psychology of development of FGBOU VPO "Tver state university" (170100, Tver, Zhelyabov St., 33), e-mail: nataliya-tver@mail.ru

GUSEV Alexei - Professor, Doctor of Psychology, Deputy. Head. Department of Psychology of the personality of the Moscow State University (119991, Moscow, Gory, GSP-1), e-mail: angusev@mail.ru

KARAVANOVA Lyudmila Zhalalovna – the candidate of psychological sciences, the associate professor of the general psychology and psychology of development of "Tver state university" (170100, Tver, Zhelyabov St., 33), e-mail: Karavanova_L54@mail.ru

KAZNACHEEVA Svetlana - Ph.D., assistant professor of management Nizhny Novgorod State Pedagogical University Kozma Minin (603950, Moscow, ul. Ulyanov, 1).

KLIMINA Alla - Candidate of Pedagogics, associate professor of the Department of Administration and Information Technologies, first deputy director of Bryansk Branch of Moscow Psychological and Social University (241007, Duka Street, 65, Bryansk), e-mail: alla@bfmpsi.ru

KORPUSOVA Julia Anatolievna - a senior lecturer in Russian language with the method of elementary education "Tver State University" (170100, Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: korpusovayulya@mail.ru

KRESTINSKIY Igor Stanislavovich – Candidate of Pedagogical Sciences (Ph.D.), assistant professor of the Chair of German Languages, State educational institution of higher education "Tver State University" (170100, Tver, Zhelyabov St. 33), e-mail: igor_krestinsky@mail.ru

LELCHITSY Igor - doctor of pedagogical sciences, professor, head of the department of pedagogy, social work and social psychology, "Tver State University" (170100, Tver, street. Zhelyabova, 33), e-mail: pedagogika_srkaf@mail.ru

LOBZAROV Viktor Mikhailovich, Doctor of Education, Professor of the Department of Preschool pedagogics and psychology of Tver State University (170100, Tver, ul. Zhelyabova, 33)

MALYSHEVA Ekaterina Valerievna, PhD, senior teacher of the linguistic theory and intercultural communication department of Tver State Agricultural Academy, e-mail: foreign@tvcom.ru

MASLOVA T. - Senior Lecturer, Department of Pedagogy of the Kaluga State University. KE Tsiolkovsky (Kaluga, st. St. Razin, 26), e-mail: massi56@yandex.ru

MITINA Galina Valentinovna - Candidate of Pedagogical Siences, Docent, Docent of the Department of Pedagogy, Priamurskij State University named after Sholom –Aleihem (70 A Shirokaya St. Birobidzhan 679015), e-mail: gvmitina@mail.ru

MOROZ Maria - candidate of psychological sciences, assistant professor of pedagogy, social work and social psychology, "Tver State University" (170100, Tver, street. Zhelyabova, 33), e-mail: moroz_maria@mail.ru

NESTEROVA Irina Fedorovna - Ph.D., Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology of primary education VPO Tver State University (170100, Tver, ul. Zhelyabov 33).

OSTROUMOVA Yulia Sergeevna – the candidate of pedagogical sciences, associate professor of the physical electronics department, Herzen State Pedagogical University of Russia, (191186, Saint-Petersburg, Moika,48), sinklit@mail.ru

POSPELOVA Inga V. - seeker of pre-school education and psychology, specialist teaching work the Department of Preschool Pedagogy and Psychology, VPO "Tver State University" (170100, Tver, ul. Zhelyabov 33).

ROMANOV Aleksey Arkadyevich, dr., hab., professor of National Research Tomsk Polytechnical University, e-mail: abtgsha@dep.tver.ru

SAVOCHKINA Tatjana - Ph.D., assistant professor of general psychology and developmental psychology VPO "Tver State University" (170100, Tver, ul. Zhelyabov, 33), e-mail: Tatjana.Savochkina @ tversu.ru

SEREBRYAKOVA Tatiana - Associate Professor, Ph.D., assistant professor of the department of psychology of professional development, Nizhny Novgorod State Pedagogical University im.K.Minina e-mail: e-serebrya@yandex.ru

SERGEEV Anatoly Anatolievich - the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the Department of psychology GOU VPO «Volgograd state University» (400062, PR-т.Университетский, 100), e-mail: AnAn69@yandex.ru

SHADRINA Irina Mihailovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vice-Rector on Innovations and Perspective Development, Murmansk State Humanities University (183720, Murmansk, KapitanaEgorova Sr., 15), e-mail:pednauka@mail.ru

SHEVCHENKO Alexandr Semenovich, Ph.D. in Techical Science, senior lecturer at informatics and applied mathematics department, Tver State Technical University.

SHEVCHENKO Elena Anatolievna, Ph.D. in Pedagogical Science, senior lecturer at pedagogical, social working and social psychology department, Tver State University.

SONG LEI - Post-graduate, department of educational technologies, faculty of educational studies of Lomonosov Moscow State University (Moscow Lenin's Hill GSP – 2119991), Organizer and participant in several tournaments club "debate" in Beijing, Guangzhou, Hong Kong, Taipei, Moscow and Singapore, e-mail: eddy123cn@gmail.com

STEPANENKO Elena Viacheslavovna – post-graduate student of chair of psychology and psychology of labour of NOU VPO «Tver Institute of Ecology and Law» (170001, Tver, Kalinin Prospekt, 23), e-mail: elenastep03@mail.ru

TERECHEVA Marina N., Graduate student of chair of Pedagogics of environment, safety and health of the person of the St. Petersburg academy of post-degree pedagogical education, SPb APPO, director of the Center of diagnostics and psycho-pedagogical support of a family and child "Cicero" (195196, St.Petersburg, Gromova st. 4, office 225), e-mail: ciceronpress@mail.ru

TIKHOMIROVA Olga, candidate of economic science, associate professor (docent) chair of management, Saint Petersburg National Research University of Information Technologies, Mechanics and Optics, (197101, Saint Petersburg, Kronverkskiy pr, 49), e-mail: olgatikhomirov@yandex.ru

TUZUVA Anna Igorivna - Department of preschool pedagogy and psychology DPID VPO "Tver State University" (170100, Tver, ul. Zhelyabov, 33), e-mail: miss.ruda@yandex.ru

VAGANOVA Olga Igorevna - Associate Professor, Ph.D., assistant professor of the theory and methodology of training of Nizhniy Novgorod State Pedagogical University by Kozma Minin, e-mail: vaganova_o@rambler.ru

VALIEVA Elena - senior lecturer in pre-school pedagogy and psychology VPO "Tver State University" (170100, Tver, ul. Zhelyabov 33).

VERKHOVTSEVA Evelina Feliksovna - graduate faculty of child psychiatry, psychotherapy and medical psychology of Northwestern State Medical University named by I.I.Mechnikov. (195196, Saint-Petersburg, Zanevskiy propekt, 1), e-mail: hedgehog1000@yandex.ru

ZHALAGINA Tatiana Anatolievna, Ph.D in Psychological Science, professor, dean of psychology and social working faculty, head of the working psychology, organizational and clinical psychology department, Tver State University(170100, Tver, ul. Zhelyabova, 33), e-mail: zhalagina54@mail.ru

ZUBKOV Aleksandr Yurevich - Director "Tver Suvorov Military School of the Ministry of Defense of the Russian Federation" (Tver, ul. Sofia Perovskoj 2 d), e-mail: tvsvu@mail.ru

ZVEZDINA Marina Leopoldowna – candidate of pedagogic Sciences, docent; teacher additional qualification "Lecturer" at the Institute of continuing education, the leading engineer of the EcoCentre Tver State University , e-mail: Zvezdina.m_tv@mail.ru

Журнал «Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология» решением Президиума ВАК МОН РФ от 19.02.2010 г. включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук и доктора наук.

УСЛОВИЯ И ПОРЯДОК ПРИЕМА ПУБЛИКАЦИЙ

1. Редакционная коллегия журнала принимает к публикации материалы, содержащие результаты оригинальных исследований, отличающиеся научной новизной, теоретической и практической значимостью, оформленных в виде полных статей, кратких сообщений, а также рецензии на новые издания по педагогике и психологии. Авторами статей могут быть ученые, соискатели ученой степени.
2. Статьи, поступившие в редакционную коллегию журнала, подвергаются рецензированию и в случае положительного рецензирования – научному и контрольному редактированию. Статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук сопровождаются рецензией научного руководителя с указанием его ученой степени, ученого звания, должности и места работы.
3. Статья, направленная автору на доработку, должна быть возвращена в исправленном виде вместе с ее первоначальным вариантом в максимально короткие сроки. К переработанной рукописи необходимо приложить письмо, содержащее ответы на все замечания и поясняющее все замечания, сделанные в статье.
4. Статья, представленная к публикации, должна сопровождаться:
   - индексы УДК, ББК;
   - название статьи, аннотация, ключевые слова (все на русском и английском языках);
   - сведения об авторах: место работы (развернутое название учреждения), должность, ученая степень (без сокращений), ученое звание (все на русском и английском языках);
   - контактные данные автора: адрес электронной почты, телефон, адрес домашний и служебный (если несколько авторов, то – контактные данные всех соавторов статьи). Примечание: служебный адрес представляется на русском и английском языках.
5. Обязательным требованием является наличие пристатейного библиографического списка использованной при подготовки статьи научной литературы (на русском и английском языке) в формате установленным системой Российского индекса научного цитирования.
6. Текст аннотации должен отражать: объект исследования, цель работы, методы исследования, полученные результаты и их новизна, область применения и рекомендации.
7. Тексты представляются в электронном и печатном виде. Файл со статьей может быть представлен как на дискете, так вложением в электронное письмо.
8. Электронный вариант выполняется в текстовом редакторе Microsoft Word и сохраняется с расширением doc. В качестве имени файла указывается фамилия автора русскими буквами.
9. *Параметры*: формат страницы А4; поля: везде 25 мм; межстрочный интервал – полуторный; нумерация страниц – справа, внизу страницы; абзацный отступ – 0,75 см.
10. *Гарнитура (шрифт*): Times New Roman, обычный, размер кегля (символов) 14 пт; аннотации – 12 пт.
11. *Ссылки на источники* – в квадратных скобках по номеру источника, с обязательным указанием номера страницы, на которой расположено теоретическое положение либо цитата, используемые автором статьи. После номера источника

запятая, пробел знак «с.» и номер цитируемой страницы; несколько номеров в одной ссылке разделяются знаком «;».

12. *Пристатейный библиографический список* составляется в алфавитном порядке, располагается после статьи, должен содержать лишь непосредственно цитируемые в статье источники. Описание источников полное с указанием издательства, количества страниц для монографий и других книг, страниц «от» и «до» для статей.

13. *Рисунки (схемы, графики*) должны иметь порядковый номер и название, которые указываются под рисунком (Рис. 1. Название); объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. В тексте статьи даются ссылки на все рисунки, например (рис. 1).

14. Каждая *таблица* должна иметь порядковый номер и заголовок, которые указываются над таблицей. Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. В тексте статьи должна даваться ссылка на таблицу, например (табл. 2).

15. В конце статьи указываются *сведения об авторе* (на русском и английском языках): фамилия, имя, отчество (полностью); ученая степень, ученое звание, должность; место работы или учебы (кафедра и вуз полностью) с указанием почтового адреса и индекса; адрес электронной почты для связи с автором (будет указан в журнале); контактный телефон для связи редакторов с автором.

16. Максимальный объем статей до 16 страниц; статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук до 8 страниц.

17. Статьи аспирантов публикуются бесплатно.

Контактные данные редакционной коллегии

170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33,
Тверской госуниверситет: телефон/факс: (4822) 34-57-44;
главный редактор – Лельчицкий Игорь Давыдович (8-910-649-0543);
зам. главного редактора – Мороз Мария Владимировна (8-920-698-39-98);
технический редактор – Борисова Светлана Викторовна;
vestnik_psyped_tversu@mail.ru

Вестник Тверского государственного университета, № 11, 2013

Серия «Педагогика и психология». Выпуск 1, 2013

Подписка по России ООО «МАП» – 80208

Ответственный редактор И.Д. Лельчицкий
Технический редактор *А.В.Жильцов*
Подписано в печать 29. 04.2013. Выход в свет 14.05.2013.
Формат 70 x 108 $^{1}/_{16}$. Бумага типографская № 1.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 29,05.
Тираж 500 экз. Заказ № 150.
Тверской государственный университет.
Редакционно-издательское управление.
Адрес: Россия, 170100, г. Тверь, Студенческий пер., д.12.
Тел. РИУ: (4822) 35-60-63.
Цена свободная